بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م٣١ ع٣، ٥٠١ صفحة (٢٠٢٣م)
ردمد ٠٩٨٩ – ١٣١٩
رقم الإيداع: ٠٢٩٤ / ١٤

مجـــــلة

جامعة الملك عبد العزيز

الآداب والعلوم الإنسانية

المجلد ٣١ العدد ٣

٢٠٢٣م

مركز النشر العلمي
جامعة الملك عبد العزيز
ص.ب: ٨٠٢٠٠ - جدة: ٢١٥٨٩
المملكة العربية السعودية
http://spc.kau.edu.sa

■ هيئة التحرير ■

أ. د. أحمد بن محمد صالح عزب — رئيسًا
aazab@kau.edu.sa

أ. د. عبدالرحمن بن رجا الله السلمي — عضوًا
aralsulami@kau.edu.sa

أ. د. عبدالرحمن العمري — عضوًا
aaalamri 1@kau.edu.sa

أ. د. رأفت وزنه — عضوًا
ralwazna@kau.edu.sa

أ. د. السيد خالد مطحنة — عضوًا
Ekibrahim@kau.edu.sa

أ. د. عبد الرحمن القربي — عضوًا
alqarni333@yahoo.com

أ. د. هناء أبو داود — عضوًا
habudaoud@kau.edu.sa

أ. د. زيني الحازمي — عضوًا
zzainy@gmail.com

أ. د. عواطف الشريف — عضوًا
aalherth @ kau.edu.sa

مطابع جامعة الملك عبدالعزيز

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م٣١ ع٣، ٥٠١ صفحة (٢٠٢٣م)
ردمد ٠٩٨٩ – ١٣١٩
رقم الإيداع: ٠٢٩٤ / ١٤

المحتويات

القسم العربي

الصفحة

• احتياجات أسر السجناء: دراسة تحليلية
فؤاد صدقة محمد مرداد ١

• سياقات التخاطب في نماذج من كتاب "أخبار النساء" لابن قيّم الجوزية
خلود ناصر منصور المطيري ٤٥

• دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب: دراسة عقدية دعوية
عائشة بنت محمد بن سعد القرني ٦٣

• أسباب الإعراض عن الحق من خلال شخصية أمية بن أبي الصلت وقصته
خولة بنت محمد العقلا ٨٩

• الإشاريات التداولية في قصيدة: "الوطن بأبجدية ثانية" للشاعر جاسم الصحيح
صالح بن سالم الحارثي ١٢٧

• التوظيف الحداثي لمسألة خلق القرآن عند المعتزلة: دراسة نقدية
حماد بن زكي الحماد ١٥٧

• المعوقات التي تواجه المتدربين من طلبة الدراسات العليا في دورات التدريب عن بعد ومقترحات تطويرها
دارين مبارك السلمي ١٨٣

• اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة الايجابية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية
البندري بدر الدعجاني، وخالد عوض البلاح ٢١١

• بعض الأساليب المعرفية (الاندفاع والتروي – المخاطرة والحذر) وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية
إيمان علي الطاهر وخالد عوض البلاح ٢٤٥

• القدرة التنبؤية للاستمتاع بالحياة والمساندة الاجتماعية بالرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة

حاتم بن محمد صالح عبد الوهاب ناضرين ٢٧٩

• سردية التواصل وتوليد المعاني في المقامة الموصلية لبديع الزمان الهمذاني: مقاربة تداولية

صالح بن أحمد السهيمي ٣٠٧

• صحف التابعين "دراسة حديثية موضوعية"

سلطان بن عبد الله بن عثمان ٣٢٧

• قياس أداء التواصل السردي في إنتاج منذر قباني الروائي: دراسة تطبيقية

مشاعل بنت عبود الشريف ٣٥٩

• أهمية العلوم الاجتماعية في أبحاث ودراسات الاستدامة البيئية

يحيى بن تركي الخزرج ٣٧٣

• الحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة في النظام السعودي

عقيل بن محمد علي العقلا ٣٩٧

• تطور علم الكلام من السؤال البسيط إلى المعقد بينه وبين الفلسفة

محمد عبدالله السيد ٤٤٥

القسم الإنجليزي

• تحليل اجتماعي لغوي لأسلوب الخطاب النقدي في اللهجة السعودية (المستخلص العربي)

مآثر الراوي ٤٨٥

• مستوى التدريس والأداء الوظيفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية (المستخلص العربي)

تركي مهدي عوض القرني ٥٠١

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣١ ع ٣، ص ص: ١ – ٤٤ (٢٠٢٣م)
DOI:10.4197/Art.31-3.1

احتياجات أسر السجناء: دراسة تحليلية

فؤاد صدقة محمد مرداد

قسم أصول التربية، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

المستخلص. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الاحتياجات غير المادية لأسر السجناء، واستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي من خلال عدة أدوات منها: الاستبانة مع أسر السجناء ومقابلة مسؤولين من لجان رعاية السجناء إضافة إلى الحلقات النقاشية مع مختصين أكاديميين وقيادات في القطاعات التعليمية. وقد أبرزت الدراسة عدة نتائج كان من أبرزها، وجود مضايقات اجتماعية لأسرة السجين تتمثل في انقطاع العلاقات الأسرية معها وعدم دعوتها للمناسبات الخاصة والعامة، وكذلك وجود انهيار في الترابط الأسري الداخلي لأسرة السجين مع ضعف ولاء أبناء الأسرة للأسرة بعد سجن العائل مما يؤثر تربوياً على سلوك الأبناء والبنات، كما رصدت الدراسة وجود صراعات داخل الأسرة مع زيادة القلق والتوتر لدى أفراد الأسرة من الظواهر النفسية محل الدراسة. كما وجدت الدراسة نتائج سلبية في سلوكيات أبناء الأسرة وتغيرا أخلاقيا غير مناسب لدى الأبناء مثل تعاطي المخدرات والهروب من المنزل والسهر خارجه، والتمرد العام على الأسرة. وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات التي من شأنها معالجة مشكلة الدراسة.

المقدمة

من الطبيعي عندما يقع الإنسان في مخالفة الأنظمة الموضوعة لحماية حقوق الآخرين والحقوق العامة فإن ذلك يعرضه لجملة من العقوبات والسجن إحداها. ولكن مما لا شك فيه أن السجين في هذه الحالة ليس هو فقط من يدفع ثمن الجريمة التي ارتكبها ولكن الأسرة بأكملها تدفع ثمناً باهظا لغياب الأب أو الأم عن مسرح حياتها، بالإضافة إلى ذلك فإن الأسرة التي يودع أحد أفرادها السجن تهتز مكانتها الاجتماعية ويلحق بها وصم اجتماعي، كما تتأثر مواردها الاقتصادية ويلحق الاضطراب ببنائها الاجتماعي بصورة قد تصل إلى

التفكك الكامل، فضلاً عما يلحق بناء الأسرة من اضطرابات نفسية وتسرب دراسي وانحراف ونحوه (الغانم، ٢٠٠٩م، ص٩).

ويرى (العتيبي، ٢٠١٥م، ص٢٣٦) أيضاً أن انفصال الأسرة عن أحد الوالدين بسبب السجن يمكن أن يكون له أثر سلبي في جميع أفراد الأسرة حيث إن أسرة السجين تتعرض لعدد من المشكلات الاجتماعية النفسية والاقتصادية التي تؤدي دوراً فاعلاً في إحداث ضغوط متزايدة تتسبب في انهيار الأسرة وعدم تماسكها وخصوصاً إذا كان السجين هو الأب أو الأم. بل يمتد الأمر أحياناً إلى وجود مشكلات وصعوبات عند زيارة أحد أفراد الأسرة في السجن من إدارة السجن المكلفة بحراسة ومراقبة السجناء وتخضع اتصالات السجين بالعائلة للقواعد والإجراءات المؤسسية التي يتم في بعض الأحيان تطبيقها بشكل صارم.

والآثار السلبية للمشكلات الناتجة عن سجن العائل أو رب الأسرة كثيرة وتؤثر على جميع أطراف الأسرة، لكن لها أثراً بالغاً على الأطفال في كافة المجالات التربوية والاجتماعية والاقتصادية، حيث يرى (عوض علي، ٢٠٠٠م، ص ١٣) أن سجن الأب قد يفتح ثغرة في مجال حماية الأطفال وتركهم لظروف الحياة الضاغطة وترك المدرسة وإعالة أنفسهم ليتعرضوا بدرجة كبيرة للخطر، بأن يكونوا عاملين في الزراعة أو باعة متجولين في الشوارع، مما يفقدهم التعليم والرعاية الصحية، بل من الصعب على الأم حمايتهم من أخطار الشوارع، وما أن تطأ أقدامهم الشوارع فإنهم يصبحون عرضة لكل أشكال الاستغلال والإساءة، وهنا تكون حياتهم اليومية قد أبعدتهم كثيراً عن الطفولة المثالية وهي الفترة الزمنية التي ينمو فيها الطفل وينعم بطفولة هادئة وسعيدة.

وتظهر أزمة النظر إلى أسر السجناء من قبل المجتمع أو من قبل أنفسهم، فإن التعرض للمشكلات المختلفة قد يؤدي إلى انهيار الأسرة بالكامل باعتبارها أسرا غير متكاملة كما يرى (العتيبي، ٢٠١٧م، ص١٤٢).

وعندما نرتحل إلى داخل أسرة السجين، ستظهر لدينا العديد من تفاصيل المشكلات والتحديات المؤلمة ومن ذلك ما يراها الطاهر (٢٠١٦م – ص ١٠٤) أن هناك ما يمكن أن يسمى تجاهل الأبناء لسلطة الأم، وعدم تقدير كل واحد منهم للمسؤوليات الجديدة والملقاة على عاتقهم.

ويرى (عبدالرزاق، ٢٠١٥م، ص١٢٢) أن الأبناء داخل أسر السجناء يفتقدون إلى القدوة خاصة إذا كان المجرم هو رب الأسرة الذي كان يعتبره أفرادها بمثابة القدوة والمثل، فإن ارتكابه للجريمة أدى إلى انهيار هذه القدوة، وقد يؤدي هذا إلى قلة في زيارة أسر السجناء للسجين، وقلة في التواصل الهاتفي وحالة

من القلق بينهما، ويزداد الأمر سوءًا عندما تطلب الزوجة من زوجها السجين الطلاق كما أوضحت دراسة (Nige and Waiker) التي أجريت على زوجات السجناء وخلصت إلى أن واحدة من كل أربعة من زوجات الذين يقضون العقوبة الأولى لأول مرة لم تستمر علاقتهم بزوجاتهم (الغانم، ٢٠٠٩م، ص٣٢).

وفي ظل ما تقدم فإن رعاية أسر المسجونين ليست من قبيل الترفيه، ولكنها من الأهمية بمكان حتى يمكن مواجهة ما تتعرض له أسر السجناء والمفرج عنهم من أشكال وأنواع العنف المجتمعي الذي يمارس ضدهم داخل المجتمع والذي يؤدي بهم إلى سوء تكيفهم في المجتمع وعدم إشباع حاجاتهم الصحية والاجتماعية والنفسية والتعليمية والاقتصادية والمهنية (السقا، ٢٠١٢م، ص٥٢٥)، وبالرغم من وجود جهود كبيرة ومباركة من القطاعات الحكومية ومن اللجنة الوطنية لرعاية أسر السجناء (تراحم) كما سيأتي توضيحه إلا أن هذه الجهات لم توفر جميع احتياجات أسر السجناء. ومن هنا برزت مشكلة الدراسة التي تحاول أن ترصد المعاناة والتحديات التي تواجهها أسر السجناء والتي لا تقتصر على البعد الاقتصادي فحسب، بل تمتد إلى العديد من تلك الاحتياجات؛ من أبرزها الاحتياجات التربوية والتي لها آثار سلبية وربما كارثية على حياة الأسرة بأكملها. والدراسة المتعمقة لاحتياجات أسر السجناء تهدف إلى الإسهام في مساندة تلك الأسر والعبور بها إلى بر الأمان حتى يعود رب الأسرة إلى بيته ويقود دفة الأسرة نحو أهدافها.

ويتقدم الباحث بالشكر والتقدير لمجلس شؤون الأسرة والوقف العلمي بجامعة الملك عبدالعزيز لدعم وتبني هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

ظهرت مشكلة الدراسة من خلال رصد الباحث حجم الاحتياجات التي تضطر إليها أسر السجناء وذلك من خلال استقراء الدراسات السابقة وكذلك التقارير الدولية عن آثار السجن على السجين ومن ثم على أسرته في كافة المجالات، حيث تفيد الدراسات أن هناك ما يزيد عن عشرة ملايين نزيل في العالم وأن معدل الاعتلال النفسي بين نزلاء السجون يرتفع بشكل ملحوظ حيث تشير البحوث إلى أن حوالي ١ من كل ٧ نزلاء يعاني من اضطرابات نفسية خطيرة (المنظمة الدولية للإصلاح الجنائي ومكتب الشرق الأوسط، ٢٠١٨م، ص٣).

ولا شك أن ما يحصل للسجين سيمتد بطريقة مباشرة إلى أسرته ويؤثر عليها، فتقديم الرعاية الشاملة لأسر السجناء لا يعمل فقط على تقبل السجين للتأهيل والإصلاح بالسجون فقط، بل إن من شأن ذلك ألا تصبح أسرة السجين بيئة لنشأة أبناء خارجين على القانون كما يرى (الغانم، ٢٠٠٩م، ص٧).

وهنا تبرز مشكلة الدراسة بوضوح حيث يدفع أفراد الأسرة ثمنًا باهظًا مقابل عقوبة السجين، يتمثل في آثار عدة تهدد استقرار ووحدة أسرة السجين أو السجينة، تلك الأسرة التي ينظر لها على أنها المكون المهمل في نظام العدالة الجنائية والتي غالباً ما يطلق على أفرادها (الضحايا المجهولون للجريمة) كما يرى (العتيبي، ٢٠١٥م، ص٢٣٧)، وبالتالي تتلخص مشكلة الدراسة في التحديد المتعمق لاحتياجات أسر السجناء مع أهمية تقديم تصور لقائمة من الخدمات غير المادية لتلك الأسر.

أسئلة الدراسة

لتحديد مشكلة الدراسة بشكل دقيق، والخروج بمنتج علمي عملي للدراسة فقد تم تحديد أسئلة الدراسة على النحو التالي:

١) ما هي احتياجات أسر السجناء من وجهة نظر الأسر ذاتها؟

٢) ما هي احتياجات أسر السجناء من وجهة نظر العاملين في اللجنة الوطنية لرعاية أسر السجناء (تراحم)؟

٣) ما هي المقترحات لتلبية الاحتياجات (غير المادية) التي يمكن تقديمها لأسر السجناء من الجهات ذات العلاقة بهذه الأسر؟

أهمية الدراسة

تواجه أسرة السجين تحديات كثيرة، أفرزت العديد من الاحتياجات المختلفة في المجالات المتنوعة، وللأسف إن هذه الاحتياجات تتزايد مما يؤثر سلباً على حياة تلك الأسر. فمثلاً: هناك تدهور في الأحوال المادية والمتمثلة في قلة الدخل وفقدان المأوى وتدني مستوى المعيشة. بالإضافة إلى ما يحصل من نبذ اجتماعي من الجيران والأهل والأصدقاء لتلك الأسرة (العتيبي ٢٠١٥م ص ٢٣٥)، وقد بات مقررًا أن العقوبة لم تقتصر على السجين باعتباره قد أخطأ في حق نفسه أو في حق مجتمعه بل تعدت العقوبة وشملت أسرة السجين ومجتمعه، فقد فقدته أسرته كأب وراعٍ ومصدر دخل لاحتياجاتها الأساسية، وفقده مجتمعه كفرد له دوره ومكانته الاجتماعية، وبمعنى آخر أن العقوبة لم تقتصر على السجين مرتكب الجرم، أو الخطأ، بل تعدت إلى عقوبة أسرته وهم (الزوجة والأبناء) والتي بفقد عائلها فقدت مقومات الحياة الأساسية كما يرى (عوض علي، ٢٠٠٠م، ص١٣).

ولذلك فإن رعاية أسرة السجين حينما يكون في السجن جزء لا يتجزأ من عملية الرعاية للسجناء والمفرج عنهم وهي أحد محاورها الأساسية، بل إن رعاية أسرة السجين من العناصر الإصلاحية الهامة لرعاية السجين نفسه ويعود السبب الرئيسي في ذلك أن أسرة السجين هي إحدى المشكلات الكبرى التي تواجه السجين قبل خروجه من السجن. كل هذا يؤكد أهمية الكشف عن الآثار الاجتماعية والاقتصادية والنفسية لأسر نزلاء السجون كأحد أساليب المتابعة التي تهدف إلى الإصلاح والتوجيه والمثالية (الشريف ٢٠٠٧م – ص ٤٥).

ويمكن تحديد أهمية هذه الدراسة في عدة نقاط متمثلة فيما يلي:

١) الاحتياجات المتزايدة لأسر السجناء والتي تؤثر على حياتهم واستقرارها.

٢) الآثار السلبية الناجمة على تلك الأسر بل على المجتمع بأكمله في حال عدم تغطية وتلبية تلك الاحتياجات.

٣) توظيف الجهود النوعية التي تبذلها القطاعات الحكومية والأهلية في خدمة أسر السجناء بما يساعد في تلبية تلك الاحتياجات.

٤) افتقار البرامج والخدمات المقدمة لأسر السجناء لإحداث آلية شاملة تضع جميع الجهود في بوتقة واحدة وفق مؤشرات أداء محددة وهذا ما تسعى هذه الدراسة إلى تقديمه.

أهداف الدراسة

بناء على ما تقدم من تحديد لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها والإشارة الواضحة إلى أهميتها في ضوء المخرجات المتوقعة من الدراسة يمكن تحديد أهدافها فيما يلي:

١) رسم صورة واقعية لقضية معاناة أسر السجناء حتى يتم فهمها بشكل متعمق ومن جميع أبعادها.

٢) رصد أبرز المشكلات والاحتياجات التي تواجه أسر السجناء بهدف تصميم مصفوفة تصنف تلك الاحتياجات وصولًا لمعالجتها بطريقة علمية عملية.

٣) وضع توصيات مقترحة تهدف إلى رفع المعاناة عن أسر السجناء من خلال حزمة من الخدمات غير المادية المتناغمة والمتوائمة مع احتياجات أسر السجناء ووفق مسارات محددة وأدوار مقننة.

حدود الدراسة

- الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على أسر السجناء ولجان تراحم وممثلين عن إدارة السجون.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على ٦ مناطق كعينة ممثلة للمملكة وهي: (الرياض – منطقة مكة المكرمة – المنطقة الشرقية – منطقة الباحة – حائل – المدينة المنورة).
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال عام ١٤٤١هـ – ١٤٤٢هـ (٢٠٢٠م).
- الحدود الموضوعية: يتمحور موضوع الدراسة حول تحديد احتياجات أسر السجناء وبناء قائمة من الخدمات غير المادية لها.

مصطلحات الدراسة

ورد في عنوان الدراسة كما هو واضح مصطلحات يجدر الإشارة إليها وتعريفها بشكل دقيق:

– الاحتياجات: يشير معجم العلوم الاجتماعية إلى أن الحاجة لفظ يستخدم للإعراب بصفة معينة عما يفتقر إليه الكائن الحي للحفاظ على حياته كالحاجة إلى الطعام والشراب أو لحمايته كالحاجة إلى توقي الألم وتجنب الخطر، على أن الحاجة ليست مجرد الافتقار بل لا بد من توفر الإحساس الملزم بضرورة تحقيق هذه الحاجة (مدكور، ١٩٧٥م، ص ٢٢٣).

– أسر السجناء: تتعدد تعاريف الباحثين لأسر السجناء لكنها لا تخرج عن المعنى الأساسي للتعريف ومن هذه التعاريف:

١) يعرفها (العتيبي، ٢٠١٥م، ص ٢٣٩) بأنها كل أسرة يكون القائم على شؤونها موجودًا داخل المؤسسة العقابية بسبب الحكم عليه لفترة من الزمن سواء كان الأب أو الأم أو أحد أفراد الأسرة.

٢) وتعرفها (العتيبي، ٢٠٠٨م، ص ٦٤) بأنها تلك الأسر التي تحتاج إلى المعونة والمساعدة لمواجهة المشكلات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية المترتبة على غياب العائل بصدور حكم الإيقاف والسجن عليه عن طريق المؤسسات والهيئات الحكومية والأهلية.

٣) وعرفها إجرائياً (السقا، ٢٠١٢م، ص ٤٥٤) بأنها أسر غير كاملة من الناحية البنائية لعدم وجود عائلها السجين مما يؤثر سلبا في عملية التنشئة الاجتماعية والضبط والرقابة وإشباع حاجات الأسر،

وتعاني هذه الأسر من مشكلات اقتصادية وصحية وتعليمية وأخلاقية واجتماعية ونفسية. كما تحتاج إلى رعاية من قبل المؤسسات الحكومية والأهلية لإشباع حاجاتها المختلفة.

وكل التعاريف السابقة تؤدي إلى نفس المعنى العام الذي اختاره الباحث وهو أن أسر السجناء (جزء من أسر المجتمع التي تعرضت إلى مجموعة من الاحتياجات المختلفة المتعددة نتيجة لفقد أحد أفرادها المؤثرين في بنائها وتماسكها وتكاملها).

الدراسات السابقة

من الطبيعي في مثل هذه الدراسات التربوية والاجتماعية ذات العلاقة بقضايا مجتمعية أن تنبري لها أقلام الباحثين وتتعدد فيها الدراسات، وهذا مظهر صحي علمي من أجل الاستفادة وإثراء الرصيد المعرفي بما يحقق أهداف تلك الدراسات. وقد وقف الباحث على عدد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة ومن ذلك:

١) **دراسة (نادية أبو شبهة، ١٩٩٠م)، بعنوان: (الاتجاهات الحديثة في تأهيل المذنبين وعلاقتها بالرعاية والملاحظة):** هدفت الدراسة إلى التركيز على توضيح الاتجاهات الحديثة التي تساعد السجناء للعودة إلى أسرهم بشكل مناسب، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: أن أفراد أسر المسجونين يواجهون العنف المجتمعي بطرق مختلفة، وأشكال متعددة. فهناك مضايقات اجتماعية بعد سجن عائلهم، ومن ذلك إحجام أفراد المجتمع عن الزواج بأبناء وبنات أسر السجناء باعتبار سوابق والدهم. كما أشارت الدراسة إلى أن الزوجة قد تضطر أحياناً لممارسة أنماط من السلوك الانحرافي لإشباع الحاجيات الأساسية للأسرة. وأرجعت الباحثة ذلك كله إلى ممارسة المجتمع العنف الاجتماعي تجاه أسر السجناء وهو ما عبرت عنه الباحثة بأن الأسرة تعيش في سجن مفتوح.

٢) **دراسة (عوض الله، ٢٠٠٠م)، بعنوان: (الآثار السالبة لعقوبة السجن على أسرة السجين):** استهدفت هذه الدراسة معرفة الآثار السالبة لعقوبة السجن على أسر السجين بغرض التوصل إلى الحجم الحقيقي لآثار تلك العقوبات على أسر السجناء. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أسرة السجين تضررت ضرراً بليغاً بعقوبة سجن عائلها في المحاور الأربعة (الأسري، الاجتماعي، النفسي، الأخلاقي)، كما أكدت نتائج الدراسة على أن فقد الأسرة للرقابة الأبوية زاد من تضخيم الآثار السالبة على الأبناء. وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها،

ضرورة زيادة الإعانات المادية الشهرية لأسر السجناء، بالإضافة إلى إيجاد آليات مقننة لتحقيق الخلوة الشرعية التي تساهم بزيادة عدد زيارات أسرة السجين للسجن.

٣) دراسة (ناجي على هلال، ٢٠٠٣م)، بعنوان: (الإيداع في السجن والأحوال الأسرية للسجناء): ركزت الدراسة على ما يترتب من أحوال مختلفة على أسر السجناء بعد إيداع السجناء في السجون. وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج متشابهة مع نتائج أغلب الدراسات، ومن أهمها أن أسر السجناء يواجهون تحديات في الأحوال الاقتصادية والصحية والاجتماعية كما أشارت الدراسة إلى الآثار الأخلاقية السلبية التي تقع في أسر السجناء وما يترتب عليه من نفرة ومشاكل مجتمعية.

٤) دراسة (وفاء محمد فتحي، ٢٠٠٣م)، بعنوان: الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية لدى المفرج عنهم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور الضغوط النفسية وأثرها على حياة المفرج عنهم وحياتهم الأسرية والاجتماعية. ولذلك أجريت الدراسة على عينة السجن والعينة الخارجية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج كثيرة من أهمها أن الضغوط النفسية التي يعاني منها السجين ستؤثر قطعاً على حياته الأسرية، وبالتالي يتطلب الأمر إيجاد برامج تهيئة نفسية سابقة ولاحقة للسجين وأسرته.

٥) دراسة (كوثر الشريف، ٢٠٠٧م)، بعنوان: (الآثار الاجتماعية والاقتصادية والنفسية لعقوبة السجن على أسر النزلاء، نموذج للتدخل المهني في الخدمة الاجتماعية – دراسة لأسر نزلاء سجن كوبر وأم درمان): هدفت الدراسة إلى معرفة وتشخيص الآثار المترتبة على عقوبة السجن على أسر النزلاء بغية الخروج ببعض المقترحات والتوصيات العلمية للحد من تلك الآثار والتخفيف منها بقدر الإمكان، وقد كشفت نتائج الدراسة على أن هناك علاقة قوية بين التفكك الأسري وغياب الأب بسبب دخول السجن. وأن هناك علاقة أخرى أيضاً تتمثل في التسرب الدراسي لأبناء أسر السجناء مع حصول بعض الاضطرابات النفسية لهم.

٦) دراسة (نورة عايض الجعيد، ٢٠٠٨م)، بعنوان: (الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لأسر السجناء– دراسة اجتماعية لبعض أسر السجناء في مدينة جدة): هدفت الدراسة إلى معرفة الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لأسر السجناء من خلال مسح ميداني للكشف عن الآثار السلبية لسجن الأب على الزوجة والأبناء وكذلك التعرف على نوع الخدمات التي تقدم للأسر ومدى الاستفادة منها. وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن الأثر السلبي على أسرة السجين يزداد كلما كان الأب المسجون كبيرا في

السن أو متدني التعليم. وأكدت الدراسة التأثير السلبي الذي يحصل على الأبناء والمتمثل في تدني التعليم واحتمالية وقوع الانحرافات بالإضافة إلى الاضطرابات النفسية المتوقعة. وأوصت الدراسة بضرورة إقامة دورات تدريبية لأفراد أسر السجناء مع أهمية إيجاد فرع للجنة الوطنية لرعاية أسر السجناء في كافة مناطق المملكة والمساهمة في تفعيل دورها بشكل أكبر، بالإضافة إلى أهمية تفعيل دور التطوع في اللجنة الوطنية من قبل أصحاب الخبرات من أبناء المجتمع.

٧) **دراسة (عبدالله عبدالغني الغانم، ٢٠٠٩م)، بعنوان: (مشكلات أسر السجناء ومحددات برامج علاجها):** هدفت هذه الدراسة إلى التحديد الدقيق لمشكلات أسر السجناء بشكل علمي حيث تميزت الدراسة عن غيرها بتمكن الباحث من المنهجية العلمية التي حددها للتعامل مع مشكلات أسر السجناء. وقد خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها تنوع المشكلات التي تواجه أسر السجناء من اقتصادية واجتماعية وأخلاقية وصحية ونفسية. كما أشارت الدراسة إلى بروز صراع الأدوار في الأسرة والطلاق في الجانب الاجتماعي بالإضافة إلى فقدان الأمان الأسري والعاطفة داخل الأسرة، مع وجود موجات التوتر والقلق والحزن والإحساس بالضياع في الجانب النفسي لدى أسر السجناء، وانتهت الدراسة بذكر تصور للمعالجة بمدخل المعالجة الاجتماعية.

٨) **دراسة (منيرة إبراهيم الفريج، ٢٠١١م)، بعنوان: المشكلات الاجتماعية لأسر السجناء وجهود الخدمة الاجتماعية في مواجهتها دراسة مطبقة على عينة من المترددات على لجنة رعاية السجناء والمفرج عنهم وأسرهم (تراحم):** هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات التي تلاحق المسجون وأسرته ومن ثم محاولة تقديم حلول مناسبة لمواجهتها في إطار مهمة الخدمة الاجتماعية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود مشاكل واحتياجات متنوعة لأسر السجناء ممثلة في الجانب الاقتصادي والاجتماعي والنفسي وغيره، كما أكدت الدراسة أنه حصل تغيير في أحوال الأسرة بعد دخول النزيل السجن، وفي نهاية الدراسة قدمت الباحثة تصور مقترح لتفعيل دور الخدمة الاجتماعية في مواجهة مشكلات أسر السجناء. وكان من أهم ما جاء في هذا التصور توسيع نطاق الجهود التطوعية المختلفة المعنية بمساعدة أسر السجناء وإضفاء الطابع المؤسسي عليها. وكذلك تفعيل دور الجيرة والقرابة من خلال وسائل الإعلام من أجل رفع مستوى الوعي بقضية أسر السجناء مع ضرورة إدماج أسر السجناء في المجتمع بتنظيماته المختلفة.

٩) **دراسة (هيف بن ماجد بن جليغم الجهني، ٢٠١٤م)، بعنوان: (المشكلات الاجتماعية لأسر النزلاء بقضايا المخدرات):** هي عبارة عن رسالة ماجستير في جامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية بكلية العلوم الاجتماعية والإدارية. وتبلورت مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيسي للدراسة وهو: ما

المشكلات الاجتماعية التي تواجه أسر السجناء بقضايا المخدرات، وكان مجتمع الدراسة من أسر السجناء بقضايا المخدرات والمسجلين في لجنة رعاية السجناء للعام ١٤٣٤ – ١٤٣٥هـ في الرياض والبالغ عددهم (٨٣٢). وقد أفرزت الدراسة عدة نتائج كان من أهمها وجود أنماط محددة للمشكلات الاجتماعية كما أن متغير العمر والمؤهل العلمي وعدد أفراد الأسرة أثر بشكل كبير في نتائج وآثار تلك المشكلات على الأسر. وأوضحت الدراسة في نهايتها بضرورة مساعدة أسر السجناء بقضايا المخدرات في الجانب الاجتماعي مثل: تسهيل الزيارات ومنحهم وقت أطول للجلوس مع السجين وكذلك تفعيل دور الإعلام في توعية المجتمع بدوره تجاه أسر السجناء.

١٠)دراسة (أحمد صلاح عبدالرزاق، ٢٠١٥م)، بعنوان: (تقدير احتياجات أسر السجناء): جاءت هذه الدراسة مركزة على وضع معايير وأساليب علمية مقننة لتقدير احتياجات أسر السجناء بهدف استخدامها من قبل الباحثين أثناء تحديد احتياجات أسر السجناء. وكان من أهم الأساليب التي ذكرها الباحث الاجتماعات والفرق المتخصصة وممثلي الجماعة وكذلك استراتيجية الرجوع للوثائق وإحصائيات الخدمات.

الإطار النظري

إن تحديد أزمات المجتمع والقيام بالمساهمة العملية في معالجتها تعتبر إحدى الأولويات في تحقيق التنمية المستدامة والنهضة الدائمة لتلك المجتمعات. وفي ظل النهضة الاستثنائية التي تعيشها بلادنا المباركة في ظل رؤية ٢٠٣٠م والتي رسمت ملامح المستقبل الواعد، ولأن أحد محاور هذه الرؤية الطموحة وجود مجتمع حيوي بنيانه متين، فإن الدراسات المتخصصة في مجال تحقيق هذا المحور تعتبر من الدراسات الاستراتيجية خاصة إذا أردفت ببرامج عملية، ولا يمكن أن يتم تحديد ملامح برنامج عملي ما لم يسبق بقاعدة معرفية واضحة، ومن هنا جاء الإطار النظري للدراسة ليغطي مبحثين رئيسين هما : الخدمات المقدمة لأسر السجناء من اللجنة الوطنية لرعاية أسر السجناء ومن الجهات الحكومية المختلفة، واحتياجات أسر السجناء من خلال الاستقراء المعرفي للدراسات والأبحاث في هذا المجال.

المبحث الأول: الخدمات المقدمة لأسر السجناء من اللجنة الوطنية لرعاية أسر السجناء ومن الجهات الحكومية المختلفة

أولاً: اللجنة الوطنية لرعاية أسر السجناء

صدر قرار مجلس الوزراء الموقر ذي الرقم (٢) في ٠١ / ٠١ / ١٤٢٢ هـ متضمناً إنشاء لجنة وطنية تختص برعاية فئة السجناء والمفرج عنهم وأسرهم، ويكون مقرها الرئيسي منطقة الرياض برئاسة

معالي وزير الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية ونيابة سعادة مدير عام السجون بالمملكة العربية السعودية ويشترك في عضويتها مندوبون من الجهات ذات العلاقة بالقطاعين الحكومي والأهلي وتأخذ الصفة الرسمية التي تمكنها من التعاون مع كافة الأجهزة الرسمية الأخرى والتعاون المستمر مع الجمعيات الخيرية التي سبقتها في الميدان الخيري للاستفادة من خبرات من سبقهم من أصحاب الخبرات في ممارسة العمل الاجتماعي، وتقوم هذ اللجنة بما يلي:

١. تطوير البرامج داخل المؤسسات الإصلاحية والسجون.

٢. اتخاذ الوسائل الكفيلة برعاية السجناء ونزلاء الإصلاحيات وأسرهم.

٣. اتخاذ الوسائل الكفيلة برعاية المفرج عنهم وأسرهم بما يؤدي إلى عدم عودتهم إلى الجريمة مرة أخرى.

٤. إجراء الدراسات العلمية العاملة على إصلاح السجناء ونزلاء الإصلاحيات والمفرج عنهم ودراسة البدائل الممكنة للسجن.

o وفي ظل ما سبق فقد عملت اللجنة على الأهداف التالية:

١. سد احتياجات أسر السجناء الضرورية المعيشية.

٢. العمل على تكوين وعي لدى المواطنين بحقوق السجين وأسرته.

٣. العمل على تأهيل المفرج عنه للعودة به إلى الحياة الطبيعية بعد انقضاء فترة العقوبة.

٤. تطوير البرامج داخل المؤسسات الإصلاحية والسجون.

٥. إجراء الدراسات العلمية المتخصصة التي تهتم بشؤون السجناء والمفرج عنهم ورعاية أسرهم.

تقدم اللجنة الرعاية الكاملة للسجين وأسر السجناء والمفرج عنهم بالإضافة إلى المساعدات المادية ودفع الفواتير والإيجار المنزلي، وكذلك التكفل بالدراسة والكسوة والسلات الغذائية الشهرية، كما تستمر مع أسرة النزيل حتى بعد خروجه من السجن لمدة ستة أشهر إلى سنة، بالإضافة إلى عدد من البرامج المميزة لكل منطقة حسب إمكانياتها.

ثانياً: الخدمات المقدمة لأسر السجناء من الجهات الحكومية المختلفة

قام الباحث بحصر أبرز الخدمات المقدمة من الجهات الحكومية، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

١) هيئة حقوق الإنسان

تركز الهيئة على الجانب التوعوي وتستهدف أعمال الهيئة المتعلقة بالسجون ودور التوقيف التأكد من حصول الموقوف أو المحكوم على جميع حقوقه المكفولة له نظامًا، ومنها التأكد من نظامية التوقيف واستناده على أوامر مسببة ومحددة المدة، والتأكد من نظامية إجراءات التحقيق، والمدد المحددة لذلك، والتأكد من عرض الموقوفين على المحكمة المختصة في المدد المحددة لذلك، والتأكد من عدم بقاء أي موقوف بعد انتهاء محكوميته، ما لم يوجد مسوغ نظامي لذلك. بالإضافة إلى التأكد من مناسبة دور التوقيف.

٢) المديرية العامة للسجون

تقدم المديرية العامة للسجون خدمة (لبيه) الإلكترونية لتقديم الشكاوى والاقتراحات وكذلك حجز موعد مع قيادات السجون، ولا توجد خدمات خاصة بأسر السجناء ولكن تقدم خدمات للسجين تستفيد الأسرة منها.

٣) المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني

تقوم المؤسسة العامة ببعض الخدمات لأسر السجناء ومنها: صيانة المنازل أو ترميمها، وتقديم تخفيض في المعاهد التابعة للمؤسسة.

٤) وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية

تقدم العديد من البرامج، منها: برنامج "من الرعوية إلى التنموية" وتتضمن مشاريع البرنامج وفقاً لخطة العمل المشتركة بين المنظومتين، دعم توظيف أبناء الأسر المستفيدة من الضمان الاجتماعي، ودعم الأسر المنتجة، ودعم ملاك الأعمال الصغيرة من الفئات الخاصة، وتدريب وتأهيل النزيلات في مؤسسات رعاية الفتيات التابعات لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، وتدريب وتأهيل أسر السجناء والأيتام وأبناء شهداء الواجب وتمكينهم من فرص العمل.

٥) وزارة الإسكان

الخدمات التي تقدمها الوزارة تتم عبر منصة جود التابعة لها حيث يتم مساعدة أسر السجناء بتسديد إيجار المنازل وهي خدمة متاحة في الوقت الحالي.

المبحث الثاني: احتياجات أسر السجناء من خلال الاستقراء المعرفي للدراسات والأبحاث في هذا المجال

أجمعت الدراسات والأبحاث المحلية والعالمية بأن لأسر السجناء احتياجات مختلفة ومتنوعة، لكن جميع الدراسات تؤكد بأن هذه الاحتياجات متقاطعة ومتشابهة ومكررة في مجالات محددة. ومن هنا قام الباحث باستقراء تلك الدراسات وتحديد أبرز الاحتياجات لأسر السجناء، وفيما يلي عرض لهذه الاحتياجات:

أولاً: الاحتياجات المادية

لا تكاد دراسة أو بحث علمي يتحدث عن معاناة أسر السجناء إلا ويسلط الضوء بشكل واضح مع حجم المعاناة البتي تعيشها تلك الأسر في الجانب المالي.

وهذا أمر متوقع خاصة لو كان السجين هو الأب أو الأخ الأكبر أو بعبارة أخرى العائل الأساس للأسرة فإنه لا شك سيكون هناك انخفاض في دخل الأسرة في حالة سجن أحد أعضائها العاملين وتلاشى الدخل تماماً في حال سجن الأب.

ولا شك أن ذلك من شأنه إيجاد مشكلة اقتصادية بالغة الصعوبة للأسرة كما يرى (الغانم، ٢٠٠٩م، ص٣٠).

وأسرة السجين لها متطلبات مختلفة حالها كحال غيرها من الأسر، وجزء من هذه المتطلبات التي تضمن لها الحياة الكريمة توفير مصدر دخل مالي مستقر ومناسب لاحتياجات الأسرة.

من الصعوبات المالية التي تواجه الأسرة عندما يمرض أحد أفرادها ولا تجد مساعدة كافية من المجتمع في دعم العلاج أو ضعف المساعدات المالية المقدمة لهم والتي تغطي هذا الجانب (السقا، ٢٠١٢م، ص٥٧٣).

ثانياً: الاحتياجات الاجتماعية

إن قضية أسر السجناء ما زالت في مجتمعنا المحافظ تعاني من نظرة سلبية للسجين وأسرته، حيث تثبت كافة الدراسات التي رصدت احتياجات أسر السجناء وكذلك أجمعت جميع مخرجات أدوات الدراسة بأن هناك احتياجات اجتماعية متنوعة لأسر السجناء.

وربما أحد أبرز المشكلات الاجتماعية التي تواجه الأسرة ما يسمى باختلال الأدوار، حيث يرى الدكتور الغانم بأن غياب النزيل المسؤول عن أسرته عن الأسرة يعمل على اختلال الأدوار والمعروف من وجهة النظر البنائية الوظيفية أن الأسرة مؤلفة من مجموعة من الأدوار موزعة على أفرادها وتتساند هذه

الأدوار. ويعمل هذا التساند والاعتماد المتبادل بين هذه الأدوار على بقاء الأسرة واستمرارها عند غياب النزيل خاصة إذا كان مسؤولاً في الأسرة تختل هذه الأدوار ومن ثم يقضي على الاعتماد والتساند المتبادل الذي يبقي على الوحدة الاجتماعية للأسرة. (الغانم، ٢٠٠٩م، ص٢٥).

ويؤكد (البلعاس،١٤٢١هـ، ص٤٣٢) هذا المعنى الذي أشار إليه الغانم حيث يشير أن السلوك المتوقع من كل فرد القيام به قد ينشأ فيه الغموض والصراع فيما بين أفراد الأسرة خاصة عندما يتعلق الأمر بقيام الأخ مثلاً بدور الأب الموجه، وهنا يتحقق معنى صراع الأدوار.

هذه آثار اجتماعية في العلاقة الاجتماعية الداخلية لأسرة السجين لكن ثمة تحديات اجتماعية كبيرة تواجه أسرة السجين مع دوائر المجتمع المحيطة بهم، فعلى سبيل المثال تعاني أسرة السجين من توتر متصاعد في العلاقة مع الجيران، فكثير من الجيران لا يرغبون بالتعامل مع تلك الأسر باعتبار أن عائلهم أو أحد أفرادهم أودع في السجن.

وربما مع الضغط المتزايد تشعر الأسرة بالعار والمهانة وتعرضها إلى نوع من أنواع الإساءة من جانب الجيران كما ذكرنا أو ممن ارتكب الجريمة في حقهم، وقد ينتج عن ذلك ترك الأسر للسكن والبحث عن سكن آخر. (عبدالرزاق، ٢٠١٥م، ص١٢٢).

ثالثاً: الاحتياجات النفسية

ليس الحال في الجانب النفسي أفضل من الجانب الاجتماعي لأسر السجناء، فقد أجمعت كافة الدراسات السابقة والأبحاث التي اهتمت بأسر السجناء أن ثمة احتياجات نفسية مختلفة لتلك الأسر تبرز في فقدان الثقة بالنفس لأفراد غالبية هذه الأسر، وقد يرجع ذلك إلى اختلال المركز الاجتماعي للأسرة حيث من المقرر أن المركز الاجتماعي للفرد أو للأسرة يرتبط بشكل دقيق بالثقة بالنفس واحترام الذات.

وتظهر مظاهر أخرى في أسر السجناء تؤكد تفاقم الاحتياجات النفسية لتلك الأسر، ومن تلك المظاهر مظاهر القلق التي تعاني منه زوجة السجين، قلق حول إعادة لم شمل الأسرة، ويكمن قلق الزوجة حول فترة ما بعد العودة (الزوج المسجون) ومستوى ردة فعل ذلك الزوج تجاه استقلاليتها المتزايدة وكذلك تعاني الزوجة من الشعور بالنقص وتحس بالعار نتيجة سجن الزوج ويتعاظم ذلك الإحساس كلما كانت الحرية تمس الشرف. (الطاهر، ٢٠١٦م، ص١٠٥ ص١٠٦).

رابعاً: الاحتياجات التعليمية

من أساسيات الحياة التي يجب تلبيتها وتغطيتها الاحتياجات التعليمية للإنسان، ويبدو أن أبناء السجين وأسر السجناء عموماً يواجهون تحديات في المجال التعليمي أفرزت جملة من الاحتياجات التي يجب تلبيتها.

فإن المتأمل في الاحتياجات النفسية والاجتماعية لأسر السجناء يدرك أنها ألقت بظلالها على الاحتياجات في مجال التعليم.

وأشارت بعض الدراسات إلى أسباب ذلك التسرب حيث عزاه (السقا، ٢٠١٢م، ص ٥٧٥) إلى كونهم يتفرغون للعمل بحثاً عن الإنفاق على الأسرة بعد سجن عائلها. ومن جهة أخرى ومن وجهة نظر السقا أنهم ربما لا يجدون مساعدة من المدرسين بإلحاقهم في مجموعات التقوية المجانية.

ولأن غياب العائل يؤدي إلى اختلال الأدوار في الأسرة كما تقدمت الإشارة إليه في الاحتياجات الاجتماعية فإن الزوجة هنا تضطر للقيام بدور الأب كسلطة ضابطة في الأسرة بالإضافة لدورها كأم مما يشتت جهودها ويعيقها عن القيام بدورها الأساسي، وتتأكد صعوبة هذه المهمة إذا كانت الزوجة تبحث عن عمل يلبي احتياجات الأسرة الأساسية في ظل غياب الأب وما يترتب على خروج الزوجة للعمل في ضعف مستوى الدراسة لدى الأبناء حيث إن إرهاقها وإجهادها في العمل قد ينعكس بالتقصير في واجبها تجاه أبنائها في ملاحظتهم والإشراف على واجباتهم المدرسية (حياة، ١٤١٥هـ، ص ١٠٥).

خامساً: الاحتياجات الصحية

لا يمكن أن تتأثر أي أسرة مادياً ولا ينعكس ذلك على احتياجها الصحي، وهذا ما أثبتته الدراسات المختلفة التي تناولت الاحتياجات لأسر السجناء. فالمشكلة الصحية ناتجة عن المشكلة الاقتصادية التي ترتبت على إيداع رب الأسرة السجن ومن ثم تدني قدرة الأسرة على الحفاظ على صحة أبنائها ومتابعة من يمرض منهم خاصة في ظل الارتفاع الكبير لأسعار الدواء وأجور الأطباء الغانم (٢٠٠٩م – ص ٣٢).

وتثبت الدراسات بأن هناك ارتباطا بين الاحتياجات المادية والاجتماعية والصحية فسوء الأحوال السكنية بسبب الأبعاد المالية لأسرة السجين يعيقها عن القيام بعملية التنشئة الاجتماعية لأبنائها بالشكل الصحيح، وهي تحول دون تحقيق الراحة وتسبب الإرهاق والتوتر وسرعة انتقال الأمراض (دياب،١٩٩٩م، ص ١٣٦-١٣٧).

سادساً: الاحتياجات الأخلاقية والتربوية

كون الإنسان كتلة اجتماعية واحدة كما يقول المختصون فإن جميع التحديات الاجتماعية التي يواجهها يؤثر بعضها على بعض، وهذا ما تم رصده فعلياً في أسر السجناء، ونظراً للاحتياجات الاجتماعية والنفسية التي يواجهها أفراد أسرة السجين فقد تأثر وبشكل ملحوظ الجانب الأخلاقي والقيمي لتلك الأسر.

فكل الدراسات تشير إلى ازدياد توقع الانحرافات الأخلاقية، وبشكل خاص عندما يكون النزيل هو الزوج أو الأب أو الأم، فغياب الزوج لفترة طويلة يعرض الزوجة والأبناء لانحرافات أخلاقية كبيرة أو على الأقل للتعرض لإغراءات بهذا الانحراف ينجح بعضها في جبر الزوجة أو أحد الأبناء فتيات كانوا أم فتياناً إلى ممارسات لا أخلاقية (الغانم، ٢٠٠٩م، ص٢٨)، ولا شك أن ضعف السيطرة يدفع إلى حدوث انحرافات أخلاقية في الأسرة (الشريدة، ٢٠١٤م، ص٢٧). وتخشى كثير من الدراسات والأبحاث من كون المشكلات الاقتصادية قد تكون السبب الأكبر لتهيئة الظروف لبعض أفراد الأسرة للانحراف للجريمة (الصادي، ١٩٨٨م، ص٢٦).

سابعاً: الاحتياجات القانونية والأمنية

من خلال الاطلاع على الدراسات المختلفة في مجال أسر السجناء بالإضافة إلى الحلقات النقاشية والمقابلات التي أجراها الباحث اتضح وجود جملة من الاحتياجات الأمنية والقانونية لتلك الأسر، أما الاحتياجات الأمنية فقد اتضح من خلال المقابلات أن بعض الأسر قد تتعرض لتهديدات مختلفة من أعداء السجين أو ممن وقعت الجريمة عليهم، الأمر الذي يتطلب وجود آليات للحماية الأمنية لهم، بالإضافة إلى الحماية الأمنية لأي محاولات ابتزاز يمكن أن تتعرض لها الأسرة نتيجة عدم وجود العائل، وأما من الجهة القانونية فقد ظهر من خلال الحلقات النقاشية وجود احتياج لمعرفة حقوق وواجبات أسر السجناء وفقاً للأنظمة الرسمية حيث تغيب تلك الحقوق والواجبات نظراً لعدم وجود لوائح وآليات منشورة وواضحة بالإضافة إلى حرمان بعض الأسرة من حقوقهم بسبب الجهل بتلك الحقوق وبالتالي عدم المطالبة بها.

الإطار التطبيقي

سبقت الإشارة إلى كون هذه الدراسة تهدف إلى الخروج بتصور عملي لتغطية احتياجات أسر السجناء، ولا شك أن بناء التصور يحتاج إلى رصد حقيقي لتلك الاحتياجات وبأدوات مختلفة ومن خلال استطلاع رأي جميع الفئات ذات العلاقة بأسر السجناء. من هنا فقد تنوعت أدوات الدراسة تحقيقاً لهذا الهدف، وسيتم توضيح ذلك في هذا الجزء من الدراسة.

مجتمع عينة الدراسة

تحقيقاً لأهداف الدراسة، فقد تنوع مجتمع الدراسة وعينته ليشمل جميع الفئات ذات العلاقة بأسر السجناء، ومن هنا فقد كانت عينة الدراسة على النحو التالي:

- أولاً: أسر السجناء: وهم الفئة المستهدفة في أصل الدراسة، وقد شملت العينة المستهدفة (٥٧٨) فردا من أفراد أسر السجناء.

- ثانياً: لجان رعاية السجناء: وهم الجهة التي تقوم على تقديم الخدمات لأسر السجناء على مستوى المملكة، وقد شملت العينة المستهدفة (١١) فردا من العاملين في تلك اللجان.

- ثالثاً: مختصون أكاديميون وقيادات في القطاعات التعليمية ونحوها: حيث كان من أهداف الدراسة الاستماع إلى آراء المختصين مع الجهات المختلفة حول الاحتياجات الموثقة لأسر السجناء، وقد شملت العينة المستهدفة (٦٤) مشاركا ومشاركة.

منهج وأدوات الدراسة

استخدم الباحث المنهج المسحي التحليلي وهو المنهج المناسب لطبيعة الدراسة، ولتحقيق ذلك قام باستخدام عدة أدوات في الدراسة وذلك لضمان الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات التي ستساهم في تقديم تصور متكامل عن احتياجات أسر السجناء، وبعمق مختلف ومتنوع، ولذلك جاءت الأدوات وفقاً للعينة على النحو التالي:

م	الأداة	العينة المستهدفة	العدد
١	الاستبانة	أسر السجناء	فرد ٥٧٨
٢	المقابلة	المسؤولون في لجان رعاية السجناء	مقابلة ١١
٣	الحلقات النقاشية	مختصون أكاديميون	حلقات بمشاركة (٦٤) مختصا وأكاديميا

عرض أدوات ونتائج الدراسة

- **السؤال الأول:** ما هي احتياجات أسر السجناء من وجهة نظر الأسر ذاتها؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث أداة الاستبانة وذلك على النحو التالي:

١. استبانة أسر السجناء

o بيانات الاستبانة

تمثل بيانات الاستبانة أراء أسر السجناء السعوديين عن الجوانب الاجتماعية، النفسية، الصحية، التعليمية والأمنية والتي تم جمعها عن طريق الاستبانات الالكترونية وقد بلغ عدد المشاركين ٥٧٨ فردا من جميع مناطق المملكة: ٣١٥ زوجة سجين، ٢١٠ ابن/ابنة سجين، ٤٤ أحد الأبوين، ٤ إخوة سجين، ٤ زوج سجينة و١ ابن/ابنة سجينة.

جدول ١: التوزيع التكراري لصلة قرابة افراد العينة بالسجين.

جدول١: التوزيع التكراري لصلة قرابة أفراد العينة بالسجين.

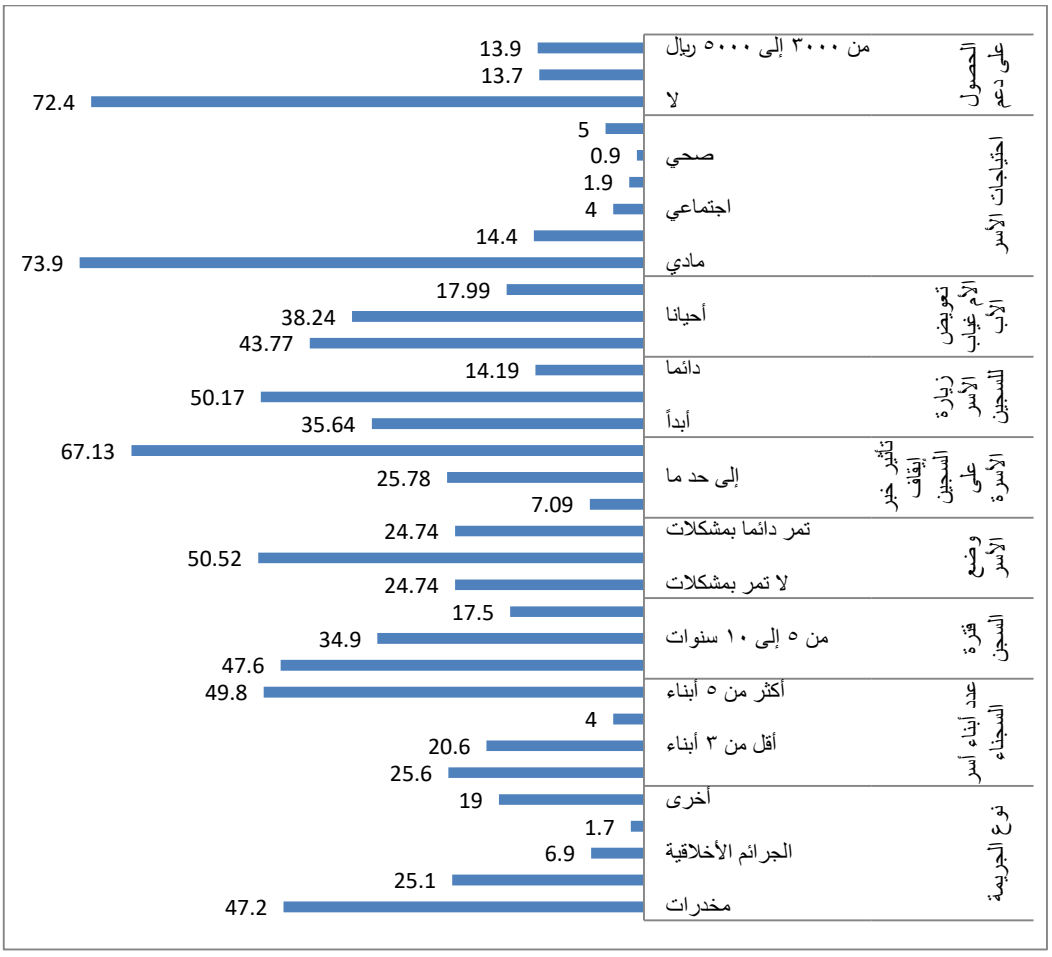
صلة قرابة السجين	عدد الأسر	نسبة الأسر
زوج	٣١٥	٥٤,٥
أب	٢١٠	٣٦,٣
أحد الأبناء	٤٤	٧,٦
أحد الأخوة	٤	٠,٧
زوجة	٤	٠,٧
أم	١	٠,٢

o الأساليب الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية لوصف عينة الدراسة كالتوزيع التكراري والنسب المئوية والرسوم البيانية. كما تم استخدام مقياس Likert scale للمتغيرات الترتيبية على النحو التالي: موافق تماماً: ٥، موافق:٤، محايد:٣، لا أوافق:٢، لا أوافق تماما:١، وتم تطبيق التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الـ SPSS النسخة ٢٠.

o التحليل الوصفي لعينة الاستبانة

شملت الاستبانة آراء أسر سجناء باختلاف نوع الجريمة التي تم ارتكابها. وقد مثلت أسر سجناء المخدرات النسبة الأكبر بواقع ٢٧٣ أسرة (٤٧,٢٪)، يليها أسر سجناء الحقوق ١٤٥ أسرة (٢٥,١٪). إضافة إلى أسر سجناء الجرائم الأخلاقية ٤٠ (٦,٩٪)، أسر جرائم القتل ١٠ (١,٧٪) وأسر جرائم أخرى ١١٠ (١٩٪).



شكل ١: أعمدة بيانية للتوزيع التكراري لعينة الاستبانة.

يتضح من الرسم البياني في الشكل (١) أن نصف عينة الدراسة من أسر سجناء يزيد عدد أبنائها عن خمسة (٤٩,٨٪) كما تضمنت العينة على أسر ليس لديهم أبناء بنسبة ٢٥,٦٪ من عينة الدراسة، وأسر لديهم أقل من ثلاثة أبناء ٢٠,٦٪ وأسر أخرى لديهم من ثلاثة إلى خمسة أبناء (٤٪).

كما اشتملت عينة الدراسة على أسر سجناء قضوا في السجن فترات مختلفة: أكثر من ١٠ سنوات وعددهم ١٠١ أسرة (١٧,٥٪) و٢٠١ أسرة قضى أحد أفرادها في السجن مدة خمسة إلى عشر سنوات (٣٤,٩٪) و٢٧٤ أسرة (٤٧,٦٪) قضى أحد أفرادها في السجن من سنة إلى خمس سنوات.

أما بالنسبة لوضع الأسر فكما يتضح في الشكل فنصف نسبة الأسر في عينة الدراسة تمر أحيانا بمشكلات وما يقارب ٢٥٪ تمر دائماً بمشكلات و٢٥٪ لم تمر أبداً بمشكلات قبل اعتقال السجين، وهذا

مؤشر مقلق حيث يتضح أن ما يقارب ٧٥٪ من أسر السجن تمر بمشكلات بشكل دائم أو متقطع قبل اعتقال السجين.

بينما كان لخبر إيقاف السجين تأثير إيجابي على غالبية الأسر بنسبة ٦٧,١٣٪ وتأثير سلبي على ٧,٠٩٪ من الأسر في عينة الدراسة. وهذا ربما يتوافق مع النتيجة السابقة حيث أن وجود المشكلات الأسرية قبل اعتقال السجين قد تدفع أسرة السجين إلى الرغبة في سجنه بغية تأديبه.

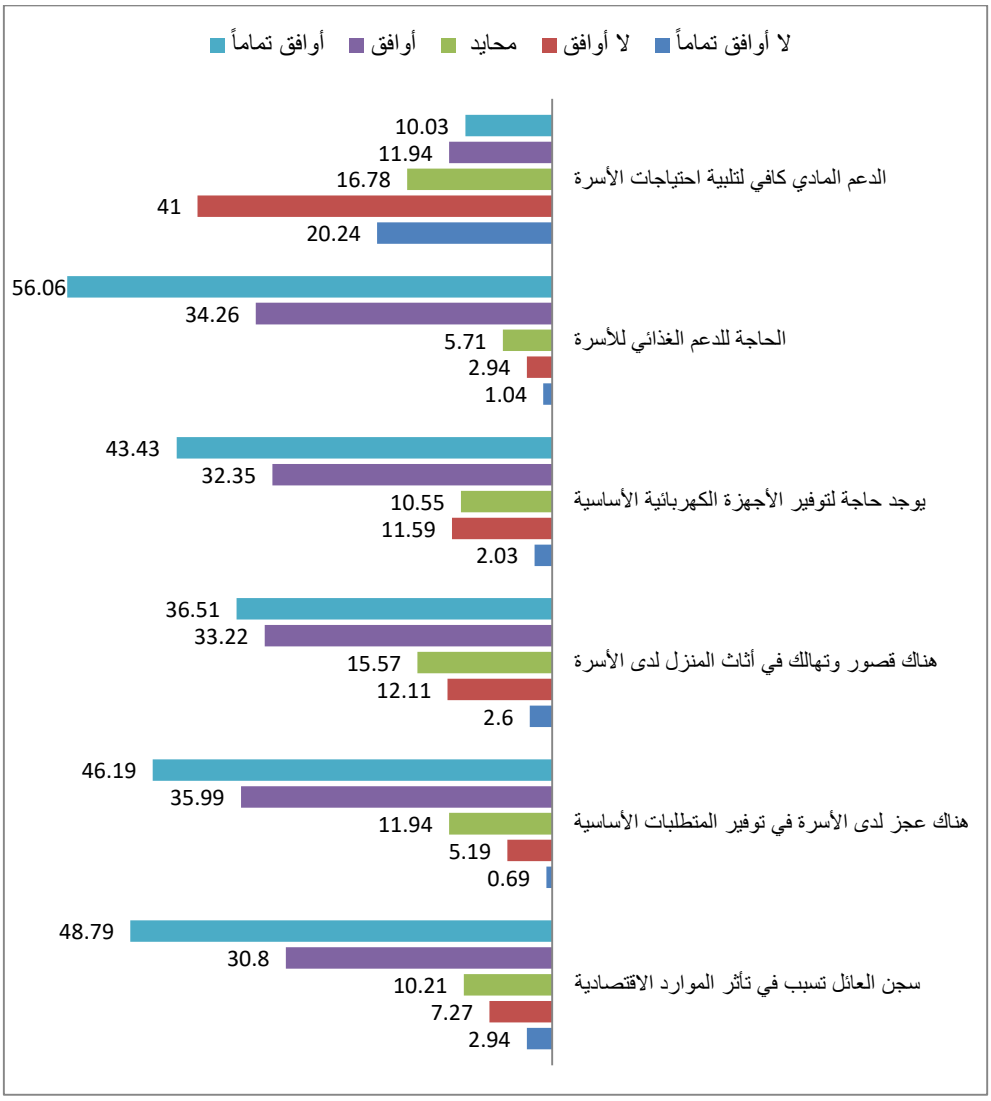
وتشير نتائج الدراسة أن نصف الأسر تقوم أحياناً بزيارة السجين (٢٩٠ أسرة) وشكلت نسبة الأسر التي لا تقوم بزيارة السجين مطلقا ٣٥,٦٤٪ (٢٠٦ أسرة) ونسبة بسيطة ١٤,١٩٪ فقط من عينة الدراسة تقوم بزيارة السجين بشكل دائم (٨٢ أسرة). وهذه النتيجة قد ترتبط أيضاً بالنتيجة السابقة والمتعلقة بوجود مشكلات في الأسرة قبل اعتقال السجين.

وأوضحت نتائج أن غالبية الأسر بنسبة ٤٣,٧٧٪ تجد أن وجود الأم لا يمكن أن يعوض احتياجهم للأب. كما أوضحت النتائج أن أكثر الاحتياجات التي تعاني منها الأسر بعد سجن العائل هي الاحتياجات المادية تليها الاحتياجات النفسية ثم الاجتماعية واحتياجات أخرى وهذا متوقع حيث إن العائل الأساس للأسرة هو الرجل وغياب العائل يمثل ضغطاً مادياً على أفراد الأسرة.

كما أظهرت الدراسة أن نسبة كبيرة ٧٢,٤٪ (٤١٨ أسرة) لم تقم باستلام أي دعم من الضمان الاجتماعي، في حين أن ١٣,٧٪ (٧٩ أسرة) تقوم باستلام مبلغ ضمان اجتماعي أقل من ٣٠٠٠ ريال شهرياً و١٣,٩٪ (٨٠ أسرة) تقوم باستلام ٣٠٠٠-٥٠٠٠ ريال شهرياً. وهذا ربما يعزي لكون بعض الأسر ترفض الإفصاح عن معلومات سجن العائل كما سبقت الإشارة إليه.

- **الجانب الاقتصادي**

تضمنت الدراسة ستة أسئلة لقياس أثر اعتقال السجين على الجانب الاقتصادي للأسرة. من الرسم البياني في الشكل رقم (٢) يتضح أن غالبية الأسر (٨٠٪ من الأسر) تجد أن هناك تأثير في سجن العائل على مواردها الاقتصادية. كما نجد أن نسبة كبيرة من الأسر (٨٢,٢٪) تعاني من عجز في توفير المتطلبات الأساسية للمعيشة فنجد أن حوالي ٧٠٪ لديها قصور وتهالك في الأثاث المنزلي و٧٥,٨٪ لديها عجز في توفير الأجهزة الكهربائية الأساسية و٩٠,٣٪ من أسر السجناء بحاجة للدعم الغذائي لأفراد الأسرة، كما أن مبلغ دعم الضمان الاجتماعي غير كافٍ لتلبية احتياجات غالبية أسر السجناء بنسبة ٦١,٢٪ من عينة الدراسة، ولا شك أن هذا يؤثر بوضوح تأثيراً سلبياً على أسر السجناء.

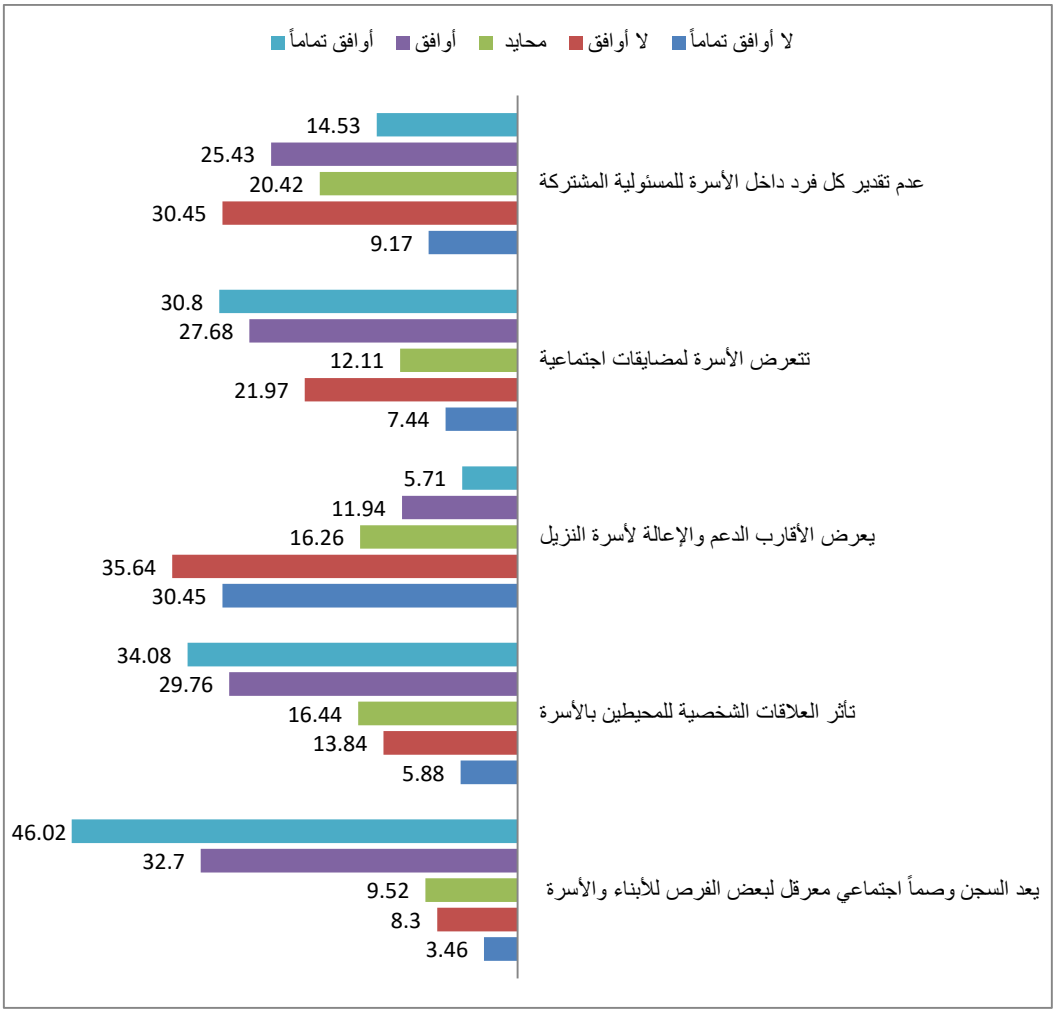


شكل ٢: النسب المئوية لنتائج استطلاع آراء أسر السجناء عن الجانب الاقتصادي.

o الجانب الاجتماعي

كشفت نتائج الدراسة (شكل ٣) عن تعرض أسر السجناء للمضايقات الاجتماعية (٥٨,٥٪ أسرة) وتأثر العلاقات الشخصية لأسر السجناء مع المحيطين بهم (٦٣,٨٪ أسرة). كما أوضحت الدراسة عدم تقديم الدعم من الأقارب لأسر السجناء أو إعالتهم (٦٦٪ أسرة). إضافة لذلك، أثبتت الدراسة معاناة أسر السجناء (٧٨,٧٪ أسرة) من فقدان بعض الفرص لأبنائها وبناتها نتيجة نظرة المجتمع للأسرة بعد سجن أحد أفرادها وربما السبب في ارتفاع هذه النسب النظرة الاجتماعية السلبية للسجين وأسرته. أما داخل الأسرة فقد

تعاني بعض الأسر من عدم تقدير كل فرد للمسؤولية المشتركة (٤٠٪) بينما لم تعانِ من هذه المشكلة أسر أخرى (٤٠٪).



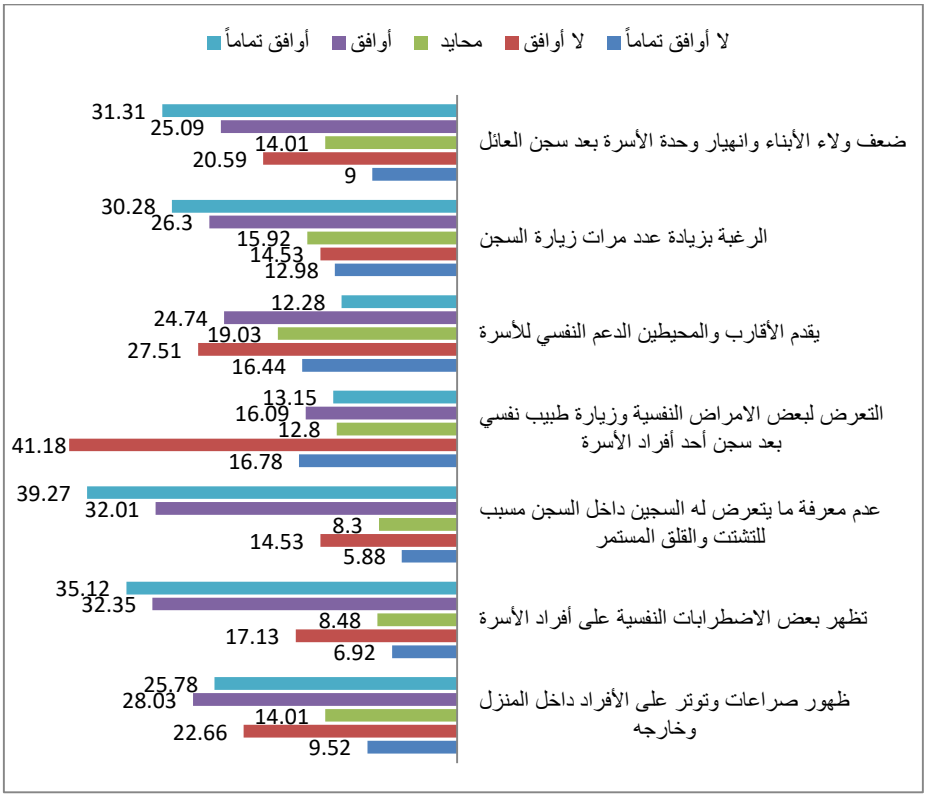
شكل ٣: النسب المئوية لنتائج استطلاع آراء أسر السجناء عن الجانب الاجتماعي

o الجانب النفسي

من الرسم البياني في الشكل (٤) نلاحظ ظهور الصراعات داخل منزل ٥٣,٨٪ من أسر السجناء وخارجه وتوتر أفرادها بعد سجن أحد أفراد الأسرة، إضافة لظهور الاضطرابات النفسية لدى ٦٧,٥٪ من أسر السجناء. كما تؤكد نتائج الاستطلاع أن عدم معرفة حالة السجين داخل السجن سبب لتشتت وقلق الأسرة (٧١,٣٪ أسرة). ونجد أن ٢٩,٢٪ من الأسر (١٦٩ أسرة) قامت بزيارة طبيب نفسي نتيجة تعرضها

لبعض الأمراض النفسية بعد سجن أحد أفراد الأسرة، وهذه نتيجة منطقية حيث إن الارتباط النفسي بالسجين وأسرته وطيد خاصة في حالة كان السجين هو العائل الوحيد للأسرة.

كذلك أظهرت الدراسة أن عددا كبيرا من الأسر (٤٤٪) لا تجد الدعم النفسي من الأقارب والأشخاص المحيطين بهم مقابل ٣٧٪ من أسر السجناء يقدم لها الدعم النفسي من الأقارب. كما كشفت الدراسة انهيار وحدة الأسرة وضعف ولاء أبنائها بعد سجن العائل (٥٦,٤٪ من الأسر) وهذا مؤشر خطير ومؤثر على البناء التربوي للأجيال الناتجة من أسر السجناء. ونجد كذلك حاجة الأسرة ورغبتها بزيادة عدد مرات الزيارة السجين (٥٦,٦٪ أسرة).



شكل ٤: النسب المئوية لنتائج استطلاع آراء أسر السجناء عن الجانب النفسي.

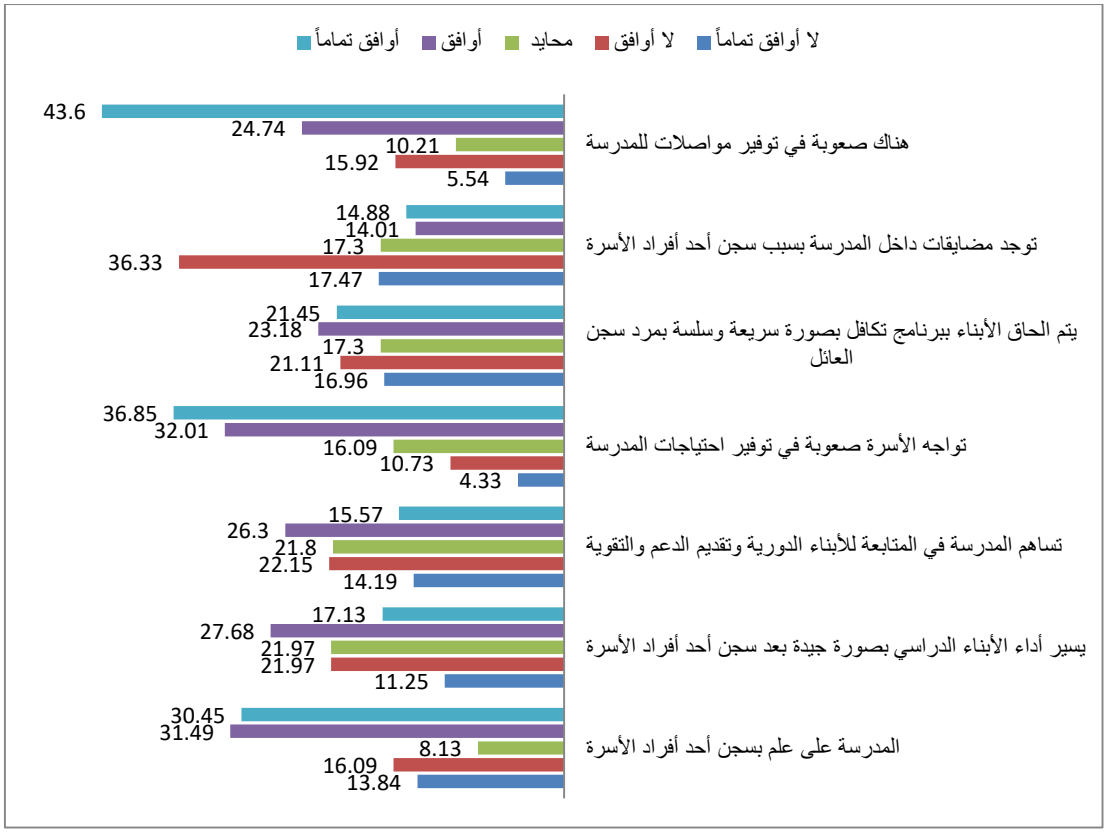
o الجانب التعليمي

لدراسة حالة أبناء السجناء في الجانب التعليمي تضمن الاستبيان سبعة أسئلة تتناول هذا الجانب. كما يتضح في الرسم البياني (شكل ٥) أن غالبية مدارس أبناء السجناء (٦٢٪) لديها علم بوضع الابن وسجن العائل و٤٢٪ منها تقوم بالمتابعة الدورية لمستوى الطلاب وتقدم لهم الدعم ودروس التقوية بينما

٣٦,٣٪ من الأسر لا يقدم لأبنائها أي دعم تعليمي من قبل المدارس. كما تشير النتائج إلى أن أداء أبناء أسر السجناء يسير بشكل جيد لدى ٤٤,٨٪ من الأسر بعد سجن أحد أفراد الأسرة بينما ٣٣,٢٪ من الأسر غير راضية عن أداء أبنائها الدراسي بعد سجن أحد أفراد الأسرة، وبرغم أنها نسبة أقل إلا أنها تظل مقلقة حيث إن ذلك سيؤدي إلى ضعف عام في المخرجات التعليمية لأبناء تلك الأسر.

إضافة إلى أن ٢٩٪ (١٦٧) من أبناء الأسر يتعرض لمضايقات داخل المدرسة بسبب سجن أحد أفراد الأسرة وهي نسبة مقلقة أيضاً وربما تؤثر سلباً على التحصيل التعليمي لذلك الابن.

كما كشفت الدراسة سرعة وسلاسة التحاق الأبناء ببرنامج تكافل عند سجن العائل لـ ٤٤,٦٪ من الأسر (٢٥٨ أسرة) بينما ٣٨,١٪ من الأسر (٢٢٠ أسرة) قد واجهت تأخيرا وصعوبة في التحاق أبنائها بالبرنامج. كذلك أوضحت النتائج أن غالبية الأسر ٦٩٪ (٣٩٨ أسرة) تعاني من صعوبة توفير الاحتياجات المدرسية لأبنائها ونسبة مقاربة ٦٨,٣٪ (٣٩٥ أسرة) تعاني صعوبة في توفير المواصلات لمدارس أبنائها، وهي أيضاً نتيجة منطقية نظراً للاضطراب الاقتصادي الذي يحصل للأسرة بعد سجن العائل.

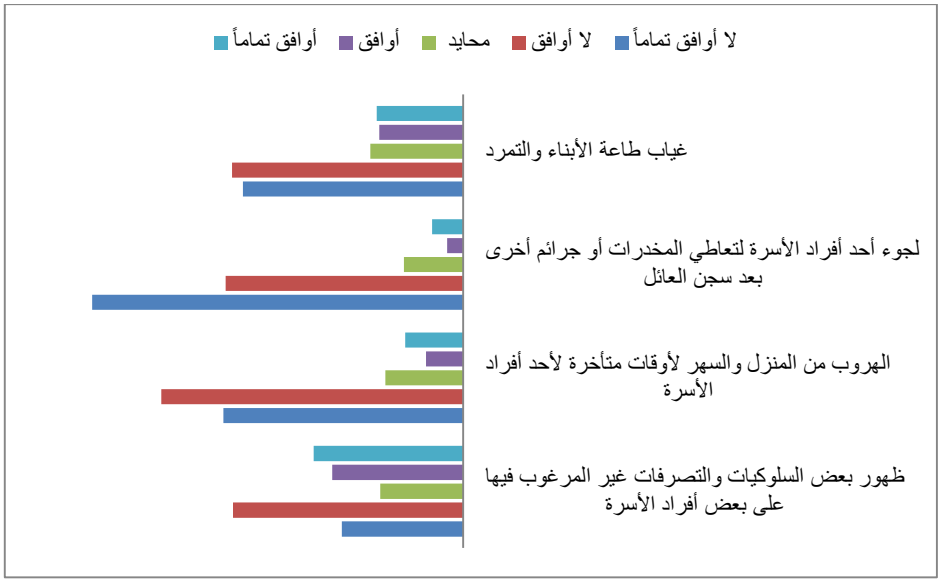


شكل ٥: النسب المئوية لنتائج استطلاع آراء أسر السجناء عن الجانب التعليمي.

o الجانب الأخلاقي

يوضح الرسم البياني في شكل رقم (٦) نتائج التحليل الإحصائي الوصفي التغير في أخلاقيات بعض أفراد أسرة السجين وظهور تصرفات غير مرغوب فيها في ٣٩,٣٪ من الأسر (٢٢٧ أسرة) بينما ٤٩,٢٪ من الأسر (٢٨٤ أسرة) لم تظهر لدى أفرادها أي سلوكيات غير مرغوب فيها، وهذه النتيجة أيضاً تمثل نوعاً من التهديد خشية أن يتحول أحد أفراد الأسرة إلى شخص جانح للجريمة، ويتطلب الأمر قطعاً جهوداً تربوية نوعية لسد هذا الاحتياج.

كما أظهرت الدراسة أن نسبة ٦,٦٪ من الأسر (٣٨ أسرة) تعاني من تعاطي أحد أفرادها المخدرات وارتكاب جرائم أخرى، وأن نسبة ١٣,٣٪ من الأسر (٧٧ أسرة) واجهت حالة هروب لأحد أفرادها أو السهر لساعات متأخرة خارج المنزل. كما كشفت الدراسة أن ٢٣,٩٪ من الأسر (١٣٨ أسرة) تواجه تمردا وعدم طاعة من قبل الأبناء بينما النسبة الأكبر ٦٣٪ من الأسر (٣٦٥ أسرة) لا تعاني من تمرد أبنائها. وهذه أيضاً نتيجة منطقية لشعور أفراد الأسرة بغياب العائل، وهي نسبة تتوافق وتتناغم مع ما ذكر في الدراسة حول قناعة تلك الأسر أن وجود الأم لم يسد فراغ غياب الأب.

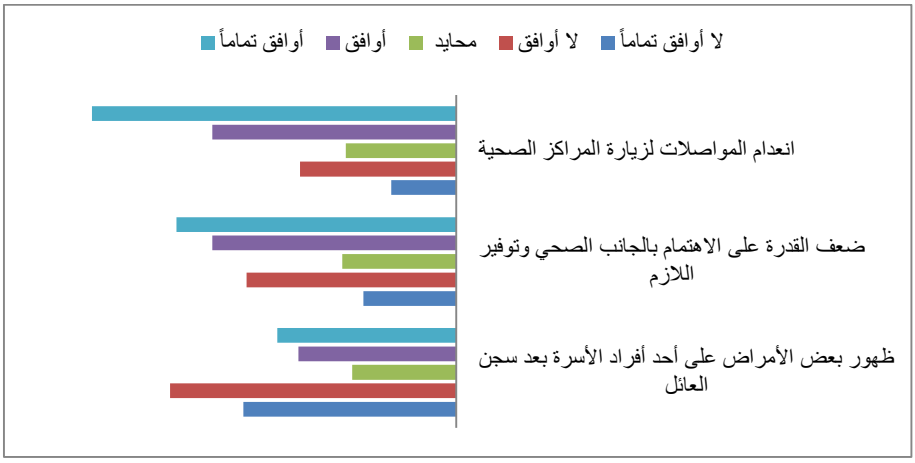


شكل ٦: النسب المئوية لنتائج استطلاع اراء أسر السجناء عن الجانب الأخلاقي.

o الجانب الصحي

اشتملت الدراسة على ثلاثة أسئلة عن الجانب الصحي لعائلة السجين. أظهرت نتائجها (شكل رقم ٧) تأثر الحالة الصحية لـ ٣٥,٨٪ من الأسر (٢٠٧ أسرة) بظهور بعض الأمراض على أحد أفرادها بعد

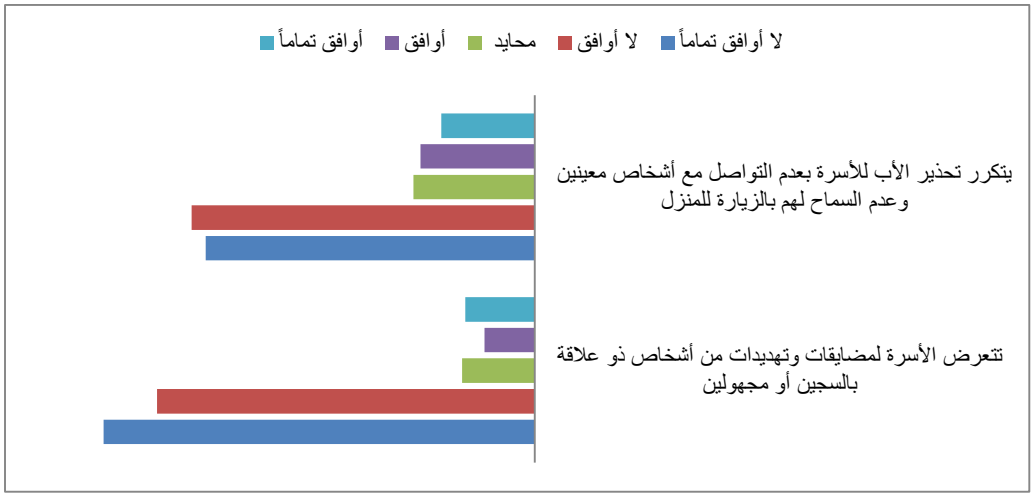
سجن العائل. كما أظهرت النتائج أن أكثر من نصف الأسر المشاركة في الاستطلاع (٥٥,٧٪-٣٢٢ أسرة) تعاني من الحصول على الاهتمام الصحي وتوفير الاحتياجات الضرورية لحالتها الصحية ونسبة ٦٤,٧٪ (٣٧٤ أسرة) تعاني من عدم توفر المواصلات لزيارة المراكز الصحية. ويبدو بوضوح أن هذه النتائج مرتبطة بالنتائج بالبعد الاقتصادي المتأثر سلباً بعد سجن العائل للأسرة.



شكل ٧: النسب المئوية لنتائج استطلاع اراء أسر السجناء عن الجانب الصحي.

o الجانب الأمني

تشير نتائج الاستطلاع عن الجانب الأمني في الشكل رقم (٨) أن نسبة ١٢٪ من الأسر (٦٩ أسرة) قد تعرضت لمضايقات وتهديدات من شخص مجهول أو له علاقة بالسجين. كما نجد أن ٢٠,٨٪ من الآباء (١٢٠ أسرة) يقوم بتحذير أفراد أسرته من التواصل مع أشخاص معنيين ومنعهم من زيارة المنزل.



شكل ٨: النسب المئوية لنتائج استطلاع آراء أسر السجناء عن الجانب الأمني.

o مقارنة مؤشر احتياجات أسر السجناء

لمقارنة الجوانب التي شملتها الدراسة وبحث جانب الاحتياج الأكبر لأسرة السجين، نستعرض نتائج الوصف الاحصائي للمقياس العام لكل جانب في الجدول رقم (٣). كما نلاحظ من الجدول ارتفاع متوسط مؤشر المجال الاقتصادي ٤,٠٣ (انحراف معياري ٠,٦١) وهو دلالة على التأثير السلبي للسجن على وضع الأسرة الاقتصادي. كما تدل قيمة متوسط مؤشر المجال الاجتماعي ٣,٥٤ (انحراف معياري ٠,٧٦) على التأثير السلبي لسجن أحد أفراد الأسرة على وضعها الاجتماعي وعلاقاتها الشخصية. كذلك نجد متوسط مؤشر الوضع التعليمي لأبناء أسر السجناء ٢,٩١ (انحراف معياري ٠,٥٧) يقترب من قيمة التحايد وهو دلالة على عدم استقرار الوضع التعليمي لأبناء السجين.

بينما نجد انخفاضا في قيمة متوسط مؤشر الجانب الأخلاقي والأمني، حيث بلغت قيم المتوسط على الترتيب ٢,٣١ و٢,١٣ وهي دلالة إيجابية على عدم وجود تأثر الجانب الأخلاقي والأمني لأسرة السجين من سجن أحد أفراد الأسرة، وهذا الترتيب فيه منطقية حيث إن الجانب الاقتصادي يؤثر على كافة الجوانب الأخرى كما هو مقرر.

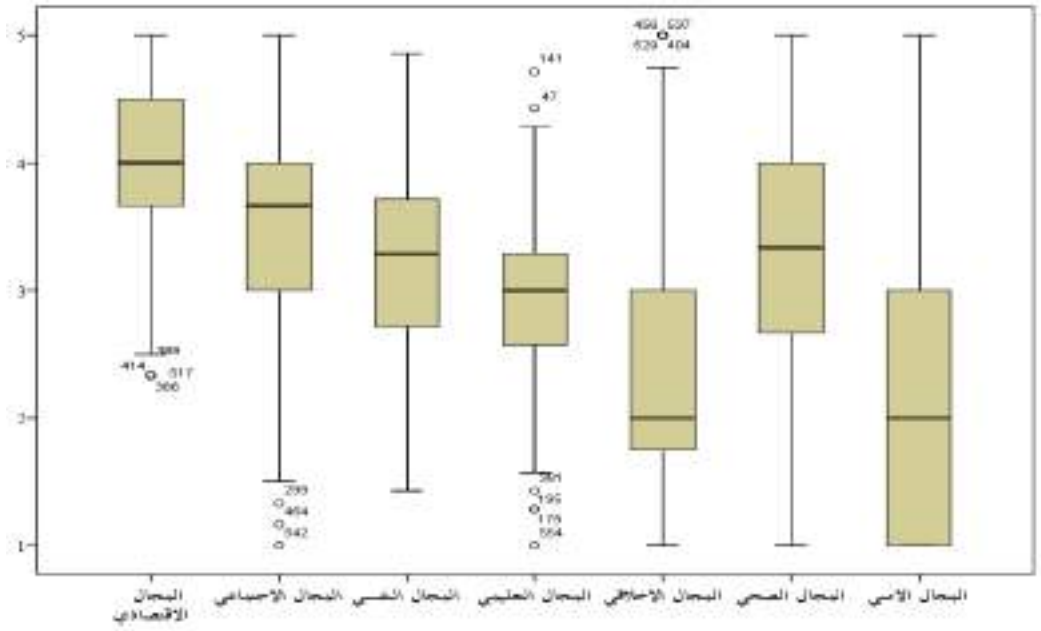
جدول ٣: الوصف الكمي لمؤشر تأثير السجن على احتياجات الأسر.

	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	المدى
المجال الاقتصادي	٤,٠٣	٠,٦١	٢,٣٣	٥,٠٠	٢,٦٧
المجال الاجتماعي	٣,٥٤	٠,٧٦	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٠٠
المجال النفسي	٣,٢٥	٠,٦٩	١,٤٣	٤,٨٦	٣,٤٣
المجال التعليمي	٢,٩١	٠,٥٧	١,٠٠	٤,٧١	٣,٧١
المجال الأخلاقي	٢,٣١	٠,٩٧	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٠٠
المجال الصحي	٣,٣٢	١,١١	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٠٠
المجال الأمني	٢,١٣	١,٠٣	١,٠٠	٥,٠٠	٤,٠٠

إضافة لذلك، من الجدول رقم (٤) والذي يوضح المعنوية الاحصائية لدرجة اختلاف تأثير السجن على احتياجات أسر السجناء نستنتج أن لسجن أحد أفراد العائلة التأثير السلبي الأكبر على وضع الأسرة الاقتصادي ثم الاجتماعي، فالصحي والنفسي ثم التعليمي. وتتضح هذه الاختلافات في الرسم البياني في الشكل رقم (١٢) من خلال توزيع المقياس العام لاحتياجات أسر السجناء في كل جانب بناء على عينة الدراسة.

جدول ٤: نتائج اختبار Wilcoxon لمقارنة احتياجات أسر السجناء عند مستوى معنوية ٠,٠٥.

	المجال الاجتماعي	المجال النفسي	المجال التعليمي	المجال الأخلاقي	المجال الصحي	المجال الأمني
المجال الاقتصادي	W = 230443, p-value=0	W = 267389, p-value=0	W = 302135, p-value=0	W = 306403, p-value=0	W = 231278, p-value=0	W = 309015, p-value=0
المجال الاجتماعي		W = 205006, p-value=0	W = 249435, p-value=0	W = 280727, p-value=0	W = 185471, p-value= 0.001	W = 287076, p-value=0
المجال النفسي			W = 216751, p-value=0	W = 265862, p-value=0	W = 157549, p-value = 0.09	W = 274699, p-value=0
المجال التعليمي				W = 243853, p-value=0	W = 125863, p-value=0	W = 255522, p-value=0
المجال الأخلاقي					W = 81866, p-value=0	W = 187208, p-value=0
المجال الصحي						W = 71903, p-value=0



شكل ١٢: توزيع المقياس العام لاحتياجات أسر السجناء

o العلاقة بين سمات أسر السجناء واحتياجاتها

جدول رقم (٥) يستعرض قيم مقياس الارتباط بين مؤشرات احتياج أسر السجناء وسمات الأسرة من حيث صلة قرابة السجين، نوع الجريمة التي ارتكبها السجين، مدة السجن، عدد الأبناء، مشكلات فترة الزواج، مبلغ دعم الضمان الاجتماعي، تأثير خبر سجن أحد أفراد الأسرة، زيارة أسرة السجين للمسجون

ومدى إمكانية تعويض الأم غياب الأب. نستنتج عدم وجود علاقة بين سمات الأسرة واحتياجاتها أو وجود علاقة ضعيفة.

جدول ٥: مقياس Eta لدراسة العلاقة بين سمات الأسرة واحتياجات أسر السجناء.

	المجال الاقتصادي	المجال الاجتماعي	المجال النفسي	المجال التعليمي	المجال الأخلاقي	المجال الصحي	المجال الأمني
صلة قرابة السجين	٠,٠٩	٠,١٢	٠,٠٩	٠,١٤	٠,١٧	٠,٠٩	٠,١١
نوع الجريمة	٠,١٢	٠,١٢	٠,١٢	٠,١٠	٠,١٧	٠,٠٩	٠,٠٩
عدد الأبناء	٠,٠٩	٠,١١	٠,١٢	٠,١٧	٠,١١	٠,١٠	٠,١٠
مدة السجن	٠,١٦	٠,١٢	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,١٠	٠,١٠	٠,٠٨
مبلغ الضمان الاجتماعي	٠,٠٥	٠,٠٦	٠,٠٨	٠,١٣	٠,١١	٠,٠٨	٠,٠٦
مشكلات فترة الزواج	٠,٠٥	٠,١٠	٠,١٣	٠,٠١	٠,١١	٠,٠٦	٠,١٤
تأثير خبر سجن العائل	٠,١٣	٠,١٠	٠,١٦	٠,٢٤	٠,١٢	٠,١٨	٠,٠٥
زيارة السجين	٠,٠٩	٠,٠١	٠,٠٩	٠,٠٣	٠,٠٩	٠,٠٤	٠,٠٨
تعويض الأم غياب الأب	٠,١١	٠,١٤	٠,٢٦	٠,٢٥	٠,١٦	٠,٢٠	٠,٠٢

- **السؤال الثاني: ما هي احتياجات أسر السجناء من وجهة نظر العاملين في اللجنة الوطنية لرعاية** أسر السجناء (تراحم)؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث أداة المقابلة، والمقابلة هي الطريقة التي بواسطتها يتم جمع المعطيات عن طريق اتصال الباحثين شخصياً بالمبحوثين لأخذ الإجابات منهم، وهي طريقة مناسبة جداً في حال كان عدد وحدات المشمولين محدود أو كان طبيعة الاستبيان يحتاج إلى شرح وتوضيح (البلداوي، ٢٠٠٧م، ص٣٧).

ولأن طبيعة هذه الدراسة تتطلب شرحا وتوضيحا أعمق لاحتياجات أسر السجناء، فقد عمد الباحث لإجراء عدد من المقابلات مع لجان رعاية تلك الأسر.

- **مقابلة المسؤولين في لجان رعاية السجناء**

كما تقدمت الإشارة في الإطار النظري إلى كون لجان رعاية السجناء (تراحم) تقدم على مستوى المملكة خدمات نوعية لأسر السجناء وهم فئة مهمة ومؤثرة في نتائج الدراسة لذلك قام الباحث بإجراء عدد من المقابلات بلغت (١١) مقابلة، وجاء تقسيمها على المناطق على النحو التالي:

المنطقة	العدد	المنطقة	العدد
الرياض	٢	المدينة	١
الباحة	٢	حائل	١
الدمام	٢	مكة	٣

وكانت أسئلة المقابلة تدور حول الأسئلة التالية:

١. من وجهة نظركم ما هي احتياجات لجان تراحم لكي تستمر في تقديم خدماتها لأسر السجناء بشكل متميز؟
٢. ما هي المعوقات التي تواجه اللجان في تقديم الخدمة لأسر السجناء؟
٣. هل هناك مميزات تقدمها الجهات المختلفة لأسر السجناء؟
٤. ما هي أبرز التحديات التي تواجه أسر السجناء من وجهة نظر المسؤولين في تراحم؟

وقد خلصت المقابلات إلى ما يلي:

١. احتياجات تراحم لكي تستمر في تقديم الخدمة:

- أهمية إيجاد الأوقاف والاستثمارات الآمنة.
- أهمية إيجاد الدعم المالي الحكومي الثابت.
- ضرورة الربط الإلكتروني بين اللجنة والجهات ذات العلاقة.
- أهمية وجود دعم لتفعيل برامج التأهيل والتدريب للحصول على وظائف تناسب سوق العمل على أن تكون البرامج من جهات معتمدة.

٢. المعوقات التي تواجه تراحم في تقديم الخدمة لأسر السجناء:

- بعد المسافة بين مقر اللجنة ومقر الأسر مع صعوبة المواصلات لوجود أودية وجبال حسب طبيعة بعض المناطق.
- احتياجات الأسر يفوق القدرات المالية والبشرية للجان.
- عدم وجود ربط آلي مع كثير من الجهات التي يمكن أن تساعد في وضع صورة واضحة للسجين وأسرته.
- قلة الدعم والموارد للجنة مما ينتج عنه عدم رضى المستفيدين من الخدمة.
- صعوبة الوصول إلى الأسر المتعففة التي لا ترغب في إظهار بياناتها.

- عدم مرونة الإجراءات وعدم وجود قاعدة بيانات بين ثلاث جهات رسمية وهي (السجن، لجنة رعاية أسر السجناء، التعليم والدوائر الحكومية) يعد عقبة بارزة في تعطيل دور اللجان في حصر المستحقين بصورة سريعة ودعمهم وتقديم التدريب والتأهيل والحماية الفكرية والأخلاقية لهم.
- عدم وجود تشريعات للجان وقوانين تلزم المستفيدين من الدعم بحضور التدريب لاستحقاق الدعم إذ يساهم التدريب في تعليمهم حرفاً تساهم في دعمهم المادي وضبط سلوكهم وحمايتهم الفكرية وتوجيههم.

٣. المميزات المقدمة من الجهات الحكومية لأسرة السجين:

- المساهمة في برامج التدريب والتوظيف مع وجود بعض التحديات في هذا المجال حيث ترفض بعض القطاعات توظيف أبناء السجناء أو المفرج عنهم لبعض القضايا.
- وجود برامج وأنشطة لإعادة التأهيل السجين، مع وجود الضعف إجمالاً في برامج تأهيل السجناء.
- وجود بعض التسهيلات في الخدمات الحكومية للأسر، ويعد ميزة لكنه مفتقر للتعريف الإعلامي.
- الراتب الشهري المقدم للأسر من الضمان الاجتماعي.

o **ما هي احتياجات أسر السجناء من وجهة نظر المسؤولين في تراحم؟**

تعددت الاحتياجات لكن يمكن تحديد أبرزها فيما يلي:

١. الاحتياج المادي

اتفقت جميع المقابلات على وجود احتياج مادي وهذا لا خلاف فيه إذ يعد غياب العائل وانقطاع حقوقه سببا أساسيا في ظهور الاحتياج بالرغم من دعم بعض المؤسسات كالضمان الاجتماعي ولكنه يعد محدوداً.

٢. بعض الإجراءات الحكومية المطولة

- مثل إصدار البطائق المفقودة والتجديد، مما أدى إلى تعذر إلحاق أبنائهم بالمدارس مما خلف آثارا سلبية نفسية على الأسر.
- عدم وجود مظلة للجان الخيرية تمتلك قواعد بيانات مشتركة بحيث يظهر بها مدى استفادة الأشخاص منها قد تؤدي إلى تأخير بعض الاستحقاقات لتلك الأسر.
- عدم وجود صك حضانة للزوجة المطلقة.

- عدم تجديد إقامة زوجة المواطن أثناء دخوله السجن وعدم إضافة الأبناء قبل دخول السجن.
- عدم وجود حلول عملية لأبناء زوجة المواطن الغير سعودية والتي لديها أبناء لم يتم تسجيلهم بسبب عدم وجود صك شرعي للزواج.
- إيقاف خدمات المستفيدة بسبب الديون.

٣. الاحتياج التعليمي والأخلاقي

- هناك حاجة واضحة في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب والطالبات خاصة من المرحلة المتوسطة وحتى الثانوية.
- ضعف تفعيل دور التوجيه والإرشاد في قطاع التعليم لأبناء أسر السجناء.

٤. الاحتياج الاجتماعي

حيث أشارت عدد من المقابلات إلى وجود تحديات اجتماعية كبيرة تواجه أسر السجناء تتمثل في عدة صور منها:

- عدم التقبل المجتمعي من التحديات التي تواجه السجين وأسرته، فأحياناً ثقافة العائلة لن تقبله مرة أخرى.
- تمرد الأبناء في الأسرة وشعورهم بأن الأم غير قادرة على السيطرة على الأسرة.

- **السؤال الثالث: ما هي المقترحات لتلبية الاحتياجات (غير المادية) التي يمكن تقديمها لأسر السجناء** من الجهات ذات العلاقة بهذه الأسر؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بعقد عدد من الحلقات النقاشية والتي تساهم في تعميق معرفة الاحتياجات لأسر السجناء وإعطاء مساحة أكبر من الحديث والمناقشة مع الفئات ذات العلاقة بالأسر، وكانت الحلقات على النحو التالي:

م	المدينة	العدد	الفئة المشاركة
١	جدة	١١	قيادات من تراحم–قيادات من السجون قيادات من التعليم (الإشراف والإرشاد) أكاديميون متخصصون
٢	المدينة المنورة	١٥	قيادات من تراحم قيادات من السجون

			قيادات من التعليم (الإشراف والإرشاد) أكاديميون متخصصون
٣	الرياض	٢٢	قيادات من السجون باحثون من تراحم مسؤولون في جمعيات خيرية متخصصة في الاستشارات الأسرية قيادات من التعليم (الإشراف والإرشاد) مسؤولون عن التدريب في السجون إعلاميون
٤	الدمام	٦	قيادات من تراحم قيادات من التعليم (الإشراف والإرشاد) أكاديميون
٥	الباحة (لقاء افتراضي)	١٠	باحثون من تراحم باحثون من السجون أكاديميون متخصصون مستشارون في المجال الأسري

وقد ركزت الحلقات النقاشية على أربعة أسئلة رئيسة، وهي:

س١: ما هي الاحتياجات المتنوعة لأسر السجناء من وجهة نظركم؟

س٢: ما مدى تأثير نظرة المجتمع لأسرة السجين؟ وكيف يمكن معالجة تلك النظرة والتخفيف من آثارها؟

س٣: ما هي أهم المقترحات التي تساهم في تلبية احتياجات أسر السجناء غير المادية؟ (وهو السؤال الرئيس للحلقات النقاشية).

وبعد ذلك قام الباحث بتلخيص أبرز وأهم النقاط التي وردت في تلك الحلقات وذلك على النحو التالي:

- **السؤال الأول:** ما هي الاحتياجات المتنوعة لأسر السجناء من وجهة نظركم؟

أظهرت الحلقات احتياجات مختلفة يمكن تحديدها فيما يلي:

١. الاحتياج المادي

خرجت جميع الحلقات بوجود حاجة ماسة للدعم المؤسسي الثابت للجان رعاية أسر السجناء وجمع تبرعات المناطق تحت مظلة واحدة وصرفها حسب طبيعة المعيشة في كل منطقة ويعود ذلك إلى أن إيرادات اللجان والتي تقوم على تبرعات رجال الأعمال والشركات وغيرهم ضعيفة جدًا وغير ثابتة ببعض المناطق،

مما يؤثر على تقديم الخدمة الاجتماعية للتوعية والتأهيل والحماية السلوكية والنفسية والفكرية فضلًا عن عدم المقدرة على تلبية الحاجة المادية التي تغطي سكن أفراد العائلة، حيث نفذ العديد من الباحثات الميدانيات زيارات ميدانية لأسر السجناء في منازلهم وظهرت الكثير من الاحتياجات منها على سبيل المثال عدم صلاحية السكن للمعيشة وتعرض الأبناء للتسول جراء شح الدعم المالي بالإضافة إلى عدم توفر مواصلات لزيارة السجين أو مراجعة المستشفيات أو الذهاب للمدارس وعبء تكلفتها المالية.

٢. الاحتياج النفسي

اتفقت جميع الحلقات على وجود حاجة ماسة للدعم النفسي لأسر السجناء بدءًا بالزوجة ومن ثم الأبناء وربما أيضاً والدي السجين، فالضغوط النفسية والنظرة المجتمعية والشعور بفقد الأمان الحياتي بسبب غياب العائل، بالإضافة إلى التوترات السلوكية التي تطرأ على الأبناء من تمرد وعصيان وجنوح للجريمة أو على الأقل عدم تحمل المسؤولية أصبح يمثل عبئاً على الأسرة، ومن هنا خرجت جميع الحلقات بضرورة أن يكون هناك خطة واضحة وبمشاركة جميع الجهات ذات العلاقة بأسرة السجين لتقديم الدعم النفسي اللازم.

٣. الاحتياج الاجتماعي

حيث برز احتياج توعية السجين وذويه بأهمية زيارة الزوج وعدم منع الزوجة والأبناء من الزيارة بحجة أن هذا يسيء للعائلة، لما في ذلك من أثر نفسي تترتب عليه آثار أخرى تتفاقم بعد ذلك، كما يأتي بشكل آخر الاحتياج لتوعية الأسرة وشبكة العلاقات المحيطة بها بآلية التعامل مع السجين بعد الإفراج عنه ومساندته لعدم العودة للجريمة، كما ذكر باحثون اجتماعيون بالسجن في عدم رغبة السجين بعد الإصلاح في الخروج خوفًا من شبكة العلاقات المحيطة والتي قد تعود به من حيث بدأ وربما يندرج هذا الاحتياج تحت ما يسمى بالاحتياج الأمني للأسرة والمفرج عنهم.

٤. الاحتياج التعليمي والتربوي

حيث أشارت جميع الحلقات إلى حاجة الأسر الماسة للتعليم بسبب التعثر الدراسي الذي يحصل لأبناء السجناء، وقد كان لمبادرة المنطقة الشرقية المبنية على تبرعات الشركات في إنشاء مركز تعليمي وتثقيفي للأبناء أثر جيد في التوجيه والتدريب، كما أكدت حلقات النقاش على ضرورة صدور تشريعات تلزم المستفيدين من دعم اللجان الخيرية بالاستفادة من البرامج المقدمة لهم للحماية الفكرية والسلوكية والتدريب

المهني الذي يساهم في تنمية الفرد وتأهيله للإنتاجية، مع ضرورة تأهيل المرشدين الطلابيين في دراسة حالة ذوي أسر السجناء وإعداد الخطط الوقائية لهم.

٥. عدم وجود قاعدة بيانات تسهل تقديم كل أنواع الدعم اللوجستي

أشارت الحلقات أن من الاحتياجات المهمة لأسر السجناء والتي ستحقق الكثير من احتياجاتهم وجود قاعدة بيانات مشتركة يتم من خلالها رفع بيانات الأسرة بمجرد إيقاف السجين ومتابعة منحهم الاستحقاقات التابعة لهم دون الحاجة لمراجعة الأسرة ذاتيًا للسجن وطلب خطابات ومراجعة اللجان لطلب المساعدة إذ يعرض طبيعة المراسلات البريدية والمدة الزمنية الأسر للحاجة، مع التأكيد أن عدم معرفة المدرسة بسجن أحد أفراد الأسرة يعد عائقا لحماية الابن من التسرب المدرسي وتقديم التحفيز والعناية الخاصة.

- **السؤال الثاني:** ما مدى تأثير نظرة المجتمع على أسرة السجين؟ وكيف يمكن معالجة تلك النظرة والتخفيف من أثارها؟

يعد الوصم الاجتماعي ذا أثر سلبي كبير على الأسرة بشكل عام وكان من أبرز ما اتفقت عليه الحلقات النقاشية هو انعدام وندرة فرصة الزواج للإناث اللاتي سجن عائلهن، ومن أكثر القضايا أثرًا في ذلك أبناء سجناء قضايا المخدرات والقضايا الأخلاقية، كما أشارت الحلق النقاشية أن الوصم الاجتماعي لأسر السجناء بحاجة الى برامج تنموية ودعم تعليمي لإذابته وانخفاض نسبة الضرر العائد على الأسرة.

- **السؤال الثالث:** ماهي أهم المقترحات التي تساهم في تلبية احتياجات أسر السجناء غير المادية؟

رصد الباحث أهم المقترحات التي جاءت في المناقشات خلال حلقات النقاش وكان أبرزها ما يلي:

- استحداث منصة تربط بين التعليم والسجن لرفع بيانات الأبناء ومتابعة تحصيلهم الدراسي ودعمهم المادي دون الحاجة لتردهم في طلب ذلك وإشراكهم في كل ما من شأنه أن يحسن وضعهم.
- تفعيل دور الإعلام في نشر الثقافة الإيجابية في التعامل مع أسر السجناء وأهميتها، وبث الوعي في المجتمع حول أهمية البعد عن النظرة المجتمعية السلبية للسجين وأسرته.
- ضرورة رفع مستوى المعرفة باحتياجات أسر السجناء من خلال أنشطة بحثية بمؤتمرات وندوات ولقاءات يتم فيها مناقشة ثقافة التعامل مع أسر السجناء والحاجة لها ومدى تأثيرها الايجابي على الأسرة.
- إعداد قاعدة بيانات توفر كل المعلومات عن الأطراف التي يمكن أن تتأثر بالسجين والتابعين له منذ اليوم الأول لسجنه وربطها بالجهات الحكومية.

- إطلاق دليل يشمل حقوق النزيل وأسرته وذلك بمجرد صدور الحكم وفق نموذج يزودون به مباشرةً دون حاجتهم للبحث.
- ربط الأسرة مع محامٍ أو مستشار قانوني بمجرد إيقاف النزيل.
- ربط بيانات أسر النزلاء الدارسين مع مدارسهم بمجرد إيقاف النزيل ومنحهم حقوقهم من دعم "تكافل" للطلاب دون الحاجة لانتظار تاريخ التقديم على الدعم من قبل الأسرة.
- إسقاط السوابق عن النزيل لتمكينه من العمل بعد تأهيله وإصلاحه ومقدرته على القيام بشؤون أسرته.
- إيجاد أخصائيين وأخصائيات اجتماعيات لاكتشاف الطاقات والمواهب وتنميتها في أسر السجناء.
- إشراك الأبناء بنوادي ومراكز تدريب حرفية توفر مواصلات حيث يساهم ذلك في مساعدتهم على تحمل المسؤولية.
- إنشاء منصة إلكترونية فيها الخدمات التطوعية التي من الممكن تقديمها لأسر السجناء في جميع المجالات.
- متابعة سلوك الابناء والبنات واعداد دراسة لها ومتابعتها.
- إخضاع السجين بعد خروجه لتحاليل نفسية ودراسة مدى أهليته لتربية أبنائه وإعادة تأهيل.

نتائج وتوصيات الدراسة

أولاً: نتائج الدراسة

بعد الاطلاع على نتائج أدوات الدراسة المتنوعة خلص الباحث إلى عدد من النتائج وذلك على النحو التالي:

١) أظهرت الدراسة وجود مشكلات تمر بها أسر السجناء قبل اعتقال السجين بشكل مستمر أو متقطع.

٢) الاحتياج المادي من أكبر الاحتياجات لأسر السجناء يتلوه الاحتياج الاجتماعي ثم الصحي فالنفسي ثم التعليمي والتربوي.

٣) رصدت الدراسة وجود مضايقات اجتماعية لأسر السجين تتمثل في انقطاع العلاقات الأسرية معها وعدم دعوتها للمناسبات الخاصة والعامة.

٤) أوضحت الدراسة وجود انهيار في الترابط الأسري الداخلي لأسرة السجين مع ضعف ولاء أبناء الأسرة للأسرة بعد سجن العائل مما يؤثر تربوياً على سلوك الأبناء والبنات.

٥) الصراعات داخل الأسرة مع زيادة القلق والتوتر لدى أفراد الأسرة من الظواهر النفسية التي رصدتها الدراسة.

٦) هناك ما يمثل ثلث عينة الدراسة من الأسر غير راضية عن أداء أبنائهم التعليمي والتربوي.

٧) وجود نسبة تمثل ثلث عينة الدراسة يتعرض أبناؤهم لمضايقات نفسية داخل المدرسة.

٨) غالبية الأسر تعاني من صعوبات في توفير الاحتياجات المدرسية والمواصلات.

٩) أفرزت الدراسة نتائج سلبية في سلوكيات أبناء الأسرة وتغيرا أخلاقيا غير مناسب لدى الأبناء مثل تعاطي المخدرات، والهروب من المنزل أو السهر خارجه، والتمرد العام على الأسرة.

١٠) أظهرت الدراسة تأثيرا سلبيا في الجانب الصحي للأسرة من خلال ظهور بعض الأمراض.

١١) أكثر من نصف عينة الدراسة من الأسرة يعاني من الحصول على الاهتمام الصحي لأسباب عديدة يأتي في مقدمتها عدم توفر المواصلات اللازمة لنقلهم إلى المشافي الصحية البعيدة عن أماكن سكنهم.

١٢) أشارت الدراسة إلى وجود تهديدات أمنية تطال أسرة السجين من مجهولين غالباً ما تكون لهم علاقة بالسجين.

١٣) تباينت نتائج الدراسة حول وجود اهتمام خاص بأبناء أسر السجناء في المدراس من عدمه.

١٤) رصدت الدراسة أن النسبة الغالبة من أسر السجناء لا تزور السجين إلا أحياناً لأسباب عديدة لها ارتباط بالبعد الاجتماعي والمالي المتمثل في عدم توفير مواصلات ونحوها من الأسباب.

١٥) أفرزت نتائج الدراسة غياب قيمة المسؤولية لدى أبناء أسرة السجين مما يمثل عبئاً إضافياً على الزوجة.

١٦) رصدت الدراسة نفرة من أهل الزوج للزوجة الثانية غير السعودية تحديداً.

١٧) أثر التحصيل العلمي المتواضع للأم (زوجة السجين) إجمالاً على المخرجات التعليمية لأبناء الأسرة كما رصدته الدراسة.

١٨) تواجه أسر السجناء غياباً للوعي المجتمعي باحتياجاتهم وأهمية مساعدتهم ومساندتهم في الظروف التي يمرون بها.

١٩) رصدت الدراسة تأثيراً سلبياً على أسر السجناء جراء التعامل القاسي من بعض السجناء مع أسرهم ورفضهم للزيارة أو القسوة عليهم أثناء الزيارة.

٢٠) أشارت بعض نتائج أدوات الدراسة إلى غياب الدور الإعلامي في إظهار احتياجات هذه الفئة المهمة في المجتمع، وبالمقابل أيضاً إظهار الخدمات المقدمة من الجهات المختلفة لنفس الفئة.

٢١) لم ترصد الدراسة ارتباطا واضحا بين احتياجات الأسر وسمات الأسرة من حيث صلة قرابة السجين ونوع الجريمة التي ارتكبها ومدة السجن ومشكلات فترة الزواج ومبلغ دعم الضمان الاجتماعي وغيرها من المتغيرات.

٢٢) هناك خدمات كثيرة ومتعددة تسعى إدارة السجون لتقديمها للسجين وأسرته من خلال تسهيلات مرتبطة بالزيارة والعقوبات البديلة.

٢٣) تتزايد الاحتياجات النفسية لأسرة السجين فنتائج الدراسة تشير إلى اضطرابات نفسية مختلفة أدى بعضها إلى زيارة العيادات النفسية المتخصصة.

٢٤) إقامة برامج تأهيلية للأسر تساعدهم على تحقيق الاعتماد الذاتي والقيام بمسؤوليات الحياة في ظل غياب العائل (السجين).

٢٥) الأثر الإيجابي للعقوبات البديلة للسجناء.

٢٦) أشارت بعض نتائج الدراسة إلى وجود حالات طلاق تحصل في أسر السجناء بسبب سجن السجين في مدينة أخرى وتعذر الزيارات الأسرية.

ثانياً: توصيات الدراسة

بعد الاطلاع على نتائج الدراسة وبعد رحلة معمقة مع أسر السجناء والجهات ذات العلاقة يمكن تحديد التوصيات المهمة، وقد رأى الباحث تقسيمها إلى خمسة أقسام وهي:

- أولاً: توصيات تختص بأسر السجناء.
- ثانياً: توصيات تختص بلجان رعاية أسر السجناء.

- ثالثاً: توصيات تختص بالعاملين في إدارة السجون وصنَّاع القرار.
- رابعاً: توصيات خاصة بوزارة التعليم.
- خامساً: توصيات خاصة بالمجال العلمي والبحثي.

أولاً: التوصيات الخاصة بأسر السجناء

١) إقامة برامج تأهيلية متخصصة مهنية تربوية وقيمية ومهارية لأبناء أسر السجناء من خلال التعاون بين لجان تراحم والجامعات والمراكز المتخصصة.

٢) الايعاز لوزارة التعليم بتكثيف الإرشاد الطلابي لأبناء أسر السجناء.

٣) إعداد تصور مقترح من خلال وزارة الموارد البشرية لتأهيل أبناء أسر السجناء مهنياً أو وظيفياً.

٤) تدشين حملات توعوية مجتمعية للتعريف باللجنة الوطنية لرعاية السجناء والمفرج عنهم وأسرهم "تراحم" وتحسين الصورة الذهنية عن أسر السجناء في المجتمع القريب (الأقرباء) وعموم المجتمع.

٥) إعداد برامج تدريبية تأهيلية مخصصة لزوجة السجين وذلك لإكسابها مهارات إدارة الأسرة بعد غياب العائل.

٦) إصدار أدلة إجرائية لتعريف أسر السجناء بالخدمات المقدمة لهم.

٧) الاستفادة من مبادرات صندوق تنمية الموارد البشرية (هدف) في المشاركة في (صنع في السعودية) وغيرها من المبادرات لعرض المنتجات الأسرية وبيعها وتوفير مصادر دخل ثابتة لأسر السجناء من خلالها.

ثانياً: التوصيات الخاصة بلجان رعاية أسر السجناء (تراحم)

١) يقترح أن تستقطب تراحم متطوعين من الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين لتكثيف دعم أسرة السجين ومعالجة المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجههم من خلال التعاون التطوعي مع الجامعات وغيرها من المراكز المتخصصة.

٢) استثمار مصادر الدعم كالأوقاف والمؤسسات المانحة في توفير مصادر دعم ثابتة للجان أسر السجناء.

٣) إيجاد قاعدة بيانات مشتركة بين اللجان وإدارات السجون والربط الآلي بمعلومات أسر السجناء بما يسهل ويسرع وصول الخدمات إلى أسر السجناء.

٤) إعداد برامج تأهيلية وتدريبية لتأهيل الأخصائيين الاجتماعيين في اللجان لآليات التواصل الفعال مع أسر السجناء.

٥) تقديم مقترح مع (هدف) لتأمين كوادر وطنية كافية تدعم لجان تراحم بما يساعدها في تحقيق أهدافها.

٦) إيجاد قنوات تواصل بين إدارات السجون ولجان تراحم لتزويدها بالمعلومات والأنظمة المستجدة أولاً بأول حول السجن والعقوبات البديلة والوظائف التي يُمنع منها مستقبلاً حتى تعيد بناء خططها وفقاً لهذه الأنظمة.

٧) إعداد برامج تربوية تساهم في الحماية الفكرية والأخلاقية لأبناء أسر السجناء وفق منهجية علمية.

ثالثاً: التوصيات الخاصة بإدارات السجون والوزارات الأخرى

١) طلب إعداد لائحة إجرائية تساهم في تسهيل زيارات أسر السجناء بطريقة نوعية واحترافية.

٢) تقديم برامج تأهيلية وتطويرية في مهارات التواصل مع السجناء وأسرهم للقائمين والقائمات على السجون.

٣) تطوير الأنظمة الإلكترونية لإدارة السجون وربطها بلجان تراحم فيما يخص معلومات السجين وأسرته.

٤) تقديم المزيد من العقوبات البديلة والتي أكدت الدراسة أثرها الإيجابي على أسر السجناء.

٥) تحفيز إدارات السجون على مستوى المملكة على ابتكار برامج نوعية تأهيلية لأسر السجناء وآليات التعامل معهم.

٦) إيجاد آليات لتسهيل نقل السجناء إلى المدن التي تعيش فيها أسرهم.

٧) التأكيد على نشر المصطلحات البديلة التي تساهم في تحسين صورة السجين وأسرته مثل: إصلاحية، نزيل.

٨) إبراز الدور الإعلامي في توعية المجتمع بالقضايا التي تستوجب السجن والاستفادة من قصص المساجين وما وقعوا به من أخطاء أدت إلى سجنهم وأثر تلك الأخطاء الفردية على أسر السجناء، ويمكن أن يتم ذلك بمشاركة عدد من الجهات المعنية.

رابعاً: التوصيات الخاصة بوزارة التعليم

١) إيجاد آليات للتواصل المباشر بين المرشدين الطلابيين ولجان تراحم من خلال مجموعة (سفراء تراحم).

٢) نشر أرقام تواصل لجنة (تراحم) في أوعية وقنوات الإعلان الخاصة بالتعليم والمدارس.

٣) إعداد برامج متخصصة في تأهيل العاملين في الميدان التربوي والمرشدين واللجان ذات العلاقة من خلال إعدادهم علمياً بالاستفادة من الأبحاث والدراسات الجامعية في هذا المجال.

خامساً: التوصيات الخاصة بالمجال العلمي والبحثي

اتضح للباحث وأثناء تنفيذ إجراءات الدراسة الميدانية بالإضافة إلى النتائج التي توصلت إليها مخرجات هذه الدراسة وجود حاجة ماسة لإثراء الرصيد المعرفي في مجال أسر السجناء بالأبحاث والدراسات والمناهج المتخصصة لمعالجة تلك التحديات المتفاقمة لأسر السجناء. وفيما يلي عرض لأبزر المقترحات في المجال العلمي والبحثي:

١) ضرورة إقامة مؤتمرات علمية وملتقيات بحثية لمناقشة احتياجات أسر السجناء بشكل دوري وعلى الأقل كل ثلاث سنوات باعتبار متابعة المستجدات الطارئة لاحتياجات تلك الأسر.

٢) عقد اتفاقية تعاون بين الكليات التربوية والإنسانية في الجامعات مع "تراحم" لتوجيه طلبة الدراسات العليا لإعداد دراسات متخصصة في مجال احتياجات أسر السجناء.

٣) تقديم مجموعة من المقترحات البحثية المهمة ومنها:

- دراسة تجريبية لصناعة الأسرة النموذجية من أسر السجناء وتهدف الى اختيار عينتين وإخضاع إحداهما لبرامج تأهيل وتدريب وبرامج مقننة لسد الاحتياج والتحول من الرعوية الى التنموية وتكون المجموعة الأخرى ضابطة دون أي تدخلات، وعليه يمكن وضع معايير ثابتة ومؤشرات قياس لصناعة أسرة تستطيع سد احتياجها ورصد سيناريوهات العمل والتجارب في ذلك.

- دراسة (دور الإرشاد الطلابي وقياس مدى فاعليته مع أبناء أسر السجناء).

- دراسة استطلاعية (الخدمات التي تقدمها الجهات الحكومية والخيرية لأسر السجناء ومعوقات الاستفادة منها وآلية تطويرها). وتهدف الى رصد آلية خدمة الأسرة ابتداءً من حقها في التوجيه والإرشاد أثناء أمر القبض وحتى خروج العائل.

- إطلاق عدد من الدراسات الديموغرافية بناء على قاعدة البيانات التي يمكن الحصول عليها من خلال بوابة وطنية إلكترونية مخصصة لأسر السجناء وتكون هذه الدراسات مراعية لتلك المتغيرات مثل:

١) علاقة نوع الجريمة على احتياجات أسرة السجين.

٢) علاقة المستوى التعليمي لأفراد أسرة السجين في التعامل مع التحديات التي تواجه الأسرة.

٣) علاقة المستوى الثقافي لأفراد أسرة السجين في التعامل مع التحديات التي تواجه الأسرة.

٤) علاقة حجم أسرة السجين في التعامل مع التحديات التي تواجه الأسرة.

٥) علاقة حجم الخدمات المقدمة لأسرة السجين حسب المناطق وواقع لجان تراحم والبيئة الاجتماعية والثقافية لتلك المناطق.

٦) الأنظمة واللوائح ذات العلاقة بأسر السجناء بين الازدواجية والتكرار: دراسة تحليلية لكافة الأنظمة الصادرة من الجهات الحكومية.

٧) دور القطاع الخاص بالمسؤولية المجتمعية في تخفيف معاناة أسر السجناء.

المراجع

البشر، حياة، (١٤١٥هـ)، المشكلات التربوية والاجتماعية الناتجة عن خروج المرأة للعمل – دراسة ميدانية على عينة من العاملات السعوديات بجدة، رسالة ماجستير جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

البلداوي، عبدالحميد، (٢٠٠٧م)، أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي، دار الشروق، عمّان.

البلعاس، فلاح، (١٤٢١هـ)، علم النفس الاجتماعي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

السدحان، عبد الله ناصر، (١٩٩٦م)، الرعاية اللاحقة، مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية.

السقا، سامر علي السيد، (٢٠١٢م)، استراتيجية مقترحة لطريقة تنظيم المجتمع لمواجهة العنف المجتمعي نحو أسر السجناء والمفرج عنهم، دراسة مطبقة على جمعية رعاية المسجونين، جامعة حلوان، مصر.

الشريف، كوثر الطيب، (٢٠٠٧م)، الآثار الاجتماعية والاقتصادية والنفسية لعقوبة السجن على أسر النزلاء، نموذج للتدخل المهني في الخدمات الاجتماعية دراسة لأسر نزلاء سجن كوبر وأم درمان، جامعة أم درمان، السودان

الصادي، أحمد فوزي، (١٩٨٨م)، رعاية أسر النزلاء كأسلوب من أساليب علم الملاحظة، بحث في الرعاية اللاحقة للمفرج عنهم بين نظرية التطبيق، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

الصحة النفسية في السجون، (٢٠١٨م)، دليل إرشادي موجز للعاملين في السجون، المنظمة الدولية للإصلاح الجنائي (PRI)، عمان الأردن.

الطاهر، بلعيساوي، (٢٠١٦م)، تأثير عقوبة السجن على أسر السجناء، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الجزائر

العتيبي، مطلق بن طلق، (٢٠١٥م)، أثر سجن أحد الوالدين على أفراد الأسرة، مراجعة الأدبيات العلمية مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض.

العتيبي، نوف محمد، (٢٠٠٨م)، دور خدمة الجماعة في تحقيق التكييف الاجتماعي لأسر السجناء دراسة تطبيقية على الأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيات الاجتماعيات والعاملين والعاملات في سجون المملكة، جامعة حلوان. المؤتمر العربي لدولي للأخصائيين الاجتماعيين، مصر

الغانم، عبد الله، –(٢٠٠٩م)، مشكلات أثر السجناء ومحددات برامج علاجها المدخل العلمي لممارسة المهنية رعاية أسر السجناء، جامعة الأمير نايف الأمنية، الرياض

الفريح، منيرة إبراهيم، (٢٠١١م)، المشكلات الاجتماعية لأسر السجناء وجهود الخدمة الاجتماعية في مواجهتها دراسة مطبقة على عينة من الترددات على لجنة رعاية السجناء والمفرج عنهم وأسرهم (تراحم)، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، مصر

القيس، سليم أحمد علي وآخرون، (٢٠١٧م)، انعكاس تطبيق بدائل العقوبات السالبة للحرية على أسر المساجين من وجهة نظر نزلاء المراكز الإصلاحية في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس.

دياب، فوزية، (١٩٩٩م)، نمو الطفل والتنشئة بين دور الحضانة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

عبد الرزاق، أحمد صلاح، (٢٠١٥م)، تقدير احتياجات أسر السجناء، رسالة ماجستير كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط، مصر.

عبد الله، عوض الله محمد، (٢٠٠٠م)، رسالة ماجستير الآثار السلبية لعقوبة السجن على أسرة السجين، جامعة أم درمان، السودان.

فتحي، وفاء محمد، (٢٠٠٣م)، الضغوط النفسية وعلاجها ببعض التغيرات الشخصية والاجتماعية لدى المفرج عنهم في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، مصر

مدكور، إبراهيم، (١٩٧٥م)، معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

هلال، ناجي علي، (٢٠٠٣م)، الإيداع في السجن والأحوال الأسرية للسجناء، مجلة بحوث أمنية، الرياض.

The Needs of Prisoners' Families: An Analytical Study

Fouad Sadaqa Muhammad Mirdad

Department of Communication Skills, Faculty of Arts and Human Sciences, King Abdulaziz University, Jeddah, KSA

Abstract. The current study aimed to identify the non-material needs of prisoners' families. The researcher used the descriptive analytical approach through several tools, including: a questionnaire with the families of prisoners and interviews with officials from prisoner care committees, in addition to discussion sessions with specialists. Academics and leaders in the educational sectors. The study highlighted several results, the most prominent of which was the presence of social harassment for the prisoner's families, represented by the severing of family relations with them and not being invited to private and public events, as well as the presence of a collapse in the internal family cohesion of the prisoner's family with the weakening of the family members' loyalty to the family after the breadwinner's imprisonment, which educationally affects the behavior of the prisoner. Sons and daughters. The study also monitored the presence of conflicts within the family, with increased anxiety and tension among family members regarding the psychological phenomena under study. The study also found negative results in the behavior of the family members and inappropriate moral changes among the children, such as drug abuse, running away from home, staying up late at night, and general rebellion against the family. The study came out with a set of recommendations that would address the problem of the study.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣١ ع ٣، ص ص: ٤٥ – ٦٢ (٢٠٢٣م)
DOI:10.4197/Art.31-3.2

سياقات التخاطب في نماذج من كتاب "أخبار النساء" لابن قيّم الجوزية

خلود ناصر منصور المطيري

أستاذ مساعد بقسم الثقافة الإسلامية والمهارات اللغوية، كلية العلوم والآداب، جامعة الملك عبدالعزيز، رابغ، المملكة العربية السعودية

knalmatairi @kku.edu.sa

المستخلص. يسعى هذا المقال إلى الكشف عن سياقات التخاطب الأدبي في النص التراثي العربي القديم، انطلاقا من أن السياق من أهم العناصر التي تقوم عليها التداولية؛ فهي علم استعمال اللغة ضمن السياق. وهي استعمال العلامات ضمنه. ونظرا لأهمية هذا الأخير في العملية التخاطبية فإننا ارتكزنا على هذا المعطى التداولي للبحث عن جملة السياقات وأنواعها في كتاب نماذج من كتاب "أخبار النساء" لابن قيم الجوزية. ومن ثمة تطرح المداخلة الإشكالية الآتية: كيف نعرف السياق؟ وما هي أنواعه؟ وكيف يمكن أن نطبق النظرية التداولية السياقية على النص التراثي القديم، وعلى نماذج من كتاب" أخبار النساء؟ لعل هذا ما أجاب عنه المقال الذي ينقسم إلى قسمين، أحدهما نظري تعرض من خلاله إلى المفاهيم الخاصة بالسياق، وأهميته، وأنواعه، بالإضافة إلى الحديث عمّا تضمنه كتاب ابن قيم الجوزية محل الدراسة. وشق آخر تطبيقي سعى من خلاله إلى تطبيق المفاهيم النظرية على نصوص من كتاب "أخبار النساء" من خلال تتبع أنواع السياق في هذا النموذج المتمثلة في السياق المقامي، والسياق الوجودي، والسياق النفسي.

الكلمات المفتاحية: أخبار النساء، السياق المقامي، السياق الوجودي، السياق النفسي.

المقدمة

يمثل السياق العمود الأساسي الذي ترتكز عليه التداولية؛ فهي علم الاستعمال اللساني ضمن السياق، أو هي استعمال العلامات ضمنه. انطلاقا من هذا التصور حاول ماكس بلاك إعادة تسميتها بالنظرية السياقية(١)

(١) ينظر: رحيمة شيتر، السياق وبناء المعنى، مقاربة تداولية للمقامة الأهوازية، مجلة الأثر– مجلة الآداب واللغات، العدد السابع٧، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، ورقلة، ماي ٢٠٠٨م، ص ١٢٢.

وذلك لما يحمله السياق من أهمية بالغة في النظرية التداولية. ولو تتبع دلالة السياق سنجد بأنه إطار عام تنتظم فيه عناصر النص ووحداته اللغوية، ومقياس تتصل بوساطته الجمل فيما بينها وتترابط، وهو أيضا بيئة لغوية وتداولية ترعى مجموع العناصر المعرفية التي يقدمها النص للقارئ. ويضبط السياق حركات الإحالة بين عناصر النص، فلا يفهم معنى كلمة أو جملة إلاّ بوصلها بالتي قبلها أو بالتي بعدها داخل إطار السياق. وكثيرا ما يرد الشبه بين الجمل والعبارات مع بعض الفوارق التي تميز بينها، ولا نستطيع تفسير تلك الفوارق إلّا بالرجوع إلى السياق اللغوي، ولحظ الفوارق الدقيقة التي طرأت بين الجمل[١]انطلاقا من هذا يمكن القول بأن السياق عموما هو الذي يحدد دلالة الجملة، بل ويعمل على تحديد قصد المرسل ومرجع العلاقات[٢].من هذا يمكن القول بأن البحث يهدف إلى تسليط الضوء على المفاهيم الخاصة بالسياق لغة واصطلاحا، ومن ثمة التعرض لأنواعه التي من خلالها يمكن تقصي نماذج من المدونة محل الدراسة "أخبار النساء" لابن القيم جوزيه، والبحث في دلالتها. وبما أننا في إطار الحديث عن السياق فإن المقاربة لا تخرج عن إطار التداولية التي تبحث في دراسة العلاقة بين اللغة ومستخدميها وتسعى إلى الكشف عن العلاقة بين اللغة والسياقات اللغوية وغير اللغوية والتي تتداخل أثناء استخدام اللغة.[٣] وستصل الدراسة إلى خاتمة تتضمن أهم النتائج المتوصل إليها والتي من بينها أن السياق ذو أهمية بالغة؛ فهو يعمل على فهم العملية التواصلية، كما يعد شرطا أساسيا في فهم الخطاب الأدبي بعام، والخطاب التراثي القديم بخاصة، ومعرفة مقاصد ابن الجوزيه في كتابه "أخبار النساء" حيث ضمن الكاتب الكثير من الإشارات التي تحتاج إلى إعادتها إلى سياقها لفهمها. ومن ثمة سنحاول في هذا البحث تقصي دلالة السياق، وأنواعه، وسنبدأ بالإطار اللغوي ثم نتتبع دلالته في الاصطلاح.

---

(١) ينظر: عبد الحليم مصطفى عبد العال الشوربجي، المقصدية والسياق والبعد التداولي في فهم الخطاب القرآني، حولية كلية اللغة العربية، جامعة الأزهر بنين بجرجا، العدد الخامس والعشرون، الجزء التاسع، مصر،٢٠٢١م، ص٨٨٨٧.

(٢) ينظر: المرجع نفسه، ص٨٨٨٧.

(٣) ينظر: عبد الحليم مصطفى عبد العال الشوربجي، المقصدية والسياق والبعد التداولي في فهم الخطاب القرآني، المرجع السابق، ص٨٨٨٧.

١- مفهوم السياق

أ- لغة

وردت لفظة سياق في قاموس لسان العرب لابن منظور بدلالة الاستقامة والتتابع في قوله: «ساق الإبل وغيرها يسوقها سوقا وسياقا وهو سائق وسوّاق"..."وقد انساقت وتساوقت الإبل تساوقا تتابعت، وساق إليها الصداق والمهر سياقا وأساقه، وإن كان دراهم أو دنانير؛ لأن أَل الصداق عند العرب الإبل وهي التي تساق، فاستعمل ذلك في الدرهم والدينار وغيرهما، وساق فلان من امرأته أي أعطاها مهرها، والسياق المهر، قيل للمهر سوق لأن العرب كانوا إذا تزوجوا ساقوا الإبل والغنم مهرا؛ لأنها كانت الغالب على أموالها وضع السوق موضع المهر، وإن لم يكن إبلا وغنما، وأساقه إبلا: أعطاه أياها يسوقها، وساق بنفسه سياقا: نزع بها عند الموت تقول رأيت فلان يسوق سوقا أي ينزع نزعا عند الموت.. ويقال فلان في السياق أي في النزع وللساق نزع الروح، وأصله سواق فقلبت الواو ياء بكسر السين وهما مصدران من ساق يسوق»[١]، ولو تأملنا اللفظة لوجدنا بأنها مأخوذة من المفردة «سوق: ساق النعم فانساقت تساوقت الإبل: تتابعت وهو يسوق الحديث أحسن سياقة، وإليك يساق الحديث، وهكذا الكلام مساقة إلى كذا، وجئتك بالحديث عن سوقه، على سرده»[٢]وهنا طبيعة اللفظة لا تخرج عن الدلالة التي طرحها ابن منظور والمتمثلة في الاستقامة والتتابع. ويمكن إيجاز الدلالات اللغوية التي أشار إليها ابن منظور في معجمه في:

- الجدث: وهو سوق الإبل وهو المعنى الحسي، الأصلي للكلمة، ثم انتقل عن طريق المجاز إلى الدلالة على المسوق، وهو المهر إبلا أو غيرها.
- الدلالة على نزع الروح لحدوث ذلك حال الموت.
- الدلالة على الظرف أو الحال التي يحدث فيها الحدث لعلاقة الزمانية فقد أطلق على حال الموت" سياق الموت"[٣].

---

(١) ينظر: ابن منظور، لسان العرب، المجلد١٠، مادة سوق، دار ادر، د.ط، بيروت، لبنان،٢٠١٠م، ص١٦٦-١٦٧.

(٢) ينظر: أبو القاسم جار الله الزمخشري، أساس البلاغة، تج: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٨، ج١، ص٤٨٤

(٣) ينظر: فريد عوض حيدر، سياق الحال في الدرس الدلالي "تحليل وتطبيق" مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٨م، ص٠٨ نقلا عن: فطومة لحمادي السياق والنص، استقصاء دور السياق، في تحقيق التماسك النصي، مجلة كلي الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الثاني والثالث، جانفي-جوان، ٢٠٠٨م، ص٣.

وبالبحث في الدلالة اللغوية لمفردة سياق في المعاجم اللغوية الأخرى سنجد بأنها لا تخرج في معظمها عن الدلالات السابقة، وقد أورد ابن فارس تصورا مشابها لما أورده الزمخشري وابن منظور في قوله: «السين والواو والقاف أصل واحد وهو حدود الشيء، يقال ساق يسوقه سوقا، والسيقة ما استيق من الدواب، ويقال سقت إلى امرأتي صداقها وأسقته، والسوق مشتقة من هذا، مما يساق إليها في كل شيء والجمع أسواق»(١). من هنا يمكن القول بأن السياق في اللغة ورد بصورة مجازية تعبر في عمقها عن سياق الحديث الذي يكون بين طرفين متمثلان في المرسل والمرسل إليه، والسياق هو الظروف المحيطة بكل ذلك، ومن خلاله تتضح دلالة العبارات والجمل والنصوص.

ب-السياق اصطلاحا "Context"

إذا انطلقنا من المصطلح اللاتيني فسنجد بأن الكلمة مقسمة إلى شقين، شق يعني **النص** text، وشق آخر يعني مع cont، وهو الأمر الذي يمنحها دلالة تتعالق مع دلالة النسيج، أو ربما لو حاولنا ربط دلالة الكلمة ببعضها البعض ستصبح "نسيج النص "وهو ما يعبر عن الخيوط التي تربط الأجزاء ببعضها البعض. وإذا تأملنا هذه الدلالة سنجد بأنها تعيدنا بطريقة ما إلى دلالة السياق الاصطلاحية والتي لا تخرج عن الدلالة اللغوية في عمومها وتعني المصاحبات المحيطة بالنصوص، والتي من خلالها يتم فهم مقصدية المرسل، ويمكن القول أيضا بأن مفردة"con" تعني المشاركة أي وجود أشياء مشتركة تقوم بتوضيح النص(٢)فهو المحيط الملموس الذي تستعمل فيه الكلمة(٣)وقد عرفه جون ديبوا بقوله بأنه: «مجمل الشروط الاجتماعية المتفق عليها، التي تؤخذ بعين الاعتبار لدراسة العلاقات الموجودة بين السلوك الاجتماعي واستعمال اللغة، وهي المعطيات المشتركة بين المرسل والمرسل إليه، والوضعية الثقافية والنفسية والتجارب والمعلومات الشائعة بينهما»(٤) ولعل هذا التعريف جامل وشامل وذلك لأنه ينفتح على بعض العناصر

---

(١) ينظر: ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة "سوق" تحقيق وضبط عبد السلام هارون، دار الفكر، ط٣، القاهرة، ١٩٨٢م.

(٢) ينظر: فطومة لحمادي السياق والنص، استقصاء دور السياق، في تحقيق التماسك النصي، مجلة كلي الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الثاني والثالث، جانفي-جوان، ٢٠٠٨م، ص٤.

(٣) ينظر: جورج بول، التداولية "ترقصي العنابي"، دار الأمان، ط٠١، الرباط، المغرب، ٢٠١٠م، ص ١٨٦.

(٤) ينظر: دايد عبد القادر أثر السياق في ترجيح دلالة النص لدى الزمخشري "الكشاف أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في اللغة العربية والأدب العربي، مشروع اللسانيات النصية، تحت إشراف الأستاذ الدكتور محمد ملياني، جامعة وهران ١، أحمد بن بلة، كلية الآداب واللغات والفنون، وهران، الجزائر،٢٠١٧م/ ٢٠١٨م ص ٣٥.

السياقية والمتمثلة في كل من المتكلم، المخاطب، والرسالة .. غيرها، وقد أشار "محمد خطابي" إضافة إلى العناصر السابقة القناة، الموضوع، المقام، السنن، جنس الرسالة، الحدث، المقصد، وغيرها كما أشار أيضا إلى أنه ليس من الضروري الاحتفاظ بكل هذه العناصر[١] بل يمكن الاكتفاء بالمتكلم والمخاطب والرسالة والزمان والمكان ونوع الرسالة، ولعل هذا ما أكد عليه براون ويول أيضا في حديثهما عن السياق. ويمكن اختزال ذلك في المخطط التالي:

السياق

المرسل ..... **الخطاب** ..... **المرسل إليه**

قناة الاتصال

الشفرة

عناصر العملية التواصلية[٢]

ومن ثمة يمكن القول بأن السياق هو الظروف المحيطة بالرسالة، والتي «تسهم في ترجيح أدوات بعينها، واختيار آليات مناسبة لعملية الإفهام، والفهم بين طرفي الخطاب، وذلك من خلال عدد من العناصر، فمن عناصره العلاقة بين المتخاطبين سواء أكانت سلبية أم إيجابية، ولذلك فعدم وجودها يعد توجيها للمرسل/المخاطِب في اختياراته، كما أن الزمان والمكان اللذين يتلفظ فيهما المرسل بخطابه من عناصر إلهامه؛ فما يصلح لزمان قد لا يصلح لآخر، وما يناسب مكانا، قد لا يناسب آخر؛ فمعرفة عناصر السياق تسهم في عملية التعبير عن المقاصد والاستلال لإدراكها، وعليه فإن اختيار الأدوات والآليات اللغوية يعد انعكاسا للعناصر التي تشكل في مجموعها سباقا معينا يبرز من خلال لغة الخطاب، وبمعرفته يمكن تفكيك هذه اللغة للوصول إلى المعنى المقصود أو الغرض المراد»[٣] ولو حاولنا الانطلاق من العناصر السياقية

---

(١) ينظر: رحيمة شيتر، التداولية وآفاق التحليل، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العددان الثاني والثالث، دورة جانفي، جوان، ص٤.

(٢) ينظر: منصف قداشي، علم التخاطب في مناظرات ابن تيمية، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في النقد الأدبي المعاصر، إشراف بوجمعة شتوان، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ٢٠١٤م، ص ٢٢.

(٣) عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط١، سنة ٢٠٠٣م، ص١٨.

سنجد بأن السياق يخرج إلى أنواع ثلاث[١] وهي: السياق المقامي"Situation context" – السياق الوجودي "Existential context"– السياق النفسي "context Psychologial" ولا تتوقف الأنواع عند هذا الحد فقط بل هناك من يضيف السياق النصي "context as contex" وسياق الفعل "Actional context"[٢] ولكننا سنكتفي بالحديث عن الأنواع الثلاثة الأولى، ذلك أن النوعان الأخيران يتداخلان مع الأنواع الأخرى بطريقة وبأخرى. وقبل البدء في الحديث عن تلك الأنواع سنحاول التطرق إلى كتاب "أخبار النساء" ونعطي نبذة عنه، ثم ننتقل مباشرة للحديث عن أنواع السياقات نظريا ونطبق مباشرة، لنصل في الأخير إلى أن السياق–نسبة لأنواعه–يضطلع بأدوار كثيرة في التفاعل الخطابي مثل تحديد قصد المرسل، ومرجع العلاقات[٣] وغيرها، ولعل هذا ما سنسعى إليه في الجانب التطبيقي، حيث سنبحث عن أدوار السياق في نماذج من كتاب "ابن قيم الجوزيه" وسنبدأ بـ:

٢- نبذة عن كتاب أخبار النساء

يعد "كتاب أخبار النساء" واحد من أكثر الكتب شهرة للإمام الفقيه والمؤرخ الشهير جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي المعروف بـ ابن الجوزية[*]، وهو مجموعة من الأخبار التي يسرد فيها صاحبها

---

(١) ينظر: عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، الرجع السابق، ص٤٢.

(٢) ينظر: رحيمة شيتر، التداولية وآفاق التحليل، المرجع السابق، ص٤.

(٣) ينظر: عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، مرجع سابق، ص٤٠. وينظر أيضا: علي متعب جاسم، وحسين عمران محمد، السياق والقصدية مقاربة تداولية في شعر أبي نواس المفهوم والتطبيق، مجلة ديالي، العدد الثامن والستون، ٢٠١٥م، ص٣٣٨.

(*) ابن القيم جوزيه:هو جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد، ويعود نسبه إلى سيدنا أبي بكر الصديق رضي الله عنه. ولد في عام ٥١٠هـ في مدينة بغداد بالعراق.اشتهر باسم "ابن الجوزيه" لوجود شجرة جوز في بيته وكانت الشجرة الوحيدة في البلدة.نشأ ابن الجوزيه في عائلة غنية تعمل في تجارة النحاس، وساعده ذلك على تفرغه لطلب العلم.تتلمذ على يد عدد من كبار علماء عصره كالقاضي أبي بكر الأنصاري.عُرف بالزهد والورع والابتعاد عن أماكن الاختلاط بالناس خشية ضياع الوقت. أسس مدرسة بدرب دينار وجعل فيها مكتبة كبيرة ووقف كتبه فيها، كما عمل بالتدريس في عدد من المدارس.عينه الوالي ابن يونس الحنبلي في منصب الوزارة، وبعد أن تولى ابن القصاب منصب الوالي لاحق كل من له علاقة بابن يونس الحنبلي، فنفى ابن الجوزيه إلى مدينة واسط.بعد خمس سنوات عاد ابن الجوزيه من المنفى إلى مجالس الوعظ في بغداد بحضور الخليفة. تميز بغزارة إنتاجه الأدبي وكثرة مصنفاته التي بلغت الثلاث مئة مصنف ومؤلف. توفي ابن الجوزيه في مدينة بغداد عام ٥٧٩هـ. نقلا عن ينظر: موسوعة أخضر

قصصا ومواعظ وطرائف عن أخبار النساء، وما يتعلق بهن، فيجمع الكتاب بين الطرائف والنوادر والحكم والأخبار، ومنها ما يتعلق بجمال النساء وما يتعلق بكيدهن وما يتعلق بغيرتهن، ويتميز الكتاب بأسلوبه الطريف ولغته القوية.[١] بالإضافة إلى أن صاحبه كتبه بأسلوبه الوعظي بكثرة وتنوع مصنفاته، فابن الجوزيه كان أديبًا وخطيبًا مفوَّهًا وشاعرًا بليغًا، إذ تميزت كتاباته برصانة لغتها وعذوبة بيانها، وظهر في أكثرها حب ابن الجوزيه للعزلة والابتعاد عن الناس، كما كتب أشعارًا عديدة في الزهد والقناعة[٢] وقد قسم ابن القيم كتابه إلى تسع أبواب جاءت بالترتيب كالآتي: باب ما جاء في وصف النساء – باب يذكر فيه من صيره العشق إلى الأخلاط والجنون – باب ما جاء في الغيرة – باب من هذا الشكل – باب ما ذكر من وفاء النساء – بابا ما يذكر من غدر النساء –باب ما جاء في الزنا والتحذير من أليم عقابه – من أحاديث المؤلفين – باب خلق النساء[٣] وسنحاول في العنصر القادم أن ننتقي بعض النماذج بما يتناسب مع المنهج ونستخرج أنواع السياقات وسنبدأ بـ:

١- السياق المقامي "Situation context"

لقد عرفه ظافر الشهري في كتابه "استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية"[٤] بأنه السياق الذي يوفر جزئيا بعض العوامل أو المحددات التي تسهم في تحديد معاني التعبيرات اللغوية، والمقامات، بوصفها سياقا، هي صنف متأصل في المحددات الاجتماعية، فقد يكون هذا السياق إطار للمؤسسات "محكمة، مدرسة .." أو لأوضاع الحياة اليومية "مطعم، تسوق" إذ تؤطر هذه المحددات خصائص المحادثة في النصوص الكبرى، وكذلك في بناء الخطاب الإقناعي، والحجاجي، من خلال قوانين وأنظمة معينة.[٥] وحتى

للكتب، كتاب أخبار النساء لابن قيم الجوزيه، ينظر الرابط: كتاب أخبار النساء – ابن الجوزيه، موسوعة أخضر للكتب (a5dr.com)

(١) ينظر: موسوعة أخضر للكتب، كتاب أخبار النساء لابن قيم الجوزيه، ينظر الرابط: كتاب أخبار النساء – ابن الجوزيه، موسوعة أخضر للكتب (a5dr.com).

(٢) ينظر: المرجع نفسه.

(٣) ينظر: ابن قيم الجوزي، كتاب أخبار النساء، تحقيق الدكتور نزار رضا، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان،١٩٨٢م، ص٢٥٣.

(٤) ينظر: عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط١، بيروت، لبنان، بيروت، ٢٠٠٤م.

(٥) ينظر: المرجع نفسه، ص٤٣.

يتم السياق المقامي يفترض وجود مقومات التواصل من مرسل ومرسل بالإضافة الرسالة التي تمثل المقام في هذا النوع من السياق. ويشترط في هذا الوضع أن يكون كل من المرسل والمرسل إليه على دراية بموضوع الرسالة؛ أي أنهما يملكان شيفرة التواصل بينهما بحيث يكون أحدهما المتمثل في المتكلم فاعلا حقيقيا، والآخر والمتمثل في المرسل إليه فاعلا على جهة الإمكان(١) كما يشترط أن يكون المقام معترف به اجتماعيا. ولو حاولنا البحث عن السياق المقامي في كتاب "أخبار النساء" سنجده متواجد في نماذج بعينها خاصة في باب الغيرة، ويمكن أن نمثل بالقصة التي وردت في كتاب ابن القيم عن زوجة إبراهيم خليل الله سارة التي غارت من هاجر زوجته الثانية، فحلفت يمينا بأن تقطع جزءا من أجزائها، ويظهر ذلك في: «ويروى أن سارة كانت تحب إبراهيم خليل الرحمن. فمكثت معه دهرا لا ترزق ولدا، فلما رأت ذلك وهبت له هاجر، وكانت أمة لها قبطية، فولدت لإبراهيم إسماعيل صلى الله عليهما، فغارت من ذلك سارة ووجدت في نفسها. وعتبت على هاجر. فحلفت لتقطعن عضوا من أعضائها فقال لها إبراهيم صلى الله على نبينا وعليه: هل لك أن تبري يمينك؟ قالت: كيف أصنع؟ قال: أثقبي أذنيها وخصفيها. والخصف هو الخياطة. ففعلت ذلك بها. فوضعت في أذني هاجر قرطين فازدادت حسنا. فقالت سارة: إني إنما زدتها جمالا: فلم تتركه على كونها معه. ووجد بها إبراهيم وجدا شديدا، فنقلها إلى مكة وكان يزورها في كل وقت من الشام لشغفه بها، وقله صبره عنها»(٢).

فالمتحدث هنا في هذا النص الإخباري هو إبراهيم نبي خليل الله، والطرف الآخر هي سارة زوجته الأولى، والموضوع هو الغيرة، وهنا سيدنا إبراهيم يحاول أن يهدئ من روع زوجته الأولى التي تشتعل غيرة من هاجرة زوجته الثانية، والتي زوجته إياها بنفسها عندما لم تنجب له الأطفال، فأنجبت له هاجر إسماعيل، ولأنها تحب سيدنا إبراهيم حبا كبيرا حلفت يمينا أن تقطع عضوا من أعضائها غيرة؛ لأنها كانت عاتبة على هاجر التي أنجبت ولدا لسيدنا إبراهيم، وهو الأمر الذي جعلها تتورط في اليمين الذي يفرض عليها أن تنفذه، وهنا تدخل نبي الله فنصحها بأن تثقب أذنها وتخيطها لينفذ اليمين، وهو ما قامت به فعلا لتجد نفسها قد زادتها جمالا بعد فعلتها التي دفعتها غيرتها الشديدة وحبها لنبي الله لفعلها، خاصة عندما وضعت قرطين في أذنيها. وعليه هنا السياق مقامي ذلك أن طرفي الحوار يملكان معلومات عن الغيرة، وعن الشعور

---

(١) ينظر: رحيمة شيتر: تداولية النص الشعري جمهرة أشعار العرب نموذجا، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الأدب، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية وآدابها، ٢٠٠٨م سنة ٢٠٠٩م، ص ٢١١.

(٢) ينظر: ابن قيم الجوزي، كتاب أخبار النساء، المصدر السابق، ص٨٣.

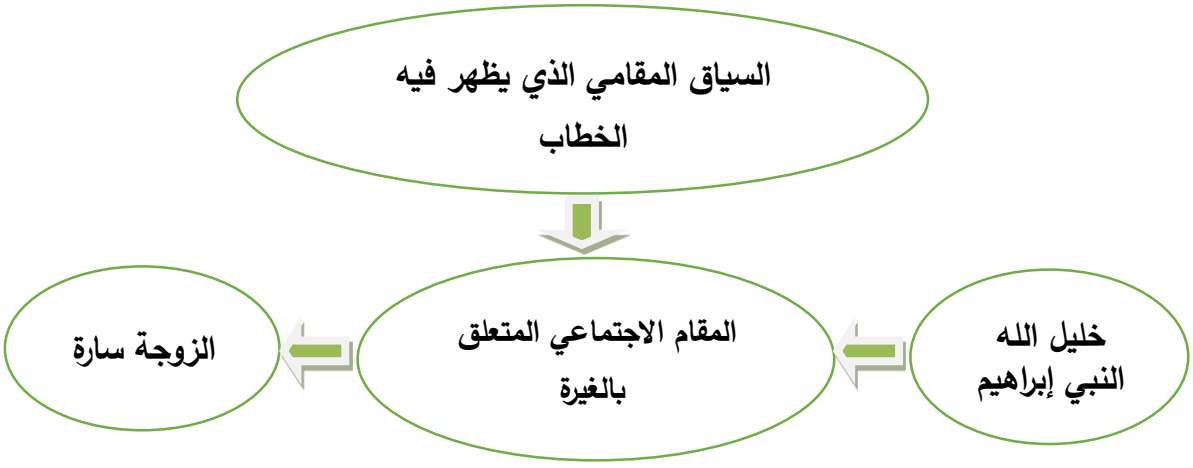
الداخلي الذي نتج من الحب الكبير للطرف الآخر، وهو الأمر الذي شعر به نبي الله إبراهيم، وهذا الشعور يعتبر في السياق الاجتماعي العام متعارف عليه لدى الرجال والنساء، فالمرة حين تحب بدرجة كبيرة، لا تحب أن يشاركها أحد في محبوبها، وهو الأمر نفسه بالنسبة للرجال أيضا، وعليه تتصرف المرأة باندفاع بسبب عاطفتها، وهو ما جعل سارة زوجة نبي الله تحلف يمينا بأن تقطع عضوا من أعضاء هاجر. وحتى يتدارك الأمر نبي الله، ويضرب عصفورين بحجر واحد بحيث يجعل سارة تؤدي يمينها، ومن جهة أخرى لا تؤذي الطرف الآخر غيرة اقترح عليها أمر ثقب أذنها. ومن ثمة أكد نبي الله – في هذه الحادثة – على عدم التسرع في حلف اليمين، لأن ذلك يورط الإنسان في أمور قد يندم عليها لاحقا، ومن جهة أخرى راعى السياق الاجتماعي الذي يحيط بها وهو موضوع الغيرة.

وحتى يتحقق السياق المقامي تحضر عناصر أخرى متمثلة في اهتمامات المتكلم وأهدافه وغيرها، وقد سبق وتحدثنا عنها في الجانب النظر، وكل ذلك يتم من خلال امتلاك المرسل سلطة تسمح له بمخاطبة الأطراف الأخرى[١] وهنا نبي الله إبراهيم يملك السلطة التي تمنحه حق امتلاك زمام الحديث؛ فهو زوجها من جهة، ونبي من جهة أخرى، ويحاول أن يلطف من غيرة زوجته، ويهدئ من روعها، ويعالج مشكلة يمينها لأنها تنتمي إليه وجزء لا يتجزأ منه، وهو الأمر الذي جعل السيدة سارة في مقام الطالب لا المطلوب، الأمر الذي جعلها تفسح له مجال الحديث، وإدارة الحوار من خلال رغبتها الدفينة في كيفية إبراء يمينها بالأدلة والبراهين، وحتى يضمن سيدنا إبراهيم نجاح العملية التواصلية راع نفسية زوجته وفسح لها مجال الحديث والخيار، حيث أنه لم يجبرها على الخيار الذي اقترحه بل طرحه بطريقة جعلتها لا تجد حلا بديلا إلّا الحل الذي اختاره لها، وهو ما جعلها تنفذه مباشرة. لأن شعور الغيرة الذي كان يتملكها جعلها تنفذه حتى تطفئ لهيب غيرتها لا يمينها. ومن ثمة تتشكل الخطاطة التواصلية كالآتي:

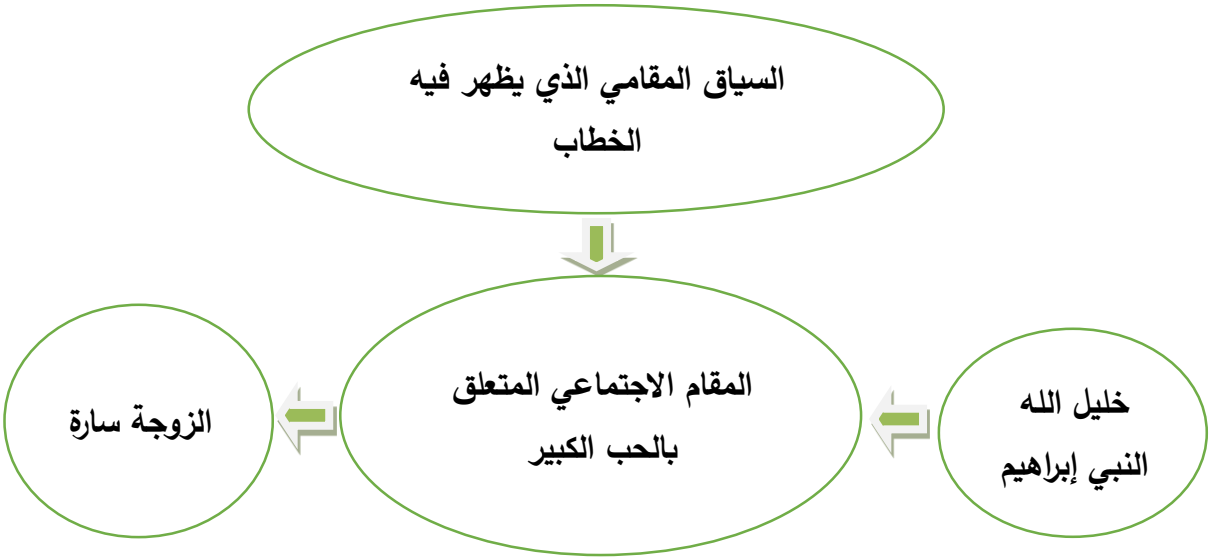
- **المرسل:** وهو نبي الله إبراهيم؛ وهو الذي يحاول أن يساعد زوجته سارة على تهدئة غيرتها من جهة ويوصل لها رسالة يتخطى يمينها من خلال الثقب الذي اقترح أن تثقبه لهاجر في أذنيها وخياطته.
- **المرسل إليه:** السيدة سارة زوجته التي اشتعلت غيرة من ضرتها هاجر عندما أنجبت إسماعيل لنبي الله.
- **الرسالة:** وهي الموضوع الذي دار حوله الحوار بين كل من سيدنا إبراهيم، وسيدتنا سارة، وتحتمل الرسالة أن تكون المقصدية المتضمنة التي من خلالها يريد أن يصلها المرسل للقارئ، أي المعنى

(١) ينظر: عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، المرجع السابق، ص٤٣.

المتضمن من وراء القصة، والغرض الذي يسعى المرسل إلى تأكيده، وهنا يمكن القول بأن الغيرة هي الموضوع الأساسي الذي دار حوله الحوار بين طرفي العملية التواصلية وهو موضوع نفسي، عاطفي أقرب منه إلى المواضيع الاجتماعي، وهو شعور يخالج الذات المحبة في اللحظة التي تشعر فيها بخطر ضياع الطرف الآخر منها. وهنا سيدنا إبراهيم حاول من خلال هذا الطرح أن يطفئ لهيب غيرة زوجته من جهة، ويبرهن على حبه من جهة أخرى من خلال تخفيف يمينها. ويمكن أن نوجز كل ذلك في الخطاطة التواصلية الآتية:



ويصبح المقام اجتماعي لغويا حين ننظر للدلالة من الداخل فتصبح الخطاطة كالآتي:



٢- السياق الوجودي "Existential context"

يتشكل السياق الوجودي من خلال العلاقات وما تتضمنه من أحداث وحالات وأشياء، والتي ترجع إليها التعبيرات اللغوية. ويتم الانتقال من الدلالة إلى التداولية حالما يدرك أن المرسل المرسل إليه، وكذلك موقعهم الزماني. المكاني هي مؤشرات للسياق الوجودي ، فعندما توضع هذه الإشاريات في الاعتبار، فإنه يمكن وصف معنى التعبيرات اللغوية إشاريا بما يقود إلى صنف إشاري للدلالة(١).وحتى نتمكن من معرفة السياق الوجودي في كتاب" أخبار النساء" اخترنا نموذجا من باب الوفاء، وهو نص تتمظهر فيه الحوارات، وتتغير فيه الأزمنة، والأمكنة بين ما كان، وما أصبح، وسنحاول أن نرصد التحولات الحاصلة في كل زمان ومكان، بالإضافة إلى الانتقال من الدلالة إلى التداولية(٢)، وقد اخترنا في هذا المقام إحدى القصص التي تناقلها ابن قيم الجوزيه في كتابه في باب ما جاء في غدر النساء ويظهر ذلك في الحوارات التي دارت بين ضباعة بنت عامر، وعبد الله بن جدعان، وهشام بن المغيرة في قوله: «عن المطلب بن الوداعة السهمي قال: كانت ضباعة بنت عامر، من بني عامر بن صعصعة، تحت عبد الله بن جدعان. فمكثت عنده زمنا لا تلد، فأرسل إليها هشام بن المغيرة: ما تصنعين بهذا الشيخ الكبير الذي لا يولد له: فقولي له فليطلقك. فقالت ذلك لعبد الله بن جدعان، فقال لها إني أخاف إن طلقتك تتزوجي هشام بن المغيرة؟؟؟ قالت له: فإن لك علي أن لا أفعل هذا. قال لها: فإن فعلت، فإن عليك مائة من الإبل تنحرينها وتنسجين ثوبا يقطع ما بين الأخشبين وتطوفين بالبيت عريانة. قالت لا أطيق ذلك»(٣) فالراوي "عبد المطلب بن الوداعة السهمي" نقل لنا ما دار بين كل من ضباعة بنت عامر بن صعصعة، وعبد الله بن جدعان، وهشام بن المغير. فكان الحوار يدور حول وعد ضباعة بنت عامر لعبد الله بن جدعان بأنها لن تتزوج من هشام بن المغير؛ أي أن ضباعة كانت في بداية القصة متزوجة من الشيخ عبد الله تعيش حياتا عادية فقط الإشكال كان في عدم إنجابها منه، وهو السبب الذي جعلها تطلب الطلاق منه بعد أن وسوس لها هشام بن المغيرة. ليتحول الحوار من مجرد كلام فقط إلى أفعال في القسم الثاني من القصة ويظهر ذلك في قوله: «وأرسلت إلى هشام فأخبرته، فأرسل إليها ما أهون ذلك، وما يكن بك من ذلك، فأنا أيسر من قريش في المال، ونسائي أكثر النساء بالبطحاء، وأنت أجمل النساء ولا تعابين في عريك، فلا تأبي ذلك عليه. فقالت لابن جدعان طلقني،

---

(١) ينظر: عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، مرجع سابق، ص٤٣.

(٢) ينظر: المرجع نفسه، ص٤٢.

(٣) ينظر: ابن قيم الجوزي، كتاب أخبار النساء، المصدر السابق، ص١٤٨.

فإن تزوجت هشاما فعلي ما قلت. فطلقها بعد استيثاقه منها. فتزوجها هشام، فنحر عنها مائة جزور، وأمر نساؤه فنسجن ثوبا يملأ ما بين الأخشبين، ثم طافت بالبيت عريانة. قال المطلب: فأتبعها بصري إذا أدبرت واستقبلتها إذا أقبلت، فما رأيت شيئا مما خلق الله منها وهي واضعة يديها على فرجها وقريش قد أحدقت بها، وهي تقول: اليوم يبدو بعضه أو كله... وما بدا منه فلا أحله»(١)

إذا انطلقنا من الحوار السابقة بين ما كانت عليه ضباعة، وبين ما أصبحت عليه سنجد بأن الزمان والمكان قد تغيرا، وذلك بناء على ما ورد من ملفوظات عبر أحداث هذه القصة، ليصبح هناك انتقال من الدلالة إلى التداولية؛ فلو حاولنا البحث عن الزمن في الشق الأول من الحوار سنجد بأن الزمن متماه مع المكان أي زمن الارتباط بالشيخ عبد الله بن جدعان، فلا توجد دلالات واضحة تحيلنا على أن الزمان نهار أم ليل أم غير ذلك، ليصبح زمن الارتباط بهشام بن المغير. أما فيما يتعلق بالمكان فإنه قد ارتبط بالشخصيات وتماهى معها فكان المكان في الجزء الأول بيت الزوجية الخاص بالشيخ عبد الله، ليصبح المكان بعد التحول بيت الزوجية الخاص بهشام بن المغير. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الزمان والمكان رمزيان في هذه القصة، لأن الذي تغير هو الزواج والطلاق، والزواج مرة أخرى برجل آخر، وهو الأمر الذي ارتبط ارتباطا وثيقا بالانتقال من الدلالة إلى التداولية، حيث تغيرت جميع الأحداث المتعلقة بضباعة بنت عامر بن صعصعة، التي كانت متزوجة من الشيخ عبد الله بن جدعان فترة من الزمن، ولم تنجب منه، ما جعلها تطلب الطلاق منه بعد أن نبهها هشام بن المغير، فكان الشيخ خائفا من زواجها من هشام، فوضع لها شرطا بعدم الزواج منه، ولو حصل زواجها منه سيكلفها ذلك أن تحقق يمينها. لتنتقل فيما بعد إلى مطلقة، فمتزوجة من هشام بن المغير الذي ذبح لها مائة إبل ليفي يمينها، وأكملت يمينها بطوفها عريانة بالبيت؛ أي أنها كانت مكسية في بيت زوجها الأول، وعارية في بيت زوجها الثاني.

وهنا نجد بأن السياق الوجودي الذي يحكم الحوارات الأولى قبل طلب ضباعة الطلاق من الشيخ عبد الله بن جدعان هو عدم إنجاب ضباعة بسبب كبر سن زوجها من جهة، بالإضافة إلى مكر هشام بن المغير، ورغبته في الزواج منها، وتأثيره الكبير على ضباعة؛ أي أن ضعف شخصيتها هو الذي جعلها تفكر بطريقة سلبية، وعليه الهدف الوجودي هنا هو رغبتها في الطلاق من عبد الله بن جدعان، والابتعاد ولعل كل السياقات الموجودة في القصة تخدم الحوار فخوف عبد الله بن جدعان من هشام بن المغير قد تحقق وربما لمعرفته المسبقة بأنه ماكر، وراغب في زوجته هو الذي جعله يحذر ضباعة من أن تتزوج منه

(١) ينظر: ابن القيم، لمصدر، ص١٤٨.

ويضع لها شرطا إذا تزوجته أن تطوف عريانة، وتذبح مائة من الإبل، وهو الأمر الذي تحقق في الأخير، حيث أن السياق كان خادم لهشام بن المغير الذي استغل ثرائه وحقق يمين ضباعة وتزوجها، بالإضافة إلى استغلاله لـنسوة قريش في نسج ثوب يملأ ما بين الأخشبين لضباعة وهي تطوف عارية. وهو ما تحقق بالفعل في آخر القصة.

ومن ثمة نجد بأن المرسل في السياق الأول هو عبد الله بن جدعان الذي كان يخشى من مكر هشام بن المغير، وغدر زوجته، فوضع شرطه لعلمه المسبق بأن زوجته لا تملك ما تملكه لتتزوج من هشام، في حين استغل هشام بن المغير ذلك الشرط لصالحه ولضعف شخصية ضباعة استطاع إقناعها بأن تطوف عارية. فكان الانتقال من الزواج إلى الطلاق، ومن الكسوة والاحترام، إلى العري والعار. ويمكننا أن نوجز السياق الوجودي في الجدول الآتي:

	الحوار الأول	**الحوار الثاني**
الزمان	زمن البقاء في بيتها الأول بعبد الله بن جدعان	زمن طلاقها من عبد الله بن جدعان وزواجها من هشام بن المغير
المرسل	عبد الله بن جدعان	هشام بن المغير
المرسل إليه	هشام بن المغير	عبد الله بن جدعان
سياق الوصية	السياق الوجودي في هذا الحوار هو الحذر من مكر هشام بن المغير الذي كان يضع عينه على زوجته وغدر الزوجة التي تلاعب بعقلها زوجها الثاني.	السياق الوجودي في هذا الحوار هو تأكيد شكوك عبد الله بن جدعان، والتلاعب بعقل زوجته وجعلها تقوم بكل الشروط التي وضعها فقط ليكسر كرامة الشيخ "الزوج الأول" ويطلقها منه ويتزوجها.

٣- السياق النفسي "Psychologial context"

لقد ركز ظافر الشهري في حديثه عن السياق النفسي على الفعل اللغوي واعتبر هذا الأخير قصد مشروط يقود إلى دمج الحالات الذهنية والنفسية في نظرية تداولية اللغة، لتصبح المقاصد والرغبات حالات ذهنية مسؤولة عن برنامج الفعل والتفاعل. وهذه الحالات هي مناط اهتمام الوصف والتفسير التداولي؛ بوصفها السياق النفسي لإنتاج اللغة وفهمها، كما تقتضي صلتها بالتداولية، من خلال الأنظمة النحوية المحددة في إنتاج التسلسلات اللغوية وفهمها، واجتناب الحالات الكثيرة التي لا تنتمي إلى المنهج التداولي مثل اكتساب اللغة والأساس البيولوجي وغيرها [١] وهو ما يعني أن السياق النفسي يركز على المعاني المتضمنة التي يرمي

(١) عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مصدر سابق، ص ٤٤.

إليها مرسل الخطاب لينجز من خلالها أفعالا من جهة، وينقل للمرسل إليه ما يشعر به من حالات نفسية داخلية من جهة أخرى. ولو تأملنا الخطابات السابقة والنماذج التي استحضرناها في السياق المقامي والوجودي يمكن أن نلمح داخلها سياقا نفسيا، ولعل النموذج الأقرب لاستخراج الحالات النفسية هو القصة الخاصة بخليل الرحمن إبراهيم عليه أفضل السلام وزوجاته هاجر وسارة، فسنجد بأن الراوي نقل لنا حقيقة الشخصيات المتحاورة والحالات النفسية التي تشعر بها من غيرة، وحب، وتملك، وغضب، وانتماء، ومكر، وخيبة، وحزن، وألم، وغيرها من المشاعر المتضاربة التي انبنت على حدث أساسي وهو عدم إنجاب سارة الزوجة الأولى لنبيل الله إبراهيم، وهو ما جعلها تشعر بالحزن، الأمر الذي جعلها تفكر في إدخال الفرح لزوجها بتزويجه بأخرى تنجب له، تقول: «ويروى أن سارة كانت تحب إبراهيم خليل الرحمن. فمكثت معه دهرا لا ترزق ولدا، فلما رأت ذلك وهبت له هاجر، وكانت أمة لها قبطية»[١] وهو ما حصل بالفعل حيث أنجبت هاجر القبطية إسماعيل عليه السلام ويظهر ذلك في قوله: «فولدت لإبراهيم إسماعيل صلى الله عليهما،»[٢] ولكن المشاعر تغيرت فأصبحت مشاعر غضب، وغيرة فيما بعد. ويظهر ذلك في قوله: «فغارت من ذلك سارة ووجدت في نفسها. وعتبت على هاجر»[٣] الأمر الذي تسبب في جعلها تحلف يمينا لتنتقم من هاجر ويظهر ذلك في قوله:« فحلفت لتقطعن عضوا من أعضائها »[٤]ليأتي عنصر النصح، من خلال تقديم سيدنا خليل الله النصية لزوجته لتبري يمينها بثقب أذنها وخياطتها، ويظهر ذلك في قوله:« فقال لها إبراهيم صلى الله على نبينا وعليه: هل لك أن تبري يمينك؟ قالت: كيف أصنع؟ قال: أثقبي أذنيها وخصفيها. والخصف هو الخياطة. ففعلت ذلك بها»[٥] وهنا نجد أن المرسل سيدنا إبراهيم لم يغفل عن زوجته؛ لأنها تنتمي إليه بل استطاع أن ينصحها لما يفيدها، ولا يؤذيها، ولا يؤذي زوجته الأخرى أيضا. وقد تحقق بالفعل السياق النفسي من خلال الأفعال الإنجازية[*] التي حققها المرسل داخل النص مع حضور الدليل والحجة؛ فإذا انطلقنا من الجزء الأول

---

(١) ينظر: ابن قيم الجوزي، كتاب أخبار النساء، المصدر السابق، ص٨٣.

(٢) ينظر: المصدر نفسه، ص٨٣.

(٣) ينظر: نفسه ص٨٣.

(٤) ينظر: نفسه، ص٨٣.

(٥) ينظر: ابن القيم، المصدر، ص٨٣.

(*) الفعل الإنجازي: هو القيام بفعل ضمن قول الشيء، ويمكن تعريفه أيضا بأنه الفعل المتصل بقيمة الملفوظية ذاتها، وهو لا يقوم إلا جراء ارتباطه بفعل آخر. ينظر: شتير رحيمة، تداولية النص الشعري، جمهرة أشعار العرب نموذجا، أطروحة

من القصة فسنجد بأن سارة توعدت بتزويج نبي الله لعدم إنجابها، وقد تحقق بالفعل داخل النص الفعل الإنجازي حيث زوجته بهاجر القبطية، ولكنها لم تكن تعرف بأن شعور الغيرة سيعميها وهو ما جعلها تتخذ يمينا، بتقطيع عضو من أعضاء الزوجة الثاني، ولعل هذا ما حققته بالفعل بمساعدة نبي الله حين ثقبت أذن هاجر، وقامت بخياطتها ليتحقق بذلك الفعل الإنجازي الثاني من خلال إدراك اليمين، وتبريته من خلال الوفاء بما قطعته عهدا على نفسها. ومن ثمة يمكن أن نستنتج بأن الأفعال الإنجازية لا تتحقق إلاّ من خلال الحالات النفسية، التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالشخصيات أي أن القصة تتضمن حالات نفسية هي التي من خلالها يتم إدراك السياق النفسي، وتحقيق مقصدية متمثلة في أن الحب الكبير، والغيرة على المحبوب والغضب الداخلي قد تجعل الشخص يتجاوز المعقول، وقد يتصرف تصرفات غير مدرك لعواقبها. لذلك من الأجدر من كل ذلك هو التعقل، ومعالجة الأمور بطريقة منطقية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن كتاب "أخبار النساء" مليء بالكثير من الأخبار، والقصص التي يمكن من خلالها إدراك السياق النفسي، فحتى النموذج الثاني الذي مثلنا من خلاله في السياق الوجودي، يحمل بين طياته الكثير من الحالات النفسية التي من خلالها تحققت الكثير من الأفعال الإنجازية، فحالة الزوجة ضباعة النفسية، وضعفها، ورغبتها في الإنجاب، ووسوسة هشام بن المغير لها، وكبر زوجها كانت أسبابا كافية لجعلها تطلب الطلاق من عبد الله بن جدعان، وهو الفعل الإنجازي الذي تحقق في آخر النص حيث تطلقت من زوجها. ليأتي الفعل الكلامي الثاني متمثل في زواجها من هشام وهو الأمر الذي كان يخشاه طليقها، فيتحقق الفعل الإنجازي الثالث في إبراء ضباعة ليمينها الذي وضعه زوجها الأول كشرط لها بعد الطلاق. فحين تزوجت اضطرت للقيام به فطافت عارية حول البيت، وذبحت مائة إبل وهو الفعل الإنجازي الذي حققه الزوج الثاني نيابة عنها. ومن ثمة لو لم يحتمل النص الكثير من الحالات النفسية المتضاربة، والمتعارضة لما تحققت الأفعال الإنجازية، وما تأكد السياق النفسي. وخلاصة القول لا يتحقق السياق النفسي إلّا من خلال إدراك الأفعال الإنجازية التي تكون الحالات النفسية دافعا لها.

خاتمة

يمكن أن نخلص – بعد كل هذا الفيض حول السياق ومفاهيمه وأنواعه التي أدركنا الكثير منها في كتاب" **أخبار النساء** "لابن القيم الجوزية" – إلى:

مقدمة لنيل دكتوراه العلوم في الأدب، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية وآدابها، ٢٠٠٨–٢٠٠٩، ص ٢١١.وينظر أيضا: فرناند هالين، التداولية، تر: زياد عز الدين العوف، نقلا عن الموقع:
http: //www. ouarsenis. com/vb/archive/index. php/t-36463. html

- يمثل السياق العنصر الأهم في العملية التخاطبية فمن دونه لا يمكن إدراك المعنى والمقصد الذي تشير إليه الرسالة. فهو يعمل على فهم العملية التواصلية، كما يعد شرطا أساسيا في فهم الخطاب الأدبي بعام والخطاب التراثي القديم بخاصة، ومعرفة مقاصد ابن الجوزيه في كتابه "أخبار النساء" حيث ضمن الكاتب الكثير من الإشارات التي جعلتنا نعيدها إلى سياقها النفسي، والمقامي والوجودي لفهمها.
- تحتمل القصة الواحدة جميع أنواع السياقات سواء أكان سياقا مقاميا أم وجوديا، أم نفسيا، وذلك راجع إلى أن القصة تفرض وجود مقاما أو موضوعا تدور حوله، بالإضافة إلى أن سيرورة الأحداث لا تبقي على حالة زمنية ومكانية واحدة، وهو الأمر الذي حقق السياق الوجودي، كما أن دواخل الشخصيات غير ثابتة فكما أن هناك انقلابات، وتطورات في الأحداث، وتغيرات في الأمكنة والأزمنة هناك تغير في نفسيات الشخصية وحالاتها، وهو الأمر الذي جعلنا ندرك السياق النفسي.
- لا يتحقق الفعل الكلامي إلاّ من خلال إدراك الحالات النفسية الخاصة بالشخصيات.
- يفرض السياق وجود طرفا خطاب مرسل ومرسل إليه حتى يتحقق.
- تعددت وتنوعت السياقات في كتاب "أخبار النساء" لابن قيم الجوزية وهو الأمر الذي جعل الدلالات والمقاصد تتعدد أيضا.

المصادر والمراجع

ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة "سوق" تحقيق وضبط عبد السلام هارون، دار الفكر، ط٣، القاهرة، ١٩٨٢م.

ابن قيم الجوزي، كتاب أخبار النساء، تحقيق الدكتور نزار رضا، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان،١٩٨٢م.

ابن منظور، لسان العرب، المجلد ١٠، مادة سوق، دار ادر، د.ط، بيروت، لبنان،٢٠١٠م.

أبو القاسم جار الله الزمخشري، أساس البلاغة، تج: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٨، ج١.

جورج بول، التداولية "ترقصي العنابي"، دار الأمان، ط٠١، الرباط، المغرب، ٢٠١٠م.

دايد عبد القادر أثر السياق في ترجيح دلالة النص لدى الزمخشري "الكشاف أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في اللغة العربية والأدب العربي، مشروع اللسانيات النصية، تحت إشراف الأستاذ الدكتور محمد ملياني، جامعة وهران ١، أحمد بن بلة، كلية الآداب واللغات والفنون، وهران، الجزائر، ٢٠١٧م/ ٢٠١٨م.

رحيمة شيتر، التداولية وآفاق التحليل، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العددان الثاني والثالث، دورة جانفي، ٢٠٠٨م.

رحيمة شيتر، السياق وبناء المعنى، مقاربة تداولية للمقامة الأهوازية، مجلة الأثر – مجلة الآداب واللغات، العدد السابع٧،جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، ورقلة، ماي ٢٠٠٨م.

شتير رحيمة، تداولية النص الشعري، جمهرة أشعار العرب نموذجا، أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه العلوم في الأدب، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية وآدابها، ٢٠٠٨–٢٠٠٩، ص ٢١١م.

عبد الحليم مصطفى عبد العال الشوربجي، المقصدية والسياق والبعد التداولي في فهم الخطاب القرآني، حولية كلية اللغة العربية، جامعة الأزهر بنين بجرجا، العدد الخامس والعشرون، الجزء التاسع، مصر،٢٠٢١م.

عبد الهادي ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط١، بيروت، لبنان، بيروت، ٢٠٠٤م.

علي متعب جاسم، وحسين عمران محمد، السياق والقصدية مقاربة تداولية في شعر أبي نواس المفهوم والتطبيق، مجلة ديالي، العدد الثامن والستون، ٢٠١٥م.

فرناند هالين، التداولية، تر: زياد عز الدين العوف، نقلا عن الموقع: http: //www. ouarsenis. com/vb/archive/index. php/t-36463. html

فريد عوض حيدر، سياق الحال في الدرس الدلالي "تحليل وتطبيق" مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٩٨م.

فطومة لحمادي السياق والنص، استقصاء دور السياق، في تحقيق التماسك النصي، مجلة كلي الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الثاني والثالث، جانفي – جوان، ٢٠٠٨م، ص٤.

منصف قداشي، علم التخاطب في مناظرات ابن تيمية، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في النقد الأدبي المعاصر، إشراف بوجمعة شتوان، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ٢٠١٤م.

موسوعة أخضر للكتب، كتاب أخبار النساء لابن قيم الجوزية، ينظر الرابط: كتاب أخبار النساء – ابن الجوزية، موسوعة أخضر للكتب (a5dr.com).

Contexts of Communication in Examples from the Book “Akhbar Al-Nisa Ibn Qayyim al-Jawziyyah

Khlood Nasser ALMotairi

Assistant Professor, Department of Islamic Culture and Language Skills, College of Arts and Sciences, King Abdulaziz University, Rabigh, KSA

knalmatairi@kau.edu.sa

Abstract. This article seeks to reveal the contexts of literary communication in the ancient Arab heritage text, based on the fact that the context is one of the most important elements on which deliberation is based; It is the science of using language within the context. It is the use of signs within the context. Given the importance of the latter in the conversational process, we have relied on this deliberative data to search for contexts and their types in a book of examples from the book "News of Women" by Ibn Qayyim al-Jawziyyah.Hence, the following problem is raised: How do we know the context? What are its types? And how can we apply the contextual deliberative theory to the ancient heritage text, and to examples from the book “Akhbar al-Nisaa”? Talking about what was included in the book of Ibn Qayyim al-Jawziyyah, the subject of the study. And another practical part through which we will seek to apply theoretical concepts to texts from the book "Akhbar al-Nisaa" by tracking the types of context in this model represented by the contextual context, the existential context, and the psychological context.

*Keywords***:** Women's news, Descriptive context, Existential context, Psychological context.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣١ ع ٣، ص ص: ٦٣ – ٨٨ (٢٠٢٣م)
DOI:10.4197/Art.31-3.3

دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب: دراسة عقدية دعوية

عائشة بنت محمد بن سعد القرني

أستاذة العقيدة والدعوة المشارك بقسم الشريعة والدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

المستخلص. تهدف الدراسة إلى التعرف على دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب رحمه الله، وأثرها في تحقيق العقيدة الإسلامية الصحيحة والتعرف أيضاً على حياة الشيخ لأخذ الدروس والعبر من دعوته وحياته ودوره الكبير في تأصيل العقيدة الإسلامية والقضاء على البدع والانحرافات وضرورة دراستها ومعرفة مراحلها. وقد تناول الباحث في هذا البحث سيرة الشيخ محمد بن عبد الوهاب؛ ومولده ونشأته، وشخصيته وصفاته، ورحلاته ووفاته، وأسباب نشأة دعوة الشيخ وأهدافها، وبعض الشبهات ونقدها، وآثار دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب. وقد اتبع الباحث المنهج التاريخي والمنهج الاستنباطي في عرض مراحل دعوة الشيخ، ومن ثم استنباط الدروس العقدية والدعوية منها. ومن أهم النتائج التي توصل لها الباحث أن دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب دعوة إلى العقيدة السلفية الصحيحة وقد حققت أثراً كبيراً في تثبيت دعائم العقيدة الإسلامية، وأن حامل لواء الدعوة عليه أن يتحلى بالصبر والاجتهاد في قلبه، وإبراز دور الشيخ محمد بن عبد الوهاب وجهده لتصحيح العقيدة الإسلامية مما شابها من البدع والخرافات، ومن أهم التوصيات التي توصل لها الباحث ضرورة العناية بإنشاء الكليات والمعاهد وإعداد البرامج الدعوية لدراسة العقيدة وإعداد الدعاة إلى الله وفق منهج السلف الصالح وبما يناسب الواقع المعاصر، ونشر الدعوة الإسلامية. ويتطلب الاستفادة من وسائل الإعلام الحديثة وإعداد فئة من الإعلامين المجهزين بثقافة إسلامية واعية، والاعتراف بتراث الأئمة المصلحين والعناية بدراسته والإفادة منه، مع استنباط ضوابط المنهج الدعوي الذي ساروا عليه.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين يهدي لصراطٍ مستقيم، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، الحمد لله الذي قيّض لدينه من ينصره بنصره. لقد كان للعلماء المسلمين الدور العظيم في تثبيت العقيدة

الإسلامية والثمرات الطيبة التي كان لها أثر كبير في مقاومة البدع والانحرافات في الدين. ومن العلماء الذين كان لدعوتهم أثر عظيمٌ هو الشيخ محمد بن عبد الوهاب يرحمه الله. وفي هذا البحث نتتبع رحلته في الدعوة ومنهجه في محاربة البدع والخرافات.

أهمية الموضوع

الدعوة التي نهجها الشيخ محمد بن عبد الوهاب نموذجاً متكاملاً، سلك بالأمة وقتها مسلكاً راشداً، وصحح وقوّم الكثير من الانحرافات العقدية.

أسباب اختيار الموضوع

- الواجب الديني الذي يحتم علينا دراسة مثل هذه الدعوات والاستفادة من المنهج المتوازن فيها.
- الرغبة في القراءة والبحث في شخصية الشيخ محمد بن عبد الوهاب يرحمه الله المتميزة.

الدراسات السابقة

الدراسة الأولى: (١٤٠٢)، بعنوان: "دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب وأثرها في العالم الإسلامي"، لأحمد بن عطية بن عبد الرحمن الزهراني. تناول في رسالته أبواباً ثلاثة، تحت كل منها فصول ومباحث بالإضافة إلى تمهيد بين فيه حالة العالم الإسلامي، فذكر في الباب الأول: حياة الشيخ محمد عبد الوهاب، وفي الباب الثاني: دعوة الشيخ الإصلاحية، وفي الباب الثالث: أثر دعوة الشيخ في العالم الإسلامي، وقد توصل إلى نتائج في كل منها، فخلص إلى أن حالة العالم الإسلامي قبل دعوة الشيخ أن العالم الإسلامي كان بحاجة ماسة لدعوة تنقذه من الضلال الذي كان في والضعف والفوضى السائدة على مجتمعاته، وأنه كان مهيأ لقبول الدعوة التي هو بحاجة إليها ويتطلع إليها العقلاء من أبنائه، وأن الشيخ لم يرتض طريقة المتكلم ولا علم الكلام بل نقد المتكلمين وعلم الكلام بعبارات واضحة وصريحة، وأن الشيخ قد سلك مسلك القرآن الكريم في الاستدلال على الألوهية بالاحتجاج بتوحيد الربوبية على وجوب توحيد الألوهية، وأن دعوة الشيخ قد أحدثت في العالم الإسلامي صحوة عظيمة أيقظت الأمة من غفلتها.

الدراسة الثانية: (١٤٢٢)، بعنوان: "دعوة الشيخ محمد وأثرها في العالم الإسلامي"، لمحمد بن عبد الله بن سليمان السلمان. تناول في رسالته فصولاً ثلاثة، فذكر في الفصل الأول: تاريخ الدعوة، فتكلم عن حال العالم الإسلامي في عصر الشيخ، وعن حال نجد قبل دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب، فذكر الحالة السياسية والدينية، وتكلم عن الشيخ نفسه، فذكر نشأته العلمية، ورحلاته العلمية، ومراحل الدعوة، وذكر في

الفصل الثاني: أهداف الدعوة ومصادرها، فذكر القرآن الكريم أولاً، وثنى بالسنة النبوية، وثلث بآثار السلف الصالح كالإمام أحمد بن حنبل، وشيخ الإسلام أحمد بن تيمية، والإمام محمد بن قيم الجوزية، وذكر مبادئ دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب، وعن حقيقة الدعوة، وذكر اختلاف آراء المؤرخين في حقيقة دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب، هل هي حركة دينية أم سياسية أم للأمرين معاً، وذكر مبادئ الدعوة، فتكلم التوحيد، والشفاعة، وزيارة القبور والبناء عليها، والبدع، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والتكفير والقتل، والاجتهاد والتقليد. وذكر في الفصل الثالث: أثر الدعوة في العالم الإسلامي، وتكلم في هذا الفصل عن انتشار الدعوة، وعوائق الانتشار، وعوامل انتشار الدعوة، وحقيقة تأثير الدعوة على العالم الإسلامي، وأثر الدعوة في قارة آسيا، وهل حققت الدعوة أهدافها.

الفرق بين هذا البحث والدراسات السابقة

قد امتاز هذا البحث في ذكر وإلقاء الضوء على سيرة الشيخ محمد بن عبد الوهاب منذ ولادته إلى وفاته رحمه الله، وقد تطرقنا إلى دعوته ونشأتها وأهم الشبهات والأكاذيب مع نقدها، كشبهة ادعائه للنبوة، وإنكاره للحديث، وتكفيره للمسلمين وقتالهم، وكراهته للصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم، وانتقاده وانكاره للمذاهب الأربعة.

منهج البحث

اتبع في هذا البحث المنهج التاريخي بتتبع حياة ودعوة الشيخ بمراحلها التي مرت بها، والمنهج الاستنباطي في الفوائد والثمرات والدروس التي احتوتها هذه الدعوة.

خطة البحث:

شمل البحث مقدمة وفصلين وخاتمة.

المقدمة: وتشمل أهمية الموضوع، وسبب اختياره ومنهج البحث.

الفصل الأول: سيرة الشيخ محمد بن عبد الوهاب.

المبحث الأول: اسمه ومولده ونشأته.

المبحث الثاني: شخصية الشيخ وصفاته.

المبحث الثالث: رحلاته ووفاته.

الفصل الثاني: دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب

المبحث الأول: نشأتها وأهدافها.

المبحث الثاني: شبهات ونقدها

المبحث الثالث: آثار دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب.

الخاتمة: وتشمل النتائج والتوصيات.

أسأل الله أن يجعله علماً نافعاً وعملاً خالصاً لوجهه الكريم

سيرة الشيخ محمد بن عبد الوهاب

اسمه ومولده ونشأته

اسمـه: الإمام أبو الحسن محمد بن عبد الوهاب بن سليمان بن علي بن محمد أحمد بن راشد بن بريد بن مشرف ابن عمر بن معضاد بن ريس بن زاخر بن محمد بن علوي بن وهيب بن قاسم بن موسى بن مسعود بن عقبة بن سنيع بن نهشل ابن شداد بن زهير بن شهاب بن ربيعة بن أبي مسعود بن مالك بن حنظلة.

مولده: ولد في بلدة العيينة سنة ١١١٥هـ /١٧٠٣م.

نشأتـه: نشأ الشيخ في بلدة العيينة وكانت تربيته في بيت علم وفضل لأنه كان بين أيدي أشخاص علماء على رأسهم والده الشيخ عبد الوهاب[١]، وعمه الشيخ إبراهيم بن سليمان[٢]، وأخوه الشيخ سليمان[٣]،

---

(١) الشيخ عبد الوهاب بن سليمان بن علي المشرف، أحمد علماء نجد تولى قضاء العيينة، توفي في حريملاء ١١٥٣هـ. انظر: الأعلام: خير الدين الزركلي، (١٢٨/٤).

(٢) الشيخ إبراهيم بن سليمان بن علي المشرف، ولد في اشيقر، توفي في العيينة ١١٤١هـ.

(٣) الشيخ سليمان بن عبد الوهاب بن سليمان، تعلم على يد والده وغيره من علماء نجد، تولى قضاء حريملاء بعد والده، توفي في الدرعية ١٢٠٨هـ. انظر: الإعلام: خير الدين الزركلي، (١٣٠/٣).

وابن عمه الشيخ عبدالرحمن بن إبراهيم[١]، وجده من طرف أمه الشيخ محمد بن عزاز[٢]، وخال الشيخ سيف بن محمد بن عزاز[٣].

وهؤلاء كان مشهوداً لهم بالعلم والمعرفة مع العلم بأن أخا الشيخ محمد الشيخ سليمان كان معارضاً لأخيه الشيخ ولدعوته ولكن بآخر حياته ندم على ذلك وعدل عن معارضته، وكان الشيخ محمد بن عبدالوهاب في طفولته ليس كباقي أقرانه ولكن أشغل نفسه في صغر سنه بحفظه للقرآن الكريم ودراسته له فبفضل من الله لم يتم الشيخ عمره السنة العاشرة إلا وقد منّ الله عليه بحفظ كامل القرآن الكريم فلقد كان سريع الحفظ والفهم وهذا كان من أهم الأمور التي ساعدت الشيخ ليبني دعوته السلفية بالإضافة إلى أنه اشتهر بانكبابه على كتب العقيدة والتفسير والحديث وكان مهتماً بكتب شيخ الإسلام ابن تيمية، وابن القيم رحمة الله عليهم، وكان تعلمه لها وللعلوم الأخرى ونضجه العقلي حتى قبل أن يبلغ سن الرشد.

وكان والد الشيخ فخوراً بابنه الذي ظهر علمه بالأحكام قبل بلوغه سن الرشد، وكان الشيخ عبد الوهاب كتب في كتاب بعثه إلى بعض جماعته يثني فيه على ابنه محمد وعلى ملكة الحفظ والفهم والإدراك لديه، وأنه بلغ الاحتلام قبل أن يكمل اثنتي عشرة سنة من عمره، وأنه رآه حينئذ أهلاً للصلاة بالجماعة لمعرفته بالأحكام، فقدمه ليؤم الناس[٤]، وكان مما قام به والده غير تقديمه للصلاة أن زوجه آنذاك لأنه من المعروف عند القبائل النجدية الزواج المبكر حيث كان عمره ثلاث عشرة سنة، وكان الداعي لزواجه بهذا السن تحصينه، وأن يكثر ويزيد من نسله، ولكن ذكر في بعض روايات بأن الشيخ لم يتزوج إلا في حال بلغ من العمر ٣٨ سنة من ابنة حاكم العيينة.

واستأذن الشيخ محمد والده أن يؤدي فريضة الحج فأذن له فشد رحاله إلى مكة وأتم حجه وزار مدينة رسول الله عليه السلام وأقام بها شهرين ثم عاد إلى مسقط رأسه، فعند تواجده بالمدينة المنورة كان مداوماً على حضور حلقات من الدروس وكانت زيارته للمدينة ليست فقط للتعبد بل كان غرضه منها أيضاً أخذ

---

(١) الشيخ عبدالرحمن بن إبراهيم، فقيه وكاتب، توفي في الدرعية ١٢٠٦هـ.

(٢) محمد بن عزاز المشرفي الوهيبي التميمي من عشيرته الأدنين، كان حازماً عالماً ذا شخصية قوية. انظر: علماء نجد: عبدالرحمن ال شيخ، (٢٦/١).

(٣) الشيخ سيف بن محمد بن عزاز، من علماء بلدة أشيقر، تولى الإفتاء والتدريس فيها، توفي ١١٢٩هـ. انظر: علماء نجد: عبدالرحمن ال شيخ، (٣٢٩/٢).

(٤) انظر: تاريخ نجد: حسين بن غنام، (٧٥/١).

العلوم، فتقرب من المشايخ واستفاد منهم، وفي هذه الفترة أثناء تواجده بالمدينة تعرف على الشيخ عبد الله بن إبراهيم بن سيف[١]، الذي أصبح فيما بعد أحد أساتذته وتعلم على يده.

وفي أثناء رحلته رأى الشيخ الكثير من البدع والخرافات من تعظيم للأولياء وتوسل بأصحاب القبور وقصد السحرة والكهان، في طلب الشفاء وغيره فأثرت هذه الأمور في نفس الشيخ فأدرك أن الحاجة ملحة إلى تعريف العقيدة وأصولها وبيان ما يخالفها وتبيينه للناس، ودعوتهم إلى الحق.

وبعد رجوعه إلى دياره أعاد الشيخ القراءة ودرس على يد والده وغيره من العلماء وأكثر من المطالعة في كتب التوحيد والتفسير والحديث، وكتب أكبر العلماء من أهل السنة والجماعة وعلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل[٢]، وكان كثير الاطلاع على كتبه ومؤلفاته وكان شديد الحب لشخصيته، وأخذ منه كثيراً من العلوم، ومن شيخ الإسلام ابن تيمية[٣]، والكثير من المعروفين بمذهب السلف الصالح.

وساعد الشيخ محمد بأن كان بيت والده مقر علم لكثير من الطلاب للعلم لمكانة والده العلمية وتوليته للقضاء والإفتاء والتدريس، وكان منزله عبارة عن مدرسة للطلاب وكان الشيخ محمد يشاركهم ويناقشهم معتمداً الأدلة الصحيحة وكان في هذا الوقت يكمل قراءته وتوسعه في العلم ويواصل القراءة والاطلاع ويناقش العلماء حتى تمكن من استيعاب ما لديهم، ولكن مع وجود العلوم التي تعلمها وتفقه فيها ومع وجود التأييد من بعض الناس له في إنكار البدع والخرافات، إلا أنه رأى أن الأمر لن يتم إلا إذا زاد من علومه ومعرفته، فقرر أن يقوم برحلات للدراسة والاستزادة من العلم لتكون له حجة قوية فطلب المزيد منه من خارج وداخل نجد[٤].

---

(١) الشيخ عبد الله بن إبراهيم بن سيف بن عبد الله الشمري، جلس بالمدينة لطلاب العلم فكان من تلاميذه الشيخ محمد بن عبد الوهاب، وظل بالمدينة إلى أن توفي بها. انظر: عنوان المجدفي تاريخ نجد: عثمان بن بشر، (٣٥/١).

(٢) أحمد بن حنبل الشيباني، ولد في بغداد، إمام الحديث والفقه والعقائد، وإليه ينسب المذهب المشهور الحنبلي، وله عدة مصنفات عدة، أشهرها (المسند)، وغيره، امتحن في فتنة القول بخلق القرآن فصبر، توفي ٢٤١هـ. انظر: الأعلام: خير الدين الزركلي، (٢٠٣/١).

(٣) شيخ الإسلام تقي الدين أحمد بن عبدالحليم المعروف بابن تيمية، ولد في العراق، درس اللغة والفقه والأصول والحديث والتفسير حتى أصبح حجة في العلم، له مؤلفات، منها (منهاج السنة) وغيرها، توفي في دمشق ٧٢٨هـ. انظر: الأعلام: خير الدين الزركلي، (١١٣/٦).

(٤) دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب ودعوة الشيخ عثمان بن فودي: محمد السكاكر. (٢٩/٢٥)؛ الإمام محمد بن عبد الوهاب: محمد بن السكاكر. (٧٨/٧٥). (بتصرف).

شخصية الشيخ وصفاته

كان الشيخ رحمه الله تعالى علماً بارزاً، ينصر السنة، خبيراً، مهتماً بالتفسير والحديث والفقه وأصوله، وعلوم اللغة كالنحو والصرف والبيان، فصيح اللسان، قوي الحجة، مقتدراً على إبراز الأدلة وواضح البراهين بأبلغ عبارة، يبدو على محياه الصلاح وحسن السيرة، يحب العباد ويغدق عليهم من كرمه وإحسانه، ويخلص كثير الاشتغال بالعبادة والذكر.

وكان يخص طلبة العلم بالمودة والاهتمام، وينفق عليهم من ماله، ويرشدهم، وكان يجلس كل يوم، عدة مجالس ليلقي دروسه في مختلف العلوم، من توحيد، وتفسير، وحديث، وفقه، وأُصول وسائر العلوم العربية.

وكان عالماً بدقائق التفسير والحديث، وله الخبرة التامة في علله ورجاله، غير ملول ولا كسول من التدريس والتقرير والتحرير، والتأليف.

وكان صبوراً عاقلاً، حليماً، لا يستفزه إلا أن تنتهك حرمة الدين أو تهان شعائر المسلمين، فحينئذ يناضل بسيفه ولسانه، معظماً للعلماء، منوهاً بما لهم من الفضائل، آمراً بالمعروف، ناهياً عن المنكر، ينكر بلين ورفق، بدون الشدة والغضب والعنف.

ولا عجب إذا اتصف الشيخ بتلك الصفات الحميدة، والأخلاق الكريمة، فقد ورثها عن آبائه فقد كانوا معروفين بالعلم والزهد(١).

رحـلاتـه ووفاته

كان لرحلات الشيخ محمد دور كبير في توسيع مداركه وتزويده بالمعارف والعلوم الدينية الصحيحة وكانت هذه الرحلات بمثابة الدافع له لتقويته واجتهاده نحو الإصلاح في مجتمعه، فبدأ رحلاته في سن صغيرة، بعد ذهابه إلى مكة وبعدها إلى المدينة وإقامته فيها لمدة شهرين وكان في هذا الوقت يأخذ العلوم ويدرس بها فقد التقى بالشيخ عبد الله بن إبراهيم بن سيف وأخذ منه الفقه الحنبلي وقد ذكر ابن بشر: "أن الشيخ محمد بن عبد الوهاب قال: كنت عنده يوماً فقال لي: أتريد أن أريك سلاحاً أعددته للمجمعة؛ فقلت: نعم، فادخلني منزلاً فيه كتب كثيرة، فقال: هذا الذي أعددنا لها" (٢).

---

(١) داعية التوحيد محمد بن عبدالوهاب: عبد العزيز سيد الأهل. (٥٦/٥٠). (بتصرف).

(٢) عنوان المجد في تاريخ نجد: عثمان بن بشر، (٣٥/١).

والتقى بعدد من المشايخ ولكن كانت له علاقة قوية وشديدة بالشيخ محمد حياة السندي[١] من حيث التحصيل العلمي والاتجاه الإصلاحي الذي كان مبتغى الشيخ محمد، ففي أثناء تواجده رأى الكثير من المنكرات وكانت دافعه للشيخ للاستزادة من العلوم وعزمه على الإصلاح والتغيير

ففي أحد الأيام كان الشيخ محمد بن عبد الوهاب واقفاً عند حجرة النبي صلى الله عليه وسلم ينظر إلى أناس يدعون ويسغيثون عند قبره صلى الله عليه وسلم إذ مر به الشيخ السندي، فسأله عن رأيه فيهم؟ فقال: إن هؤلاء باطل ماكانوا يعملون[٢].

وبعد خروجه من المدينة المنورة– وقد اختلف في المدة التي لبث فيها بالمدينة– عاد إلى مسقط رأسه العيينة ومكث بها بعض الوقت ثم شد رحاله إلى البصرة وكان مقصده أن يتجه إلى الشام لوجود المدرسة الحنبلية بها ولكن مكث بالبصرة وأثناء تواجده هناك كتب الكثير عن اللغة والحديث ودرس من العلوم الفقه والحديث والنحو، وكان يتعلم على يد شخص من علماء البصرة ويسمى محمد المجموعي[٣]، وأثناء تواجده أنكر الكثير من المنكرات ودعا إلى عبادة الله وحدة وكان شيخه يستحسن ما يقوم به الشيخ محمد، ولكن لقي بعضاً من الأذى من ناس لم يعجبهم ما يقوم به الشيخ وقاموا بإخراجه منها أثناء وقت الظهيرة وعند خروجه قرر الذهاب إلى الشام ولكن ضاع ما معه من نفقه فأنثنى عزمه عنها، وعاد إلى نجد، وفي طريقه إليها مر على الأحساء وقدم على بيت الشيخ عبد الله بن محمد بن عبد اللطيف[٤]، فأخذ منه في الأحساء العلوم وتناقش معهم عن أمور التوحيد والعقيدة ثم بعد مكوثه وتعلمه ذهب إلى حريملاء لانتقال والده إليها.

---

(١) محمد حياة بن إبراهيم السندي، الأصل والمولد مدني، الحنفي العلامة حامل لواء السنة بالمدينة، وكان ورعاً منعزلاً عن الخلق إلا في حالة الدروس، له تصانيف كثيرة، دفن البقيع. انظر: سلك الدرر: محمد خليل الحسيني، (٣٤/٤).

(٢) انظر: عنوان المجد في تاريخ نجد: عثمان بن بشر، (٣٦/١).

(٣) محمد عبد الكريم محمد المجموعي، ولد بالبصرة، وتوفي بها، حفظ القرآن وتعلم الكتابة والحساب من الصغر، عمل إماماً وخطيباً، ساند الشيخ محمد بن عبدالوهاب. انظر: معجم البابطين لشعراء العرب: عبدالعزيز البابطين، موقع من الانترنت: www.albabtainprize.org/Encyclopedia بتاريخ ١٤٣٦/٢/٣٠هـ.

(٤) عبدالله بن محمد بن عبداللطيف، أحد علماء الأحساء، وقف موقف عداء لدعوة الشيخ، توفي بالأحساء. أنظر: الرسائل الشخصية: محمد بن عبدالوهاب (٢٦٧/٢٥٠).

ومن لحظة وصوله إلى حريملاء بدأت حياة جديدة للشيخ محمد لأنه منذ وصوله تعتبر هذه بداية الدعوة له فأخذ ينكر ما يراه من عادات سيئة ومخالفة للشريعة وكان حاكمها عثمان بن معمر[١]، وكان مناصراً للشيخ محمد ولكن بعد فترة طرده، فاتجه الشيخ إلى الدرعية واستقر بها وأثناء تواجده لحق به حاكم العيينة وطلب منه العودة معه، فأبى الشيخ محمد، وآنذاك بدأت مرحلة جديدة للدعوة في الدرعية وهي مرحلة الجهاد في سبيل الله، وذلك لخوفه على الناس وطمعه في أن يكون بيديه أن يحق الحق ويعلي كلمة الإسلام والتوحيد كما يجب، فكان يدعو بلسانه ويدعو بالقلم فكان يكتب الكتب والرسائل ويبعثها إلى من حوله، ولهذا كان لدعوته الصدى الواسع بداخل وخارج نجد[٢].

وفاتـــه

توفي شيخ الإسلام محمد بن عبد الوهاب عن عمر يناهز اثنتين وتسعين سنة عام ١٢٠٦هـ، بذل جهده طيلة ذلك العمر في طاعة مولاه والاستعداد ليوم الميعاد.

دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب

كان الشيخ محمد بن عبدالوهاب عالماً بالتوحيد منشرحاً صدره للإيمان، وكان لديه القدرة على القيام بالدعوة إلى الله ومساعدة الناس في الرجوع إلى الحق، فمن أسباب دعوته ما رأى عليه الناس من فساد وضعف، وطقوس مخالفة للشريعة الإسلامية من تبرك بالقبور وتعظيم الأولياء والصالحين، والكثير من الأمور المغلوطة.

وبدأ الشيخ بالدعوة كلامياً وكتابة وكان له الكثير من المعارضين وأيضاً من المؤيدين له، فكان بعض الناس يأتون إليه بشبهات فكان يوضح لهم ويزيل ما يشتبه عليهم، والبعض الآخر كان معارضاً له ولدعوته ولقي منهم الكثير من الأذى، وكان من أهم الأسباب التي دفعته للدعوة أن يعلي كلمة الحق والتوحيد ويرفع رايته ويعيد ا لمجد إلى الدين، فكان متبعاً لرسالة رسولنا عليه الصلاة والسلام مبيناً لما فيها وكان يذكر لهم أحوال من كانوا قبلهم من أعمال يقومون بها، وقد كان الشرك الأكبر منتشراً بينهم في نجد حتى عُبدت القباب والأشجار والأحجار، واشتهرت أيضاً نجد بوجود السحرة والكهنة وسؤالهم ومقابلة أقوالهم بالتصديق،

---

(١) عثمان بن عبد الله بن معمر القرشي، قائد من الشجعان، من أهل الحجاز، وكان مع أخيه في العراق، وأرسل قائداً لمعركة وتوفي فيها. انظر: الأعلام: خير الدين الزركلي، (٢٠٩/٤).

(٢) الشيخ محمد بن عبد الوهاب عقيدته السلفية ودعوته الإصلاحية، الشيخ أحمد بن حجر ال أبو طامي، دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب ودعوة الشيخ عثمان بن فودي، محمد بن علي السكاكر. (٢٧/٢١)، (٤٥/٣١)، (بتصرف).

وكان إقبال الناس على الدنيا وشهواتها شديداً إلى أن وصل بهم الحال لدعاء الجن والاستغاثة بهم وذبح الذبائح لهم، فما كان من الشيخ إلا أن صبر على الدعوة وعرف أنه لابد من الجهاد وتحمل الأذى، فاتجه إلى التعليم والإرشاد ليبين لهم وضع ما هم عليه من خرافات ويبعدهم عنه[١]، ومما جعله مصراً ومستمراً على الدعوة وجود التصوف بشكل واسع وملحوظ في جزء من نجد فكانت القصيم خارجه عن بعض أمورهم، فقال الشيخ لبعض الأمراء "أهل القصيم غارهم أن ما عندهم قبب"[٢]، ولكن مع أنه لم يوجد لديهم تصوف لكن كانوا لا يعادون أهله أو ينكرون ما هم عليه، وكان الكثير من البادية لا يمارسون الواجبات الدينية بل كان أكثرهم لا يؤمنون بالبعث بعد الموت، ففيهم الكثير من نواقض الإسلام "[٣]،

فهذه الأمور دعت الشيخ إلى البحث والبدء والتأصل في الدعوة ليظهرها بشكلها الصحيح المستند إلى كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم.

نشأة دعوة الشيخ محمد وأهدافها

حال العالم الإسلامي عند ولادة ابن عبد الوهاب

كان العالم الإسلامي في الانحطاط الفكري عند نهاية القرن الثامن الهجري، وقد كان باب الاجتهاد أُغلق منذ زمن، وكان العلماء يتدارسون متون المتأخرين وكانت الحالة في الناحية العلمية تسير للأسوأ وقد بلغ هذا الانحطاط في بداية القرن الثاني عشر الهجري أسوأ مراحله.

نجد قبل ابن عبدالوهاب

كان أهل نجد قد ألغوا معايير الخير والشر في مجتمعهم، كما انتشرت العقائد الوثنية فكان يظن بعض الناس أن هذه الخرافات هي النموذج الصحيح للدين، إضافة إلى عدم استعدادهم لترك ما وجدوا عليه آباءهم خطأ أو صواباً.

وفي الجبيلة (وادي حنيفة) كان يُعبد قبر زيد بن الخطاب، وفي الدرعية كانت توجد بعض القبور والقباب وتنسب إلى بعض الصحابة رضي الله عنهم وكانت للتعبد الجاهلي من الدهماء، وفي وادي غبيرة كانت قبة ضرار بن الأزور سوقاً للبدع والأوهام.

---

(١) تاريخ نجد: للشيخ الإمام حسين بن غنام؛ داعية التوحيد محمد بن عبدالوهاب، عبد العزيز سيد الأهل، (٦٠/١) (بتصرف).

(٢) الرسائل الشخصية: محمد بن عبد الوهاب (٢٣٢).

(٣) انظر: روضة الأفكار والأفهام: حسين بن غنام، (١٠٨/١).

ومن أبرز الأكاذيب على دعوة شيخ الإسلام تسميتها "بالوهابية"، وقد حاول أصحاب المطامع من هذه التسمية أن يثبتوا أنها خارجة عن الإسلام واتحد الانجليز والأتراك والمصريون فجعلوها شبحاً مخيفاً بحيث كلما قامت أي حركة إسلامية في العالم الإسلامي في القرنين الماضيين ورأى الأوربيون الخطر على مصالحهم ربطوها بالوهابية النجدية فالحركة السنوسية في المغرب تناقض الدعوة النجدية في الفروع الفقهية ولكن مع ذلك يقال إنها نتيجة لدعوة شيخ الإسلام وكذلك حركة التجديد والإمامة في الهند قد ألحقت بنجد إلحاقاً تاماً حتى زعم أهلها فضلاً عن الآخرين إنهما واحدة ولا شك أن المأخذ الأصلي (الكتاب والسنة) واحد، ولكن توجد فروق واضحة في طرق الدعوة وأساليبها[١].

لقد كان للظروف السياسية للدعوة أن تمر بمراحل عديدة لتتكون حركة إصلاحية مهمة، فبدأ الشيخ أولى مراحله وكانت بحريملاء فعند وصوله إليها بدأ بالتطبيق الفعلي والمجاهرة بدعوته وإنكار ما يفعله الجاهلون، ولكن والده كان شديد الخوف عليه، وفي هذه الفترة بحث وألّف بعض الكتب وأراد إعلان دعوته من جديد، ولكن في هذه الأثناء لم تكن حريملاء صالحة للدعوة؛ لعدم استتاب الأمن؛ لانقسام أهلها، فعاد إلى مسقط رأسه العيينة، وكان أميرها فاتحاً صدره للدعوة ووعد الشيخ بنصرته، فبدأ الشيخ بدعوته وتطبيق ما تحويه، ولكن ما لبث أن خرج منها لوصول رسائل لحاكمها بالتهديد والطلب منه بإخراج الشيخ محمد فأخرجه، وما كان منه إلا أن ذهب إلى الدرعية ولبث فيها سنتين يدعو الناس بالحكمة والموعظة الحسنة وقام بإرسال الرسائل للدول المجاورة فلقي من بعضهم الاتباع والترحيب بدعوته ولكن وجد المعارضون له ولدعوته وقيامهم بتكفير الشيخ وأصحابه فما كان من الشيخ إلا أن أمر بالجهاد والدفاع عن النفس، وبذلك بدأت مرحلة الجهاد لحمل الناس على الحق وتهيئة الجو لنشر الدعوة والعودة بالمسلمين إلى منهج الله وشرعه.

أسباب اختياره للجزيرة العربية

بعد خروج الشيخ من العيينة كان محط أنظاره وسير خطاه متجهاً إلى الدرعية لأن في هذا الوقت كانت الدرعية تتمتع باستقلال تام ولا تخضع إلى أي سيطرة خارجية فكان الشيخ يأمل أنه إن قبل أمير الدرعية دعوته فسوف يتمتع الشيخ بحرية كاملة في الدعوة وسيحظى بمأوى له ولأتباعه المنتشرين في بلدان نجد، وكان من الأسباب أن الدرعية لم تكن لها علاقة جيدة بزعماء الأحساء، فسيتحد مع أمراء الدرعية ضد خصم واحد، والأهم من هذه الأسباب أن دعوته قد لقيت قبولاً كبيراً من الشخصيات المهمة في الدرعية،

(١) انظر: محمد بن عبد الوهاب مُصلح مظلوم ومفترى عليه: مسعود الندوي، ص٢٠٣.

وعلى رأسهم أخو الأمير ثنيان[١]، ومشاري[٢]، وابن الأمير عبد العزيز[٣]، فعند وصول الشيخ إلى الدرعية دخلها من أعلاها وقت العصر فنزل في منزل شخص اسمه عبدالله بن سويلم، تلك الليلة، فأقام عنده ذلك اليوم، فكان عبد الله متخوفاً على نفسه من الأمير لوجود الشيخ عنده، ثم ما كان من الشيخ إلاّ أن انتقل إلى بيت أحد تلاميذه اسمه الشيخ أحمد بن سويلم، فعلم بعض من كبار الدرعية فقرروا زيارة الشيخ في بيت ابن سويلم خفية، ورأوا أنه لا يزال على سبيل الرسول عليه الصلاة والسلام، ثابتاً يدعو إلى الله على بصيرة ويقر لهم التوحيد الذي هو أساس الدين، فاستقر التوحيد في قلوب هؤلاء الناس فما كان من ردة فعل لهم سوى أنهم أرادوا أن يخبروا محمد بن سعود[٤]، ويشيروا عليه بنصرته ومساندته فهابوا وخافوا من ردة فعله، فما كان منهم إلا أن جاؤوا إلى زوجته موضي بنت أبي وهطان من آل كثير[٥]، وأخيه ثنيان الضرير، وكان معروف عن زوجته انها ذات عقل ودين ومعرفة، فأخبروها بمكان الشيخ وصفة ما جاء به وما يريد الدعوة إليه، فوضع الله في قلوبهم محبة الشيخ والرغبة في معرفة التوحيد، فعند دخول محمد بن سعود على زوجته، أخبرته بمكان الشيخ وقالت له: إن هذا الرجل ساقه الله لك وهو غنيمة، فاغتنم ما خصك الله به، فقبل منها ما قالت ثم دخل عليه أخواه: ثنيان ومشاري، وأشاروا عليه بمساعدته ونصرته، وألقى سبحانه وتعالى في قلب محمد بن سعود حبه حتى قبل أن يقابله، فما كان منه إلا أن أراد أن يرسل إليه من يأتون به له إلى داره، فاقترحوا عليه أن تسير إليه برجلك لدار ابن سويلم لتظهر له مكانته وتعظيمه والاحتفال به لعل الناس أن يكرموه.

---

(١) ثنيان بن سعود بن محمد بن مقرن، من كبار السعوديين أصحاب نجد في نهضتهم الأولى لم بل الأمارة وإنما كان يساعد شقيقه، وكان حازماً شجاعاً. انظر: الأعلام: خير الدين الزركلي، (١٠١/٢).

(٢) مشاري بن سعود، من أمراء آل سعود، آلت إليه الإمارة بعد أخيه، وأقام بالعارض بعد تدمير الدرعية، وقام أحد من ال معمر بأسره وسلمه إلى المعسكر التركي، وتوفي بالسجن. انظر: الأعلام: خير الدين الزركلي، (٢٢٦/٧).

(٣) عبدالعزيز بن محمد بن سعود بن مقرن. تولى الإمامة بعد والده، اتسع نطاق الدولة وامتد ملكه إلى أطراف الحجاز وعسير، اغتيل في جامع الدرعية على يد أحد الشيعة. انظر: الأعلام: خير الدين الزركلي، (٢٧/٤).

(٤) محمد بن سعود بن محمد بن مقرن أول من لقب بالإمامة من آل سعود. تولى الإمارة بعد وفاة والده وحسنت سيرته، تعاهد مع الشيخ محمد بن عبد الوهاب، واتسعت الإمارة فشملت أكثر من نجد، وكان شجاعاً حازماً، توفي بالدرعية. انظر: الأعلام: خير الدين الزركلي، (١٣٨/٦).

(٥) موضي بنت أبي وهطان، أول امرأة تحدث مؤرخوا نجد عنها وعن مناصرتها للدعوة، من أسرة كريمة من ال كثير، عرفت بالحكمة والعقل السديد. انظر: المرأة في حياة الشيخ محمد بن عبد الوهاب، حمد الجاسر، (٣/٤).

فانطلق محمد بن سعود وسار إليه، ومعه أخواه، فدخلوا عليه في بيت ابن سويلم فسلم عليه ورحب به وأبدى له غاية الإكرام والتبجيل والمحبة لما يدعو له، وأخبره أنه يمنعه بما يمنع به نساءه وأولاده، وبشره ببلاد خير من بلاده، بالعزة والمنعة. فقال الشيخ: وأنا أبشرك بالعز والتمكين وهذه كلمة لا إله إلا الله من تمسك بها وعمل بها ونصرها، ملك بها البلاد والعباد وهي كلمة التوحيد، وأول ما دعت إليه الرسل من أولهم إلى آخرهم وأنت ترى نجد وأقطارها أطبقت على الشرك والجهل والفرقة وقتال بعضهم لبعض، فأرجو أن تكون إماماً يجتمع عليه المسلمون وذريتك من بعدك"[١]، وبعد هذا اللقاء المشرف تم بين الشيخ محمد وأمير الدرعية بيعة وتسمى بالبيعة المباركة، فبعد اللقاء ذكر الشيخ بن عبدالوهاب ما كان عليه الرسول عليه السلام وما دعا إليه وما أعزهم الله به من الجهاد في سبيله وجعلهم إخواناً به، وذكر له ما كانت عليه نجد من مخالفات بالشرك والبدع والخرافات، والجور والظلم فما كان من محمد بن سعود إلا أن تحقق من معرفة التوحيد ومعرفة فضله، فما كان منه إلا أن قال للشيخ هذا دين الله ورسوله، الذي لا شك فيه وأبشر بالنصرة لك ولما أمرت به، والجهاد لمن خالف ذلك، ولكن بشرطين؟ أولها: نحن إذا قمنا بنصرتك والجهاد في سبيل الله وفتح الله لنا ولك البلدان أخاف أن ترحل عنا وتستبدل بنا غيرنا. ثانيها: أن لي على أهل الدرعية قانونا آخذه منهم في وقت الثمار، فقال له الشيخ: فالأولى: فأبسط يدك الدم بالدم والهدم بالهدم، والثانية: فلعل الله أن يفتح لك الفتوحات فيعوضك الله من الغنائم ما هو خير منها.

والواضح في رده هذا المنع ولكن بعبارة حكيمة وبشارة بالغنائم بما أباح الله عن الحرام قال تعالى وتبارك: ﴿وَإِنْ خِفْتُمْ عَيْلَةً فَسَوْفَ يُغْنِيكُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ إِنْ شَاءَ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾ [٢]، ولكن الشيخ شرحها بشكل مبسط لمعرفته أنه فيما بعد سوف يستطيع إقناع الأمير، فمعنى قول الشيخ الدم بالدم والهدم بالهدم أي أن أقبر حيث تقبرون ومنزلكم منزلي ومن أهدر دمكم فهو دمي، فقوله رحمة الله عليه فيه إشارة إلى ما ورد في سيرة ابن هشام، أن أبا الْهَيْثَم بْن التَّيِّهَان حَلِيفُ بَنِي عَبْدِ الْأَشْهَلِ، قَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنَّ بَيْنَنَا وَبَيْنَ الرِّجَالِ حِبَالًا، وَإِنَّا قَاطِعُوهَا – يَعْنِي الْعُهُودَ – فَهَلْ عَسَيْتَ إِنْ نَحْنُ فَعَلْنَا ذَلِكَ، ثُمَّ أَظْهَرَكَ اللَّهُ أَنْ تَرْجِعَ إِلَى

(١) انظر: عنوان المجد: ابن بشر، (١، ١١، ١٢).

(٢) سورة التوبة: الآية: (٢٨).

قَوْمِكَ، وَتَدَعَنَا؟ قَالَ: فَتَبَسَّمَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، ثُمَّ قَالَ: «بَلِ الدَّمَ الدَّمَ، وَالْهَدْمَ الْهَدْمَ أَنَا مِنْكُمْ، وَأَنْتُمْ مِنِّي أُحَارِبُ مَنْ حَارَبْتُمْ، وَأُسَالِمُ مَنْ سَالَمْتُمْ»(١).

أهداف الدعوة

كان للشيخ محمد أهداف من دعوته التي بذل الكثير من أجلها ومن أجل أن يوصلها إلينا بالطريقة الصحيحة حيث نستطيع فهمها، فكان رحمة الله عليه شديد الحب للدعوة والتوحيد وكان له أهداف، منها:

الهدف الأول: إيضاح عبودية المخلوق للخالق وتحقيقها، وتمثلت هذه في بعض نقاط كالإخلاص في عبادة الله وحده وتخليص التوحيد مما شابه من الشرك، فقال الشيخ محمد بن عبدالوهاب: وأما ما دعونا الناس إليه، فندعوهم إلى التوحيد: ﴿قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ (٢)(٣)، وما نهينا الناس عنه هو الشرك.

الهدف الثاني: الاهتمام بالمجتمع الإسلامي من النواحي التعليمية والتنظيمية وتتم بعدد من الأمور التي هي: أن يعتني بالعامة من بادية وحاضرة من ناحية تعليمهم أمور وأصول دينهم ودعوتهم بالحكمة والموعظة الحسنة، فقال الشيخ محمد في بعض رسائله إلى كافة المسلمين "فإنا نبين لكم أن هذا هو الحق الذي لا ريب فيه وأن الواجب إشاعته في الناس وتعليمه النساء والرجال"(٤)، وجمع شمل المسلمين بعد التفرق وإطفاء نيران الظلم والفتن بينهم.

الهدف الثالث: إقامة دين الله بين عباد الله بالطرق التي توصل إلى ذلك، وكان الشيخ أثناء إقامته في أي بلدة يقوم بتطبيق الحدود على أكمل وجه والدليل على ذلك عندما جاءت له امرأة اعترفت بالزنا

---

(١) أخرجه أحمد في المسند(١٥٧٩٨)، والطبراني في المعجم الكبير(١٧٤)، وصححه الألباني في تحقيق فقه السيرة للغزالي(ص١٤٦)، وحسن إسناده محققو المسند طبعة الرسالة، قالوا: "حديث قوي، وهذا إسناد حسن".

(٢) سورة يوسف: الآية: (١٠٨).

(٣) انظر: حركة الإصلاح الديني في القرن الثاني عشر: الشيخ عبد الله خياط (١٣٥/١).

(٤) الرسائل الشخصية: محمد بن عبد الوهاب، (١٥٨/٢٢).

فأمرها بالرجوع لتتراجع عما تقول وسأل عن عقلها فشهدوا لها بالعقل الكامل فرجعت له واعترفت وأقام عليها حد الرجم حتى الموت؛ لكونها مُحصنة. (١)

شبهات ونقدها

من الأكاذيب التي أتهم بها الشيخ محمد بن عبدالوهاب:

الشبهة الأولى

ادعاء النبوة. إن أعداء دعوة الشيخ إذا لم يجدوا مجالاً للطعن فيه يقولون: "لقد كان الرجل في الحقيقة يريد أن يدعي النبوة إلا أنه تستر". (٢)

الـرد

إذا كان الشيخ أضمر النبوة في نفسه، ولم يتمكن – كما يقول الأدعياء – من إظهارها. فإن الغيب لا يعلمه إلا الله سبحانه، قال تعالى: ﴿عَالِمُ الْغَيْبِ فَلَا يُظْهِرُ عَلَى غَيْبِهِ أَحَدًا﴾ (٣) هؤلاء الأدعياء من أصحاب الهوى والغرض، ومن أتباع الضلال والمنكر، يعيشون في الظلام والكفر والفسوق والعصيان، وينفرون من النور – نور الإيمان والإحسان(٤) قال تعالى: ﴿يُرِيدُونَ لِيُطْفِئُوا نُورَ اللَّهِ بِأَفْوَاهِهِمْ وَاللَّهُ مُتِمُّ نُورِهِ وَلَوْ كَرِهَ الْكَافِرُونَ﴾(٥) فلم يظهر على الشيخ محمد أي من علامات ادعاء النبوة.

الشبهة الثانية

إنكار الحديث.

---

(١) أهداف دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب: إبراهيم بن عثمان الفارس؛ محمد بن عبد الوهاب دعوته وسيرته: عبد العزيز بن باز، (بتصرف) ص (٩).

(٢) محمد بن عبدالوهاب المفترى عليه: مسعود الندوي، ص٥.

(٣) سورة الجن: الآية (٢٦).

(٤) الشيخ محمد بن عبدالوهاب في مرآة علماء الشرق والغرب: عبدالرحمن عميرة، ص٢٤.

(٥) سورة الصف: الآية (٨).

الـرد

الرجل الذي كان متبعاً لسنة الرسول صلى الله عليه وسلم، وكأنها هي غطاؤه وفراشه لا ينبغي أن يتهم بإنكار الحديث، وقد كان مهتماً بالحديث.

الشبهة الثالثة

تكفير المسلمين وقتالهم، ومن الاتهامات التي يتهم بها الشيخ محمد وأتباعه أنهم يكفرون الأمة.

الـرد

كان الشيخ حمد بن ناصر بن عثمان المعمري النجدي (م سنة ١٢٢٥هـ) أحد تلامذة شيخ الإسلام قد عرض ثلاث مسائل على علماء الحرم الشريف في سنة ١٢١١هـ.

ملخص المسألة الثانية منها:

لم يكفّر رحمه الله إلا عبّاد الأوثان من دعاة الأولياء والصالحين وغيرهم ممن أشرك بالله وجعل له أنداداً بعد إقامة الحجة ووضوح المحجة، وهو أن الأعداء هم بدأوا القتال، وفي من أقوال الشيخ: "فجنس هؤلاء المشركين وأمثالهم ممن يعبد الأولياء والصالحين، ونحكم بأنهم مشركون ونرى كفرهم إذا قامت عليهم الحجة الرسالية" ومن هذه المقتطفات تبين لنا أن الشيخ وأتباعه:

- يشترطون الإبلاغ وإقامة الحجة قبل التكفير والقتال، ولذلك نجدهم ينفون اتهام التكفير العام أشد النفي.
- يرون أن توحيد الربوبية وحده لا يكفي بل لابد من توحيد الألوهية أيضاً وهو شرط أساسي ولازم للإسلام، ولا يمكن النجاة بمجرد الإيمان بأن الله هو الخالق للكون فقد كان أهل الجاهلية أيضاً يؤمنون بتوحيد الربوبية ولكنهم كانوا يشركون في الألوهية، ولذلك كانوا يسمون كل ما كانوا يعبدونه من الحجر والشجر (إلهاً) أما المشركون والجاهلون في هذا الزمان فإنهم احترزوا من تسمية غير الآلهة إلها ولكن أعطوهم جميع حقوق الألوهية ومستلزماتها كالنذر لهم ودعائهم والذبح لهم وغيرها وسموها باسم التوسل والاستشفاع.

الشبهة الرابعة

شبهة كراهة الصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم.

إن الحاقدين والضالين عن طريق الحق، يعلمون مدى حب الأمة الإسلامية لرسولها صلى الله عليه وسلم فأرادوا بتلك الفرية الجديدة أن يوغروا قلوب المسلمين، وأن ينفروا الأتباع من السير في دعوة التوحيد فاختلقوا هذا الضلال المبين.

الـرد

الرجل الذي جاء يدعو المسلمين بالعودة إلى القرآن الذي جاء به محمد صلى الله عليه وسلم تقوّلوا عليه: بأنه يكره الصلاة على الرسول الكريم.

يوضح الشيخ عبد الله ابن الشيخ محمد بن عبد الوهاب في الرد على ذلك: جوابنا في كل مسألة من ذلك" (سبحانك هذا بهتان عظيم)، فمن روى عنا شيئاً من ذلك أو نسبه إلينا فقد كذب علينا وافترى، ومن شاهد حالنا وحضر مجالسنا وتحقق علماً قطعياً أن جميع ذلك وضعه علينا وافتراه أعداء الدين، تنفيراً للناس عن الإذعان بإخلاص التوحيد لله تعالى بالعبادة وترك أنواع الشرك الذي نص عليه بأن الله لا يغفره، ويغفر ما دون ذلك لمن شاء [١]

إن الشيخ يطالب المسلمين أن يدخروا نفيس أوقاتهم في الصلاة على الرسول صلى الله عليه وسلم ويعتبر أن ذلك العمل من خير ما يقدمه المسلم في حياته وإذا ما داوم عليه فاز بحسن العمل في الدنيا، وبثواب كبير في الآخرة وهي الجنان التي أعدت للمتقين.

الشبهة الخامسة

أن الشيخ محمد بن عبد الوهاب مبطل للمذاهب الأربعة... ولكتب هذه المذاهب، ومؤلف مذهباً جديداً هو المذهب الوهابي.

الـرد

الشيخ محمد بن عبدالوهاب – رحمه الله – ما تعرض في يوم من الأيام إلى المذاهب الأربعة بشيء من الانتقاد ولا أنكرها ولا مرة واحدة ولا أبطل كتبها بل هو على العكس تماماً يجلها ويجل أصحابها والشيخ – رحمه الله – حنبلي المذهب حتى أن الشيخ محمد بن عبدالوهاب له مؤلفات في المذهب الحنبلي كمختصر الإنصاف ومختصر الشرح الكبير وغيرهما .. أما إذا خالف المذهب حديثاً صحيحاً عن رسول

(١) انظر كتاب محمد بن عبد الوهاب، حسن حسون، ص١٩.

الله صلى الله عليه وسلم أنه يأخذ بالحديث الصحيح ويترك قول المذهب المخالف لما جاء في الصحيح وهذا ما أوصى به الأئمة الأربعة وهذه أقوالهم في ذلك صريحة واضحة:

يقول أبو حنيفة – رحمه الله: "إذا صح الحديث فهو مذهبي"(١)، وقال:" لا تأخذ عني ما لم تعلم من أين أخذت إنما نحن بشر نقول القول اليوم ونرجع عنه غداً". (٢)

ويقول الشافعي – رحمه الله: " إذا صحَّ الحديث عن النبي – صلى الله عليه وسلم – (١) فاتركوا قولي، وخذوا بحديث النبي – صلى الله عليه وسلم – فإن ذلك قولي"(٣)، وقال أيضا: " "إذا صح الحديث، فاضربوا بمذهبي عرض الحائط".(٤)

وقول مالك – رحمه الله –:" كل إِنْسَان يُؤْخَذ مِنْهُ وَيرد إِلَّا صَاحب هَذَا الْقَبْر".(٥)

ويقول أحمد بن حنبل – رحمه الله: "لا تقلدني ولا تقلد مالكاً ولا الشافعي ولا الأوزاعي ولا الثوري وخذ من حيث أخذوا"(٦)، ولا يجب أن يغيب عن الأذهان أنه كان يقول هذا لتلامذته لا لعامة الناس.

هذه أقوال أئمة المذاهب الأربعة .. وكلها متفقة على أن أي حكم من أحكام المذاهب إذا خالف حديثاً لرسول الله – صلى الله عليه وسلم – فلنضرب بقول المذهب عرض الحائط، ولنأخذ بحديث رسول الله – صلى الله عليه وسلم–.

فإذا كان الشيخ محمد بن عبد الوهاب يتبع هذا المنهج السليم فلا ينبغي أن يقال عنه أنه مبطل للمذاهب الأربعة، بل إنه متبعٌ لها.

---

(١) الدر المختار (حاشية ابن عابدين): ابن عابدين٦٧/١. وقد رويت هذه المقولة عن الأمة الأربعة جميعا. انظر: المصدر نفسه ٦٨/١، و٣٨٥.

(٢) لم أجده بعد البحث، ولا مانع من حذفه.

(٣) شرح مشكل الوسيط: ابن الصلاح ١٢٨/٢، المجموع شرح المهذب: النووي ٦٣/١.

(٤) كفاية النبيه في شرح التنبيه: ابن الرفعة ٢٦٤/٤.

(٥) تأويل مختلف الحديث: ابن قتيبة٢١/١. وقال الأرموي:" وكل إنسان يؤخذ منه ويرد عليه إلا صاحب هذا القبر، كما قال الإمام مالك مشيراً لقبر رسول الله–صلى الله عليه وسلم" التحصيل من المحصول ١٣/١.

(٦) أعلام الموقعين عن رب العالمين: ابن القيم ٣/ ٤٦٩.

أما إنه مؤلف مذهباً جديداً، ودعاه بالمذهب الوهابي: فهذا بهتان وافتراء على الشيخ، وخصوم الشيخ – رحمه الله – لن يثبتوا ولو رسالة واحدة يدعو بها إلى مذهبه المزعوم. أجل، ليس لشيخ الإسلام محمد بن عبد الوهاب مذهب ألفه أو أحدثه لكن الذي قام به هو الدفاع عن التوحيد، والدعوة إلى العودة إلى دعوة الرسول محمد صلوات الله وسلامه عليه. (١)

الخلاصــة

لقد نُسبت أمور لا أساس لها إلى الشيخ وأتباعه من أول يوم، وقد رد ابن الشيخ عبدالله بن محمد بن عبد الوهاب على افتراءات كثيرة من هذا النوع في رسالته التي كتبها لأهل مكة في سنة ١٣١٨هـ/١٨٠٣م.

" وأما ما يكذب علينا ستراً للحق بأنا نفسر القرآن برأينا ونأخذ من الحديث ما وافق فهمنا .. وأنا نضع من رتبة نبينا صلى الله عليه وسلم بقولنا: النبي رمة في قبره وعصا أحدنا أنفع منه، وليس له شفاعة وأن زيارته غير مندوبة .. وأنا مجسمة وأنا نكفر الناس على الإطلاق .. فجميع هذه الخرافات وأشباهها .. كان جوابنا في كل مسألة من ذلك: سبحانك هذا بهتان عظيم". (٢)

ويقول الشيخ محمد بن عبدالوهاب في رسالته إلى السويدي، عالم من أهل العراق، وكان قد أرسل له كتاباً وسأله عما يقول الناس فيه:

"أخبرك أني ولله الحمد – متبع ولست بمبتدع، عقيدتي وديني الذي أدين لله به مذهب أهل السنة والجماعة، الذي عليه أئمة المسلمين مثل الأئمة الأربعة وأتباعهم إلى يوم القيامة، لكني بينت للناس إخلاص الدين لله، ونهيتهم عن دعوة الأحياء والأموات من الصالحين وغيرهم، وعن إشراكهم فيما يعبد الله به من الذبح والنذر والتوكل والسجود، وغير ذلك مما هو حق الله الذي لا يشركه فيه ملك مقرب ولا نبي مرسل وهو الذي دعت إليه الرسل من أولهم إلى آخرهم، وهو الذي عليه أهل السنة والجماعة".(٣).

---

(١) انظر: كتاب محمد بن عبدالوهاب، حسن حسون، ص١٩؛ محمد بن عبدالوهاب، مسعود الندوي، ص٢١.

(٢) المرجع السابق.

(٣) الشيخ محمد بن عبدالوهاب في مرآة علماء الشرق والغرب: عبدالرحمن عميرة، ص١٠.

آثار دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب

من فضل الله تعالى على عباده المؤمنين المحسنين، أنه سبحانه يبارك عليهم في أعمالهم وأقوالهم.. فتكون أعمالهم منارات هدى يهتدي بها الناس إلى الخير والسلام، حيث يرون فيها تلك الثمرات الطيبة التي يتوارد عليها الناس، وينالون ما تصل إليه أيديهم من قطوفها، فيأخذون طريقهم مع المتأسين بأصحاب هذه الأعمال، وينهجون نهجهم فيما عملوا.

كذلك تكون أقوال هؤلاء المؤمنين دعوة راشدة إلى عمل الخير، ووحياً ملهماً إلى مراقي السلامة[١]

وهكذا كانت كلمات الأنبياء والمرسلين، والهداة والمصلحين من عباد الله.

ودعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب، من تلك الدعوات الطيبة المباركة، الداعية إلى الله تعالى، والهادية إلى صراطه المستقيم، والمواجهة للبدع والضلالات التي تداعت على الدين الحنيف، من داخل أوطان الإسلام وخارجها، فكان بهذا واحداً من أولئك الركب.

لقد نجحت هذه الدعوة نجاحاً كبيراً، نجحت في رد المسلمين إلى ربهم وخالقهم ونجحت في جعل العبادة خالصة لوجه الله سبحانه وتعالى.

كان الشيخ في جميع رحلاته وحين استقراره في أي مكان ينشر عقيدته الصحيحة، ومن ثمرات دعوته المباركة حين كان في العيينة وقبل رئيسها الدعوة منه وطلب الشيخ منه أن يهدم القباب ويقطع الأشجار التي يعظمها بعض الناس، مثل: شجرة الذيب في العيينة، وغيرها الكثير من الأشجار والقباب، وقد نفذ الشيخ أحكاماً كثيرة، وكانت لأفعاله الصيت الواسع ليس فقط في نجد، بل في الحجاز والبصرة وغيرهما، وعند استقرار الشيخ بالدرعية كان يجاهر بالدعوة إلى الله تعالى معززاً وينشر الإسلام وساعده وسانده محمد بن سعود، بكل ما لديه دون ضجر أو ملل بل كان من مساندية أيضاً أهل الدرعية فكانوا متقبلين ومرحبين بالشيخ ودعوته فكان يناصحهم ويعرض عليهم الحق ويكشف لهم الشبهات التي تشتبه عليهم، وقد تسلل له أعوان من العيينة ومعهم أناس من رؤساء المعامرة، والكثير من أنصار الشيخ يقدمون عليه، فما كان من ابن معمر إلا أن ندم على طرده واستبعاده للشيخ وعدم نصرته، فركب مع عدة رجال من أهل العيينة وقدم على الشيخ في الدرعية وحاول معه أن يرجع معه ووعده بنصرته ومنعته، فما كان من الشيخ إلاّ أن قال

---

(١) انظر: الشيخ محمد بن عبدالوهاب في مرآة علماء الشرق والغرب: د. عبدالرحمن عميرة، ص٣٢؛ الحركة الوهابية، محمد هراس، ص١٣.

له أن هذا الأمر ليس بيدي ولكنه بيد الأمير محمد بن سعود فإن أراد مني الذهاب معك ذهبت وإن أبى ذلك فله ذلك.

وكانت حجة الشيخ أنه لا يستبدل رجلاً تلقاه بالقبول ووعده بالعزة والمنعة والنصرة، ولن يذهب لغيره فذهب ابن معمر إلى الأمير محمد بن سعود وطلب منه أن يأخذ معه الشيخ ويعيده إلى العيينة فأبى الأمير ذلك.

بدأ الشيخ بتعليم وتلقين التوحيد لأهل الدرعية لأنه وجد الجهل بالصلاة والتهاون بها وبعض شعائر الإسلام فأمرهم بمعروف ونهاهم عن منكر، وأمر بتعليم معنى لا إله إلا الله بما تحويه من نفي وثبوت، وعلّمَهم أصول معرفة الله تعالى بآياته ومخلوقاته الدالة على ربوبيته وألوهيته ومعرفة الإسلام بأنه تسليم الأمر لله تعالى والانقياد له، ومعرفة أركانه التي بنى عليها الأدلة من القرآن، ومعرفة النبي صلى الله عليه وسلم حق المعرفة، من اسمه وصفاته ونسبه، وبهذا استقر حب الشيخ في قلوبهم، وكانوا في أضيق عيش وأشد حاجة وابتلاء وكان يساندهم ويساعدهم، فقد أزال الوثنية وأقام الحدود تحت سيادة الأمير محمد بن سعود، فبهذا استطاع الشيخ أن يعرض دعوته السلفية الصحيحة على نجد وما جاورها في بداية العقد الأول من القرن الثالث عشر الهجري.

استطاع الشيخ نشر العقيدة الصحيحة في شبه الجزيرة العربية الإسلامية، وتأصيل القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة والعمل بما فيهما، واعتنى بالعامة من الناس من خلال تعليمهم معنى الشهادة ودعوتهم إلى إقامة الصلاة والصوم وإيتاء الزكاة وغيرها من أمور الدين، وكان من أهم ما توصل له الشيخ رحمة الله عليه أن جمع شمل المسلمين بعد تفرقتهم أطفأ نيران الظلم والفتن بينهم(١).

بعد أن تطرقنا إلى دراسة حياة الشيخ محمد بن عبدالوهاب وصفاته وما كان يسير عليه ورحلاته، وعلمه وطريقة تقديم دعوته للناس، فالواجب على كل إنسان يريد أن يتفهم الدعوة الصحيحة أن يتأنى في تناولها لتحقيق المنهج الإلهي الذي يمثل الإسلام في صورته النهائية كما جاء به نبينا عليه أفضل الصلاة والسلام، فلوجوب تحقيقه يتحمله جماعة من البشر تؤمن به إيماناً كاملاً تستقيم عليه بقدر طاقتها مصداقاً لقوله تبارك وتعالى: ﴿وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ﴾ (٢).

---

(١) عقيدة الشيخ محمد بن عبد الوهاب السلفية وأثارها في العالم الإسلامي: صالح بن عبدالله العبود؛ دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب ودعوة الشيخ عثمان بن فودي: محمد بن علي السكاكر (٨١٥/٨١٣)، (٩٠/٨٦)، (بتصرف).

(٢) سورة آل عمران: الآية: (١٠٤).

ومن سيرة الشيخ محمد بن عبدالوهاب اتضح لنا قدر صبره على ما لقي من أذى سواء كان نفسياً أو جسدياً والدعوة إلى الله لحبه الشديد لنشر العقيدة الصحيحة ودخل بكثير من الجهاد في بداية الدولة السعودية الأولى مع الأمير محمد بن سعود، إلى حين الدولة السعودية الثانية والثالثة واستمرت دعوته السلفية الصحيحة إلى وقتنا الحاضر لحفظ الله تعالى لها لقوله تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (١).

ثم لاهتمام الدولة السعودية وحكامها بتطبيق دين الله ورفع راية الدين، وكان الشيخ محمد بن عبدالوهاب يسهل في بداية دعوته الحكمة والموعظة الحسنة والصدر الرحب.

وعدم نسيانه الجميل للشيخ الذي احتواه واحتضن دعوته فحين مجيء ابن معمر له والطلب منه العودة معه أرجع الشيخ الأمر للأمير محمد بن سعود؛ لأنه وعده في بداية الاتفاق، فالواجب على كل مسلم ليس فقط معرفة الحق، ولا يكتفى بالوقوف إلى جانب الحق بل أن يعمل على إقناع الناس به وضمهم إليه، فالرسول عليه الصلاة والسلام بقي ثلاثة عشر عاما يدعو الناس إلى التوحيد ولم يكل ولم يمل بل كان يكافح ويصبر من أجل إعلاء كلمة الله، فكان الشيخ محمد بن عبدالوهاب ناهجاً خطى الحبيب عليه السلام، فلابد أن يكون شعار كل داعٍ أن يجتهد في تصحيح نيته قبل أن يبدأ العمل ثم يجعل شعاره العمل الدائم مع الصبر الجميل والاجتهاد؛ لقوله تعالى: ﴿وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ﴾(٢).

الخاتمــة

الحمد لله رب العالمين، منزِّل القرآن هادي الخلق إلى الصراط المستقيم مكرم علينا بإرسال الأنبياء الكرام، ومن اتبع خطاهم بإحسان إلى يوم الدين، وصلى الله على رسولنا عليه أتم الصلاة والسلام.. وبعد..

من أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال هذا البحث:

دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب دعوة إلى العقيدة السلفية الصحيحة.

إن حامل لواء الدعوة عليه أن يتحلى الصبر والاجتهاد في قلبه.

---

(١) سورة الحجر: الآية: (٩).

(٢) سورة فصلت: الآية: (٣٣).

جهد الشيخ لتصحيح العقيدة الإسلامية مما شابها من البدع والخرافات.

وإتماماً للفائدة فإني أوصي الباحثين بعدد من التوصيات:

ضرورة العناية بإنشاء الكليات والمعاهد لدراسة العقيدة وإعداد الدعاة إلى الله وفق منهج السلف الصالح وبما يناسب الواقع المعاصر.

نشر الدعوة الإسلامية يتطلب الاستفادة من وسائل الإعلام الحديثة وإعداد فئة من الإعلامين المجهزين بثقافة إسلامية واعية، فيجب توافر ذلك ما يتيسر.

الاعتراف بتراث الأئمة المصلحين والعناية بدراسته والإفادة منه، مع استنباط ضوابط المنهج الدعوي الذي ساروا عليه.

هذا، والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين.

المصادر والمراجع

الكتب

إعلام الموقعين عن رب العالمين، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى: ٧٥١هـ)، تحقيق: محمد عبد السلام إبراهيم، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١١هـ – ١٩٩١م.

الأعلام: خير الدين الزركلي، الطبعة الأولى، دار العلم للملايين: بيروت، ١٩٨٠م.

الإمام محمد بن عبدالوهاب حياته، آثاره، دعوته السلفية: د. محمد عبد الله السكاكر، ١٤١٩هـ، مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض، ١٤١٩هـ.

انتشار دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب خارج الجزيرة العربية: محمد كمال جمعه، الطبعة الثانية، مطبوعات دارة الملك عبدالعزيز: الرياض، ١٤٠١هـ–١٩٨١م.

أهداف دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب: إبراهيم بن عثمان الفارس، الطبعة ا لأولى، دار العاصمة الرياض، ١٤١٠هـ.

بحوث ندوة دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب رحمه الله: على نفقة الشيخ عبدالرحمن الجريسي، الجزء الأول الطبعة الثانية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عمادة البحث، ١٤١١هـ–١٩٩١م.

تاريخ نجد المسمى روضة الأفكار والإفهام المرتاد لحال الإمام وتعداد غزوات ذري الإسلام: حسين بن غنام، الأولى، شركة الصبحات الذهبية المحدودة، تحقيق ناصر الدين الأسد، الرياض: ١٤٠٣هـ.

تأويل مختلف الحديث، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (المتوفى: ٢٧٦هـ)، الناشر: المكتب الاسلامي – مؤسسة الإشراق، الطبعة الثانية– ١٤١٩هـ – ١٩٩٩م، عدد الأجزاء: ١.

الحركة الوهابية، محمد خليل هراس، المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية.

داعية التوحيد محمد بن عبدالوهاب: عبد العزيز سيد الأهل، الطبعة الأولى، دار العلم للملايين: بيروت – لبنان، ١٩٧٤م.

دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب ودعوة الشيخ عثمان بن فودي دراسة تاريخية مقارنة: محمد بن علي بن محمد السكاكر، مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤٢٠هـ.

السلفية ودعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب: الدكتور علي عبد الحليم محمود بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الطبعة الأولى، شركة ومكتبات عكاظ للنشر والتوزيع.

سلك الدرر في أعياه القرن الثاني عشر: محمد خليل المرادي، الطبعة الثالثة، دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٨هـ.

شَرحُ مشكِلِ الوَسِيطِ، عثمان بن عبد الرحمن، أبو عمرو، تقي الدين المعروف بابن الصلاح (المتوفى: ٦٤٣هـ)، المحقق: د. عبد المنعم خليفة أحمد بلال، الناشر: دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط١، ١٤٣٢ هـ – ٢٠١١ م، عدد الأجزاء: ٤.

الشيخ محمد بن عبدالوهاب في مرآة علماء الشرق والغرب: عبدالرحمن عميرة.

عقيدة الشيخ محمد بن عبد الوهاب السلفية وأثارها في العالم الإسلامي: الدكتور صالح بن عبد الله العبود، الطبعة الثالثة، مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤٢٤هـ.

عنوان المجد في تاريخ نجد: عثمان بن عبد الله بن بشر النجدي الحنبلي، الطبعة الأولى تحقيق عبدالرحمن بن عبداللطيف ال شيخ، الرياض: دارة الملك عبد العزيز، ١٤٠٢هـ –١٩٨٦م.

فقه السيرة، محمد الغزالي (المتوفى: ١٤١٦هـ)، الناشر: دار القلم – دمشق، الطبعة: السابعة – ١٩٩٨، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، عدد الأجزاء.

كفاية النبيه في شرح التنبيه: ابن الرفعة.

كيف ندعو الناس محاولة لتعليم طرائق الدعوة وصنعة عرضها على الناس: عبدالبديع صقر، مصر– شارع الجمهورية – القاهرة، مكتبة وهبة.

المجموع شرح المهذب، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: ٦٧٦هـ)، الناشر: دار الفكر.

محمد بن عبد الوهاب عقيدته السلفية ودعوته الإصلاحية وثناء العلماء عليه، الشيخ أحمد بن حجر آل طامي، مكتبة الملك فهد الوطنية: الرياض، ١٤١٩هـ.

محمد بن عبدالوهاب دعوته وسيرته: عبدالعزيز بن باز، الطبعة الأولى، الدار السعودية للنشر: المكتبة المركزية جامعة الملك عبدالعزيز قسم الطالبات، ١٣٨٨هـ.

محمد بن عبدالوهاب، حسن أحمد حسون، الدار السعودية، ط١، ١٤٠٠هـ.

مسند الإمام أحمد بن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: ٢٤١هـ)، المحقق: شعيب الأرنؤوط – عادل مرشد، وآخرون، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠١ م.

مشاهير علماء نجد وغيرهم: عبد الرحمن بن عبداللطيف ال شيخ، الطبعة الثانية، الرياض: دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، ١٣٩٢هـ-١٩٧٢م.

المعجم الكبير، سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني (المتوفى: ٣٦٠هـ)، المحقق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، دار النشر: مكتبة ابن تيمية – القاهرة، الطبعة: الثانية، عدد الأجزاء:٢٥.

المواقع الإلكترونية

معجم البابطين، لشعراء العرب: عبدالعزيز سعود البابطين www.albabtainprize.org/Encyclopedia بتاريخ ١٤٣٦/٢/٣٠هـ.

Da’wah of Imam Muhammad Bin Abdulwahhab: A Doctrinal and Preaching Study

Aysha Bint Mohammed Bin Saad Al-Qarni

Associate Professor of Islamic Doctrine abd Da’wah in Sharia and Islamic Studies Department in the Faculty of Arts & Humanities at King Abdulaziz University, Jeddah, KSA

Abstract. The current study aimed at introducing da’wah (call to Islam) of Imam Muhammad Ibn Abdulwahhab and its role in establishing the righteous Islamic doctrine, exploring the Imam’s life to draw lessons from his da’wah and life, and highlighting the significant role he played in establishing foundations of the Islamic doctrine and demolishing bid’ah (innovation in religious matters) and deviations, and the importance of studying his da’wa and exploring its stages. In this study, the researcher explored Imam Muhammad Ibn Abdulwahhab’s biography; his birth, early life, character and personal traits, his journey and death, the reasons and goals of his da’wah, some suspicions and its answers and the impact of his da’wah. The researcher used the historical and deductive methods to demonstrate stages of the Imam’s da’wah and to draw Islamic doctrinal and preaching lessons. The most significant outcomes achieved by the researcher include that the Imam called to the true righteous Salafi doctrine, that his da’wa played significant role in consolidating pillars of the Islamic doctrine, and that a Muslim preacher should be patient and hard working. She also highlighted the role and efforts of the Imam to make right the bid’ah and myths attributed to the Islamic doctrine. In addition, the researcher recommends establishing colleges and institutes for Islamic doctrinal study and preparing preaching programs that teaches Islamic doctrine and prepare Muslim preachers in accordance with the Salaf’s righteous way and through appropriate methods to the modern era, in order to spread the call to Islam. She also calls for making use of the modern media and preparing a group of media professionals who are well aware of Islamic culture, acknowledging the Muslim Reformers’ (Imams) Heritage, and focusing on studying and making use of it, in addition to deducting outlines of the preaching methodology adopted by the Muslim Reformers.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣١ ع ٣، ص ص: ٨٩ – ١٢٦ (٢٠٢٣م)
DOI:10.4197/Art.31-3.4

أسباب الإعراض عن الحق من خلال شخصية أمية بن أبي الصلت وقصته

خولة بنت محمد العقلا

الأستاذ المساعد بقسم الدعوة والثقافة الإسلامية بكلية الدعوة وأصول الدين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

tm366@hotmail.com

المستخلص. يهدف هذا البحث إلى التعريف بشخصية أمية بن أبي الصلت وما يميز شعره، وبيان قصته مع النبوة، وتحليل أسباب امتناعه عن الإسلام وقبول دعوة الحق، مع رصد أسباب الإعراض عن الحق من خلال شخصية أمية وقصته مع النبوة. تم استخدام المنهج الاستنباطي والمنهج التحليلي في تحليل شخصية أمية واستنباط أسباب الإعراض عن الحق من خلالها. ومنهما تم الوصول إلى نتائج البحث، ومن أبرزها: كان أمية بن أبي الصلت يتطلع للنبوة، لأنه قرأ في الكتب أنّ نبيا يُبعث بالحجاز، فرجا أن يكون هو، حيث كان يرى نفسه الأجدر بها. وقد شهد أمية بن أبي الصلت أن النبي صلى الله عليه وسلم على الحق لكنه تريّث في الإيمان به واتباعه. والحسد من أعظم أسباب الإعراض عن الحق، وهو داء كامن في النفس. والكبر من أعظم الموانع عن اتباع الحق، فالتكبر منع خلقًا كثيرًا من اتباع الحق والانقياد له بعد ما ظهرت آياته وبراهينه. والعصبية واحدة من الأسباب التي تجعل أصحابها يعرضون عن الحق، والعصبية للقبيلة وللقرابة كانت سببًا في إعراض أمية بن أبي الصلت عن الإسلام، كما هو حال غيره من أهل العصبيات. والتوفيق نعمة من الله وليس كل واحدٍ موفقا، أما الإعراض عن الحق فيضر بصاحبه وحده لا بالحق ذاته. وأوصت هذه الدراسة بعمل دراسة عن أسباب الإعراض عن الحق دراسة تفصيلية وفق أبعادها التربوية، والنفسية، والذاتية، والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: أسباب، الإعراض، الحق، شخصية، أمية.

المقدمة

﴿ ٱلۡحَمۡدُ لِلَّهِ ٱلَّذِي خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ وَجَعَلَ ٱلظُّلُمَٰتِ وَٱلنُّورَۖ ثُمَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ بِرَبِّهِمۡ يَعۡدِلُونَ ﴾ [الأنعام: ١]، والصلاة والسلام على نبينا محمدًا عبد الله المبعوث رحمةً للعالمين، وبعد: لقد جعل الله من سننه الماضية أخذ العظة والعبرة والدرس قصص الأولين وأخبار السابقين أفرادًا وأممًا مسلمهم وكافرهم على حد سواء،

ومما دعا إليه القرآن الكريم في ذلك؛ الوقوف عند قصص بعض الأفراد ومواقفهم واستخلاص ما تنطوي عليه من مسائل ينبغي فهمها واستيعابها، سواءً أكانت إيجابية لاستلهامها، أم سلبية للحذر من الوقوع فيها، والتوجيهات القرآنية في ذلك كثيرة، منها قوله تعالى: ﴿ قُلْ سِيرُواْ فِي ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلُ ﴾[الروم: ٤٢]. فقد أرسل الله تعالى الرسل لدعوة الناس إلى الحق والهدى، والناس في موقفهم من تلك الدعوة ينقسمون إلى قسمين، فهم إما مؤمن بالرسل متبع للحق، وإما كافر بالرسل معرض عن الحق، وإذا كان السبب المباشر لاتباع الحق هو سلامة الفطرة، فإن للإعراض عن الحق أسباب كثيرة بحسب شخصيات المعرضين ومكانتهم، قال تعالى: ﴿ وَمَا تَأْتِيهِم مِّنْ ءَايَةٍ مِّنْ ءَايَٰتِ رَبِّهِمْ إِلَّا كَانُواْ عَنْهَا مُعْرِضِينَ ۝٤ فَقَدْ كَذَّبُواْ بِٱلْحَقِّ لَمَّا جَآءَهُمْ فَسَوْفَ يَأْتِيهِمْ أَنۢبَٰٓؤُاْ مَا كَانُواْ بِهِۦ يَسْتَهْزِءُونَ ۝٥﴾ [الأنعام: ٤-٥].

ولمعرفة أسباب الإعراض عن الحق لا بد من الرجوع إلى القرآن الكريم والسيرة النبوية. والناظر في السيرة النبوية يجد نماذج كثيرة للمعرضين عن الحق ولكل منهم أسباب نفسية واجتماعية وسياسية جعلته يرفض الدعوة الإسلامية ويعرض عنها.

واختار هذا البحث نموذجًا منهم وهو الشاعر أمية بن أبي الصلت، الذي كان من أتباع دين الحنيفية، وكان في شعره مؤمن بالله وباليوم الآخر، وكان قد قرأ الكتب وأخذ عن أهل الكتاب، وعلم أن الوقت حان لمجيء رسول، بل كان يستشرف لأن يكون هو، فلما بُعث النبي ﷺ أعرض عن الحق ولم يؤمن به، مصداقًا لقوله تعالى: ﴿ وَجَحَدُواْ بِهَا وَٱسْتَيْقَنَتْهَآ أَنفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّاۚ فَٱنظُرْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُفْسِدِينَ ۝١٤﴾ [النمل: ١٤]. وقوله تعالى: ﴿ وَءَاتَيْنَٰهُمْ ءَايَٰتِنَا فَكَانُواْ عَنْهَا مُعْرِضِينَ ۝٨١ ﴾ [الحجر: ٨١]. وذكرت بعض الروايات أن قرآنًا نزل في أمية بن أبي الصلت، وهو قوله تعالى: ﴿ وَٱتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ٱلَّذِيٓ ءَاتَيْنَٰهُ ءَايَٰتِنَا فَٱنسَلَخَ مِنْهَا فَأَتْبَعَهُ ٱلشَّيْطَٰنُ فَكَانَ مِنَ ٱلْغَاوِينَ ۝١٧٥﴾ [الأعراف: ١٧٥]، مما يؤكد على أهمية شخصية أمية بن أبي الصلت.

وبناءً على ما سبق؛ فقد اختارت الباحثة أن يكون موضوعها عن شخصية أمية ابن أبي الصلت، والذي يعد محاولةً في دراسة الأسباب التي دفعت أمية بن أبي الصلت إلى الإعراض عن الحق رغم قربه الشديد منه، بغية رصد هذه الأسباب وتنزيلها في شخصيات مماثلة، وتأكيدًا على خطورة هذه الأسباب وحيلولتها دون اتباع الحق. واخترت أن يكون عنوان هذا البحث: (أسباب الإعراض عن الحق من خلال شخصية أمية بن أبي الصلت وقصته) سائلةً المولى القدير العون والسداد والتوفيق.

مشكلة البحث وتساؤلاته

ليس كل إنسان يُوفقُ إلى معرفة الحق واتباعه، حيث قد يتمتع الإنسان بالفهم والذكاء والحكمة والأخلاق، إلا أنه يُعرض عن اتباع الحق الجلي، لأسبابٍ خاصة تتعلق به وبشخصيته ولحظوظ النفس والمؤثرات الاجتماعية المحيطة به، لا بالحق ونصاعته وقوة حجته وبيانه. وهذه مشكلة مستمرة مع كثير من البشر عبر التاريخ، بيد أن المشكلة تزيد حضورًا وغرابةً عندما يُعرِض شخص متميز عن الحق وقد عاصر النبوة والرسالة ونزول الوحي، والتقى الرسول ﷺ وحاوره بشكلٍ مباشر. والمتتبع لشخصية أمية بن أبي الصلت وقصته يكاد أن يجزم أن رجلًا مثله ما كان يسعه إلا أن يتبع الحق ويلتحق بركب الدعوة الإسلامية، ولا يليق به الإعراض عنه وهو الشخص الذكي النبيه، وحول هذه الإشكالية يتمحور هذا البحث، وتتحدد المشكلة البحثية بالتساؤل الرئيس الآتي: ما أسباب الإعراض عن الحق من خلال شخصية أمية بن أبي الصلت وقصته؟ وتتفرع عن هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

١. من هو أمية ابن أبي الصلت وقصة حياته؟
٢. ما الذي كان يميز شعر أمية بن أبي الصلت؟
٣. ما قصة امية بن أبي الصلت مع النبوة؟
٤. لماذا أعرض أمية بن أبي الصلت عن الحق وعن الإسلام؟
٥. ما أسباب الإعراض عن الحق المستنبطة من شخصية أمية بن أبي الصلت وقصته؟

أهداف البحث

١. التعريف بشخصية أمية بن أبي الصلت وما يميز شعره.
٢. بيان قصة أمية بن أبي الصلت مع النبوة.
٣. تحليل أسباب امتناع أمية بن أبي الصلت عن الإسلام وقبول دعوة الحق.
٤. رصد أسباب الإعراض عن الحق من خلال شخصية أمية بن أبي الصلت وقصته مع النبوة.

أهمية البحث

اولًا: تنبع أهمية هذا البحث من عظيم موضوعه المتعلق بإحدى سنن الله في الخلق والحياة، إذ يبحث عن أسباب وقوع بعض الشخصيات المتميزة في ضد ما يليق بشخصياتهم.

ثانيًا: الشخصيات المؤثرة التي تركت بصمتها في الحياة، جديرٌ بالتعرف عليها ودراسة شخصياتها، وإن خالفت الحق وأعرضت عنه، ومن هنا تأتي أهمية دراسة شخصية أمية بن أبي الصلت.

ثالثًا: يمكن إثبات الكثير من المفاهيم والتأكيد عليها من خلال دراسة بعض الشخصيات المتميزة وتجاربهم الحياتية في أي اتجاهٍ كانت، ومن ذلك مسألة الإعراض عن الحق، والتي تتجلى بوضوح في شخصية أمية بن أبي الصلت؛ مما عزّز أهمية اختيار الموضوع ودراسته.

رابعًا: طالما والمطلوب منّا تحقيق الاعتبار الذي من أجله جاء القصص القرآني والقصص النبوي، وعلى وفقهما السيرة النبوية والأحداث التاريخية، فإن هذا الاعتبار لن يتحقق إلا بتناول بعض تلك القصص والأخبار والأحداث التاريخية بالتحليل والاستنباط، وهذه القصة إحداها.

أسباب اختيار الموضوع

أولًا: لقد تشبعت الأجيال المسلمة المعاصرة بدراسة من وفقهم الله إلى اتباع الحق، بيد أن ثقافتنا ضعيفة حول الشخصيات المهمة التي كانت على بعد خطوات من الحق ولم توفق له، مثال ذلك شخصية أمية بن الصلت؛ ومن هنا عزمت الباحثة على اختيار هذا الموضوع ودراسته إسهامًا منها في سد هذه الثغرة.

ثانيًا: غلب على ظن الباحثة مؤخرًا؛ أهمية التوجه إلى دراسة التجارب الإنسانية بمختلف مساراتها؛ لما تتضمنه من رصيد إنساني ومعرفي واجتماعي واسع، يمكن البناء عليه في استخلاص الكثير من المفاهيم والتأكيد على بعض المسائل الفكرية والنفسية والاجتماعية.

ثالثًا: تحمست الباحثة لاختيار هذا الموضوع؛ لما رأت خلو المكتبة الإسلامية من أي دراسةٍ كاملةٍ خاصة بشخصية أمية بن أبي الصلت، إلا ما كان من كتابات أدبية حول شعره فقط.

رابعًا: إن شخصيةً غير عادية كشخصية أمية بن أبي الصلت؛ جديرة بالكتابة عنها، طالما لا توجد أي دراسة علمية تتعلق بشخصيته والأمر الأبرز فيها وهو إعراضه عن الحق الذي كان قريبًا منه.

حدود البحث

تنحصر الحدود الموضوعية لهذا البحث في استجلاء أسباب الإعراض عن قبول الحق من خلال شخصية أمية بن أبي الصلت، دون التطرق إلى غيرها باستثناء ما يتعلق بشخصيته ونماذج من شعره. أما الحدود الزمانية والمكانية فهي خلال حياة أمية في مكة المكرمة منذُ البعثة النبوية وحتى وفاته.

منهج البحث

إن طبيعة موضوع البحث اقتضت من الباحثة استخدام المنهجين العلميين الآتيين:

أ. المنهج الاستنباطي: والذي يتم من خلاله التأمل في النصوص الشرعية والشواهد التي تتصل بموضوع البحث واستخراج القواعد والمبادئ المتعلقة بموضوع البحث، ذلك أن المنهج الاستنباطي: هو الطريقة التي يقوم فيها الباحث ببذل أقصي جهد عقلي ونفسي عند دراسة النصوص بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعمة بالأدلة الواضحة[١]. ويعد المنهج الاستنباطي هو المنهج الأساسي المستخدم في البحوث العلمية في مجالات العلوم الإنسانية. وفق المنهج الاستنباطي قامت الباحثة باستنباط أسباب الإعراض عن الحق، من خلال شخصية أمية ومواقفه، والتي ترجع في الغالب لأسباب ذاتية ونفسية.

ب. المنهج التحليلي: وهو المنهج الذي يهدف إلى دراسة ووصف خصائص وأبعاد ظاهرة من الظواهر في إطار معين، أو في وضع معين، يتم من خلاله تجميع البيانات والمعلومات اللازمة عن هذه الظاهرة، وتنظيم هذه البيانات وتحليلها؛ للوصول إلى أسباب ومسببات هذه الظاهرة، والعوامل التي تتحكم فيها، وبالتالي استخلاص نتائج يمكن تعميمها مستقبلا"[٢]. ومن هذا المنهج كان تحليل الباحثة لشخصية أمية بن أبي الصلت وفق الأبعاد النفسية والذاتية والنفسية والاجتماعية لإعراضه عن الحق.

الدراسات السابقة

بعد البحث والتقصي بكافة الوسائل المتاحة لم تجد الباحثة دراسة سابقة تناولت الحديث عن أسباب الإعراض عن الحق من خلال قصة أمية بن أبي الصلت، وإنما وجدت من تناول شعر أمية بالدراسة، مثل:

١- **مرجعيات القصص الديني في شعر أمية بن أبي الصلت الثقفي،** للباحثة ختام سعيد سلمان، منشور في مجلة التجديد، العدد (٢٢)، المجلد (١١) ١٤٢٨هـ- ٢٠٠٧م، وتقوم الدراسة على محورين، الأول: الكشف عن الحياة الدينية عند الجاهليين عبر الشاعر أمية بن أبي الصلت، والثاني: البحث عن مرجعيات شعر أمية، والنظر في النصوص الأصلية التي تأثر بها، حيث كانت الكتب السماوية المقدسة موردا غزيرا نهل منه.

---

(١) المرشد في كتابة الأبحاث، حلمي محمد فوده وعبد الرحمن صالح عبد الله، (صـ٤٢)، جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، ط السادسة، ١٤١٠، ١٤١١هـ، ١٩٩١م.

(٢) الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه، محمد عبد الغني سعودي، ود. محسن أحمد الخضيري: ص: ٧٨.

٢- **الدخيل والأثيل في شعر أمية بن أبي الصلت**، دراسة لغوية مقارنة، للباحث نذير جعفر، نشرته الهيئة العامة السورية للكتاب التابعة لوزارة الثقافة، سنة ٢٠١٢م.

وغيرها من الدراسات اللغوية التي عنيت بشعر أمية بن أبي الصلت ومصادره، ولم تتعرض كما هو واضح إلى قصة أمية بن أبي الصلت مع النبوة وأسباب الإعراض عن الحق من خلالها.

أما الدراسات السابقة العامة حول الإعراض عن الحق، فقد وقفت على هذه الدراسة التفسيرية:

٣- **موانع قبول الحق في ضوء القرآن الكريم: دراسة موضوعية**. للباحث: أبا سفيان محمد الحاج عبد المحمود، رسالة دكتوراه مقدمة لقسم التفسير وعلوم القرآن في كلية أصول الدين بجامعة أم درمان الإسلامية بجمهورية السودان، عام ٢٠٠٩م. ارتكزت الدراسة على استقراء آيات القرآن الكريم ذات الصلة بالموضوع، وتناوله في ثلاثة فصول، الفصل الأول: التعريف بالعنوان، والفصل الثاني موانع قبول الحق، والفصل الثالث الحق وجوب اتباعه ونماذج من الانقياد له ومعينات للثبات. وفي الفصل الثاني المقارب لبحثي حول موانع قبول الحق، عرض الباحث فيه سبعة أسباب ودوافع، منها ما يتوافق مع موضوع بحثي، ومنها ما لا يشمله، لأن بحثي خاص باستنباط أسباب الأعراض عن الحق من شخصية أمية فقط.

وتتفق هذه الدراسة في تناول بعض موانع قبول الحق التي تضمنتها الدراسة، بينما تختلف عنها بالآتي:

- بحثي فكري في تخصص الثقافة الإسلامية، بينما هذه دراسة موضوعية في تخصص التفسير.
- بحثي حول أسباب الإعراض عن الحق من خلال شخصية أمية بن أبي الصلت فقط، بينما هذه الدراسة شاملة لما ورد في القرآن الكريم من آيات تناول موانع قبول الحق.
- تضمنت هذه الدراسة السابقة بعض الموانع التي لا تتوافق مع شخصية أمية ولم يتضمنها بحثي.

تقسيمات البحث

اشتمل البحث على مقدمة منهجية وثلاثة مباحث وخاتمة، على النحو الآتي:

المبحث الأول: شخصية أمية بن أبي الصلت والبعد الإيماني في شعره.

المبحث الثاني: قصة أمية بن أبي الصلت مع النبوة.

المبحث الثالث: أسباب الإعراض عن الحق من خلال شخصية أمية بن أبي الصلت وقصته.

خاتمة اشتملت على: أهم النتائج والتوصيات. ثم قائمة بأهم المصادر والمراجع.

المبحث الأول: شخصية أمية بن أبي الصلت وشعره

المطلب الأول: ترجمة أمية بن أبي الصلت

من شعراء الجاهلية.[١] اسمه ونسبه: أمية بن أبي الصلت عبد الله بن أبي ربيعة بن عون بن عقدة بن عبد عوف بن غيرة بن قسي، وقسي هو ثقيف بن منبه بن بكر بن هوازن.[٢] كنيته: أبو الحكم، ويقال أبو عثمان.[٣] أبوه: أبو الصلت بن أبي ربيعة بن عوف بن عقدة بن غبرة بن عوف بن ثقيف، من شعراء الطائف.[٤] أمه: رقية بنت عبد شمس بن عبد مناف[٥].

مكانته: قال عنه الجاحظ: "كان داهية من دواهي ثقيف، وثقيف من دهاة العرب، وقد بلغ من اقتداره في نفسه أنه قد كان همّ بادعاء النبوة، وهو يعلم كيف الخصال التي يكون الرجل بها نبيا، أو متنبيًا إذا اجتمعت له. نعم، حتى ترشّح لذلك بطلب الروايات، ودرس الكتب. وقد بان عند العرب علّامة، ومعروفا بالجولان في البلاد رواية."[٦]

وذكره صاحب طبقات فحول الشعراء في شعراء الطائف، قال: وهو أشعرهم.[٧]

وقال أبو عبيدة: اتّفقت العرب على أنّ أمية أشعر ثقيف.[٨]

---

(١) يُنظر: تلخيص المتشابه في الرسم، أبو بكر أحمد بن علي ثابت الخطيب البغدادي، (٢/ ٨٤٦).

(٢) يُنظر: الشعر والشعراء، عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، القاهرة، دار الحديث، د.ط، ١٤٢٣هـ، (١/ ٤٥٠)، وتاريخ دمشق، علي بن الحسن بن هبة الله ابن عساكر، ت: عمرو بن غرامة العمروي، دمشق، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط، ١٤١٥هـ- ١٩٩٥م، (٩/ ٢٥٥)، والإصابة في تمييز الصحابة، أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني، ت: عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٥هـ، (١/ ٣٨٦).

(٣) تاريخ دمشق، ابن عساكر، (٩/ ٢٥٦).

(٤) المصدر نفسه، (٩/ ٢٥٥).

(٥) يُنظر: الشعر والشعراء، ابن قتيبة الدينوري، (١/ ٤٥٠).

(٦) الحيوان، عمرو بن بحر الجاحظ، ت: عبد السلام هارون، بيروت، دار الجيل ودار الفكر، ط١، ١٩٨٨م، (٢/ ٣٢٠).

(٧) يُنظر: طبقات فحول الشعراء، محمد بن سلّام بن عبيد الله، ت: محمد محمود شاكر، جدة، دار المدني، د.ط، د.ت، (١/ ٢٥٩).

(٨) الإصابة في تمييز الصحابة، ابن حجر العسقلاني، (١/ ٣٨٥).

ديانته: اختلف الباحثون في ديانة أمية بن أبي الصلت، فمنهم من ذهب إلى أنه نصراني، ومنهم من ذهب إلى أنه يهودي، ومنهم من قال إنه من الحنفاء. وذكر صاحب البدء والتاريخ أن أمية أكثر من اتصاله بالقسسة الرهبان حتى قيل إنه تبع أهل الكتاب.(١) والثابت أن أمية كان على دين الحنيفية بدليل قوله: كلُّ دِينٍ يومَ القيامةِ عند اللهِ* إلاّ دِينَ الحَنِيفةِ زُورُ (٢).

وفاته: اختلف الرواة في سنة وفاة أمية بن أبي الصلت. قيل في السنة الثانية وقيل في الثامنة، والمعروف أنه مات في التاسعة(٣). ولم يختلف أصحاب الأخبار أنه مات كافرا، وصحّ أنه عاش حتى رثى أهل بدر.(٤)

وذكر الإخباريون قصة غريبة في وفاته، عن بعض أهل الطائف عن أخت أمية بن أبى الصلت وفيها أنه قال: يا أخية أنا رجل أراد الله بي خيرا فلم أقبله. قالت: فلما مرض مرضته التي مات فيها قالت فإني عنده إذ نظر إلى السماء وشق بصره ثم قال: (لبيكما لبيكما* ها أنا ذا لديكما)(٥).

لا ذو براءة فأعتذر ولا ذو قوة فأنتصر.

ثم أغمي عليه، ثم شق بصره ونظر وقال: (لبيكما لبيكما* ها أنا ذا لديكما)

وقال: لا ذو عشيرة تحميني ولا ذو مال يفديني.

ثم أغمي عليه، فقلنا قد أودى، ثم شق بصره ونظر إلى السماء فقال:

(لبيكما لبيكما* ها أنا ذا لديكما)

---

(١) البدء والتاريخ، مطهر بن طاهر المقدسي، والمنسوب إلى ابن سهل البلخي، باريس، نشر كلمان هوار، ١٩٠٣م، (٢/ ١٤٤).

(٢) ديوان أمية بن أبي الصلت، تحقيق: سجيع جميل الجبيلي، بيروت، دار صادر، ط١، ١٩٩٨م، في صلة الديوان أو ما نسب إليه ونسب إلى غيره، من بحر الخفيف، (ص: ١٦٦). ولمزيد من التفاصيل يُنظر: ديوان أمية بن أبي الصلت، مقدمة المحقق، (ص:٩).

(٣) يُنظر: خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبد القادر بن عمر البغدادي، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط٣، ١٩٨٩م، (١/ ٢٥١).

(٤) يُنظر: الإصابة في تمييز الصحابة، ابن حجر العسقلاني، (١/ ٣٨٦).

(٥) ديوان أمية بن أبي الصلت، بحر الرجز، (ص: ١١٤).

بالنعم محفود من الذنب مخضود.[١]

ثم أغمي عليه ثم شق بصره، وقال: (إن تغفر اللهم تغفر جما* وأي عبد لك لا ألمّا)[٢]

ثم أغمى عليه ثم أفاق فقال: (ليتني كنت قبل ما قد بدالي* في قلال[٣] الجبال أرعى الوعولا)[٤]

(كل عيش وإن تطاول دهرا* قصره مرة إلى أن يزولا)[٥] ثم خفت فمات[٦]

وذكر ابن عساكر بسنده عن العلاء بن الفضل عن محمد بن إسماعيل عن أبيه عن جده عن جد أبيه قال سمعت أمية بن أبي الصلت عند وفاته وأغمي عليه طويلا ثم أفاق فرفع رأسه إلى سقف البيت فقال:

لبيكما ها أنذا لديكما لا عشيرتي تحييني ولا مالي يعديني. ثم أغمي عليه طويلا ثم أفاق فقال: كأن عيشي وإن تطاول دهرا * صائر مرة إلى أن يزولا ليتني كنت قبل ما قد بدا لي * في رؤوس الجبال أرعى الوعولا * ثم فاضت نفسه.[٧]

المطلب الثاني: البعد الإيماني في شعره

كان أمية بن أبي الصلت قد قرأ الكتب المتقدمة من كتب الله عز وجل، وكان قد رغب عن عبادة الأوثان[٨]، وكان يعني بأخبار الماضين، وله شعر كثير يذكر فيه الجنة والنار، والجزاء بالأعمال، ويبشر

(١) يريد به أنه منقطع الحجة كأنه منكسر. يُنظر: لسان العرب، ابن منظور، بيروت، دار صادر، ط٣، ١٤١٤هـ، (٣/ ١٦٣).

(٢) ديوان أمية بن أبي الصلت، بحر الرجز، (ص: ١١٤).

(٣) القلة أعلى الجبل. يُنظر: لسان العرب لابن منظور، (١١/ ٥٦٥).

(٤) ديوان أمية بن أبي الصلت، بحر الخفيف، (ص: ٩٦).

(٥) ديوان أمية بن أبي الصلت، بحر الخفيف، (ص: ٩٦).

(٦) يُنظر: طبقات فحول الشعراء، محمد بن سلّام بن عبيد الله، (١/ ٢٦٦، ٢٦٧).

(٧) تاريخ دمشق، ابن عساكر، (٩/ ٢٨٠).

(٨) الشعر والشعراء، ابن قتيبة الدينوري، (١/ ٤٥٠).

برسول الله ﷺ قبل ظهوره،[١] وكان كثير العجائب يذكر في شعره خلق السماوات والأرض ويذكر الملائكة ويذكر من ذلك ما لم يذكره أحد من الشعراء وكان قد شام أهل الكتاب.[٢]

قال الأصمعي: "ذهب أمية في شعره بعامة ذكر الآخرة..."[٣]

وذكر الأصفهاني من شعر أمية قوله: (كلُّ دِينٍ يومَ القيامةِ عند اللهِ* إلاّ دِينَ الحَنِيفةِ زُورُ)[٤]

وذكر حاجي خليفة رواية عن سهل أن النبي –عليه السلام– لما سمع قوله:

لك الحمد والنَّعْمَاءُ والفضل ربَّنَا * فلا شيء أعلى منك حمدًا وأمجدا[٥]

قال: [آمن شِعْرُ أمية وكَفَرَ قلبه].[٦]

وذكر ابن عساكر بسنده عن أبي محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري قال: سُئلت عن جهنم هل وجدت لها ذكرا في الشعر القديم؟ وهذا يحتاج إلى تتبع وطلب، وقد تذكرت فلم أذكر إلا شيئا وجدته في شعر أمية بن أبي الصلت قال:

فلا تدنو جهنم من برئ * ولا عدن يطالعها الأثيم[٧]

---

(١) تلخيص المتشابه في الرسم، الخطيب البغدادي، (٢/ ٨٤٦).

(٢) طبقات فحول الشعراء، محمد بن سلّام بن عبيد الله، (١/ ٢٦٢، ٢٦٣).

(٣) الأغاني، أبو الفرج لأصفهاني، ت: سمير جابر، بيروت، دار الفكر، ط٢، د.ت، (٤/ ١٣٢).

(٤) الأغاني، أبو الفرج لأصفهاني، (٤/ ١٣٠). ديوان أمية بن أبي الصلت، في صلة الديوان أو ما نسب إليه ونسب إلى غيره، من بحر الخفيف، (ص: ١٦٦).

(٥) ديوان أمية بن أبي الصلت، من بحر الطويل، (ص: ٣٨).

(٦) مصطفى بن عبد الله القسطنطيني العثماني المعروف بـ حاجي خليفة، سلم الوصول إلى طبقات الفحول، ت: محمود عبد القادر الأرناؤوط، تركيا، مكتبة إرسيكا، د.ط، ٢٠١٠م، (١/ ٣٤٦)، والحديث ذكره الحوت الشافعي، وقال: رواه الخطيب وهو ضعيف، يُنظر أسنى المطالب في أحاديث مختلفة المراتب، محمد بن محمد درويش الحوت الشافعي، ت: مصطفى عبد القادر عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٧م، (ص: ٢٠).

(٧) ديوان أمية بن أبي الصلت، بلفظ: جهنم تلك لا تبقي بغيا/ وعدن لا يطالعها رجيم. من بحر الوافر، (ص: ١١٩).

وهم يطفون كالأقذاء[١] فيها * لئن لم يغفر البر الرحيم [٢]

إذا شبت جهنم ثم وارت * وأعرض عن قوانسها الجحيم[٣] [٤]

وعن عوانة بن الحكم قال: قال أمية بن أبي الصلت وهو جاهلي:

إن آيات ربنا قائمات * ما يماري فيهن إلا الكفور[٥] *

حبس الفيل بالمغمس[٦] حتى * ظل يحبو كأنه معقور *[٧]

ونجد توحيد الربوبية في قوله:

إذا قيل من رب هذي السما * فليس سواه له يضطرب

ولو قيل رب سوى ربنا * لقال العباد جميعا كذب[٨]

وفي تمجيد الله يقول:

مليك على عرش السماء مهيمن * لعزته تعنو الوجوه وتسجد

عليه حجاب النور والنور حوله * وأنهار نور حوله تتوقد

ولا بشر يسمو إليه بطرفه * ودون حجاب النور خلق مؤيد[٩]

---

(١) الأقذاء: جمع قذى والقذى جمع قذاة، وهو ما يقع في العين والماء والشراب من تراب أو تبن أو وسخ أو غير ذلك. يُنظر: لسان العرب لابن منظور، (١٥/ ١١٧٤).

(٢) ديوان أمية بن أبي الصلت، بلفظ الرب بدل البر، من بحر الوافر، (ص: ١٢٠).

(٣) ديوان أمية بن أبي الصلت، من بحر الوافر، والقوانس جمع قونس وهو أعلى الرأس، (ص: ١١٩).

(٤) تاريخ دمشق لابن عساكر (٩/ ٢٧٩).

(٥) ديوان أمية بن أبي الصلت، في صلة الديوان، بلفظ بينات بدل قائمات، بحر الخفيف، (ص: ١٦٤).

(٦) المغمس موضع من مكة. يُنظر: لسان العرب لابن منظور، (٦/ ١٥٧).

(٧) تاريخ دمشق لابن عساكر (٩/٢٨٠). ديوان أمية بن أبي الصلت، في صلة الديوان، بحر الخفيف، ومعنى معقور: مجروح، (ص: ١٦٥).

(٨) ديوان أمية بن أبي الصلت، من بحر المتقارب، (ص: ٢١).

(٩) ديوان أمية بن أبي الصلت، من بحر الطويل، (ص: ٣٩).

وفي ذكر البعث والقيامة يقول:

وصرنا في مضاجعنا رميما* إلى يوم القيامة ذي الوبال

ونادى مسمع الموتى فجئنا* من الأجداث كالشنن العجال

وأعطى كل إنسان كتابا* مبينا باليمين وبالشمال

ليقرأ ما تقارف ثم يكفا* حسابا نفسه قبل السؤال[١]

وغير ذلك كثير، والمتتبع لما خلفه أمية من شعر يجد أثر الإيمان واضحا وجليا في شعره، وليس المجال هنا ذكر جميع الأمثلة على ذلك، فنكتفي بما أوردته آنفا.

المبحث الثاني: قصته مع النبوة

المطلب الأول: قصته مع أبي سفيان قبل البعثة وبعدها

التقى أمية بأبي سفيان بن حرب قبيل البعثة النبوية وبعدها، وكان أمية مهتما بأمر النبوة وعلاماتها وبوقت بعثة النبي، وذكرت كتب التاريخ والتراجم القصة بروايات كثيرة عن أبي سفيان، أورد بعضا منها على النحو الآتي:

روى ابن عساكر بسنده عن أبي سفيان بن حرب قال: "خرجت أنا وأمية بن أبي الصلت الثقفي إلى الشام فمررنا بقرية من قرى الشام فيها نصراني، فلما رأى أمية بن أبي الصلت أعظموه وأكرموه وأرادوه أن ينطلق معه، فقال لي أمية: يا أبا سفيان انطلق معي فإنك تمضي إلى رجل قد انتهى علم النصرانية إليه، فقلت لست انطلق معك. قال ولم قلت إني أخاف أن تحدثني فتفسد عليّ قلبي"[٢].

ثم ذكر ابن عساكر روايات أخرى أتم من هذه، ومنها: "عن معاوية بن أبي سفيان عن أبيه قال: خرجت وأمية بن أبي الصلت الثقفي تجارا إلى الشام، فكلما نزلت منزلا أخذ أمية سفرا له يقرؤوها علينا، فكنا كذلك حتى نزلنا قرية من قرى النصارى، فجاؤوه وأهدوا له وأكرموه، وذهب معهم إلى بيوتهم، ثم رجع في وسط النهار، فطرح ثوبيه وأخذ ثوبين له أسودين فلبسهما، وقال لي: يا أبا سفيان هل لك في عالم من علماء النصارى إليه يتناهى علم الكتاب نسأله؟ قلت: لا أرب لي فيه، والله لئن حدثني بما أحب لا أثق

---

(١) ديوان أمية بن أبي الصلت، من بحر الوافر، (ص: ١٠١).

(٢) تاريخ دمشق لابن عساكر (٩/ ٢٥٦).

به، ولئن حدثني بما أكره لأوجلن منه، قال: فذهب وخالفه شيخ من النصارى، فدخل علي فقال: ما يمنعك أن تذهب إلى هذا الشيخ؟ قلت: لست على دينه. قال: وإن، فإنك تسمع منه عجبا وتراه. ثم قال لي: أثقفي أنت؟ قلت: لا، ولكني قرشي. قال: فما يمنعك من الشيخ؟ فوالله إنه ليحبكم ويوصي بكم. قال: فخرج من عندنا، ومكث أمية حتى جاءنا بعد هدأة من الليل، فطرح ثوبيه، ثم انجدل على فراشه، فوالله ما نام ولا قام حتى أصبح كئيبا حزينا ساقطا غبوقه على صبوحه، ما يكلمنا ولا نكلمه، ثم قال: ألا ترحل؟ قلت: وهل بك من رحيل؟ قال: نعم. قال: فرحلنا فسرنا بذلك ليلتين من هبة، ثم قال في الليلة الثالثة: ألا تحدث يا أبا سفيان؟ قلت: وهل بك من حديث؟ قال: والله ما رأيت مثل الذي رجعت به من عند صاحبك. قال: أما إن ذلك لشيء لست فيه إنما ذلك شيء وجلت به من منقلبي. قال: قلت: وهل لك من منقلب؟ قال: أي والله لأموتن ثم لأحيين. قال: قلت: هل أنت قابل أمانتي؟ قال: على ماذا؟ قلت: على أنك لا تبعث ولا تحاسب. قال: فضحك ثم قال: بلى والله يا أبا سفيان لنبعثن ثم لنحاسبن وليدخلن فريق الجنة وفريق النار. فقلت: ففي أيهما أنت أخبرك صاحبك؟ قال: لا علم لصاحبي بذلك في ولا في نفسه. قال: فكنا في ذلك ليلتين يعجب مني وأضحك منه حتى قدمنا غوطة دمشق فبعنا متاعنا، فأقمنا بها شهرين، فارتحلنا حتى نزلنا قرية من قرى النصارى، فلما رأوه جاءوه وأهدوا له، وذهب معهم إلى بيعتهم، حتى جاء بعد ما انتصف النهار، فلبس ثوبيه وذهب إليهم حتى بعد هدأة من الليل، فطرح ثوبيه ورمى بنفسه على فراشه، فوالله ما نام ولا قام، وأصبح حزينا كئيبا لا يكلمنا ولا نكلمه، ثم قال: ألا ترحل؟ قلت بلى إن شئت. فرحلنا كذلك من بثه وحزنه ليالي ثم قال: يا أبا سفيان هل لك في المسير نتقدم أصحابنا؟ قلت: هل لك فيه؟ قال: فسر فسرنا حتى برزنا من أصحابنا ساعة، ثم قال: هيا صخر! قلت: ما تشاء؟ قال: حدثني عن عتبة بن ربيعة، أيجتنب المظالم والمحارم؟ قلت: أي والله. قال: ويصل الرحم ويأمر بصلتها؟ قلت: أي والله. قال: وكريم الطرفين وسيط في العشيرة؟ قلت: نعم. قال فهل تعلم قرشيا أشرف منه؟ قلت: لا والله ما أعلمه. قال: أمحوج هو؟ قلت: لا بل هو ذو مال كثير. قال: وكم أتى عليه من السن؟ قلت: قد زاد على المائة. قال: فالشرف والسن والمال أزرين به. قلت: ولم ذاك يزري به لا والله، بل يزيده خيرا. قال: هو ذاك. هل لك في المبيت؟ قلت: هل بي فيه. قال: فاضطجعنا حتى مر الثقل، قال: فسرنا حتى نزلنا في المنزل وبتنا به، ثم رحلنا منه، فلما كان الليل قال لي: يا أبا سفيان! قلت: ما تشاء؟ قال: هل لك في مثل البارحة؟ قلت: هل لي فيه. قال: فسرنا على ناقتين بختيتين حتى إذا برزنا قال: هيا صخر هيه عن عتبة بن ربيعة. قلت: هيها فيه. قال: يجتنب المظالم والمحارم ويصل الرحم ويأمر بصلتها؟ قلت: أي والله إنه ليفعل. قال: وذو مال؟ قلت: وذو مال. قال: أتعلم قرشيا أسود منه؟ قلت: لا والله ما أعلمه. قال: كم له من السن؟ قلت: قد

زاد على المائة. قال فإن السن والشرف والمال أزرين به. قلت: كلا والله ما أزرى به ذاك وأنت قائل شيئا فقله. قال: لا تذكر حديثي حتى يأتي منه ما هو آت. ثم قال: فإن الذي رأيت أصابني أن جئت هذا العالم فسألته عن أشياء، ثم قلت أخبرني عن هذا النبي الذي ينتظر، قال: هو رجل من العرب. قلت: قد علمت أنه من العرب، فمن أي العرب هو؟ قال: من أهل بيت يحجه العرب. قلت: وفينا بيت يحجه العرب. قال: هو من إخوانكم من قريش. قال: أصابني والله شيء ما أصابني مثله قط، وخرج من يدي فوز الدنيا والآخرة، وكنت أرجو أن أكون إياه. فقلت: فإذا كان ما كان فصفه لي. قال: رجل شاب حتى دخل في الكهولة، بدو أمره يجتنب المظالم والمحارم ويصل الرحم ويأمر بصلتها، وهو محوج كريم الطرفين متوسط في العشيرة، أكثر من جنده الملائكة. قلت: وما آية ذلك؟ قال: قد رجفت الشام منذ هلك عيسى بن مريم عليه السلام ثلاثين رجفة كلها مصيبة، وبقيت رجفة عامة فيها مصائب. قال أبو سفيان: قلت هذا والله الباطل، لئن بعث الله رسولا لا يأخذه إلا مسنا شريفا. قال أمية: والذي حلفت به إن هذا لهكذا يا أبا سفيان تقول إن قول النصراني حق، هل لك في المبيت؟ قلت: هل لي فيه قال فبتنا حتى جاءنا الثقل، ثم خرجنا حتى إذا كنا بيننا وبين مكة ليلتان أدركنا راكب من خلفنا، فسألناه فإذا هو يقول أصابت الشام بعدكم رجفة دمر أهلها، وأصابتهم فيها مصائب عظيمة، قال أبو سفيان: فأقبل عليّ أمية فقال: كيف ترى قول النصراني يا أبا سفيان؟ قلت: أرى والله وأظن أن ما حدثك صاحبك حق. قال: فقدمنا مكة فقضيت ما كان معي، ثم انطلقت حتى جئت اليمن تاجرا، فكنت بها خمسة أشهر، ثم قدمت مكة فبينا أنا في منزلي جاءني الناس يسلمون عليّ، ويسألون عن بضائعهم، حتى جاءني محمد بن عبد الله، وهند عندي تلاعب صبيانها، فسلم عليّ ورحب بي، وسألني عن سفري ومقامي، ولم يسألني عن بضاعته، ثم قام. فقلت لهند: والله إن هذا يعجبني، ما من أحد من قريش له معي بضاعة إلا قد سألني عنها، وما سألني هذا عن بضاعته. فقالت لي هند: وما علمت شأنه؟ قلت وفزعت: ما شأنه؟ قالت: يزعم أنه رسول الله. فوقذتني وذكرت قول النصراني فرجفت حتى قالت هند: ما لك؟ فانتبهت فقلت: إن هذا لهو الباطل، لهو أعقل من أن يقول هذا. قالت: بلى والله إنه ليقولن ذاك، ويواتى عليه، وإن له لصحابة على دينه. قلت: هذا الباطل. قال: وخرجت فبينا أنا أطوف بالبيت لقيته فقلت: إن بضاعتك قد بلغت كذا وكذا، وكان فيها خير فأرسل فخذها، ولست آخذ منك فيها ما آخذ من قومي، فأبى عليّ وقال: إذا لا آخذها. فأرسلت فأرسل فخذها وأنا آخذ منك ما آخذ من قومي، فأرسل إلى بضاعته فأخذها وأخذت منه ما كنت آخذ من غيره، ولم أنشب أن خرجت إلى اليمن، فقدمت الطائف فنزلت على أمية بن أبي الصلت، فقلت له: يا أبا عثمان! قال: ما تشاء؟ قلت: هل تذكر حديث النصراني؟ قال: أذكره. فقلت: فقد كان. قال: ومن؟ قلت: محمد بن عبد الله. قال: ابن عبد المطلب؟

قلت: ابن عبد المطلب. ثم قصصت عليه خبر هند. قال: فالله فالله يعلم لتصبب عرقا ثم قال: والله يا أبا سفيان لعله أن صفته لهي، وإن ظهر وأنا حي لأتلين إلى الله عز وجل في نصره عذرا. قال: ومضيت إلى اليمن فلم أنشب أن جاءني هنالك استهلاله، وأقبلت حتى نزلت على أمية بن أبي الصلت بالطائف فقلت: أبا عثمان قد كان من أمر الرجل ما قد بلغك وسمعت. قال: قد كان لعمري. قلت: فأين أنت منه يا أبا عثمان؟ قال: والله ما كنت لأؤمن برسول من غير ثقيف أبدا. قال أبو سفيان: وأقبلت إلى مكة فوالله ما أنا ببعيد حتى جئت مكة فوجدت أصحابه يضربون ويحقرون. قال أبو سفيان: فجعلت أقول فأين جنده من الملائكة؟ قال: فدخلني ما يدخل الناس من النفاسة".[١]

وفي رواية أخرى: "قال: يا أبا سفيان إنها كلمة ما سمعت أحدا يقولها لي منذ تنصرت، فلا تعجل عليّ حتى أخبرك. قال: قلت هات. قال: إني كنت أجد في كتبي نبيا يبعث من حرتنا هذه، فكنت أظن بل كنت لا أشك أني هو، فلما دارست أهل العلم إذا هو من بني عبد مناف، فنظرت في بني عبد مناف فلم أجد أحدا يصلح لهذا الأمر غير عتبة بن ربيعة، فلما أخبرتني بسنه عرفت أنه ليس به حين جاوز الأربعين فلم يوح إليه. قال أبو سفيان: فضرب الدهر من ضربه فأوحي إلى رسول الله، وخرجت في ركب من قريش أريد اليمن في تجارة، فمررت بأمية فقلت له كالمستهزئ به: يا أمية قد خرج النبي الذي كنت تنعته. قال: أما أنه حق فاتبعه. قلت: ما يمنعك من اتباعه؟ قال: ما يمنعني إلا الاستحياء من نسيات ثقيف، إني كنت أحدثهن أني هو، ثم يرينني تابع الغلام من بني عبد مناف. ثم قال أمية: وكأني بك يا أبا سفيان إن خالفته قد ربطت كما يربط الجدي حتى يؤتى بك إليه فيحكم بك فيما يريد"[٢]

وذكر الرواية الأخيرة الطبراني في الكبير.[٣] كما ذكر ابن كثير بعض هذه الروايات.[٤]

ويمكن أن نستنبط من هذه الروايات أمور عدة على النحو الآتي:

١) تردد أمية بن أبي الصلت على النصارى وأنه كان يأخذ من علومهم الكثير، حتى صار عندهم معروفا

---

(١) تاريخ دمشق لابن عساكر (٩/ ٢٥٧- ٢٦٠).

(٢) تاريخ دمشق لابن عساكر (٩/ ٢٦٤، ٢٦٥).

(٣) المعجم الكبير، سليمان بن أحمد بن أيوب، أبو القاسم الطبراني، ت: حمدي بن عبد المجيد السلفي، القاهرة، مكتبة ابن تيمية، ط٢، د.ت، (٨/ ٥)، برقم (٧٢٦٢).

(٤) السيرة النبوية، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير، ت: مصطفى عبد الواحد، بيروت، دار المعرفة، د.ط، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٦م، (١/ ١٢٢ وما بعدها).

ومكرما، "خرجت وأمية بن أبي الصلت الثقفي تجارا إلى الشام، فكلما نزلت منزلا أخذ أمية سفرا له يقرأوها علينا، فكنا كذلك حتى نزلنا قرية من قرى النصارى، فجاؤوه وأهدوا له وأكرموه".

٢) كان أمية بن أبي الصلت مؤمنا بالبعث والنشور والجزاء، " ثم قال: بلى والله يا أبا سفيان لنبعثن ثم لنحاسبن وليدخلن فريق الجنة وفريق النار".

٣) علم أحبار النصارى بأنه سيبعث نبي من العرب، وعلمهم بصفاته.

٤) كان أمية بن أبي الصلت يتطلع للنبوة.

٥) شعور أمية بن أبي الصلت بالحزن والغبن والخسارة عندما أخبره العالم النصراني بأن النبي سيكون من قريش، لأن أمية من ثقيف وكان يتطلع إلى أن يكون هو ذاك النبي.

٦) سؤال أمية بن أبي الصلت عن صفات عتبة بن ربيعة لظنه أنه هو النبي الذي وصفه له العالم النصراني.

٧) صدق نبوءة العالم النصراني ببعثة النبي محمد ﷺ.

٨) استنكف أبو سفيان عن الإيمان بالنبي ﷺ رغم ما سمع عن صفاته وعلامات ظهوره.

٩) استنكف أمية عن الإيمان بالنبي ﷺ رغم العلم الذي عنده بنبوءته، وحلول وقتها وصفاته.

١٠) تصريح أمية بن أبي الصلت بأنه لن يؤمن بنبي من غير ثقيف.

١١) علل أمية بن أبي الصلت عدم إيمانه _في إحدى الروايات_ بالاستحياء من فتيات ثقيف الذي كان يحدثهن بأنه هو النبي الذي سيبعث.

المطلب الثاني: لقاؤه بالنبي صلى الله عليه وسلم

ذكر الرواة أن أمية بن أبي الصلت قد التقى بالنبي ﷺ، ومن ذلك ما رواه ابن عساكر عن ابن شهاب قال: قال أمية بن أبي الصلت: ألا رسول لنا منا يخبرنا * ما بعد غايتنا من رأس مجرانا[١]*

قال: ثم خرج أمية إلى البحرين ونبئ رسول الله ﷺ، فأقام أمية بالبحرين ثماني سنين، ثم قدم الطائف، فقال لهم: ما يقول محمد بن عبد الله؟ قالوا: يزعم أنه نبي، فهو الذي كنت تتمنى. قال: فخرج حتى قدم

(١) ديوان أمية بن أبي الصلت، من بحر البسيط، (ص: ١٤٩).

عليه بمكة، قال: فلقي رسول الله ﷺ، فقال: يا ابن عبد المطلب ما هذا الذي تقول؟ قال: قال رسول الله ﷺ أقول إني رسول الله وأن لا إله إلا هو. قال: فإني أريد أن أكلمك، تعدني غدا. قال: فموعدك غدا. قال: فتحب آتيك وحدي أو في جماعة من أصحابي وتأتي وحدك أو في جماعة من أصحابك؟ قال رسول الله ﷺ: أي ذلك شئت. قال: فإني آتيك في جماعة فأت في جماعة. قال: فلما كان الغد غدا أمية في جماعة من قريش، قال: وغدا رسول الله ﷺ معه نفر من أصحابه حتى جلسوا في ظل البيت، قال: فبدأ أمية فخطب ثم سجع ثم أنشد الشعر، حتى إذا فرغ قال: أجبني يا ابن عبد المطلب. قال: فقال رسول الله ﷺ: بسم الله الرحمن الرحيم ﴿يسٓ ۝١ وَٱلۡقُرۡءَانِ ٱلۡحَكِيمِ ۝٢﴾ [يس: ١ – ٢] حتى أذا فرغ منها وثب أمية يجرر رجليه، قال: فتبعته قريش تقول: ما يقول يا أمية؟ قال: أشهد أنه على حق. قالوا: فهل تتبعه؟ قال: حتى أنظر في أمره. قال: ثم خرج أمية إلى الشام، حتى نزل بدرا، قال: ثم ترحل يريد رسول الله ﷺ قال: فقال قائل: يا أبا الصلت ما تريد؟ قال: أريد محمدا. قال: وما تصنع؟ قال: أؤمن به، وألقي إليه مقاليد هذا الأمر، وقال: تدري من في القليب؟ قال: لا. قال: فيه عتبة بن ربيعة وشيبة بن ربيعة، وهما ابنا خالك. - وأمه رقيقة بنت عبد شمس – قال: فجدع أنف ناقته، وقطع ذنبها، ثم وقف على القليب يقول: ماذا ببدر فالعقد * قل من مرازبة جحاجح[١] [٢].

قال فرجع إلى مكة وترك الإسلام ..."[٣]

ويمكن أن نستنبط من هذه الرواية الآتي:

١) لقاء أمية بن أبي الصلت بالنبي ﷺ وسماعه منه القرآن الكريم.

٢) شهادة أمية بن أبي الصلت أن النبي ﷺ على الحق لكنه تريّث في الإيمان به واتباعه.

٣) تراجع أمية عن الإيمان بالنبي ﷺ بعد ما أُخبر عما حدث ببني خاله عتبة وشيبة ابني ربيعة فقد كانا في القليب من قتلى بدر.

٤) رثاء أمية لقتلى بدر من المشركين.

---

(١) الجحاجح جمع جحجاح وهو السيد الكريم. يُنظر: لسان العرب لابن منظور، (٢/ ٤٢٠).

(٢) ديوان أمية ابن أبي الصلت، من مجزوء الكامل، (ص: ٣١).

(٣) تاريخ دمشق لابن عساكر (٩/ ٢٨٥، ٢٨٦).

المطلب الثالث: الآية التي قيل إنها نزلت فيه

ذكرت بعض الروايات أن قرآنا نزل في أمية بن أبي الصلت، وهو قوله تعالى: ﴿ وَٱتۡلُ عَلَيۡهِمۡ نَبَأَ ٱلَّذِيٓ ءَاتَيۡنَٰهُ ءَايَٰتِنَا فَٱنسَلَخَ مِنۡهَا فَأَتۡبَعَهُ ٱلشَّيۡطَٰنُ فَكَانَ مِنَ ٱلۡغَاوِينَ ﴿١٧٥﴾ ﴾ [الأعراف: ١٧٥] ومن تلك الروايات ما رواه الطبري بسنده عن عبد الله بن عمرو قال في هذه الآية: ﴿ ٱلَّذِيٓ ءَاتَيۡنَٰهُ ءَايَٰتِنَا فَٱنسَلَخَ مِنۡهَا ﴾ قال: هو أمية بن أبي الصلت.(١)

وروى ابن عساكر عن نافع بن عاصم قال: إني لفي حلقة فيها عبد الله بن عمرو فقرأ رجل من القوم الآية التي في الأعراف ﴿ وَٱتۡلُ عَلَيۡهِمۡ نَبَأَ ٱلَّذِيٓ ءَاتَيۡنَٰهُ ءَايَٰتِنَا فَٱنسَلَخَ مِنۡهَا ﴾ قال: هل تدرون من هو؟ قال: بعضهم هو صيفي بن الراهب، وقال آخر: بل هو بلعم رجل من بني إسرائيل. قال: لا. قالوا: فمن هو؟ قال: هو أمية بن أبي الصلت."(٢) قال الثوري وأخبرني حبيب بن أبي ثابت أن عبد الله بن عمرو بن العاص قال هو أمية بن أبي الصلت.(٣) وذكر ابن أبي حاتم في تفسيره رواية عن عبد الله بن عمرو في قوله تعالى: ﴿ وَٱتۡلُ عَلَيۡهِمۡ نَبَأَ ٱلَّذِيٓ ءَاتَيۡنَٰهُ ءَايَٰتِنَا فَٱنسَلَخَ مِنۡهَا ﴾ قال: هو أمية بن أبي الصلت"(٤).

قال ابن كثير: وقد روي من غير وجه عنه وهو صحيح إليه، وكأنه إنما أراد أن أمية بن أبي الصلت يشبهه، فإنه كان قد اتصل إليه علم كثير من علم الشرائع المتقدمة، ولكنه لم ينتفع بعلمه، فإنه أدرك زمان رسول الله ﷺ، وبلغته أعلامه وآياته ومعجزاته، وظهرت لكل من له بصيرة، ومع هذا اجتمع به ولم يتبعه، وصار إلى موالاة المشركين ومناصرتهم وامتداحهم، ورثى أهل بدر من المشركين بمرثاة بليغة –قبحه الله–

---

(١) جامع البيان في تأويل آي القرآن، محمد بن جرير الطبري، ت: أحمد محمد شاكر، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م، (١٣/ ٢٥٥)، ورواه النسائي في السنن الكبرى، أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، النسائي، ت: حسن عبد المنعم شلبي، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م، (١٠/ ١٠٣)، برقم (١١١٣٠).

(٢) تاريخ دمشق لابن عساكر (٩/ ٢٦٥).

(٣) المرجع السابق، (٩/ ٢٦٦).

(٤) تفسير القرآن العظيم، عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، ابن أبي حاتم، ت: أسعد محمد الطيب، السعودية، مكتبة نزار مصطفى الباز، ط٣، ١٤١٩هـ، (٥/ ١٦٢٠).

وقد جاء في بعض الأحاديث أنه ممن آمن لسانه ولم يؤمن قلبه، فإن له أشعارا ربانية، وحكما وفصاحة، ولكنه لم يشرح الله صدره للإسلام.[١]

المطلب الرابع: موقف النبي صلى الله عليه وسلم من أمية بن أبي الصلت

أولا: النبي ﷺ يستنشد شعر أمية بن أبي الصلت

روى مسلم عن عمرو بن الشريد، عن أبيه، قال: ردفت رسول الله ﷺ يوما، فقال: [هل معك من شعر أمية بن أبي الصلت شيء؟] قلت: نعم، قال: [هيه] فأنشدته بيتا، فقال: [هيه] ثم أنشدته بيتا، فقال: [هيه] حتى أنشدته مائة بيت.[٢]

ثانيا: قول النبي ﷺ عنه إن كاد ليسلم: روى البخاري عن أبي هريرة، قال: قال رسول الله ﷺ: [أصدق كلمة قالها شاعر كلمة لبيد: ألا كل شيء ما خلا الله باطل، وكاد أمية بن أبي الصلت أن يسلم][٣]، وفي مسند ابن أبي شيبة عن عمرو بن الشريد، عن أبيه، قال: أنشدت رسول الله ﷺ من شعر أمية بن أبي الصلت، يقول في كل قافية: [هيه] وقال: [إن كاد ليسلم][٤]

ثالثا: النبي ﷺ يُصدّق أمية في شعره: روى أحمد عن ابن عباس: أن النبي ﷺ، صدّق أمية في شيء من شعره، فقال: رجل وثور تحت رجل يمينه ... والنسر للأخرى وليث مرصد[٥]. فقال النبي ﷺ: [صدق].

وقال: والشمس تطلع كل آخر ليلة ... حمراء يصبح لونها يتورد

---

(١) تفسير القرآن العظيم، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير، ت: محمد حسين شمس الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٩هـ، (٣/ ٤٥٧).

(٢) المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ (صحيح مسلم)، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، ت: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار إحياء التراث العربي، (٤/ ١٧٦٧) كتاب الشعر، برقم (٢٢٥٥).

(٣) لجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه (صحيح البخاري)، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري، ت: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط١، ١٤٢٢هـ، (٥/ ٤٢) كتاب مناقب الأنصار، باب أيام الجاهلية، برقم (٣٨٤١)، وصحيح مسلم (٤/ ١٧٦٨) كتاب الشعر، برقم (٢٢٥٦).

(٤) مسند ابن أبي شيبة، أبو بكر بن أبي شيبة، ت: عادل العزازي وأحمد المزيدي، الرياض، دار الوطن، ط١، ١٩٩٧م، (٢/ ٣٩١)، برقم (٩١٣).

(٥) ديوان أمية بن أبي الصلت، من بحر الكامل، (ص: ٥٠).

تأبى فما تطلع لنا في رسلها ... إلا معذبة وإلا تجلد[١]. فقال النبي ﷺ: [صدق].[٢]

وجاء في مسند أبي يعلى الموصلي عن محمد بن سيرين، عن أبي هريرة، قال: "رخص رسول الله ﷺ في شعر الجاهلية إلا قصيدة أمية بن أبي الصلت في أهل بدر، وقصيدة الأعشى في ذكر عامر وعلقمة"[٣].

المبحث الثالث: أسباب الإعراض عن الحق من خلال قصة أمية بن أبي الصلت

المطلب الأول: الحسد

الحسد في اللغة مصدر قولهم: حسد يحسد ويحسد– بكسر السين وضمّها– وأصله القشر وهو مأخوذ من الحسدل وهو القراد، فالحسد يقشر القلب، كما تقشر القراد الجلد فتمتصّ دمه. وحسدتك على الشيء، وحسدتك الشيء بمعنى. يقال: حسدته على النعمة وحسدته النعمة حسدا. إذا كرهتها عنده، وتمنّيت زوالها عنه، والحسد أن تتمنّى زوال نعمة المحسود، وحسده يحسده ويحسده حسدا وحسّده إذا تمنّى أن تتحوّل إليه نعمته وفضيلته أو يسلبهما.[٤]

والحسد اصطلاحا عرفه الجرجاني بقوله: الحسد تمنّي زوال نعمة المحسود إلى الحاسد.[٥]

---

(١) ديوان أمية بن أبي الصلت، من بحر الكامل، (ص: ٥٠، ٥١).

(٢) مسند الإمام أحمد، أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني، ت: شعيب الأرنؤوط وآخرون، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢١هـ، ٢٠٠١م، (٤/ ١٥٩) مسند عبد الله بن عباس، برقم (٢٣١٤) وقال شعيب الأرنؤوط: إسناده ضعيف. وقال البيهقي: هذا حديث يتفرد به محمد بن إسحاق بن يسار بإسناده هذا. يُنظر: الأسماء والصفات للبيهقي (٢/ ٢٠٦).

(٣) مسند أبي يعلى الموصلي، أبو يعلى أحمد بن علي بن المثنى الموصلي، ت: حسين سليم أسد، دمشق، دار المأمون للتراث، ط١، ١٤٠٤هـ، ١٩٨٤م، (١٠/ ٤٤٧)، برقم (٦٠٥٩)، وقال المحقق: إسناده ضعيف.

(٤) الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، القاهرة، ١٩٨٢م، (٢/ ٥٤٦)، ومقاييس اللغة، أحمد بن فارس، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة، ١٩٦٩م، (٢/ ٦١)، والمفردات في غريب القرآن، الراغب الأصفهاني، تحقيق: محمد سيد كيلاني، القاهرة، ١٩٦١ م، (ص: ١١٧)، والمصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، أحمد بن محمد الفيومي، مصر، مطبعة الحلبي، د. ت. (١/ ١٣٥).

(٥) التعريفات، الجرجاني، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٣ هـ، (ص: ٨٧)

وقال الجاحظ: الحسد: هو التألّم بما يراه الإنسان لغيره وما يجده فيه من الفضائل، والاجتهاد في إعدام ذلك الغير ما هو له، وهو خلق مكروه وقبيح بكلّ أحد[١]، وقال المناويّ: الحسد: تمنّي زوال نعمة عن مستحقّ لها، وقيل: هو ظلم ذي النعمة بتمنّي زوالها عنه وصيرورتها إلى الحاسد[٢]، وقال الكفوي في معنى الحسد هو "إرادة زوال نعمة الغير"[٣]، وقال ابن تيمية: "والتحقيق أن الحسد هو البغض والكراهة لما يراه من حسن حال المحسود وهو نوعان أحدهما كراهة للنعمة عليه مطلقا فهذا هو الحسد المذموم وإذا أبغض ذلك فإنه يتألم ويتأذى بوجود ما يبغضه فيكون ذلك مرضا في قلبه ويلتذ بزوال النعمة عنه وإن لم يحصل له نفع بزوالها لكن نفعه بزوال الألم الذي كان في نفسه ولكن ذلك الألم لم يزل إلا بمباشرة منه وهو راحة وأشده كالمريض، فإن تلك النعمة قد تعود على المحسود وأعظم منها وقد يحصل نظير تلك النعمة ما أنعم به على النوع، ولهذا قال من قال إنه تمنى زوال النعمة فإن من كره النعمة على غيره تمنى زوالها، والنوع الثاني أن يكره فضل ذلك الشخص عليه فيحب أن يكون مثله أو أفضل منه فهذا حسد وهو الذي سموه الغبطة"[٤].

والحسد من أعظم أسباب الإعراض عن الحق، وهو داء كامن في النفس، ويرى الحاسد المحسود قد فضل عليه، وأوتي ما لم يؤت نظيره، فلا يدعه الحسد أن ينقاد له ويكون من أتباعه. والحسد هو الذي منع إبليس من السجود لآدم، فإنه لما رآه قد فضل عليه ورفع فوقه، غص بريقه واختار الكفر على الإيمان بعد أن كان بين الملائكة. [٥]

---

(١) تهذيب الأخلاق، الجاحظ، القاهرة، دار الصحابة للتراث، د. ت، (ص: ٣٤).

(٢) التوقيف على مهمات التعاريف، محمد عبد الرؤوف المناوي، تحقيق: عبد الحميد صالح حمدان، القاهرة، ١٤١٠هـ، (ص: ١٣٩، ١٤٠).

(٣) الكليات، أيوب بن موسى الحسيني الكفوي، ت: عدنان درويش ومحمد المصري، بيروت، مؤسسة الرسالة، د.ط، د.ت، (ص: ٦٧٢).

(٤) أمراض القلوب وشفاؤها، أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية الحراني، القاهرة، المطبعة السلفية، ط٢، ١٣٩٩هـ، (ص: ١٤).

(٥) يُنظر: هداية الحيارى في أجوبة اليهود والنصارى، محمد بن أبي بكر بن أيوب ابن قيم الجوزية، ت: محمد أحمد الحاج، جدة، دار القلم، ط١، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م، (١/ ٢٤٥).

ومن دواعي الحسد أن يظهر من المحسود فضل يعجز عنه، فيكره تقدّمه فيه، واختصاصه به، فيثير ذلك حسدا لولاه لكفّ عنه، وهذا أوسطها، لأنّه لا يحسد من الأكفاء من دنا، وإنّما يختصّ بحسد من علا، وقد يمتزج بهذا النوع ضرب من المنافسة، ولكنّها مع عجز، فلذلك صارت حسدا.(١)

كما أن من دواعيه الاعتداد المفرط بالذات، حيث يرى الحاسد نفسه مستحقًا للنعمة التي أُعطيت للمحسود وحُرم هو منها. وهذا الداء هو الذي منع اليهود من الإيمان بعيسى ابن مريم، وقد علموا علما لا شك فيه أنه رسول الله جاء بالبينات، والهدى فحملهم الحسد على أن اختاروا الكفر على الإيمان، وأطبقوا عليه، وهم أمة فيهم الأحبار والعلماء والزهاد والقضاة والملوك والأمراء.(٢)

وقد منع الحسد كثيرا من رؤساء قريش من الإيمان كما هو معروف من أخبارهم وسيرهم، وهو الذي دفع كثيرا من اليهود إلى الكفر بالنبي ﷺ رغم أنهم يعرفونه ويعرفون صدقه وحقيقة ما جاء به كما يعرفون أبناءهم، ولكنهم يكتمون الحق وهم يعلمون، تقديما للأغراض الدنيوية والمطالب السفلية على نعمة الإيمان.(٣)"، وقلما يمنع الناس من اتباع الحق بعد ظهوره لهم مثل الحسد والكبر، فالحسود يؤثر هلاك نفسه على انقيادها لمن يحسده؛ لأن الحسد يفسد الطباع"(٤).

وأخبر القرآن الكريم عن حسد الكفار –لا سيما اليهود– للنبي والمؤمنين معه على نعمة الإيمان، قال تعالى: ﴿ أَمْ يَحْسُدُونَ ٱلنَّاسَ عَلَىٰ مَآ ءَاتَىٰهُمُ ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ ۖ فَقَدْ ءَاتَيْنَآ ءَالَ إِبْرَٰهِيمَ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَءَاتَيْنَٰهُم مُّلْكًا عَظِيمًا ﴿٥٤﴾ ﴾[النساء: ٥٤]، جاء في تفسيرها: أَمْيَحْسُدُونَ يعني اليهود. ٱلنَّاسَ يعني النبي ﷺ خاصة، حسدوه على النبوة وأصحابه على الإيمان به. وقيل الناس العرب، حسدتهم اليهود على النبوة.(٥) أو الناس جميعا لأن من

(١) أدب الدنيا والدين، الماوردي، تحقيق: مصطفى السقا، بيروت، ١٩٧٨ م، (ص: ١٧٦).

(٢) يُنظر: هداية الحيارى في أجوبة اليهود والنصارى، ابن القيم، (١/ ٢٤٥).

(٣) يُنظر: الإيمان حقيقته، خوارمه، نواقضه عند أهل السنة والجماعة، عبد الله بن عبد الحميد الأثري، الرياض، مدار الوطن للنشر، الرياض، ط١، ١٤٢٤هـ، ٢٠٠٣م، (ص: ٣٢٠).

(٤) تفسير المنار، محمد رشيد رضا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط، ١٩٩٠م، (٥/ ١٣١).

(٥) يُنظر: الجامع لأحكام القرآن، محمد بن أحمد بن أبي بكر القرطبي، ت: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة، دار الكتب المصرية، ط٢، ١٣٨٤هـ– ١٩٦٤م (٥/ ٢٥١)،

حسد على النبوة فكأنما حسد الناس كلهم كمالهم ورشدهم[١]. وقال ابن كثير: "يعني بذلك حسدهم النبي ﷺ على ما رزقه الله من النبوة العظيمة، ومنعهم من تصديقهم إياه حسدهم له، لكونه من العرب وليس من بني إسرائيل."[٢] يريد هؤلاء أن يضيق فضل الله بعباده، ولا يحبون أن يكون لأمة فضل أكثر مما لهم أو مثله، لما استحوذ عليهم من الغرور بنسبهم وتقاليدهم مع سوء حالهم. وهم قد رأوا أن محمدا ﷺ بعد أن أعطى النبوة جعله الله كل يوم أقوى دولة وأعظم شوكة وأكثر أعوانا وأنصارا من أجل هذا حسدوه حسدا عظيما.[٣]

وهذا الحسد المتأصل في طباعهم لم يمنعهم من الإيمان فقط وإنما دفعهم إلى تمني زوال نعمة الإيمان عن المؤمنين ورجوعهم كفارا، قال تعالى: ﴿ وَدَّ كَثِيرٌ مِّنْ أَهْلِ ٱلْكِتَٰبِ لَوْ يَرُدُّونَكُم مِّنۢ بَعْدِ إِيمَٰنِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِّنْ عِندِ أَنفُسِهِم مِّنۢ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ ٱلْحَقُّ ۖ ﴾ [البقرة: ١٠٩]

جاء في تفسيرها: وقال: حَسَدًا مِّنْ عِندِ أَنفُسِهِم ليبين أن حسدهم لم يكن عن شبهة دينية أو غيره على حق يعتقدونه، وإنما هو خبث النفوس وفساد الأخلاق والجمود على الباطل، وإن ظهر لصاحبه الحق؛ ولذلك قفاه بقوله: مِّنۢ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ ٱلْحَقُّ أي بالآيات التي جاء بها النبي ﷺ وبانطباق ما يحفظون من بشارات كتبهم بنبي آخر الزمان عليه.[٤]

وكان الحسد أحد الموانع التي جعلت أمية بن أبي الصلت يمتنع عن الإيمان بالنبي ﷺ، ويعرض عن الحق الذي جاء به، فقد كان أمية بن أبي الصلت رجل له علم وسماع من أهل الكتاب، وكان يعلم أن الوقت قد حان لبعثة نبي، وكان أمية يستشرف لذلك المنصب الجليل، ويتمنى أن يكون هو ذلك النبي، كما جاء في بعض الروايات المذكورة آنفا " قال: إني كنت أجد في كتبي نبيا يبعث من حرتنا هذه، فكنت أظن بل كنت لا أشك أني هو"، فقد كان أمية معتدا بذاته، رافعا لها فوق منزلتها، حتى أنه كان لا يشك في أنه سيكون هذا النبي الذي يُبعث.

---

(١) يُنظر: أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ناصر الدين عبد الله بن عمر البيضاوي، ت: محمد عبد الرحمن المرعشلي، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤١٨هـ، (٢/ ٧٩).

(٢) تفسير ابن كثير (٢/ ٢٩٦).

(٣) ينظر: تفسير المراغي، أحمد بن مصطفى المراغي، مصر، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ط١، ١٣٦٥هـ/١٩٤٦م، (٥/ ٦٥).

(٤) تفسير المنار (١/ ٣٤٦).

وذكرت كتب التراجم صراحة أن أمية بن أبي الصلت كان قد طمع في النبوة، لأنه قرأ في الكتب أنّ نبيا يبعث بالحجاز، فرجا أن يكون هو، فلما بعث النبيّ ﷺ حسده فلم يسلم.(١)

وقال الأصفهاني إن أمية بن أبي الصلت كان قد نظر في الكتب وقرأها ولبس المسوح تعبدا، وكان ممن ذكر إبراهيم وإسماعيل والحنيفية، وحرم الخمر وشك في الأوثان، وكان محققا والتمس الدين، وطمع في النبوة، لأنه قرأ في الكتب أن نبيا يبعث من العرب، فكان يرجو أن يكونه، فلما بعث النبي قيل له هذا الذي كنت تستريث وتقول فيه، فحسده عدو الله، وقال إنما كنت أرجو أن أكونه فأنزل الله فيه عز و جل ﴿ وَٱتۡلُ عَلَيۡهِمۡ نَبَأَ ٱلَّذِيٓ ءَاتَيۡنَٰهُ ءَايَٰتِنَا فَٱنسَلَخَ مِنۡهَا ﴾ [الأعراف: ١٧٥] (٢). ولم يعلم أن النبوة اصطفاء إلهي لا دخل لتطلعات البشر به، قال تعالى: ﴿ ٱللَّهُ أَعۡلَمُ حَيۡثُ يَجۡعَلُ رِسَالَتَهُۥ ﴾الأنعام: ١٢٤ ، أي "إن الله أعلم بمن يستحق أن يجعله رسولا ويكون موضعا لها وأمينا عليها، وقد اختار أن يجعل الرسالة في محمد صفيه وحبيبه، فدعوا طلب ما ليس من شأنكم"(٣). وقال تعالى: ﴿ ٱللَّهُ يَصۡطَفِي مِنَ ٱلۡمَلَٰٓئِكَةِ رُسُلٗا وَمِنَ ٱلنَّاسِۚ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعُۢ بَصِيرٞ ٧٥ ﴾ [الحج: ٧٥]، أي: يختار ويجتبي من الملائكة رسلا ومن الناس رسلا يكونون أزكى ذلك النوع، وأجمعه لصفات المجد، وأحقه بالاصطفاء، فالرسل لا يكونون إلا صفوة الخلق على الإطلاق، والذي اختارهم واصطفاهم ليس جاهلا بحقائق الأشياء، أو يعلم شيئا دون شيء، وإنما المصطفى لهم، السميع، البصير، الذي قد أحاط علمه وسمعه وبصره بجميع الأشياء، فاختياره إياهم، عن علم منه، أنهم أهل لذلك، وأن الوحي يصلح فيهم كما قال تعالى: ﴿ ٱللَّهُ أَعۡلَمُ حَيۡثُ يَجۡعَلُ رِسَالَتَهُۥ ﴾.(٤)

(١) يُنظر: تلخيص المتشابه في الرسم (٢/ ٨٤٦)، والإصابة في تمييز الصحابة (١/ ٣٨٥).

(٢) الأغاني للأصفهاني (٤/ ١٢٩).

(٣) فتح القدير، محمد بن علي بن محمد الشوكاني، دمشق، بيروت، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب، ط١، ١٤١٤هـ، (٢/ ١٨١).

(٤) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، عبد الرحمن بن ناصر السعدي، ت: عبد الرحمن اللويحق، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٠هـ، ٢٠٠م، (ص: ٥٤٦).

المطلب الثاني: الكبر والاعتداد المفرط بالذات

في اللغة: الكبر اسم كالكبرياء بمعنى العظمة والتجبر، وأكبرت الشيء استعظمته، والتكبر والاستكبار: التعظّم، وكبر الشيء معظمه، وقيل: الرفعة في الشرف، وقيل: هي عبارة عن كمال الذات ولا يوصف بها إلا الله تعالى.(١)

أما في الاصطلاح فيكفينا تعريف النبي ﷺ بقوله: [الكبر بطر الحق، وغمط الناس](٢). أما بطر الحق فهو دفعه وإنكاره ترفعا وتجبرا، وأما غمط الناس فهو احتقارهم.(٣) وإن كان ذلك التّكبّر والاستعظام باطلا، ولم يكن ما يراه من التّفرّد بالعظمة كما يراه، كان التّكبّر باطلا ومذموما، وكلّ من رأى العظمة والكبرياء لنفسه على الخصوص، دون غيره، كانت رؤيته كاذبة، ونظره باطلا. وثبت في الصحيح عن النبي ﷺ قوله: [لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثقال ذرة من كبر](٤). وقال ابن تيمية: فجعل الكبر مقابلا للإيمان؛ فإن الكبر ينافي حقيقة العبودية كما ثبت عن النبي ﷺ أنه قال: [يقول الله: العظمة إزاري والكبرياء ردائي فمن نازعني واحدا منهما عذبته](٥) فالعظمة والكبرياء من خصائص الربوبية والكبرياء أعلى من العظمة ولهذا جعلها بمنزلة الرداء كما جعل العظمة بمنزلة الإزار."(٦)

ويُرجع ابن القيم أصول الخطايا كلها إلى ثلاثة: الكبر وهو الذي أصار إبليس إلى ما أصاره، والحرص وهو الذي أخرج آدم من الجنة، والحسد وهو الذي جرأ أحدا بني آدم على أخيه، فمن وقي شر هذه الثلاثة فقد وقي الشر، فالكفر من الكبر والمعاصي من الحرص، والبغي والظلم من الحسد.(٧)

والكبر هو أعظم الموانع عن اتباع الحق، فالتكبر منع خلقا كثيرا من اتباع الحق والانقياد له بعد ما ظهرت آياته وبراهينه، وإن احتقار المكذبين للرسل – عليهم السلام – وأتباعهم، واعتقاد نقصهم، والتهكم

---

(١) يُنظر: الصحاح (٢/ ٨٠١)، ولسان العرب (٥/ ١٢٩، ١٣٠).

(٢) صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب تحريم الكبر وبيانه، برقم (١٤٧)، (١/ ٩٣).

(٣) المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، محيي الدين يحيى بن شرف النووي، بيروت، دار إحياء التراث، ط٢، ١٣٩٢هـ، (٢/ ٩٠).

(٤) صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب تحريم الكبر وبيانه، برقم (١٤٧)، (١/ ٩٣).

(٥) أخرجه الحاكم في المستدرك بلفظ [الكبرياء ردائي فمن نازعني ردائي قصمته]، برقم (٢٠٣)، (١/ ١٢٩).

(٦) العبودية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام ابن تيمية الحراني، بيروت، المكتب الإسلامي، ط٧، ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م، (ص: ٩٩).

(٧) الفوائد، محمد بن أبي بكر بن أيوب ابن قيم الجوزية، بيروت، دار الكتب العلمية، ط٢، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م، (ص: ٥٨) ويُنظر: جامع الرسائل، ابن تيمية، تحقيق: محمد رشاد سالم، الرياض، دار العطاء، ط١، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م، (١/ ٢٣٣).

بهم، والتكبر عليهم؛ من الموانع الصادة عن وصول الإيمان إلى القلب، وهذا الداء منشؤه من الكبر؛ فإذا تكبر وتعاظم في نفسه، واحتقر غيره اشمأز من قبول ما جاء به من الحق؛ حتى لو فرض أن هذا الذي رده جاءه من طريق من يعظمه لقبله بلا تردد.(١)

ومنشأ الإعراض عن الإيمان والإصرار عن الكفر هو التكبر، لأنه يصرف الإنسان عن الحق ويدفعه إلى نكرانه، والشواهد في ذلك كثيرة في القرآن الكريم، والسنة النبوية، والتاريخ، ومسار الواقع المعاصر.

وبسبب الكبر تخلف الايمان عن اليهود الذين شاهدوا رسول الله ﷺ، وعرفوا صحة نبوته، ومن جرى مجراهم وهو الذي منع عبد الله بن أبيّ من الايمان، وبه تخلف الإيمان عن أبي جهل وسائر المشركين فإنهم لم يكونوا يرتابون في صدقه وأن الحق معه لكن حملهم الكبر والحسد على الكفر(٢)، فلولا مانع الكبر والحسد، والرياسة والمعاداة في الكفار، لكانت الرسل أحب إليهم من أنفسهم وأهليهم وأموالهم، ولما زال هذا المانع من قلوب أتباعهم، كانت محبتهم لهم فوق محبة الأنفس والأهل والمال(٣).

وأخبر القرآن الكريم عن أقوام صدهم الكبر عن الإيمان بالله واتباع الرسل، منهم فرعون وقومه الذين جحدوا بالآيات بعد أن رأوها واضحة بينه، قال تعالى: ﴿فَلَمَّا جَآءَتۡهُمۡ ءَايَٰتُنَا مُبۡصِرَةٗ قَالُواْ هَٰذَا سِحۡرٞ مُّبِينٞ ١٣ وَجَحَدُواْ بِهَا وَٱسۡتَيۡقَنَتۡهَآ أَنفُسُهُمۡ ظُلۡمٗا وَعُلُوّٗاۚ فَٱنظُرۡ كَيۡفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلۡمُفۡسِدِينَ ١٤﴾ [النمل: ١٣ – ١٤]، أي فلما جاءتهم آياتنا واضحة بينة قالوا هذا سحر ظاهر، وأنكروا الآيات ولم يقروا أنها من عند الله، وَٱسۡتَيۡقَنَتۡهَآ أَنفُسُهُمۡ أي علموا أنها من عند الله، ولكن أنكروها تكبرا عن أن يؤمنوا بما جاء به موسى.(٤) قال النسفي: "أي جحدوا بألسنتهم واستيقنوها في قلوبهم وضمائرهم، ظُلۡمٗا حال من الضمير في جحدوا، وأي ظلم أفحش من ظلم من استيقن أنها آيات من عند الله ثم سماها سحرًا بينًا، وَعُلُوّٗا ترفعًا عن الإيمان بما جاء به موسى، فَٱنظُرۡ كَيۡفَ كَانَ

(١) يُنظر: الإيمان حقيقته، خوارمه، نواقضه عند أهل السنة والجماعة (ص: ٣٢٠، ٣٢٣).

(٢) يُنظر: مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، ابن قيم الجوزية، بيروت، دار الكتب العلمية، د.ت، (١/ ٩٦).

(٣) يُنظر: زاد المعاد في هدي خير العباد، ابن قيم الجوزية، بيروت، مؤسسة الرسالة، الكويت، مكتبة المنار، ط٢٧، ١٤١٥هـ-١٩٩٤م (٤/ ٢٥٠).

(٤) يُنظر: معالم التنزيل في تفسير القرآن، الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي، ت: عبد الرزاق المهدي، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤٢٠هـ (٣/ ٤٩٢).

عَٰقِبَةُ ٱلۡمُفۡسِدِينَ وهو الإغراق هنا والإحراق ثمة".[١] قال الزمخشري: وفائدة ذكر الأنفس: أنهم جحدوها بألسنتهم، واستيقنوها في قلوبهم وضمائرهم. والاستيقان أبلغ من الإيقان، وقد قوبل بين المبصرة والمبين، وأي ظلم أفحش من ظلم من اعتقد واستيقن أنها آيات بينة واضحة جاءت من عند الله، ثم كابر بتسميتها سحرا بينا مكشوفا لا شبهة فيه.[٢]

والكبر من صوارف الهداية، قال تعالى: ﴿ سَأَصۡرِفُ عَنۡ ءَايَٰتِيَ ٱلَّذِينَ يَتَكَبَّرُونَ فِي ٱلۡأَرۡضِ بِغَيۡرِ ٱلۡحَقِّ وَإِن يَرَوۡاْ كُلَّ ءَايَةٖ لَّا يُؤۡمِنُواْ بِهَا وَإِن يَرَوۡاْ سَبِيلَ ٱلرُّشۡدِ لَا يَتَّخِذُوهُ سَبِيلٗا وَإِن يَرَوۡاْ سَبِيلَ ٱلۡغَيِّ يَتَّخِذُوهُ سَبِيلٗاۚ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمۡ كَذَّبُواْ بِـَٔايَٰتِنَا وَكَانُواْ عَنۡهَا غَٰفِلِينَ ١٤٦ ﴾ [الأعراف: ١٤٦]. معنى يَتَكَبَّرُونَ : أنهم يرون أنهم أفضل الخلق، وأن لهم من الحق ما ليس لغيرهم، والتكبر صيغة تكلف أو تكثر من الكبر الذي هو غمط الحق بعدم الخضوع له واحتقار الناس، فهو شأن من يرى أنه أكبر من أن يخضع لحق، أو يساوي نفسه بشخص، وقال بعضهم: التكبر: إظهار كبر النفس على غيرها. وهذه الصفة –أي التكبر– لا تكون إلا لله تعالى، لأنه هو الذي له القدرة والفضل الذي ليس لأحد، فلا جرم يستحق كونه متكبرا، وصفة التكبر صفة ذم في جميع العباد وصفة مدح في الله جل جلاله، لأنه يستحق إظهار ذلك على من سواه لأن ذلك في حقه حق، وفي حق غيره باطل[٣].

أما قوله: بِغَيۡرِ ٱلۡحَقِّ فإن الأصل الغالب في التكبر أن يكون بغير الحق، وقد يتصور أن يتكلف الإنسان إعلاء نفسه على غيره أو إكثاره من الاستعلاء عليه بحق كالترفع عن المبطلين، وإهانة الجبارين، واحتقار المحاربين[٤]، فإن إظهار الكبر على الغير قد يكون بالحق وفي الكلام المشهور التكبر على المتكبر صدقة[٥]. وفي الآية بيان لسنته تعالى في تكذيب البشر لدعاة الحق والخير من الرسل وورثتهم، وسببه

---

(١) مدارك التنزيل وحقائق التأويل، عبد الله بن أحمد بن محمود النسفي، ت: يوسف علي بديوي، بيروت، دار الكلم الطيب، ط١، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م، (٢/ ٥٩٤).

(٢) الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، محمود بن عمرو الزمخشري جار الله، بيروت، دار الكتاب العربي، ط٣، ١٤٠٧هـ، (٣/ ٣٥٢).

(٣) يُنظر: مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، محمد بن عمر بن الحسن، فخر الدين الرازي، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط٣، ١٤٢٠هـ، (١٥/ ٣٦٦)، وتفسير المنار، محمد رشيد رضا، (٩/ ١٧٠).

(٤) يُنظر: تفسير المنار، محمد رشيد رضا، (٩/ ١٧٠).

(٥) يُنظر: مفاتيح الغيب، فخر الدين الرازي، (١٥/ ٣٦٦).

الأول الكبر، فإن من شأن الكبر أن يصرف أهله عن النظر والاستدلال على الحق والهدى لأجل اتباعه، فهم يكونون دائما من المكذبين بالآيات الدالة عليه الغافلين عنها، وتلك حال الملوك والرؤساء والزعماء الضالين، وإنما ذكرت هذه السنة عامة من أخلاق البشر بصيغة المستقبل؛ لإعلام النبي ﷺ بأن الطاغين المستكبرين من مشيخة قومه لن ينظروا في آيات القرآن الدالة على صدقه ﷺ في دعوى الرسالة، والدالة على وحدانية الله تعالى بما أقامته عليها البراهين الكثيرة، ولا في غيرها مما أيده ويؤيده به من آياته الكونية، لتكبرهم في الأرض بالباطل، فوجهة نظرهم تنحصر في تفضيل أنفسهم عليه ﷺ بأنهم سادة قريش وكبراؤها وأغنياؤها وأقوياؤها، فلا يليق بهم أن يتبعوا من هو دونهم سنا وقوة وثروة وعصبية، والمعنى: سأصرف عن آياتي الذين يتكبرون في الأرض بغير الحق من قومك أيها الرسول، ومن غيرهم في كل زمان ومكان، كما صرفت فرعون وملأه عن آياتي التي آتيتها رسولي موسى.(١)

ومن صفات المتكبرين: أنهم إن يروا كل آية من الآيات التي تدل على الحق وتثبت وجوده، لا يؤمنون بها، فإن كثرة الآيات بتعدد أنواعها وأفرادها إنما تفيد من كان طالبا للحق، ولكنه جاهل أو شاك أو سيء الفهم، فإذا خفيت عليه دلالة بعضها فقد تظهر له دلالة غيره(٢).

ونجد في قصة أمية بن أبي الصلت ما يشير إلى إصابته بداء الكبر، فقد استنكف أمية أن يتبع النبيﷺ، ووصفه في إحدى الروايات الآنفة بأنه " غلام من بني عبد مناف"، مع ما تحمله كلمة غلام من الاحتقار وتصغير شأن النبي ﷺ. قال ابن تيمية: "وبه –أي الكبر– تخلف الإيمان عن أمية وأضرابه ممن كان عنده علم بنبوة محمد"(٣).

المطلب الثالث: العصبية

العصبية في اللغة هي: "أن يدعو الرجل إلى نصرة عصبته والتألب معهم على من يناوئهم، ظالمين كانوا أو مظلومين".(٤)

---

(١) يُنظر: تفسير المنار، محمد رشيد رضا، (٩/ ١٦٩، ١٧٠).

(٢) يُنظر: المصدر السابق.

(٣) مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة (١/ ٩٦).

(٤) تهذيب اللغة، محمد بن أحمد الأزهري، ت: محمد عوض مرعب، بيروت، ط١، ٢٠٠١م، (٢/ ٣٠)، لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي بن منظور، بيروت، ط١، (١/ ٦٠٢).

ولا يختلف المعنى الاصطلاحي في جوهره عن المعنى اللغوي، وذكر ابن خلدون في معنى العصبية أنها "النعرة على ذوي القربى وأهل الأرحام أن ينالهم ضيم أو تصيبهم هلكة، فإن القريب يجد في نفسه غضاضة من ظلم قريبه أو العداء عليه، ويود لو يحول بينه وبين ما يصله من المعاطب والمهالك نزعة طبيعية في البشر.."[١]. وهي: "رابطة اجتماعية سيكولوجية (نفسية) شعورية ولا، شعورية معًّا، تربط أفراد جماعة ما، قائمة على القرابة، ربطًا مستمرًا، يبرز ويشتد عندما يكون هناك خطر يهدد أولئك الأفراد؛ كأفراد أو، كجماعة[٢]. وعرفها آخرون بأنها: التلاحم بالعصب، والالتصاق بالدم، والتكاثر بالنسل" ووفرة العدد، والتفاخر بالغلبة والقوة والتطاول[٣].

وهناك من الباحثين من فسرها بأنها "رابطة الدم" أو "تكاتف اجتماعي"، أو "تضامن قبلي[٤]: إلى غير ذلك من تعريفات وتفسيرات للعصبية؛ تدور، في مجملها حول معنيين رئيسين: "الاجتماع، والنصْرة"؛ فهما يمثلان صلب العصبية؛ مع أن العلماء قد ذكروا للعصبية تعريفات متنوعة؛ والتناصر حقا أم لا.

إن النظام القبلي السائد في الجاهلية يفرض قيودا صارمة على أفرادها في ظل نظام يغلب عليه التعصب والانحياز من جهة، والكره والبغض للقبائل الأخرى، ورابطة القبيلة هي رابطة الدم والنسب، بل نشأت العصبيات في الجاهلية على أساس الاشتراك في أب واحد أو أم واحدة، وكل فرد حريص على هذه الرابطة والعصبية ويعمل من أجلها ويموت في سبيلها.[٥]

أشكال العصبية في مجملها ترتكز حول التعصب لذوي القربي، وكل صور التضامن مع القبيلة، وهذا يشير إلى معناها اللغوي الذي ينبع من العصبة، وكذلك كانت في البداية الجاهلية، غير أن المفهوم قد اتسع فيما بعد وتطور، حتى شمل أنواعًا أخرى من العصبيات، ويعود ذلك إلى منبع صدورها ونشأتها، حتى صار من الصعوبة الشديدة حصر أنواعها ومسمياتها، وقد صار من أمثلتها: (العصبية للجنس، أو العصبية للون، أو العصبية للغة، أو العصبية للمذهب، أو العصبية للحزب، أو... غيرها).

---

(١) مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، بيروت، دار الفكر، ٢٠٠٤م، (ص: ١٣٢).

(٢) ابن خلدون العصبية والدولة، لمحمد عابد الجابرى، مركز دراسات الوحدة العربية- بيروت، ١٩٩٤م، ط١٠، (ص ١٦٨).

(٣) خلق ودين (دراسات اجتماعية وأخلاقية)، إبراهيم سلامة، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي- القاهرة، ط١، ١٣٧٣م، (ص ٨١).

(٤) فلسفة التاريخ عند ابن خلدون، زينب الخضيرى، دار الثقافة للنشر والتوزيع- القاهرة، ط١، ٢٠٠٧م، (ص ١٧٩-١٨٢)

(٥) يُنظر: تاريخ الأدب العربي في العصر الجاهلي، شوقي ضيف، مصر، دار المعارف، ط٢٠، (ص:٥٥).

ومن مظاهر العصبية نصرة القبيلة في الحق والباطل، فيهب ابن القبيلة إذا سمع نداء العصبية، حاملًا سلاحه، لينصر أخاه، ولا يسأله: لم؟، وعلى هذا فليس من العصبية والأخوة القبلية أن تسأل أخاك عما وقع له، بل عليك تلبية ندائه وتقديم العون له، معتديًا كان أو معتدى عليه.(١)

ويشير إلى هذا المعنى حديث واثلة بن الأسقع لما قال: " يا رسول الله أمن العصبية أن يحب الرجل قومه؟ قال: [لا ولكن من العصبية أن ينصر الرجل قومه على الظلم].(٢)

والعصبية مذمومة في الإسلام، وقد ورد في ذمها ما رواه الترمذي عن أبي هريرة، عن النبي ﷺ، قال: [لينتهين أقوام يفتخرون بآبائهم الذين ماتوا إنما هم فحم جهنم، ...، إن الله أذهب عنكم عبية الجاهلية وفخرها بالآباء، إنما هو مؤمن تقي وفاجر شقي، الناس كلهم بنو آدم وآدم خلق من تراب](٣).

فذكر الأزمان والعدل بأسماء الإيثار والولاء والبلد، والانتساب إلى عالم أو شيخ إنما يقصد بها التعريف به ليتميز عن غيره، فأما الحمد والذم والحب والبغض والموالاة والمعاداة فإنما تكون بالأشياء التي أنزل الله بها سلطانه، وسلطانه كتابه، فمن كان مؤمنًا وجبت موالاته من أي صنف كان، ومن كان كافرًا وجبت معاداته من أي صنف كان، قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا وَلِيُّكُمُ ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱلَّذِينَ يُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤْتُونَ ٱلزَّكَوٰةَ وَهُمْ رَٰكِعُونَ ﴿٥٥﴾ ﴾ [المائدة: ٥٥]، وقال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُواْ ٱلْيَهُودَ وَٱلنَّصَٰرَىٰٓ أَوْلِيَآءَ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَآءُ بَعْضٍ ﴾ [المائدة: ٥١]، وقال تعالى: ﴿ وَٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَآءُ بَعْضٍ ﴾[التوبة: ٧١]، وقال تعالى: ﴿ لَا تَتَّخِذُواْ عَدُوِّى وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَآءَ ﴾ [الممتحنة: ١]، وقال تعالى: ﴿ لَّا تَجِدُ قَوْمًا يُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ يُوَآدُّونَ مَنْ حَآدَّ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَلَوْ كَانُوٓاْ ءَابَآءَهُمْ أَوْ أَبْنَآءَهُمْ أَوْ إِخْوَٰنَهُمْ أَوْ عَشِيرَتَهُمْ ۚ أُوْلَٰٓئِكَ كَتَبَ فِى قُلُوبِهِمُ ٱلْإِيمَٰنَ وَأَيَّدَهُم بِرُوحٍ مِّنْهُ ﴾ [المجادلة: ٢٢].(٤)

---

(١) يُنظر: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جواد علي، بيروت، ط٤، ٢٠٠١م، (٧/ ٣٩٣).

(٢) مسند أحمد، برقم (١٧٠٣٠)، (٤/ ١٠٧)، والحديث ضعفه الألباني في ضعيف ابن ماجه، ٧٨٧، وفي ضعيف أبي داود، ٥١١٩.

(٣) سنن الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر وآخرون، مصر، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط٢، ١٣٩٥ هـ /١٩٧٥م، أبواب المناقب، برقم (٣٩٥٥)، قال الترمذي: وهذا حديث حسن.

(٤) يُنظر: مجموعة الرسائل والمسائل ابن تيمية، علق عليه: محمد رشيد رضا، لجنة التراث العربي، (٥/ ١٠٨).

وكانت العصبية القبلية واحدة من الأسباب التي جعلت زعماء قريش يعرضون عن الحق وعن اتباع النبي ﷺ، فإن موقف قريش المناهض للدعوة لم يكن مبعثه الذود عن عقيدتها والخشية على دين آبائها فحسب، بل كان يتخفى وراءه تنافس على السيادة والشرف بين عصبيات قريش، وتحديدا بين بطون قريش من جانب وبطون عبد مناف التي كانت تضم عصبة النبي ﷺ من بني هاشم وبني عبد المطلب من جانب آخر(١). ومن ذلك نجد أبا جهل عندما ذهب إليه الأخنس يسأله عن الذي سمعه من النبي ﷺ، فقال أبو جهل: ماذا سمعت، تنازعنا نحن وبنو عبد مناف الشرف، أطعموا فأطعمنا، وحملوا فحملنا، وأعطوا فأعطينا، حتى إذا تجاذينا على الركب، وكنا كفرسي رهان، قالوا: منا نبي يأتيه الوحي من السماء، فمتى ندرك مثل هذه، والله لا نؤمن به أبدا ولا نصدقه". فقام عنه الأخنس وتركه. (٢)

وفي قصة أمية بن أبي الصلت نجد أن العصبية للقبيلة وللقرابة كانت سببا في إعراض أمية بن أبي الصلت عن الإسلام، فجاء في إحدى الروايات: "قال: ومضيت إلى اليمن فلم أنشب أن جاءني هنالك استهلاله، وأقبلت حتى نزلت على أمية بن أبي الصلت بالطائف فقلت: أبا عثمان قد كان من أمر الرجل ما قد بلغك وسمعت. قال: قد كان لعمري. قلت: فأين أنت منه يا أبا عثمان؟ قال: والله ما كنت لأؤمن برسول من غير ثقيف أبدا. قلت: ما يمنعك من اتباعه؟ قال: ما يمنعني إلا الاستحياء من نسيات ثقيف، إني كنت أحدثهن أني هو، ثم يريني تابع الغلام من بني عبد مناف"(٣)، فهذا أمية يقرر ابتداء أنه لن يؤمن بالرسول ﷺ، والسبب أنه من غير ثقيف قبيلة أمية، بل من بني عبد مناف.

وفي رواية أخرى: "ثم ترحل يريد رسول الله ﷺ قال: فقال قائل: يا أبا الصلت ما تريد؟ قال: أريد محمدا. قال: وما تصنع؟ قال: أؤمن به، وألقي إليه مقاليد هذا الأمر، وقال: تدري من في القليب؟ قال: لا. قال: فيه عتبة بن ربيعة وشيبة بن ربيعة، وهما ابنا خالك. –وأمه رقية بنت عبد شمس– قال: فجدع أنف ناقته، وقطع ذنبها، ثم وقف على القليب يقول: ماذا ببدر فالعقن * قل من مرازبة جحاجح(٤).

---

(١) يُنظر: أثر العصبية القبلية في حركة السيرة النبوية، ياسر أحمد نور، (ص: ٣١١).

(٢) السيرة النبوية، عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري المعافري، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، مصر، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط٢، ١٣٧٥هـ/ ١٩٥٥م، (١/ ٣١٦).

(٣) تاريخ دمشق لابن عساكر، (٩/ ٢٥٧– ٢٦٠).

(٤) ديوان أمية ابن أبي الصلت، من مجزوء الكامل، (ص: ٣١).

قال فرجع إلى مكة وترك الإسلام"[١].

والذي يظهر من هذه الرواية أن أمية تراجع عن موقفه الذي قرره ابتداءً من عدم الإيمان بالنبي ﷺ ثم أراد لقاء النبي ﷺ والإيمان به، فلما أُخبر أن ابنا خاله قد قتلا في بدر ترك الإسلام ورجع إلى مكة، بل وقال شعرا في رثاء قتلى بدر، ومنعته العصبية للقرابة من الإيمان بالحق. وهكذا نجد أن العصبية للقبيلة منعته ابتداء من قبول الحق، ثم لما تراجع عن موقفه منعته العصبية للقرابة من الإيمان، ومات على كفره.

خاتمة

أبرز النتائج

١. كان أمية بن أبي الصلت قد قرأ الكتب المتقدمة من كتب الله عز وجل، وكان قد رغب عن عبادة الأوثان، كما أنه كان يعني بأخبار الماضين

٢. لأمية بن أبي الصلت شعر كثير يذكر فيه الجنة والنار، والجزاء بالأعمال، وكان كثير العجائب يذكر في شعره خلق السماوات والأرض ويذكر الملائكة ويذكر من ذلك ما لم يذكره أحد من الشعراء.

٣. كان أمية مهتمًا بأمر النبوة وعلاماتها وبوقت البعثة النبوية، وكان يبشر برسول الله ﷺ قبل ظهوره. وقد علم أحبار النصارى بأنه سيبعث نبي من العرب، وعلمهم بصفاته.

٤. كان أمية بن أبي الصلت مؤمنا بالبعث والنشور والجزاء، حيث الأرجح أنه كان حنيفيًا موحدا.

٥. غُرف عن أمية بن أبي الصلت تردده على النصارى وأنه كان يأخذ من علومهم الكثير، حتى صار عندهم معروفا ومكرما.

٦. كان أمية بن أبي الصلت يتطلع للنبوة، لأنه قرأ في الكتب أنّ نبيا يبعث بالحجاز، فرجا أن يكون هو، حيث كان يرى نفسه الأجدر بها.

٧. شهادة أمية بن أبي الصلت أن النبي ﷺ على الحق لكنه تريّث في الإيمان به واتباعه.

٨. تراجع أمية عن الإيمان بالنبي ﷺ بعد ما أُخبر عما حدث ببني خاله عتبة وشيبة ابني ربيعة فقد كانا في القليب من قتلى بدر.

---

(١) تاريخ دمشق لابن عساكر (٩/ ٢٨٥، ٢٨٦).

٩. الحسد من أعظم أسباب الإعراض عن الحق، وهو داء كامن في النفس، حيث يرى الحاسد المحسود قد فضل عليه، وأوتي ما لم يؤت نظيره، فلا يدعه الحسد ينقاد له ويكون من أتباعه.

١٠. الكبر من أعظم الموانع عن اتباع الحق، فالتكبر منع خلقًا كثيرًا من اتباع الحق والانقياد له بعد ما ظهرت آياته وبراهينه، وإن احتقار المكذبين للرسل – عليهم السلام – وأتباعهم، واعتقاد نقصهم، والتهكم بهم، والتكبر عليهم؛ من الموانع الصادة عن وصول الإيمان إلى القلب.

١١. العصبية واحدة من الأسباب التي تجعل أصحابها يعرضون عن الحق، والعصبية للقبيلة وللقرابة كانت سببًا في إعراض أمية بن أبي الصلت عن الإسلام، كما هو حال غيره من أهل العصبيات.

١٢. التوفيق نعمة من الله وليس كل واحد موفقًا، أما الإعراض عن الحق فيضر بصاحبه وحده لا بالحق.

التوصيات

١. توصي الباحثة الباحثين وأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في العلوم الإسلامية، دراسة الشخصيات البارزة في التاريخ الإسلامي، سواءً التي أسلمت أم التي لم تسلم؛ بغية استنباط المفاهيم والسنن والفوائد المرتبطة بهذه الشخصيات.

٢. توصي الباحثة الباحثين في تخصصات التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع؛ بدراسة أسباب الأعراض عن الحق دراسة تفصيلية وفق أبعادها التربوية، والنفسية، والذاتية، والاجتماعية.

٣. توصي الباحثة الدعاة والمثقفين؛ الاهتمام بالأذكياء والباحثين عن الحقيقة من متنكبي طريق الهداية والمعرضين عن الحق، ففي انقياد هؤلاء للحق مكسب عظيم، لما لهم من تأثير واسع في محيطهم الاجتماعي.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- ابن أبي حاتم، عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، تفسير القرآن العظيم، ت: أسعد محمد الطيب، السعودية، مكتبة نزار مصطفى الباز، ط٣، ١٤١٩هـ.
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام الحراني، أمراض القلوب وشفاؤها، القاهرة، المطبعة السلفية، ط٢، ١٣٩٩هـ.
- ابن تيمية، جامع الرسائل، تحقيق: محمد رشاد سالم، الرياض، دار العطاء، ط١، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م.

- ابن تيمية، العبودية، بيروت، المكتب الإسلامي، ط٧، ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.
- ابن تيمية، مجموعة الرسائل والمسائل، علق عليه: محمد رشيد رضا، لجنة التراث العربي.
- ابن حجر، أحمد بن علي بن محمد بن أحمد العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، ت: عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٥هـ.
- ابن حنبل، أحمد بن محمد الشيباني، مسند الإمام أحمد، ت: شعيب الأرنؤوط وآخرون، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م.
- ابن خلدون، عبد الرحمن محمد الحضرمي الإشبيلي، مقدمة ابن خلدون، بيروت، دار الفكر، ٢٠٠٤م.
- ابن عساكر، علي بن الحسن بن هبة الله، تاريخ دمشق، ت: عمرو بن غرامة العمروي، دمشق، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م.
- ابن فارس، أو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني، مقاييس اللغة، أحمد، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة، ١٩٦٩م.
- ابن قيم الجوزية، شمس الدين محمد بن أبي بكر بن أيوب، زاد المعاد في هدي خير العباد، بيروت، مؤسسة الرسالة، الكويت، مكتبة المنار، ط٢٧، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م.
- ابن قيم الجوزية، هداية الحيارى في أجوبة اليهود والنصارى، ت: محمد أحمد الحاج، جدة، دار القلم، ط١، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م.
- ابن قيم الجوزية، الفوائد، بيروت، دار الكتب العلمية، ط٢، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.
- ابن قيم الجوزية، مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، بيروت، دار الكتب العلمية.
- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر، السيرة النبوية، ت: مصطفى عبد الواحد، بيروت، دار المعرفة، د.ط، ١٣٩٥هـ/١٩٧٦م.
- ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ت: محمد حسين شمس الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٩هـ.
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، لسان العرب، بيروت، ط١.
- ابن هشام، عبد الملك بن أيوب الحميري المعافري، السيرة النبوية، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، مصر، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط٢، ١٣٧٥هـ/١٩٥٥م.
- أبو يعلى، أحمد بن علي بن المثنى الموصلي، مسند أبي يعلى، ت: حسين سليم أسد، دمشق، دار المأمون للتراث، ط١، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.
- الأثري، عبد الله بن عبد الحميد، الإيمان حقيقته، خوارمه، نواقضه عند أهل السنة والجماعة، الرياض، مدار الوطن

للنشر، الرياض، ط١، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م.

- الأزهري، محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، ت: محمد عوض مرعب، بيروت، ط١، ٢٠٠١م.
- الأصفهاني، أبو الفرج علي بن الحسين القرشي، الأغاني، ت: سمير جابر، بيروت، دار الفكر، ط٢، د.ت.
- الأصفهاني، الراغب، المفردات في غريب القرآن، الراغب تحقيق: محمد سيد كيلاني، القاهرة، ١٩٦١م.
- البخاري، محمد بن إسماعيل، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه (صحيح البخاري)، ت: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط١، ١٤٢٢هـ.
- البغدادي، عبد القادر بن عمر، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط٣، ١٩٨٩م.
- البغوي، الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء، معالم التنزيل في تفسير القرآن، ت: عبد الرزاق المهدي، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤٢٠هـ.
- بن أبي شيبة، أبو بكر، مسند ابن أبي شيبة، ت: عادل العزازي وآخر، الرياض، دار الوطن، ط١، ١٩٩٧م.
- بن عبيد الله، محمد بن سلّام، طبقات فحول الشعراء، ت: محمد محمود شاكر، جدة، دار المدني.
- البيضاوي، ناصر الدين عبد الله بن عمر، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ت: محمد عبد الرحمن المرعشلي، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤١٨هـ.
- الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن الضحاك، سنن الترمذي، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر وآخرون، مصر، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط٢، ١٣٩٥ هـ /١٩٧٥م.
- الجابرى، محمد عابد، ابن خلدون العصبية والدولة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٤، ط١٠.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر الكتاني البصري، تهذيب الأخلاق، القاهرة، دار الصحابة للتراث، د. ت.
- الجاحظ، الحيوان، ت: عبد السلام هارون، بيروت، دار الجيل ودار الفكر، ط١، ١٩٨٨م.
- الجرجاني، الشريف الحسين بن علي، التعريفات، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٠٣ هـ.
- الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، القاهرة، ١٩٨٢م.
- حاجي خليفة، مصطفى بن عبد الله القسطنطيني العثماني، سلم الوصول إلى طبقات الفحول، ت: محمود عبد القادر الأرناؤوط، تركيا، مكتبة إرسيكا، د.ط، ٢٠١٠م.
- الحوت، محمد بن محمد درويش الشافعي، أسنى المطالب في أحاديث مختلفة المراتب، ت: مصطفى عبد القادر عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٧م.

- الخضيرى، زينب، فلسفة التاريخ عند ابن خلدون دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١، ٢٠٠٧م.
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي ثابت، تلخيص المتشابه في الرسم، ت: سكينة الشهابي، دمشق، طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط١، ١٩٨٥م.
- الدينوري، عبد الله بن مسلم بن قتيبة، الشعر والشعراء، القاهرة، دار الحديث، د.ط، ١٤٢٣هـ.
- ديوان أمية بن أبي الصلت، تحقيق: سجيع جميل الجبيلي، بيروت، دار صادر، ط١، ١٩٩٨م.
- الرازي، فخر الدين محمد بن عمر بن الحسن، مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط٣، ١٤٢٠هـ.
- رضا، محمد رشيد، تفسير المنار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط، ١٩٩٠م.
- الزمخشري، محمود بن عمرو بن أحمد جار الله، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، بيروت، دار الكتاب العربي، ط٣، ١٤٠٧هـ.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، ت: عبد الرحمن اللويحق، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٠هـ، ٢٠٠م.
- سلامة، إبراهيم، خلق ودين، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي– القاهرة، ط١، ١٣٧٣م.
- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، فتح القدير، دمشق، بيروت، دار ابن كثير، الكلم الطيب، ط١، ١٤١٤هـ.
- ضيف، شوقي، تاريخ الأدب العربي في العصر الجاهلي، مصر، دار المعارف، ط٢٠.
- الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد بن أيوب، المعجم الكبير، ت: حمدي بن عبد المجيد السلفي، القاهرة، مكتبة ابن تيمية، ط٢، د.ت.
- الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان في تأويل آي القرآن، ت: أحمد محمد شاكر، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م.
- علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، بيروت، ط٤، ٢٠٠١م.
- الفيومي، أحمد بن محمد، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، مصر، مطبعة الحلبي.
- القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر، الجامع لأحكام القرآن، ت: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة، دار الكتب المصرية، ط٢، ١٣٨٤هـ/١٩٦٤م.
- الكفوي، أيوب بن موسى الحسيني، الكليات، ت: عدنان درويش ومحمد المصري، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد البصري، أدب الدنيا والدين، تحقيق: مصطفى السقا، بيروت، ١٩٧٨م.

- المراغي، أحمد بن مصطفى، تفسير المراغي، مصر، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ط١، ١٣٦٥هـ/١٩٤٦م.
- المقدسي، مطهر بن طاهر، البدء والتاريخ، والمنسوب إلى ابن سهل البلخي، باريس، نشر كلمان هوار، ١٩٠٣م.
- المناوي، محمد بن عبد الرؤوف، التوقيف على مهمات التعاريف، ت: عبد الحميد صالح حمدان، القاهرة، ١٤١٠هـ.
- النسائي، أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، السنن الكبرى، ت: حسن عبد المنعم شلبي، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢١هـ/٢٠٠١م.
- النسفي، عبد الله بن أحمد بن محمود، مدارك التنزيل وحقائق التأويل، ت: يوسف علي بديوي، بيروت، دار الكلم الطيب، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م.
- النووي، محيي الدين يحيى بن شرف، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، بيروت، دار إحياء التراث، ط٢، ١٣٩٢هـ.
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ (صحيح مسلم)، ت: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار إحياء التراث.

Reasons for Turning Away from the Truth through the Personality of Umayyah bin Abi Al-Salt and His Story

Khawla bint Muhammad Al-uqla

Assistant Professor, Department of Da`wah and Islamic Culture, College of Da`wah and Fundamentals of Religion, Umm Al Qura University, Makkah Al Al Mukarramah, KSA

tm366@hotmail.com

Abstract. The aim of this research is to introduce the personality of Umayyah ibn Abi al-Salt and what distinguishes his poetry, to explain his story with prophecy, and to analyze the reasons for his abstention from Islam and accepting the call of truth, while observing the reasons for turning away from the truth through the personality of Umayyah and his story with prophecy. The researcher used the deductive approach and the analytical approach in analyzing the illiterate personality and deducing the reasons for turning away from the truth through it. Among them, the researcher concluded the results of the research, the most prominent of which are: Umayya bin Abi Al-Salt was looking forward to prophecy, because he read in books that a prophet would be sent to Hijaz, so he hoped that it would be him, as he saw himself as the most worthy of it. Umayyah ibn Abi al-Salt testified that the Prophet, may God bless him and grant him peace, was on the truth, but he was slow in believing in him and following him. Envy is one of the greatest causes of turning away from the truth, and it is a latent disease in the soul. And arrogance is one of the greatest obstacles to following the truth. Arrogance prevented many people from following the truth and submitting to it after its signs and proofs appeared. And partisanship is one of the reasons why its owners turn away from the truth, and partisanship of the tribe and kinship was a reason for illiteracy bin Abi al-Salt to turn away from Islam, as is the case with other partisans. Success is a blessing from God, and not everyone is successful. As for turning away from the truth, it harms its owner alone, not the truth itself. The researcher recommended a detailed study of the causes of turning away from the right according to its educational, psychological, subjective, and social dimensions.

*Keywords***:** Causes, Rejection, Right, Personality, Illiteracy.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣١ ع ٣، ص ص: ١٢٧ – ١٥٥ (٢٠٢٣م)
DOI:10.4197/Art.31-3.5

الإشاريات التداولية في قصيدة: "الوطن بأبجدية ثانية" للشاعر جاسم الصحيح

صالح بن سالم الحارثي

أستاذ الأدب والنقد المساعد، بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية العلوم والآداب، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية

ssalharthy@nu.edu.sa

المستخلص. يهدف البحث إلى دراسة الإشاريات التداولية في قصيدة: "الوطن بأبجدية ثانية" للشاعر جاسم الصحيح دراسةً ترصد أبعادها اللغوية التواصلية، وخصائصها التداولية، وتبرز دورها الدلالي في قيمة النص، وفي توصيل مقاصد المتكلم، والمعاني المطلوب إيصالها للمتلقي، ونوعية العلاقة الاجتماعية التي تجمع بين المتكلم والمخاطب، وقد اعتمد الباحث المنهج التداولي في دراسة ذلك، والكشف عن جمالياتها اللغوية من خلال الاستقراء والوصف. وخلص البحث إلى أن الإشاريات التداولية مجتمعةً التي اشتملت عليها القصيدة، كوَّنت مع غيرها من عناصر النص نسقًا تواصليًا لعملية التلفظ القائمة بين الذات (المتكلم) والذات(المخاطبة)؛ فأسهمت في التواصل بينهما، وفي زيادة فهم المستمع لما يُقال، وكشفت عن الحالة الشعورية للشاعر جاسم الصحيح، وموقفه من الوطن ولاء وانتماء، وبأنه ذو رؤية استشرافية، وفلسفة خاصة في تناوله قضايا العصر والمجتمع، ومعالجتها.

الكلمات المفتاحية: الإشاريات، القصيدة، الوطن، جاسم الصحيح.

المقدمة

اللغة نشاط معرفي، تجسّد تفاعل البشر، وتواصلهم فيما بينهم، وتساعدهم في التعبير عن أفكارهم، لذا فهي أساس العملية التواصلية بين الأفراد والمجتمعات البشرية؛ لأنها "تقوم بإنشاء الفعل اللساني باتّباع العلاقة الحركية بين المتكلم واللغة الفردية"(١)، وقد أدرك اللغوي العربي حقيقة تواصلية اللغة، ويتضح ذلك في

(١) الحاج، ذهيبة حمو، (٢٠١٢م)، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، ط٢، تيزي وزو، دار الأمل، ص٩٢.

تعريف ابن جني (ت٣٩٢هـ) للغة، إذ يقول: "أما حدّها –اللغة– فإنها أصوات يعبّر بها كل قومٍ عن أغراضهم"[١]، إذ يشير التعريف إلى عناصر العملية الاتصالية الرئيسة بين أفراد المجتمع الإنساني على اختلاف ألسنتهم، وهي: (المتكلم: المرسل، والمتلقي: المرسل إليه/ كل قومٍ، والرسالة: أصوات، والغاية: أغراض)، غير أن الغرض من العملية الاتصالية هنا عمليٌّ نفعيٌّ؛ بهدف الإعلان والإبلاغ. ومع تطوّر الفكر البشري ارتقت اللغة فصبغت كينونتها الرئيسة بالإبداع؛ لتتحول بذلك إلى آلية إمتاعية تواصلية اتصالية بين مستعمليها عامة، وبين المبدع والمتلقي خاصة، فكانت التعبيرات الخطابية، والأساليب الشعرية هي الأبرز من حيث تضمنها لهذه الآلية التواصلية الاتصالية، ومع تنوع الشعر وأدواته أدرك النقّاد وظائف خاصة له، تؤسس حالةً جديدة من التفاعل، وصورة من المشاركة بين طرفي الخطاب الشعري؛ ليتشكّل البعد التداولي الذي جمع بين طرفي الخطاب والنص ومقامه في سياق واحد إنتاجًا للمعنى، واتفاقًا نحو غاية، وهدفٍ شعري واحد، ولهذا فالتداولية تعدّ من أقدر المناهج النقدية الحديثة، وأصلحها في تحليل الخطاب؛ بما تتيحه من إجراءات فاعلة، وذلك بجمعها بين البنائية الوصفية والسياقية والوظيفية وغيرها من الحقول التي تلتقي مع الدرس التداولي، فوصف الظواهر وحده لا يكفي بل يجب تفسيرها؛ لأن الوصف وحده يعزل الأثر الأدبي عن المجتمع والتاريخ والوقائع، فالعملية الإبداعية أو اللغوية لا تتحقق إلا في ظل تواصل حقيقي بين باثٍّ ومتلقٍ؛ لأن الأدلة اللغوية (ملفوظات الخطاب) لا يمكن رصد حركتها إلا في ارتباطها بمقتضيات العملية التواصلية. ونظرًا لهذه الأهمية التي اكتسبتها التداولية في اقتحام الخطاب الأدبي تولّدت لديّ رغبة في دراسة الإشاريات في قصيدة "الوطن بأبجدية ثانية" للشاعر جاسم الصحيح من خلال المقاربة التداولية بآلياتها وإجراءاتها التطبيقية؛ ولأن الشاعر ذو رؤية استشرافية، وفلسفة خاصة في تناوله قضايا العصر والمجتمع، ومعالجتها، ولتعلّقه الشديد بالوطن الكبير المملكة العربية السعودية، الذي نشأ فيه، وترعرع فوق ذرات ترابه؛ جاء جلُّ شعره معبّرًا عن عمق الولاء والانتماء لهذا الوطن؛ ولذا ارتأيت أن تكون القصيدة هي موضوع البحث، الذي وسمتُه بـ: (الإشاريات التداولية في قصيدة "الوطن بأبجدية ثانية" للشاعر جاسم الصحيح)، ومن هذا المنطلق، وبناءً على ما تقدّم كانت أهمية البحث، الذي سأحاول فيه دراسة الإشاريات في القصيدة الشعرية؛ دراسةً ترصد أبعادها اللغوية التواصلية، وخصائصها التداولية. ومما شجعني على اختيار موضوع البحث هو أنني لم أجد بحثًا درسَ شعر جاسم الصحيح عامة، وقصيدته هذه خاصةً دراسةً تداولية– حسب اطلاعي المتواضع، وبحثي في أوعية المعلومات والمصادر المطبوعة

(١) ابن جني، أبو الفتح عثمان (١٩٥٢م)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط٢، بيروت، دار الهدى للطباعة، ٣٢/١

أو الإلكترونية وغيرها، ومن البواعث أو الأسباب التي دعتني لاختيار مدونة البحث (قصيدة "الوطن بأبجدية ثانية")؛ هو ما فيها من معاني فلسفية حاول من خلالها الشاعر أن يطبّق نهج الفيلسوف ريكارت عليها.

تكمن مشكلة البحث في اعتبار النص الشعري خطابًا تواصليًّا، يدل عليه قصد المتكلم، فيحقق غايات معينة في الواقع والمجتمع من خلال عناصر لغوية خاصة؛ ولكون النص كذلك فإنه يمكن لأي نصّ شعري أن يُدْرس دراسةً تداولية. وعليه فإن البحث يهدف إلى معرفة أنواع الإشاريات في النص الشعري، وإبراز دورها الدلالي في قيمة النص، وفي توصيل مقاصد المتكلم والمعاني المطلوب إيصالها للسامع / المتلقي، ونوعية العلاقة الاجتماعية التي تجمع بين المتكلم والمخاطب.

وأما الدراسات السابقة فقد تقدّم القول بأنه لم يعثر الباحث على دراسة درست القصيدة "موضوع البحث" دراسة تداولية، وعلى الرغم من ذلك إلّا أن هناك دراسات تناولت شعر الشاعر جاسم الصحيح عامة بالنقد والتحليل؛ وفق رؤى ومناهج نقدية تختلف عن طبيعة المنهج الذي سيقوم عليه هذا البحث وهو المنهج التداولي، ومن تلك الدراسات: التناصُّ السياسي في شعر جاسم الصحيّح، للدكتور محمد حسين علي حسين، مجلة دواة، المجلد الخامس، العدد السابع عشر، السنة الخامسة، آب ٢٠١٨م. والقرآن الكريم في شعر جاسم الصحيّح، للدكتور عبدالعزيز حمادي، و د. رسول بلاوي، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، المجلد١١ ، العدد٢، أغسطس، ٢٠٢٠م. وجاسم الصحيح بين الشاعر والأسطورة– دراسة لشعر الصحيح المناسباتي، ليحيى عبد الهادي العبد اللطيف، دار المحجة البيضاء، بيروت. وجماليات الشَّكل الكتابي في قصيدة (كورونا ... والأرض تولد من جديد) لجاسم الصحيح، للدكتورة هدى علي نور الدين، مجلة الكلم، المجلد: ٦، العدد:١، نوع الإصدار خاص، مارس ٢٠٢١م.

واعتمد الباحث المنهجَ التداولي في دراسة القصيدة، والكشف عن جمالياتها اللغوية من خلال الوصف والاستقراء. وقد اقتضت طبيعة البحث أن يقسم إلى الآتي:

المقدمة: وقد بيّنتُ فيها عنوان البحث وأهميته وسبب اختياره، وكذلك أشرتُ إلى مشكلة البحث وطبيعة تساؤلاته، والدراسات السابقة، وطبيعة المنهج المتبع في الدراسة. ثم جاء متن البحث، وتقسيماته، وهي:

أولًا: التعريف بالشاعر جاسم الصحيح.

ثانيًا: في مفهوم التداولية.

ثالثًا: نصّ القصيدة.

رابعًا: الإشاريات التداولية في قصيدة "الوطن بأبجدية ثانية".

ثم جاءت الخاتمة؛ حيث ضـــمت أبرز النتائج. ثم أتبعتها بثبت خاص بالمصـــادر والمراجع. هذا، وأسأل الله تعالى أن يكون هذا العمل خالصاً لوجه الكريم، وأن يستفاد منه، إن كنت قد وُفّقتُ فيه.

التمهيد

أولًا: التعريف بالشاعر جاسم الصحيح

جاسم بن محمد بن أحمد الصحيّح، شاعر وأديب سعودي، ومهندس ميكانيكي، وُلِد وسط عائلة ريفية شيعية ملتزمة، تمتهن الفلاحة، في قرية الجفر بالأحساء، عام ١٩٦٥م[١]، وهي قرية قديمة محاطة بسور، كان لها أثر كبير على الشاعر جاسم من خلال طقوسها المختلفة، وسوقها المكتظ بالمعروضات. وكان جاسم في صغره مرافقاً لقراء القرية ومثقفيها القدامى، الذين كانوا يتقنون القليل من النحو العربي إضافة إلى حفظهم العديد من قصائد الشعر العربي والنبطي، وإلى حفظهم السير الشعبية كسيرة عنترة وقراءاتهم للسيرة الحسينية، ورافق أيضاً قراء كتاب الله تعالى في شهر رمضان الكريم حيث كان ينهي القارئ كل ليلة جزءًا من القرآن الكريم يرافقه بذلك بعض الصبية[٢].

وبعد أن أكمل دراسته المتوسطة في مدينته انضمّ إلى شركة "أرامكو" النفطية، التي أرسلته بعد مرور خمس سنوات من العمل فيها، وبالتحديد سنة ١٩٨٦م إلى أمريكا حتى يكمل دراسته الجامعية، وهناك حيث تكشف فصول السنة عن هويتها الطبيعية الحقيقية على ضفّة المحيط الهادئ في ولاية "أوريكون"، فحصل

---

(١) ينظر: البيلي، جمال. (٢٠١٣م)، الفائزون بجوائز مؤسسة البابطين للإبداع الشعري، د.ط، الكويت، مكتبة البابطين، ص٣٧. وينظر: موقع أراجيك، من هو جاسم الصحيح: https://www.arageek.com/bio/jasim-alsahih تاريخ الاسترجاع الخميس ٢٤/مارس ٢٠٢٢م.

(٢) ينظر: موقع أراجيك، من هو جاسم الصحيح: https://www.arageek.com/bio/jasim-alsahih تاريخ الاسترجاع الخميس ٢٤/مارس ٢٠٢٢م.

على البكالوريوس في الهندسة الميكانيكية من جامعة بورت لاند، سنة ١٩٩٠م، وبعد عودته إلى بلده استمرّ في عمله بوظيفة مهندس ميكانيكي في شركته(١).

يُعد جاسم الصحيح من أشهر شعراء الوطن والخليج العربي، بدأ رحلته الأدبية وعمره ٢١ عاما، إذ كتب أول قصائده في أواخر عام ١٩٨٧، وكانت انطلاقته من المشاركة في الاحتفاليات الدينية والمناسبات الاجتماعية في محافظة الأحساء، وإن قدرة جاسم الصحيّح على كتابة الشعر لا غبار عليها وقريحته غزيزة الإنتاج، لهذا السبب تعدّدت دواوينه الشعرية، التي نذكرها فيما يلي(٢):

ديوان "ظلّ خليفتي عليكم"، ١٤١٤ هـ، ويضم حوالي خمسين قصيدة، وفاز هذا الديوان بجائزة أبها الثقافية لأفضل ديوان شعري في عام ١٩٩٨م، وبه حصل على جائزة الأمير خالد الفيصل أمير منطقة عسير لأحسن ديوان شعري في عام ١٩٩٩م.

وديوان "رقصة عرفانية"، ١٤١٩ هـ. ويُعد واحدًا من أشهر دواوينه، فقد حصل على جماهيرية كبيرة، لما يحتويه من إبداع وبلاغة في صياغة التشبيهات الخيالية.

وديوان "حمائم تكنس العتمة"، ١٩٩٩م.

وديوان "أولمبياد الجسد"، ٢٠٠١م، ويضمَّ حوالي ثلاثين قصيدة، وكان أولها قصيدة حورية الغيب، تبعه ديوان "سهام أليفة" الذي لم يجد الكثير من النجاح والشهرة. ثم ديوان "عناق الشموع والدموع".

وفي ٢٠٠٣م أصدر ديوان "نحيب الأبجدية"، وفيه طرح بعض الأفكار والأسئلة الفلسفية والوجودية.

وفي ٢٠٠٤م نشر ديوان "أعشاش الملائكة" الذي يُعد أضخم مجموعة شعرية له، وتميزت بوجود شرح بسيط مرفق مع كل قصيدة لتوضيح موضوعها، وبه حصل على شهادة الاستحقاق والتقدير في تخصص الشعر العربي برتبة العالمية بما يعادل دكتوراه الدولة من جامعة الحضارة الإسلامية المفتوحة في بيروت.

---

(١) ينظر: الصحيح، جاسم محمد. (١٤١٥هـ)، "في دائرة الضوء–الصحيح. سيرة ذاتية"، مجلة الواحة، (العدد:٣)، ص٢١٣–٢١٥. والبيلي، جمال، الفائزون بجوائز مؤسسة البابطين للإبداع الشعري، ص٣٧. وموقع أراجيك، من هو جاسم الصحيح: https://www.arageek.com/bio/jasim-alsahih تاريخ الاسترجاع الخميس ٢٤/مارس ٢٠٢٢م.

(٢) ينظر: البيلي، جمال، الفائزون بجوائز مؤسسة البابطين للإبداع الشعري، ص٣٧. وموقع أراجيك، من هو جاسم الصحيح: https://www.arageek.com/bio/jasim-alsahih تاريخ الاسترجاع الخميس ٢٤/مارس ٢٠٢٢م.

وبعد توقفه عن النشر لأكثر من خمس سنوات أصدر في عام ٢٠١٠م ديوان "ما وراء حنجرة المغني"، افتتحه بمقدمة نثرية رائعة، وضمَّ ثلاثين قصيدة، وقد حصل به على جائزة أفضل ديوان شعري في مسابقة البابطين للإبداع الشعري وذلك عام ٢٠١٣م.

ثم أصدر ديوان "وألنّا له القصيد"، ١٤٣٣هـ، جمع فيه قصائد عدة، كتبها تكريمًا لبعض الشخصيات الدينية والأدبية والاجتماعية المرموقة، أمثال: الشيخ أحمد ياسين، وغسان بوحليقة، والشاعر غازي القصيبي. وفي عام ٢٠١٨م نشر جاسم آخر أعماله في ديوان "حمل اسم قريب من البحر بعيد عن الزُّرقة"، ضمّ مجموعة شعرية مميزة تألّفت من أربع وثلاثين قصيدة، تحدثت عن القيم الإنسانية، وعلاقتها بالحب والجمال والشعر. وديوان "كي لا يميل الكوكب" يضم ستّا وأربعين قصيدة، منها: جرح مفتوح على نهر الكلام، وموسيقى مؤجلة إلى روح محمد الثبيتي، وبه حصل في عام ٢٠١٥م على جائزة الثبيتي.

له مشاركات عديدة في المسابقات الشعرية التي تقام في العالم العربي، وحصد جوائز عديدة على المستوى المحلي والإقليمي(١).

ثانيًا: في مفهوم التداولية

التداولية "مصطلح مركبٌ من وحدتين، إحداهما معجمية (تداول)، والأخرى صرفيّة (يَّة)، دلالة على مصدر صناعي، والدال والواو واللام في اللغة أصلان أحدهما يدل على تحول الشيء من مكان إلى مكان آخر، والأخرى تدل على ضعف واسترخاء"(٢). وقد ظهر هذا المصطلح في الغرب على يد الفيلسوف الأمريكي (تشارل موريس)، عام ١٩٣٨م، في مقالٍ نشره في موسوعة علمية، تحدث فيه عن بعض الفروع التي يشتمل عليها علم العلامات، أو الطرائق التي تعالج اللغة، المتمثلة في: التركيب النحوي الذي يُعنى بدراسة العلاقات الشكلية بين العلامات. والدلالة التي تدرس علاقات العلامات فيما بينها وبين الأشياء؛ أي ارتباطها بالمعنى. والتداولية تدرس ارتباط العلامات بمؤوليها، أي بمستعمليها(٣).

---

(١) ينظر: البيلي، جمال، الفائزون بجوائز مؤسسة البابطين للإبداع الشعري، مكتبة البابطين، ص٣٦. وموقع أراجيك، من هو جاسم الصحيح: https://www.arageek.com/bio/jasim-alsahih

(٢) ختّام، جواد. (٢٠١٦م)، التداولية أصولها واتجاهاتها، ط١، دار كنوز المعرفة للنشر، ص١٤.

(٣) ينظر: مدلل، نجاح، التحليل النصي التداولي للخطاب الشعري، شعر عز الدين مهيوبي أنموذجا، رسالة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة الحاج لخضر – باتنة، الجزائر، ص٩٣.

ومصطلح التداولية يبدو غامضًا؛ وذلك لتعدد المصطلحات التي ترجمت إليها الكلمة الأجنبية (pragmatique) إلى اللغة العربية التي منها: التداولية، والاتصالية، والمقامية، والذرائعية النفعية؛ ولأن "مفهومها تتقاذفه مصادر معرفية عديدة"(١)، فتعددت تعريفاته التي يصعب حصرها، يشير إلى ذلك (فيليب بلانشيه) في قوله: "إن الحقل الذي فتحه هذا الاختصاص العملي المسمى تداولية، ضخمٌ، وتلقى عمومًا بوصفه كيانًا غامضًا، أو قُل جِرابًا تُوضع فيه الأعمال الهامشية التي لا تنتمي إلى الاختصاصات المؤسسية، وهي اللسانيات، وعلم الاجتماع والإنثربولوجيا، وعلم النفس الاجتماعي والدلائلية"(٢)، ولاتساع حدودها اتساعًا بيّنًا أدّى إلى عدم وضوح معالمها، ويردف (فيليب) قائلا: "لا غرابة أن ندرك كما ينبغي وحدة التداولية، ولا مناهجها ولا أهدافها"(٣)، وتوافقه (فرانسواز أرمينكو) في أن التداولية "درسٌ جديدٌ، وغزيرٌ إلّا أنه لا يملك حدودًا واضحة ... وتقع التداولية كأكثر الدروس حيوية في مفترق طرق الأبحاث الفلسفية واللسانية..."(٤)، إذ تتداخل مع علومٍ عدة كالمنطق، والفلسفة، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم التواصل، واللسانيات والبلاغة ... إلخ، فهي منوطة بدراسة اللغة جميعها، وليس محددًا منها.

إن التداولية "منهجٌ لساني يدرس الكيفية التي يصدر بها المخاطبون فعلًا تواصليًّا، أو فعلًا كلاميّا، يأتي على شكل حوار أو محادثة، كما يهتم بالأسباب التي تتظافر؛ لتؤدي إلى نجاح المتحاورين أثناء إجراء التخاطب، فالتداولية علمٌ يهتم بعلاقة اللغة بمستعمليها، هدف إرساء مبادئ الحوار، في علاقته الوثيقة مع المقام الذي ينتج فيه الكلام"(٥)، ولهذا فالتداولية "فرعٌ من فروع علم اللغة، يبحث في كيفية اكتشاف السامع مقاصد المتكلم ودراسة معناه"(٦).

---

(١) بو جادي، خليفة. (٢٠٠٩م)، في اللسانيات التداولية، ط١، الجزائر، بيت الحكمة، الجزائر، ص١٤٦.

(٢) بلا نشيه، فيليب. (٢٠٠٧م)، التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحبابشة، ط١، سوريا، دار الحوار للنشر والتوزيع، ص١٧.

(٣) المرجع نفسه، ص١٨.

(٤) أرمينكو، فرانسواز. (١٩٨٦م)، المقاربة التداولية، ترجمة: سعيد علوش، (د.ط)، الرباط: المغرب، مركز الإنماء القومي، ص٧٠.

(٥) مدلل، نجاح، التحليل النصي التداولي للخطاب الشعري، ص٩٤.

(٦) ينظر: مدور، محمد، الأفعال الكلامية في القرآن الكريم– سورة البقرة، رسالة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة الحاج لخضر– باتنة، الجزائر، ص١٨.

ويُعرّف مسعود صحراوي التداولية أو ما أسماه بالتيار التداولي تعريفًا واضحًا بقوله: "هو منهج لساني، يدرس علاقة النشاط اللغوي بمستعمليه، وطرق وكيفيات استخدام العلامات اللغوية بنجاح، والسياقات والطبقات المقامية المختلفة التي ينجز ضمنها الخطاب رسالة تواصلية واضحة وناجحة، والبحث في أسباب الفشل في التواصل باللغات الطبيعية ..." [١]. ولكثرة تعريفات التداولية –التي لا يتسع المقام هنا لذكرها– فإن جميعها ترتبط بفكرة الاستعمال، أو دراسة اللغة من وجهة نظر وظيفته الإنجازية، التي ترددت في معظمها، ونجد أن أقرب تعريفات التداولية إلى أنفسنا، وأوجزها، هو الذي يرى أن التداولية "دراسة اللغة في الاستعمال، أو في التواصل؛ لأنه يشير إلى أن المعنى ليس شيئًا متأصلًا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا السامع وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول اللغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد مادي واجتماعي ولغوي، وصولًا إلى المعنى الكامن في كلامٍ ما"[٢].

إن للدرس التداولي فروعًا ومجالات رئيسة انبثق منها المنهج، واكتملت فلسفتها التحليلية، وأبرز تلك الفروع أو المجالات تتمثّل في الإشاريات، والافتراض المسبق، والأفعال الكلامية، والاستلزام الحواري.

أما التداولية في الدراسات العربية فإن أول من أطلق لفظ التداولية في التراث العربي هو طه عبدالرحمن، حين وضعه مقابلًا للكلمة الأجنبية (pragmatique)، إذ يقول: "وقد وقع اختيارنا منذ ١٩٧٠م على مصطلح التداولية مقابلًا للمصطلح الغربي (براغما تيقا)؛ لأنه يوفي المطلوب حقه؛ باعتبار دلالته على معنيين (الاستعمال) و(التفاعل) معًا. ولقي منذ ذلك قبولًا من لدن الدارسين أخذوا يدرجونه في أبحاثهم"[٣]. غير أن لمباحث التداولية جذورًا في الدرس العربي القديم، ومن تلك الجذور البلاغة العربية، التي هي من أهم العلوم المكتملة في الدرس العربي القديم، "إذ تُمثّل علمًا للاتصال، يتناول كل ما يرتبط باستعمال اللغة وممارستها من دون أن يستثني في ذلك شيئًا مما له علاقة بالتواصل"[٤]. ولذا فبلاغة الكلام

---

(١) صحراوي، مسعود. (٢٠٠٨م)، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، ط١، الجزائر، دار التنوير للنشر والتوزيع، ص٥٠.

(٢) نحلة، محمد أحمد. (٢٠٠٢م)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، د.ط، مصر، دار المعرفة الجامعية، ص١٣، ١٤.

(٣) عبدالرحمن، طه. (٢٠٠٠م)، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط٢، الرباط، المغرب، جامعة محمد الخامس، المركز الثقافي، ص٢٨.

(٤) بوجادي، خليفة، في اللسانيات التداولية، ص١٥٤.

عند الخطيب القزويني هي "مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته"[١]، وتعدُّ البلاغة أحسن ما يتناولُ أبرز العلاقات التداولية في اللغة؛ لأنها تهتم بدراسة التعبير بمستوياته المختلفة، اللفظية والتركيبية والدلالية، والعلاقات القائمة بينهما[٢]. وقد تبلور مفهوم التداولية في الدراسات البلاغية في المقولة الشهيرة في التراث العربي البلاغي القديم "لكل مقام مقال"، وإذا ما أمعنا النظر في مباحث التداولية فإننا نجد الدارسين حديثًا يقاربون بين مفاهيم التداولية وبين فكرة "مقتضى الحال" في البلاغة العربية القديمة. "وفكرة مقتضى الحال تداولية أساسًا حيث نتجت في الشروط التي يكون بها الخطاب مطابقًا للحال التي يستخدم فيها بين المتكلم والسامع ومختلف الملابسات التي تكتنف ذلك"[٣]. فلا يمكن فهم التداولية ونظرية أفعال الكلام بما فيها من أخبار وتقرير وطلب وتوجيه ووعد وغير ذلك إلّا من خلال السياق بنوعيه اللغوي والمقامي، والبلاغيون العرب القدماء بوجه خاص "يستخدمون مصطلحي الحال والمقام للدلالة على ما نسميه سياق الموقف، أي على القرائن الخارجية المتعلقة بالمتكلم أو المخاطب، أو الحالة العامة للكلام؛ باعتبار المكانة الاجتماعية لطرفي الخطاب"[٤].

ولذا يمكن القول إن لعلم المعاني في البلاغة العربية غايته السامية، وغرضه الأساس وهو "بيان وجوب مطابقة الكلام لحال السامع والمواطِن التي يقال فيها، والمعاني المستفادة من الكلام ضمنًا بمعونة القرائن"[٥]، وكذلك التداولية ونظرية أفعال الكلام تدرس الكلام المنجز عن استعمالها في السياقات المختلفة.

وعليه فإن للتداولية جذورًا راسخة في التراث العربي البلاغي خاصة، ولا نغفل ما قام به نفرٌ من الأصوليين والفقهاء العرب، أمثال: ابن رشد القرطبي(ت٥٩٥هـ)، وفخر الدين الرازي(ت٦٠٦هـ)، وسيف الدين الآمدي (ت٦٣١هـ)، وشهاب الدين القرافي(ت٦٨٤هـ)، وناصر الدين البيضاوي(ت٦٨٥هـ)، وجمال الدين الإسنوي (ت٧٧٣هـ)، وغيرهم؛ من دراسات للخطاب القرآني والسنة النبوية الشريفة بطرق متعددة؛

---

(١) القزويني، الخطيب. (٢٠٠٣م)، الإيضاح في علوم البلاغة: المعاني والبيان والبديع، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ص٢٠.

(٢) ينظر: بوجادي، خليفة، في اللسانيات التداولية، ص١٥٤.

(٣) المرجع نفسه، ص١٩٣.

(٤) بالطليّ، ردّة الله بن ردة بن ضيف الله. (١٤٢٤هـ)، دلالة السياق، ط١، مكة المكرمة، السعودية، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، ص٤٢.

(٥) عتيق، عبدالعزيز. (١٩٨٥م)، علم المعاني في البلاغة العربية، د.ط، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ص٤٩، ٥٠.

بغيةَ دراسة المعاني الوظيفية لتلك النصوص التي تطرأ على القول، وتتغير من مقام إلى آخر[١]، والكشف عن مقاصد المتكلمين في أبعادها المختلفة، وهو ما وجدناه في الدرس التداولي للخطابات المتنوعة.

ثالثًا: نص القصيدة "الوطن بأبجدية ثانية"[٢]

قبل أن يبدأ الشاعر القصيدة استهل بعد عتبة العنوان بكلامٍ نثري أفصح فيه عن عشقه للوطن، وحبه إياه، قائلًا: "كلما وقع بصري على الصحراء صرختُ: يا وطني، وكلما وقع بصري على النخلة صرختُ: يا وطني، مرتين!"[٣].

هُمْ عَلَّقوكَ على السَّحابِ شِعارَا ... وأنا غَرَسْتُكَ في التُّرابِ بِذارا
وحَفَرْتُ فيكَ.. فكُنْ شفيعَ معاولي ... حين التراب يُعاتِبُ الحَفَّارا
أَتَضيقُ إنْ طاشَتْ سهامِيَ مَرَّةً.. ... ولَكَمْ حَرَسْتُكَ بالسِّهامِ مِرارا !
دَلَّلْتُ في نَغَمي هَواكَ كأنَّني ... (نيسانُ) وَهْوَ يُدَلِّلُ الأزهارا
دَعْني أُثَمِّن بالشِّجارِ محبَّتي.. ... أغلَى المحبَّةِ ما يكونُ شِجارَا !
وطني.. تُشاغِبُني عليكَ عناصري ... كالعَظْمِ حين يُشاغِبُ الجَزَّارا
دَأْبِي أُرَقِّقُ بالمجازِ حقيقتي ... حتَّى أُحيلَ من الغُرابِ هَزارا
طيرُ السلامِ يعيشُ في (دشداشتي) ... ويُقيمُ وَسْطَ جيوبِها أَوْكارا !
وطني.. وأقدسُ ما حَقَنْتُ بهِ دمي ... مَصْلٌ يُقاوِمُ خنجرًا غَدَّارا
جَلَّ (العِقالُ) فما أنا بِمُساوِمٍ ... فيهِ عِدادَ خيوطِهِ أقمارا
فَلَكٌ على رأسي يدورُ مهابةً ... ونجابةً وكرامةً وفَخارا
أيُّ الكواكبِ بعد ضوءِ كواكبي ... أختارُ من أضوائِها سُمَّارا !!!
وطني.. وليس على تضاريسِ المَدَى ... وَطَنٌ عليهِ الأنبياءُ (سَهارَى) !
فتَعالَ نكسرُ جَرَّةَ الغَيْمِ التي ... حَوَتِ الهمومَ، ونفضح الأمطارا !
لا سِرَّ بَعْدَكَ.. أنتَ آخِرُ نجمةٍ ... طَيَّ السماءِ تُخَبِّئُ الأسرارا
وَطَنُ (النُّصُوصِ المدرسيَّةِ) لم يَعُدْ ... وَطَني، وإنْ أُلْقِمْتُهُ أشعارا

(١) ينظر: صحراوي، مسعود، التداولية عند العلماء العرب، ص٧.

(٢) الصحيح، جاسم محمد. (٢٠١٨م)، الأعمال الشعرية، (المجلد الأول)، ديوان: ماوراء حنجرة المغني، ط٢، القطيف، المملكة العربية السعودية، أطياف للنشر والتوزيع، الرافدين للطباعة والنشر والتوزيع، ٥٢٩/١ – ٥٣٥.

(٣) الصحيح، جاسم، الأعمال الشعرية، ٥٢٩/١

مـا العُودُ دون غِنـاهُ غير جريمـةِ الـ ... الأخشـابِ سـاعةَ تَصْـلِبُ الأوتارا!
صَـدِئَتْ حجارةُ جِسْـرِنا، وكأنَّما ... آنَ الأوانُ لـنصـقـلَ الأحـجـارا
وطـني .. وذاكرةُ الطفولـةِ لم تَزَلْ ... فـي حـيرةٍ تسـتـجوب الـفَـخَّـارا
من أنتَ ؟ وانتصـبَ السـؤالُ سـفينةً .. ... مـن أنـتَ ؟ وارتـفـع الشـراعُ حِوارا
جَسَـدٌ من الكثبـانِ مَـدَّ قوامَـهُ ... عبـر المـكـانِ مـدائـنـاً وقـفـارا !
والأرضُ (اعْرابِيَّـةٌ) نَسَـجَـتْ لـهـا ... بِيَـدِ الـهـجـيـرِ عـبـاءةً وخِـمـارا !
والأُفْقُ صَـقْـرٌ راح يـقـطـفُ عُـمْـرَهُ ... من لَحْمِ عصـفورٍ وعَظْمِ (حَبارَى) !
لا يسـتطيبُ الصـقرُ لُقمَةَ عَيْشِـهِ ... حـتَّـى يَـكُـدَّ الـرِّيـشَ والـمـنـقـارا !
وطني .. أُفَتِّشُ في فصـولِ دراسـتي ... فـأراكَ أضـيـقَ مـا تـكـونُ مَـدارا
مـا لم يَقُلْـهُ (النحوُ) أنَّـكَ (فـاعـلٌ) ... (رَفَـعَـتْـهُ) أذرعـةُ الـرجـالِ مَـنـارا
ولـعـلَّ أسـتـاذَ الـخـرائـطِ حـيـنـمـا ... رَسَـمَ الخطوطَ وحَـدَّدَ الأَمْصـارا
لـم يَـدْرِ أَنَّـكَ لا تُـحَـدُّ بِـرَسْـمَـةٍ ... كـالشـمـسِ وَهْـيَ تُـوَزِّعُ الأنـوارا
مـا أنـتَ يـا وطني مُـجَرَّدُ طينـةٍ ... فـأَصُـوغُـهـا لـطـفـولـتـي تَـذْكـارا
حـاشـا .. ولسـتَ بِبُقْعَـةٍ مربوطـةٍ ... قَـيْـدَ الـمـكـانِ أقـيسُـهـا أمـتـارا
بَـلْ أنـتَ يـا وطني مـدَى حُـرِّيَّـتي ... في الأرضِ حين أعيشُـهـا أفكـارا!
وهنا حدودُكَ في المشـاعرِ داخلي : ... مـقـدارُ مـا نـحـيـا مَـعـاً أحـرارا
مقـدارُ مـا نـعطي الترابَ حقوقَـهُ ... فـي الـمـبـدعـيـنَ فـيُـبـدع الـنُّـوَّارا
مقدارُ ما نَهَبُ البنفسـجَ فرصـةً .. ... يـمـحـو الـذنـوبَ ويـغسـل الأوزارا
مقدارُ ما (نَجْدٌ) تهبُّ لِـ(ـعَرْضَـةٍ) ... فَـتَـذُقُّ (أَبْـهـا) الـطَّـارَ والـمـزمـارا
مقدارُ ما (الأحساءُ) تحضنُ (طَيْـبَـةً) ... فـي نـخـلـةٍ حَـمَـلَـتْ هَـواكَ ثِـمـارا
هـذي الـبـلادُ وهـذهِ أبـعـادُهـا ... حُـبًّـا يُضـيـفُ إلى الـدِّيـارِ دِيـارا
وأَعَزُّ مـا فـي الحـبِّ أنَّ شـقـاءَهُ ... قَـدَرٌ يُـوَجِّـدُ حَـوْلَـهُ أقـدارا!!
وطني.. وكم خـاطَـتْ شـفـاهَ حروفِها ... لُغَتِي.. فـدَعْ لِيَ صـمتَها الثَّرثـارا
أسـتجوبُ النَّخـلَ الطِّوَالَ بِلَهْجَـةٍ ... ثكلَى: لـمـاذا لـم تَكُنَّ قِصـارا؟
هَمَسَـتْ إِلَيَّ من (الخليج) محـارةٌ ... تبكي.. ومـا أَشْـجَى (الخليجَ) مَحـارا
لـلـهِ تـرتـفـعُ الـنـخـيـلُ، ولـم تـزلْ ... تشـكـو إليـهِ هـمـومَـهـا الـكُـفَّـارا
نَصْـراً لِفَلاَّحِينَ – من أعـذاقِهـا – ... قَـطَـفُـوا الـتُّـمـورَ وعَـلَّـقُـوا الأعـمـارا!
وطني.. ومـا زال الغريـبُ بِـداخلي ... في التيـهِ يفتضُّ الـدروبَ عـذارَى !

فـي أيّ (بـئـرٍ) ألـتـقـيـكَ، فـلـم أَزَلْ ... فـي رحـلـتـي أَتَسَـقَّـطُ الآبـارا؟
ذئـبُ الحضـارةِ كـاد يعقرُ نـاقتي ... ويُسَـمِّمُ (الـعُـلَّـيـقَ) و(الصَّـبَّـارا)
وكـأنَّمـا الصـحراءُ تـعلنُ موقفـاً ... ضـدِّي فتطلقُ رملَهـا إعصـارا
أُوتِيـتُ من عطشِ الجِمـالِ حريقـةً ... ولَبِسْـتُ من صـبر الخيـامِ دِثـارا
(أسـعَى) إليكَ على عزيمـةِ (هـاجَرٍ) ... وأُحِسُّ قلبيَ (طفلَهـا) الـمُنْهـارا
فمتى تفيضُ (البئرُ) عنـكَ ونلتقي: ... ظمـآن صـادَفَ (زمـزمـاً) فَوَّارا؟!

رابعًا: الإشاريات التداولية في القصيدة

يتفق الباحثون على أن البحث التداولي يقوم على جوانب عدّة، أبرزها: الإشـاريات، والأفعال الكلامية. والإشـاريات علامات لغوية لا يمكن أن نحدد مرجعها إلا في سـياق الخطاب الذي وردت فيه؛ لأنها خالية من أي معنى في ذاته(١). وفي هذا البحث سنتحدّث عن بعضٍ من الإشـاريات التي حصـرها أحد الباحثين في أنواع خمسـة؛ هي: إشـاريات شـخصـية، وإشـاريات زمنية، وإشـاريات مكانية، وإشـاريات نصّيّة، وإشاريات اجتماعية(٢)، ومن ثمَّ دراستها تطبيقًا على قصيدة "الوطن بأبجدية ثانية" للشاعر جاسم الصحيح، وذلك كالآتي:

١) الإشاريات الشخصية

تمثلها الضمائر بأنواعها الثلاثة (المتكلم، والمخاطب، والغائب)، فضمائر المتكلم (أنا، نحن)، تعود إلى منتج الخطاب، وتمثِّل نقطة الارتكاز السياقي في إنجاز ذلك الخطاب؛ ولكونها كذلك فإنها أكثر الضمائر حضورًا في كل حالاتها، إن تُلفِّظ بها أو كانت داخل البنية العميقة للخطاب(٣)، ولذا فهي من أعرف الضمائر، وفي ذلك يقول ابن يعيش: "فأعرف المضمرات المتكلم؛ لأنه لا يوهمك غيره، ثم المخاطب،

(١) ينظر: مشتة، مهدي، وسعدية، نعيمة. (٢٠١٦م)، "الإشاريات الزمكانية ومرجعيتها الخطابية في ديوان "الكبريت في يدي وويلاتكم من ورق" لنزار قباني– مقاربة تداولية"، مجلة الباحث، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، كلية الآداب، الجزائر، (العدد: ١٧)، ص٧٠

(٢) ينظر: وداعة الله، آسيا محمد. (٢٠١٥م)، "تداولية الإشارة في بردة البوصيري: دراسة وصفية لغوية أدبية"، مجلة العلوم والبحوث الإسلامية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، المجلد١٦، (العدد ٢)، ص١٣٠، ١٣١، ١٣٢.

(٣) ينظر: مشتة، مهدي، وسعدية، نعيمة. (٢٠١٩م)، "البعد التداولي للإشاريات الشخصية في ديوان "الكبريت في يدي وويلاتكم من ورق" لنزار قباني– الضمائر أنموذجًا"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الأخوة منتوري قسنطينة ١، الجزائر، (عدد: ٥١)، ص٥١٩.

والمخاطب تِلْوُ المتكلم في الحضور والمشاهدة، وأضعفها تعريفًا كناية الغائب؛ لأنه يكون كناية عن معرفة ونكرة حتى قال بعض النحويين: كناية النكرة نكرة" [١].

وضمائر المخاطب (أنت، وأنتم) "هي محطّ اهتمام المتكلم، بل هي وجهته ومقصده؛ لأنها طرف مشارك في عمليَّة إنجاز الخطاب، وتوجيه مختلف مناحيه، إذ إنَّ ما يتلفظه المتكلم يستمدُّ معناه بفضل نيَّته في إحداث تأثير مُعَيَّن لدى المخاطب، وبتبليغ مقصدٍ مُحدّد، وضمائر المخاطب تقابل المرسل إليه في الدائرة التواصليَّة أثناء التخاطب"[٢]، وأيضًا ضمائر الغائب، إفرادًا وتثنية وجمعًا، هذه الضمائر تعدُّ ظاهرة نحوية عالمية، وهي "عناصر إشارية؛ لأن مرجعها يعتمد اعتمادًا تامًا على السياق الذي تستخدم فيه"[٣]، وهي من وسائل اختصار الكلام؛ لأنها تحيل المتلقي على الشخص الذي وُضع من أجل الخطاب، وقد ذهب (تنيار) إلى أنها أشبه ما تكون في وظيفتها بالمصباح، تستمد ضوءها من المحتوى المعجمي للوحدات التي تحيل إليها[٤]، وهذه الإشاريات تستعمل في الإستراتيجيات التضامنية، ولها فوائد جمة في توطيد العلاقات الاجتماعية، فالضمير (نحن) عندما يساق في الكلام دليل على حضور الطرف الآخر، حتى لو كان غائبًا عينيّا؛ ليحقق التضامن بينه وبين المرسل إليه، أي بين (أنا وأنتم) في بنية الخطاب العميقة، في نحو "من يتحدث مع بني قومه، نحن أكرم الناس أحسابًا، (فالبنية العميقة) أنا وأنتم أكرم..."[٥]. وقد يؤدي الضمير (نحن) معاني تداولية كالفخر، والتعظيم، وتجاهل الذات، أي استعمال (نحن) بدلًا من (أنا)؛ لتحقيق التعاون مع الآخرين، أما (أنت وأنتم) فبينهما فرقٌ، فمستعمل (الأنت) في خطابه يود أن يحقق نوعًا من التعاون للدلالة على العلاقة ذات القيم المشتركة في القرابة والنسب والجنس، كما هو جارٍ في خطاب الأطفال والأصدقاء. وقد تستعمل للتبجيل والفخر، في نحو أنت فخرٌ للمملكة، واستعمالها غالبًا يرجع لكونها أداة غير محددة المرجع؛ مما يعطيها بُعدًا تداوليّا. أما (الأنتم) المشتركة فعلى عكس (الأنت) فقد تستعمل

---

(١) ابن يعيش، أبو البقاء يعيش بن علي. (٢٠٠١م)، شرح المفصل للزمخشري، قدم ووضع حواشيه: أميل بديع يعقوب، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٩٢/٢، ٢٩٣

(٢) مشتة، مهدي، وسعدية، نعيمة، البعد التداولي للإشاريات الشخصية في ديوان "الكبريت في يدي وويلاتكم من ورق" لنزار قباني– الضمائر أنموذجًا، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الأخوة منتوري قسنطينة ١، الجزائر، عدد: ٥١، جوان ٢٠١٩م،ص٥٢٤.

(٣) خطابي، محمد. (١٩٩١م)، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ط١، بيروت، المركز الثقافي العربي، ص١٨

(٤) ينظر: نحلة، محمد أحمد، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص١٧، ١٨.

(٥) الشهري، عبدالهادي بن ظافر. (٢٠٠٤م)، استراتيجيات تحليل الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ط١، ليبيا، بنغازي، دار الكتب الوطنية، ص٢٩١، ٢٩٢.

للعلاقات غير المشتركة في القرابة والنسب والجنس، فتعد مؤشرًا للبعد الاجتماعي، وتأخذ (نحن) دلالات مختلفة، فإذا أراد المرسل توقير من هو أعلى منه منصبًا، يخاطبه ب(أنتم) بدلاً من (أنت). ومن ثمَّ يتحكم في الاختيار بين (الأنت) و(الأنتم) مبدأ السلطة والتضامن(١).

وإذا ما تأمّلنا في قصيدة "الوطن بأبجدية ثانية"، فإننا نجد أن الإشارات الإحالية الشخصية قد طغت على القصيدة، وقد كانت الكثرة في الاستخدام لضمائر التّملُّك وضمائر المخاطب؛ وذلك لأن الذات المتلفظة (الشاعر) هي التي تدل على المرسل في السياق، حيث تصدر خطابات متعددة عن مستقبلٍ واحد وهو الوطن (المرسل إليه)؛ ولذا فالذات المتلفظة (المرسل) هي محور التلفظ في الخطاب تداوليًّا(٢). وهذا الحضور المكثَّف للإشارات الإحالية الشخصية في العملية الحوارية من بداية القصيدة حتى نهايتها، قد تمثَّل في الإحالة العاكسة، التي هي عملية مباشرة، يستطيع المتحاورون من خلالها الإحالة على أنفسهم خلال المحاورة بواسطة الضمائر الشخصية، أنا، أنت، هو، هم، نحن...وعلى هذا الأساس تعد الإحالة العاكسة أكثر درجة في الإحالية من عملية التسمية أو الوصف(٣)، وتلك الإحالات العكسية التي استخدمت في القصيدة هي:

الإحالة العاكسة أوالعكسية على المخاطب (الوطن) بضمير كاف المخاطب، أو كاف الخطاب، وذلك في قول المرسل: (عَلَّقوكَ، غَرَسْتُكَ- فيكَ- حَرَسْتُكَ- هَواكَ، عليكَ، بَعْدَكَ، فأراكَ، أنَّكَ (تكرر مرتين)، حدودُكَ، ألتقيكَ، إليكَ، عنكَ)، ولهذا فتصريح المرسل باسم من يحاوره/ وهو الوطن، أكثر من مرّة في بداية الأبيات، كشف مرجع الضمير (الكاف)، وهذا التصريح يمكن أن نعدَّه إشارة سابقة، دلت على أهمية الوطن، ومكانته في نفس الشاعر، فهو مسقط رأسه، فيه وُلِدَ الشاعر ونشأ وترعرع آمنًا مطمئِنًّا.

أو الإحالة على المخاطب/المرسل إليه (الوطن) بالضمير (أنتَ)، وذلك في قوله:

لا سِـــرَّ بَعْـدَكَ.. أنــتَ آخِرُ نـجمــةٍ طَـيَّ الســـمـاءِ تُـخَـبِّـئُ الأســـرارا

وقوله:

---

(١) ينظر: المرجع نفسه، ص٢٨٨، ٢٨٩، ٢٩٠.

(٢) ينظر: الشهري، عبدالهادي بن ظافر، إستراتيجيات تحليل الخطاب، ص٨٢.

(٣) ينظر: محمد، حسين عمران، شعر أبي نواس دراسة تداولية، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالي، ٢٠١٥م، ص١٢٤.

من أنتَ ؟ وانتصـــبَ الســـؤالُ ســـفينةً .. مـــن أنـــتَ ؟ وارتـــفـــع الشـــــراعُ حِـــوارا

وقوله:

مـــا أنـــتَ يـــا وطـــنـــي مُـــجَـــرَّدُ طـــيـــنـــةٍ فـــأَصُـــــوغُـــهـــا لـــطـــفـــولـــتـــي تَـــذْكـــارا

وقوله:

بَـــلْ أنـــتَ يـــا وطـــنـــي مـــدَى حُـــرِّيَّـــتـــي فـــي الأرضِ حـــيـــن أعـــيشُـــــهـــا أفكـــارا!

في الأبيات السابقة يخاطب الشاعر(المرسل) الوطن (المرسل إليها) من خلال الضمير (أنتَ)، واستعمال المرسل (الشاعر) للضمير (أنتَ) دليلٌ على حضور الطرف الآخر (المرسل إليه– الوطن) أو استحضاره حتى لو كان غائبًا عن عينيه، إنه في هذا الاستعمال يُدغم (الأنا والأنت)؛ لتحقيق العملية التواصلية؛ وأيَضًا تحقيق دلالة قرب الوطن، وأهميته من الذات المتكلمة الذي هو مدى حريتها الفكرية؛ وليخلق بذلك نوعًا من الاهتمام والحرص على تعلقه الشديد بالوطن المكتنز بالأسرار، وربط أواصر الحب والمودة بين المرسل والمرسل إليه، وهو ما يظهر في بنية الخطاب العميقة، فالإشارة الشخصية (أنتَ) مع الأسلوب الاستفهامي (مَنْ أنتَ؟) الذي تكرر مرتين تحيل إلى شخصنة الوطن، وتجسيده أمام الرائي؛ إذ يقول:

من أنتَ ؟ وانتصـــبَ الســـؤالُ ســـفينةً .. مـــن أنـــتَ ؟ وارتـــفـــع الشـــــراعُ حِـــوارا
جَسَـــــدٌ مـــن الـــكـــثـــبـــانِ مَـــدَّ قـــوامَـــهُ عـــبـــر الـــمـــكـــانِ مـــدائـــنـــاً وقـــفـــارا !
والأرضُ (أعْـرابِـيَّـةٌ) نَسَـــــجَـــتْ لـــهـــا بِـيَـدِ الـــهـــجـــيـــرِ عـــبـــاءةً وخِـــمـــارا !
والأُفْـقُ صَـــــقْـرٌ راح يـــقـــطـــفُ عُـــمْـــرَهُ من لَحْم عصـــــفورٍ وعَظْم (حَبـــارَى) !
لا يســـــتطيـــبُ الصـــــقرُ لُقمَـــةَ عَيْشِـــــهِ حـــتَّـــى يَـــكُـــدَّ الـــرِّيـــشَ والـــمـــنـــقـــارا !

إن الشاعر/المتكلم يعكس بصدق فلسفته الخاصة في تعلُّقه بالوطن، من خلال الوصف الذي جاء جوابًا للسؤال الاستفهامي المكرر مرتين (من أنت؟).

ثم يُحيل المرسلُ الخطابَ من خلال ضمير المخاطب (الكاف) في كلمة (حُدودُكَ)، وضمائر المتكلم في الأفعال التواصلية: (داخلي، نحيا، نعطي، نَهَبُ)، وضمائر الغائب في الأفعال الكلامية: (حقوقَهُ، يمحو، يغسل، تهبّ، تحضنُ، يُضيفُ) إلى الأبعاد المكانية للوطن الذي لم يكن مُجَرَّدَ طينةٍ أو بُقْعَة مربوطة ومُقيَّدة بمكان، حيث تمثّلت تلك الأبعاد في مدى الحرية الفكرية للشاعر في الأرض، وإلى حُدوده التي لا تُحدُّ برسمة أستاذ الخرائط، أو تُقاس بالأمتار، والتي لا يمكن للفرد إدراكها حسب الرؤية الفلسفية الخاصة

بالشاعر؛ لكونها داخلة في مشاعره النفسية والعاطفية، التي أبان عنها من خلال الأسلوب الخبري المبدوء بالإشارة المكانية (هنا)، ووضح مقدار تلك الحدود وأبعادها في قوله:

وهنا حدودُكَ في المشاعر داخلي : مقدارُ ما نحيا مَعاً أحرارا
مقدارُ ما نعطي الترابَ حقوقَهُ في المبدعينَ فيُبدع النُّوَّارا
مقدارُ ما نَهَبُ البنفسجَ فرصةً .. يمحو الذنوبَ ويغسل الأوزارا
مقدارُ ما (نَجْدٌ) تهبُّ لِـ(ـعَرْضَةٍ) فَتَدُقُّ (أَبْها) الطَّارَ والمزمارا
مقدارُ ما (الأحساءُ) تحضنُ (طَيْبَةً) في نخلةٍ حَمَلَتْ هَواكَ ثِمارا
هذي البلادُ وهذهِ أبعادُها حُبًّا يُضيفُ إلى الدِّيارِ دِيارا

والشاعر في هذه الأبيات يبيّن حدود الوطن من خلال رؤيته الفلسفية الخاصة التي ربما تفرّد بها وميّزته عن غيره في وصف الوطن خاصةً، إلى جانب الإشارة المكانية (هنا)، وبحرف الجر (في) الدال على الظرفية والاحتواء للوطن في المشاعر، مؤكدًا ذلك الاحتواء بالإشارة الشخصية (ياء المتكلم) في لفظة (داخلي)، التي تشيءُ بعلاقةٍ بين عالم الشاعر النفسي الممتلئ حُبًّا ووطنه الكبير بكل ما فيه من مكونات متعددة.

ومن الإحالة العاكسة ضمير المخاطب المضمر جوازًا والمقدّر بـ (أنتَ)؛ للدلالة على وسم الغياب، وتأكيده إزاء الحضور الذي يتسم به الخطاب، وذلك مع الأفعال الكلامية في قوله: (فكُنْ، أَتَضيقُ، دَعْني، فتَعالَ، ما تكونُ، لا تُحَدُّ، فدَعْ، لم تَكُنَّ)، واستعمال الشاعر للضمير المستتر (أنت) في هذه الأفعال؛ ليحيل إحالة سياقية إلى نفسه، وهي إحالة تعتمد على سياق الموقف، وتدلل على تفاعل اللغة معه[١]، وهذه الإحالة هي أساس الخطاب ومركزه.

وأيَضا استخدام ضمير المتكلم أو المتكلمين (أنا– نا–نحن– الياء– التاء) المحيل على الذات المتلفظة (المرسل) لتحمل وظيفة الابتداء والتفرّد، أو وظيفة الفاعلية أو المفعولية، أو لتُعبّر عن حضور الذات المتكلمة في وطنه، التي مزجها بضمير التَّملُّك المُعبّرِ عن حبّه وولائه الشديدين لهذا الوطن؛ وذلك في الأفعال الكلامية: (وأنا غَرَسْتُكَ، حَفَرْتُ، معاولي، سهامِيَ، حَرَسْتُكَ، دَلَّلْتُ، نَغَمي، كأنَّني، دَعْني أُثَمِّن، محبَّتي، وطني(تكرر عشر مرات)، تُشاغِبُني، عناصري، دَأْبِي أُرَقِّقُ، حقيقتي، أُحيلَ، دشداشتي، حَقَنْتُ، دمي، فما أنا بِمُساوِمٍ، رأسي، كواكبي، أختارُ، نكسرُ، نفضحُ، أُلْقِمْتُهُ، جِسْرِنا، لنصقلَ، أفتِش، فأراكَ، أَصُوغُها

(١) ينظر: دي بوجراند، روبرت. (د.ت)، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: إحسان عباس، ط١، القاهرة، عالم الكتب، ص٣٣٩.

لطفولتي، أقيسُها، حُرِّيَّتي، أعيشُها، داخلي (تكرر مرتين)، نحيا، نعطي، نَهَبُ، لُغَتِي، لِيَ، أستجوبُ، إِلَيَّ، ألتقيكَ، فلم أَزَلْ، رحلتي أَتَسَقَّطُ، ناقتي، ضدِّي، وتِيتُ، لَبِسْتُ، أسعَى، وأُحِسُّ قلبيَ، نلتقي)، واستخدَام الشاعر لضمائر التّملّك هنا توحي للمتلقِي بأن الباثَّ يسعى من خلالها إلى تثبيت وجوده وتفاعله مع السياق، ويبرهن على حضوره بصفته مرسِلًا وذاتًا متكلِّمة.

أو باستخدام ضمير الغائب، المحيل على المرسل إليه/الوطن بما فيه من عناصر طبيعية وإنسانية أثّرتْ في نفسية المتكلم إيجابًا أو سَلبًا، والتي جاءت في الأفعال الكلامية: (هُم علّقوكَ، يُعاتِبُ، يُذَلِّلُ، لم يَعُدْ، تُخَبِّئُ، أُلْقِمْتُهُ، دون غِناهُ، قوامَهُ، يقطفُ، عُمْرَهُ، عَيْشِهِ، رَفَعَتْهُ، فأَصُوغُها، أقيسُها، أعيشُها، حقوقَهُ، يمحو، يغسل، تهبُّ، تحضنُ، حَمَلَتْ، يُضيفُ، شقاءَهُ، يُوَحِّدُ، صمتَها، هَمَسَتْ، تبكي، تزلْ، تشكو، همومَها، أعذاقِها، قَطَفُوا، عَلَّقُوا، يفتضُّ، يعقرُ، يُسَمِّمُ، تعلنُ، فتطلقُ رملَها، طفلَها)، فالضمائر الغائبة: (هم، هو– هي) تسمى بالإشارة العائدية، التي تحيل على الوطن، وعلى ما فيه من عناصر طبيعية وإنسانية؛ إذ إن قَصْدَ المتكلمِ بهذه الإشارة هو بيان حال وطنه أرضًا وإنسانًا في وقتنا الحاضر، فهناك بون شاسع بين من يعشق تراب الوطن ولادةً ونشأةً من أبنائه، وبين من يعشقه من غير أبنائه، أضف إلى ذلك أن ضمائر الغائب تكشف للمتلقي عن العديد من الإيحاءات والدلالات التي أصبحت مرجعًا له في فهم مقاصد النص.

وإذا ما توّقفنا عند البيت الأول من القصيدة:

هُمْ عَلَّقوكَ على السَّـــحابِ شِـــعارَا وأنــا غَرَسْـــتُـكَ فـي الـتُّرابِ بِـذارا

فإن الشاعر/ المتكلم قد بدأ صدر الشطر الأول من البيت الاستهلالي للقصيدة بضمير الغائب (هُمْ) وذلك إشارة إلى الآخر في الزمن الماضي؛ وبدأ صدر الشطر الثاني من البيت بضمير المتكلم (أنا) في إشارةٍ منهُ إلى الماضي والحاضر معا؛ ولذا فالضميران في هذا البيت أيضا هما إشاراتٌ شخصيّة انطلقت نحو إحداث الدهشة في نفس المتلقي، وتكثيف الصور الفنية، وإبراز فلسفته في حبه للوطن والرمز والتاريخ القديم والتاريخ المعاصر، فإذا كان الآخرون (هم) قد تساموا في حبِّهم للوطن، ووضعوه شِعارًا على السَّحابِ فإن الشاعر/المتكلم بالضمير(أنا) من شدّة وفائه للوطن الأول قد نثَرَه حَبًّا (بِذارا) في التراب بقلبٍ صافٍ، ونفسٍ نقيَّةٍ؛ لينمو ويزدهر، وتُعْرفُ وجوهه، فهو هنا يُبيّن للمتلقي الغاية والمقصد الذي يرمي إليه، وهو أنه يختلف اختلافًا كبيرًا عن سائر الناس في حبه للوطن، فإذا كانوا متشابهين في موقفهم العاطفي تجاه الوطن، فإن الشاعر يختلف عنهم في ذلك، فطريقته في وصف الوطن وحبّه له، وإحساسه بالمواطنة لم يسبقه إليها أحدٌ، إنه ذلك الحبّ الخالد الذي لازمه منذ الطفولة التي لم تزل ذاكرتها في حيرة تستجوب الفَخَّارا، فغرس

ذلك الحبّ في التراب الذي يعاتب الحُفَّارا، فَنَمَا وترعرع في مشاعر الشاعر ووجدانه، ولذا فالضمائر (هم– أنا) لم يكونا إشارات لغوية محدودة، إنما وسيلتا استشعار داخلي يثيره البون الشاسع بينه وبين الآخرين في إثبات حبّه الكبير لوطنه الذي ظل يحرسه حتى اليوم بسهامه التي طاشتْ ذات يومٍ ما جعل الشاعر يخاطب الوطن بصيغة الحاضر (أتطيشُ)؛ ليؤكد للمتلقي من خلال الضمير المستتر الغائب (أنت) العائد للمخاطب/ الوطن؛ الدلالة التواصلية التي تشيء بالقرب المكاني والزماني بينهما، وتكشف عن فلسفة الخطاب ومقاصده التواصلية، ومراميه، وإن كان الحوار بين الذات المتكلمة والمخاطب يشير إلى شجارٍ بينهما، إلّا أنه شجارُ حُبٍّ غالٍ قد سكن قلب الشاعر، واستوطن فيه، وإلى ذلك يقول:

دَعْـني أُثَمِّن بـالشِّـــجـارِ محـبَّـتي.. أغلَى المحبَّـةِ مـا يكونُ شِـــجـاَرا !

وعليه يمكننا أن نؤكّد ما تفطَّنَ إليه العرب القدماء والمحدثين من اللغويين والنحاة من أنّ الضمائر إشارات إحالية، ترتبط بموقف تواصلي معين، وبمعنى أدق ترتبط بمخزون المخاطب كما يتصوره المتكلم أثناء التخاطب(١)، وتتسم بالخفاء والدقة واللطافة الدلالية بحيث لا يزول إبهامها إلّا بتغلّب السياق عليها، وتَحَكُّمِه في تحَديد محورها(٢)، ودلالاتها التعبيرية الإشارية ك: (أنا، أنت، هذا، هذه، الآن، هنا...)، والتي تُحيل إلى مكونات السياق الاتصالي، وهي المتكلم والمخاطب والمنطوق ومكانه، وزمنه.

مما تقدم فإنه يمكننا من خلال هذه الإشاريات الشخصية أن نحيل هذه الأحداث إلى خارج النص؛ ليتضح بعد ذلك أنه قد تحقق مطابقة النص للواقع خدمة للتخاطب.

٢) الإشاريات المكانية

هي عناصر إشارية إلى أماكن، يعتمد استعمالها على معرفة مكان المتكلم وزمن تكلمه، وبذلك "يتأسس المكان في تلك النقطة من الفضاء الذي يتواجدُ فيها–المتكلم– أثناء الحديث لحظة التلفظ"(٣)، أو على مكان آخر معروف لدى السامع، إذ لا يمكن للمتكلم "أن ينفك عن المكان عند تلفُّظه بالخطاب، وهذا يعطي الإشاريات المكانية مشروعيتها، وإسهامها في الخطاب ... وتُقاس أهمية التحديد المكاني بشكل عام

(١) ينظر: دلخوش، جار الله حسين. (٢٠١٣م). "التأشير والتباعد بين القدماء والمحدثين– مقاربة تداولية". مجلة جامعة زاخو، العراق، المجلد: ٣، (العدد: ٢)، ص٤٥١.

(٢) ينظر: زماش، مصطفى. (٢٠١٦م)، الإحالة في "ديوان الجزائر" لسليمان العيسى دراسة نصية، د.ط، الجزائر، الكتاب الأكاديمي، ص٢٤.

(٣) الحاج، ذهبية حمو، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، ص١٢٤

انطلاقًا من الحقيقة القائلة: إنَّ هناك طريقتين رئيستين للإشارة إلى المكان إمّا بالتسمية... وإمّا بتحديد أماكنها من جهة أخرى"[١]، ولتحديد المكان أثرهُ في استعمال العناصر التي تشير إليه قُربًا أو بُعدًا أو وجْهةً، فمن غير الممكن لمستعملي اللغة أن يفسروا كلمات من قبيل هذا، وذاك، وهنا، وغيرها دون أن يقفوا على ما تشير إليه، فهي تقيم المكان على السياق المادي المباشر الذي قيلت فيه[٢]. ومن تلك الإشارات المكانية أسماء الإشارة باستعمالاتها التداولية قربًا وبُعدًا وللمتوسط بين القرب والبعد، وأيضًا تذكيرًا وتأنيثًا. ومن العناصر الإشارية (أل) التعريف، فهي ليست للتعريف فحسب بل أداة للإشارة، فعبارة اليوم والليلة تحمل بعدًا إشاريًّا تقديره في هذا اليوم، وفي هذه الليلة. ومن الإشاريات المكانية الجهات الست: وراء أمام، فوق تحت، يمين يسار، وتحتاج إلى معرفة كل من المرسل والمخاطب المشار إليه، إذ لا يمكن استعمالها إلا بإدراك المرجع المضاف إليه في كل من طرفي الخطاب[٣]، وقد تنتقل الإشارة المكانية إلى ما يسمونه المسافة العاطفية (الإشارة الوجدانية)[٤]، وهي عندما يستعمل اسم الإشارة للإيحاء النفسي.

وإذا ما تتبّعنا تلك الإشارات المكانية في قصيدة "الوطن بأبجدية ثانية" فنجد الشاعر جاسم الصحيح قد استعمل اسم الإشارة الدالة على المكان؛ ليعبّر بها عن مقاصده المختلفة، في وصف الوطن وأبعاده المكانية، بلغةٍ شعريَّةٍ ذات صبغةٍ فلسفية، وتلك المقاصد أفصح عنها في صورِ قيمٍ فكريةٍ، واجتماعية، وتاريخية...إلخ؛ وذلك ليتكيّف مع المكان وظروف المجتمع، فبعد أن عرّف الوطن بمفاهيم عدَّة، تتجاوز رؤية الذات (الأنا) إلى الرؤية الجمعية (النحن)، وهي:

- الوطنُ هو طيرُ السلامِ الذي يعيشُ في ثوب الشاعر الطويل الواسع ذي الأكمال الواسعة، الجديدُ الذي لم يَكُنْ قد لَبِسَهُ، فَيُقِيمُ وَسْطَ جيوبِه أَوْكارا.
- والوطنُ مَصْلٌ مُقدَّسٌ، حَقَنَ به الشاعر دَمَهُ، يُقاوِمُ خنجرًا غَدَّارا.
- والوطنُ فَلَكٌ على رأسه يدورُ مهابةً، ونجابةً، وكرامةً، وفَخارا.
- وهو آخِرُ نجمةٍ تُخَبِّئُ الأسرارا في سجَل السماء، فلا سِرَّ بَعْدَه.

---

(١) الشهري، عبدالهادي بن ظافر، استراتيجيات تحليل الخطاب، ص٨٤،

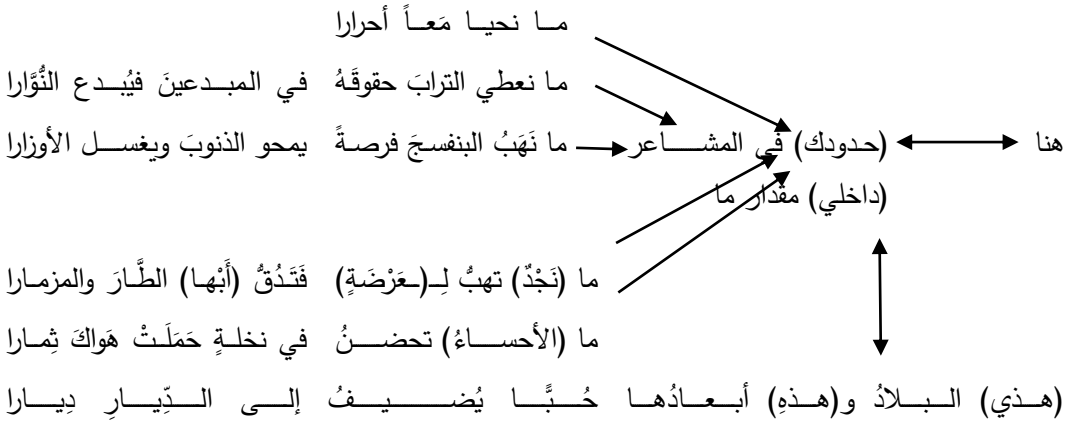
(٢) ينظر: نحلة، محمد أحمد، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص٢١، ٢٢.

(٣) ينظر: الشهري، عبدالهادي بن ظافر، استراتيجيات تحليل الخطاب، ص٨٤، ٨٥.

(٤) ينظر: نحلة، محمد أحمد، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص٢٣.

- وهو جَسَدٌ من الكثبانِ مَدَّ قوامَهُ عبر المكانِ مدائنًا وقفارا.
- ويراه الشاعر في الفصول الدراسية بأنه أضيق ما يكونُ بيتًا أو قَريةً مبنيّةً من الطين اليابس، ولذا فوطن النصوص المدرسية لم يَعُدْ وطنًا له، وإن ألقَمَهُ أشعارًا.
- والوطنُ ليس فاعلا أو عَلَما كما في كُتُبِ النحو، مرفوعا بأذرعة الرجَال يوضعُ بين شيئين؛ ليهتدي به في الطريق، وليُبيّنُ الحدود.
- والوطنُ ليس خريطةَ رسَّامٍ، بيَّنَ فيها الخطوط، وحدد الأمصارَ، بل خريطة واسعة لا تُحَدُّ بِرَسْمَةٍ، كالشمس، وهي تُوَزِّعُ الأنوارا.
- والوطن ليس مُجَرَّدَ طينةٍ يصُوغُها الشاعر تذكارًا لطفولته، أو بُقْعَةً مربوطةً قَيْدَ المكانِ تُقاس بالأمتار، بل هو مدَى حرية الشاعر في الأرض حين يعيشها أفكارا.

وبعد هذه المفاهيم التي قدَّم فيها الشاعر أصدق تعريف للوطن من خلال مدى حرية المواطن، انتقل إلى ذكر حدود الوطن، وأبعاده المكانية، مبتدئاً باستعمال اسم الإشارة (هنا)، ومنتهيًّا باسم الإشارة (هذي–هذه) ومعددا أسماء أماكن لمدن سعودية لعلّها الأكثر قربا من نفسه، وتوضيح ذلك فيما يلي:



فاستعمال الشاعر لاسم الإشارة (هنا) الدال على المكان القريب، ولاسم الإشارة (هذي–هذه) الدالة على القريب أيضًا، والمشار بهما إلى البلاد وأبعادها، هو للدلالة على تأكيد ارتباطه الشديد – مكانيًّا– ببلاده، وانتمائه إليها، إذ إن القرب المكاني لاسم الإشارة يصاحبه بُعْدٌ نفسي؛ لأن المتكلم يميل إلى معاملة الأشياء القريبة مادّيًّا على أنها قريبة نفيسًّا، والبعيدة ماديّا بعيدة نفيسًّا، والشاعر يشير إلى بلده أرض الحرمين، ومدنها كنجد وأبها والأحساء وطيبة ... والتي يشعر فيها بالاستقرار، والأمن والطمأنينة، وبتفاعل

الشاعر ومدى التصاقه بتلك المدن أو الأماكن المشار إليها تصبح فضاءً يصبُّ فيه تجاربه الشخصية؛ وبذلك دلّ اسم الإشارة المكاني (هنا) على الحالة الشعورية التي تعري وجدان الشاعر ومشاعره الفياضة تجاه الوطن، كما يحيل إلى قيمة تداولية، هي وعي الشاعر في خطابه الجمعي (نحيا، نعطي، نهب) بأهمية الجماعة، فالفرد لا يشعر بالحياة ولذتها إن كان يعيش خارج الجماعة وحيدا، ولا يمكن أن تتحد الجماعة إن لم يكن يسودها مبدأ الألفة والحب، ولذا لا بد أن يكون بين أفرادها التبادل في العطايا والهبات، والشعور بمأساة الآخر، ومعاناته، ولهذا فصوت الشاعر وإن كان بصيغة (النحن) مجروح في تقديمه عاطفة الوطن المعطاء، ولا يضيق بالحقيقة في تقديم عناصر العاطفة، التي أكسبت النص جمالًا في التصوير، وقوةً في الوصف، ويتضح ذلك من خلال ندائه للوطن في قوله:

فـتَـعـالَ نـكســـرُ جَـرَّةَ الـغَـيْـمِ الـتـي حَـوَتِ الـهـمـومَ، ونـفـضـــح الأمـطــارا !

إن الشاعر يريد من الوطن ذلك الفضاء المكاني، بأن يأتي إليه ليكسر جَرَّةَ الغَيْمِ التي حَوَتِ الهمومَ، فازداد تألُّما وتوجُّعا، وصارت الحياة في هذا الوطن حالكة، لا يمكن أن يُرى فيها ما يُبهجُ النفس، ويرتاح له القلب، كالأمطار التي تبعث الحياة في الأرض خضرة وجمالًا، فتنشرح لذلك الصدور، وتبتهج طربًا وفرحًا بذلك، ويجعل من بعض الأماكن كالكثبان والمدائن والقفار صورة للحالة الشعورية التائهة في هذا الوطن.

ثم إن استعمال الشاعر للإشاريات المكانية (هذي وهذه) فيه تنبيه شخصي، ناتج من حرف (الها)، إذ تكمن قيمته التداولية في هذا التنبيه الذي يثير ذهن المتلقي، ويلفت انتباهه يُقال له أو يُشار إليه؛ إما لأهمية المشار إليه في نفيسة المتكلم والمخاطب معا، أو غير ذلك.

ومن تلك الإشارات المكانية ما عبّر عنها المرسل بلفظ (وطني .. أُفَتِّشُ في فصولِ دراستي) فالفصولِ الدراسية فضاء مكاني ضيّق، وإضافتها إلى ضمير الملكية فيه تقييد وتخصيص للمكان، إضافة إلى استخدامه حرف الجر(في) الذي يفيد الظرفية المكانية، ولهذا فهو وما بعده (فصولِ دراستي) يمثلان إشارة مكانية، وظّفت لبيان مكانة المرسل إليه (الوطن)، واتساعه، وأيضا سموه في نفسية المتكلّم.

وقد تكرر حرف الجر(في) الذي يفيد الظرفية المكانية في القصيدة ثلاث عشرة مرة، وفي هذا التكرار إشارات مكانية، تشير إلى حرص المتكلم في التعبير عن مدى حبه بالوطن، والتصاقه به التصاقا لا يمكن أن ينفصل عنه، إذ يقول: (غَرَسْتُكَ في التُّرابِ، ودَلَّلْتُ في نَغَمي هَواكَ، وطيرُ السلامِ يعيشُ في دشداشتي، ووطني.. وذاكرةُ الطفولةِ لم تَزَلْ في حيرةٍ، وأُفَتِّشُ في فصولِ دراستي، وبَلْ أنتَ يا وطني مدَى حُرِّيَّتي في

الأرضِ، وحدودُكَ في المشاعرِ داخلي، ومقدارُ ما نعطي الترابَ حقوقَهُ في المبدعينَ، ومقدارُ ما الأحساءُ تحضنُ طَيْبَةً في نخلةٍ، ووأَعَزُّ ما في الحبِّ، ووطني.. وما زال الغريبُ بِداخلي في التيهِ، في أيِّ (بئرٍ) ألتقيكَ، فلم أَزَلْ في رحلتي أَتَسَقَّطُ الآبارا؟). ومع هذه الإشارات المكانية للوطن منذ بداية القصيدة حتى نهايتها، يظل الشاعر في حيرة من أمره؛ إذ يستدعي لفظ البئر المسبوق بإشارة مكانية (أيّ) يتساءل من خلالها عن مكان التقائه بوطنه الذي غرسه في التراب بذرةَ نخلةٍ، فلم يجده، وكأنه ظلّ مختبئا في بئر مجهول، غير معروف معالمه، وحدوده؛ ما جعل الشاعر يبحث عنه باستمرار، ويتتبَّعه في كل الآبار؛ علَّ بئر تفيضُ به، فيرتوي بلقائه، فهو ظمآن إليه، كالحاج أو المعتمر حين يصادَفَ ماء زمزم بعد أن كان يراه حلما وهو في بلده، فلا يستطيع أن يمسك نفسه عنه، وهذه الصورة التي فيها من القداسة، والإجلال، هي صورة رامزة لعظمة هذا الوطن، الذي نال الشاعر المشقة والعناء باحثا عنه، بين الصحاري ورمالها، ولابسا صبر الخيام، بعزيمةِ هاجَر، وبقلبِ طفلها سيدنا إسماعيل عليه السلام، المُنْهارِ عطشا، وفي ذلك يقول:

فـي أيّ (بـئـر) ألـتـقـيـكَ، فـلـم أَزَلْ فـي رحـلـتـي أَتَسَـقَّـطُ الآبـارا ؟
فمتى تفيضُ (البئرُ) عنـكَ ونلتقي: ظمـآن صـادَفَ (زمـزمـاً) فَوَّارا؟!

يتضح مما تقدم أن الشاعر قد استعمل الإشارات المكانية لتشير إلى هويته الوطنية والتاريخية والدينية، وإلى مدى تعلّقه بالوطن، وانتمائه إليه، حتى صار أيقونة في حياته لا يستطيع العيش من دونها، أو التخلّي عنها، فلا يجد نفسه إلا فيه، فهو عالمه الذاتي الذي يكشف خبايا نفسه، ومكان انجلاء وحدته، فيه يشعر بالألفة والحماية والسعادة.

٣) الإشاريات الزمانية

هي كلمات تدل على زمانٍ، يحدده السياق بالقياس إلى زمان التكلم الذي يعد مركز الإشارة الزمانية في الكلام، ففي عدم معرفة زمان التكلم يلتبس الأمر على السامع[١]. ومن تلك الكلمات الدالة على الزمن الكوني: يوم، وأمس، والآن، وغدًا، والآن، والساعة، والأسبوع الماضي، والسنة المقبلة...إلخ. وفي بعض الاستعمالات كجيل اليوم أو جيل الغد، فإنها تتبع الإحالة لتستغرق العصر، أوتشمل المستقبل، وهذه الاستعمالات خاضعة للسياق، وقد تكون العناصر الإشارية دالة على الزمن النحوي الذي قد لا يطابق الزمن

(١) ينظر: نحلة، محمد أحمد، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص١٩.

الكوني[١]، كما هو الحال في الفعل ودلالته الزمانية، إذ يدل الماضي على المضي أو على المستقبل، ودلالة الحال على المضي تبعًا للسياق وظروف الاستعمال.

وإذا ما تتبعنا الإشارات الزمانية في قصيدة "الوطن بأبجدية ثانية" فقد تمثلت الإشاريات الزمانية في الألفاظ الزمنية الكونية، وهي: (مرَّة، مِرارا، نيسان، ساعة، آنَ الأوانُ، فرصة، العمر–الأعمار، مدَى، متى)، وفضًلا عن تلك الإشاريات الزمنية الكونية، فهناك عناصر إشارية زمنية؛ تبرزُ في الفعل ودلالته الزمنية على المضي أو على الحال أو الاستقبال، وبقراءتنا للقصيدة وجدنا تلك الإشاريات التي تتضمن أزمنة، منها: الزمن الحاضر والزمن الماضي، إضافة إلى زمن التكلم أو الخطاب، والزمن النفسي، فتتماهى في هذه الأزمنة الدلالة التي لا تظهر إلا من خلال معرفة السياق، ولذا فالزمن في القصيدة أصبح ظاهرة تحمل دلالات متنوعة، رمزية، وكونية، وفلسفية، ونفسية.

يقول الشاعر مخاطبا الوطن:

أَتَضـــيقُ إنْ طاشَـــتْ ســـهامِيَ مَرَّةً.. ولَكَمْ حَرَسْـــتُـكَ بـالسِّـــهـامِ مِرارا !
دَلَّـلْـتُ فـي نَـغَـمـي هَـواكَ كـأنَّـنـي (نـيســـــانُ) وَهْـوَ يُـدَلِّـلُ الأزهــارا

فلفظة (مَرَّةً) إشارة زمنية، مبهمة، غير معروفة، لكنها توحي تداوليا إلى ارتكاب الخطأ مرة واحدة، من دون قصد الشاعر إلى فعل ذلك، والذي اتضح من خلال السياق الكلي للبيت الشعري، إذ سبقت بالفعل الماضي (طاشَتْ)، الدَّالُّ على جهلٍ، وعدم إرادة حدوث الفعل. وجاء بعدها أيضا الفعل الماضي (حَرَسْتُكَ) الدَّالُّ على الحرص والاهتمام، والخوف على الوطن ممن يريد أن يمسّه بسوء، ولذا كانت الحراسة بالسهام ما يوحي بأن هناك من يتربص، ويريد أن يقلق أمنه، وسكينته، ثم إن الفعل (حَرَسْتُكَ) المتصل به إشارتان شخصيتان، هما: ضمير المتكلم (التاء)، وضمير المخاطب (الكاف) يشير إلى أن حراسة الشاعر للوطن كانت من دون إجبارٍ أو إكراه، مما يؤكِّد للمخَاطَبِ حرص المتكلم على الوطن والمحافظة عليه، وعلى الهوية الوطنية، والاجتماعية، وغير ذلك. وقد أكَّد ذلك باستخدامه (كم الخبرية) الدالة على الكثرة، قبل الفعل(حَرَسْتُكَ)، وهذه الكثرة تتناسب مع الإشارة الزمنية (مِرارا) التي جاءت قافية للبيت، والتي تدل على كثرة الذود عن الوطن الذي لازم حبه قلب الشاعر، فدللَ هَواه في كلامه أنغاما تُعزف، كشهر (نيسان) وَهْوَ يُدَلِّلُ الأزهار. ونيسان إشارة زمنية وصورة رامزة للشاعر، وتغنِّيه بحب الوطن. وأن الإشارة الزمانية (مرارا) هي أداة تداوليّة، تعامل من قبل المتكلم للزمن البعيد من زمن التكلم على أنه بعيد عن وضع المتكلم الحالي،

(١) ينظر: نحلة، محمد أحمد، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص٢٠، ٢١.

ثم إن القصد من التأشير الزمني (مرارا) هو كما سبق القول الدلالة على كثرة الحراسة، وتذكير المُخاطبِ/الوطن بذلك، ثم إنها تكشف عن زمن نفسي حاضر، يعانيه الشاعر، ويكابده؛ تجاه الوطن وذاته، والآخر.

ويخاطب الشاعر ذاته، من خلال العودة بذاكرته إلى الزمن الأول من عمره، زمن الطفولة، زمن أيام الدراسة الأولى، ورؤيته للوطن من خلال ما هو مكتوب في المناهج الدراسية، ذلك الوطن الذي لم يكن الشاعر يعرف منه إلا الاسم، أو المكان الذي وُلِد فيه، إذ يقول في ذلك:

وَطَنُ (النُّصُـــوصِ المدرســـيَّةِ) لم يَعُدْ وَطَـنـــي، وإنْ أُلْـقِـمْـتُـهُ أشـــعـــارا
مـــا العُودُ دون غِنـــاهُ غير جريمـــةِ الـ الأخشـــابِ ســـاعةَ تَصْـــلِبُ الأوتارا!
صَـــــدِئَتْ حجارةُ جِسْـــرِنـا، وكـأنَّمـا آنَ الأوانُ لـنصـــــقـلَ الأحـجـــارا

في هذه الأبيات تتطور معرفة الشاعر، وثقافته عن الوطن، وماهيَّته، فلم يعد يعترف بالوطن الذي صوَّرته له الكتب الدراسية في مرحلة دراسته الأولى أيام طفولته، وإن قيل فيه ما قيل من أشعار. فهو كصورة العُود الذي تُقطَع أوتاره، وفي هذا السياق يستعمل الشاعر لفظ (ساعة)، وهو إشارة زمنيّة، تدل على لحظة زمنية غير معروف وقت حدوثها، لكن السياق يكشف عن ذلك، من خلال استخدامه لصيغة الفعل المبني للمجهول (تُصلَبُ)، إذ يمكن أن تكون تلك الساعة في زمن مضى، ويمكن أن تكون في الزمن الحاضر، ويمكن أن تكون في الزمن المستقبل، وهذه الأزمنة تشير إلى زمن التكلُّم، إضافة إلى أنها توحي إلى الزمن النفسي الذي عاشه ويعيشه الشاعر على تراب الوطن منذ طفولته، الجسر الصلب، الذي رأى أن حجاره قد صَدِئَتْ، وأصبحت لا تفيد كالعُود الذي تُقطَع أوتاره، ولم يتبقَّ منه إلا صورة الخشب الذي لا يمكن من خلالها أن يصدر صوتا أو غناء، ولهذا فالشاعر يأتي بالإشارة الزمنية (آن الأوان) لتدل على عقد العزيمة، وقوة الإصرار على أن يُصقل تلك الأحجار، والتي يرمز بها إلى الوطن الذي أصبح صوته خافتا بين أبنائه، ليكون بالصورة التي يطمح إليها كل محبٍّ له.

وتأتي الإشارة الزمنية خاتمة للقصيدة، لتشير إلى رغبة المتكلّم في تحديد الوقت الزمني للقاء الشاعر بوطنه، إذ يقول:

فمتى تفيضُ (البئرُ) عنـكَ ونلتقي: ظمـآن صـــــادَفَ (زمزمـاً) فَوَّارا؟!

ولذا يتضح للباحث مما تقدم أن الإشاريات التي تضمنتها قصيدة "الوطن بأبجدية ثانية"، هي إشارات شخصية، وإشارات مكانية، وإشارات زمانية، وهذه الإشارات مجتمعةً كوَّنت مع غيرها من عناصر النص

نسقًا تواصليا لعملية التلفظ القائمة بين الذات(المتكلم) والذات (المخاطبة)؛ وبذلك أسهمت في التواصل، وزيادة فهم المستمع لما يُقال.

الخاتمة

في نهاية هذا البحث، لا يسعنا إلّا أن نحمد الله تعالى على إتمامه، ومما لا شك فيه فالبحث قد أبَان عن هدف الدراسة، وفضلًا عن ذلك فقد اهتدينا إلى موضوعات جديدة يمكن دراستها دراسة نقدية معتمدة على المناهج النقدية الحديثة، والتي منها التداولية؛ لما لها من قيمة تواصلية في الخطاب اللغوي. وتوضيح ذلك في الآتي:

أولًا: النتائج

ختاما توصّل إلى نتائج عدة، أبرزها، هي:

- أن الإشاريات التداولية هي علمٌ يعني بدراسة الألفاظ والأقوال، بتفسيرها السياق ومدى تأثيره في الاستعمال اللغوي.
- وأن للتداولية جذورا راسخة في التراث العربي تجلّى في المدونات البلاغية، وقضية التأثير والمقام وغير ذلك من أبواب البلاغة العربية كالحذف والالتفات وغيرهما، وفيما قام به علماء الأصول والفقه من دراسات للخطاب القرآني والسنة النبوية الشريفة بطرق متعددة؛ بغيةَ دراسة المعاني الوظيفية لتلك النصوص التي تطرأ على القول وتتغيير من مقام إلى آخر، والكشف عن مقاصد المتكلمين في أبعادها المختلفة.
- اتضح للباحث من خلال دراسة قصيدة "الوطن بأبجدية ثانية" أن النص يكتسب قيمته من سياقه التداولي.
- اشتملت القصيدة "الوطن بأبجدية ثانية" على إشارات تداولية، كالإشارات الشخصية والمكانية والزمانية، وتلك الإشارات مجتمعةً كوَّنت مع غيرها من عناصر النص نسقًا تواصليا لعملية التلفظ القائمة بين الذات(المتكلم) والذات (المخاطبة)؛ وبذلك أسهمت في التواصل، وزيادة فهم المستمع لما يُقال في التواصل، وزيادة فهم المستمع لما يُقال، وكشفت عن الحالة الشعورية للذات الشاعرة، وموقفه من الوطن.

- كشـــفت المقاربة التداولية بآلياتها وإجراءاتها التطبيقية؛ بأن الشـــاعر جاســـم الصـــحيح ذو رؤية استشرافية، وفلسفة خاصة في تناوله قضايا العصر والمجتمع، ومعالجتها. ولشدة تعلّقه بالوطن الذي نشـــأ فيه، وترعرع فوق ذرات ترابه، جاءت القصـــيدة معبّرًا عن عمق الولاء والانتماء لوطنه الكبير المملكة العربية السعودية.

ثانياً: التوصيات

أوصي الباحثين والدارسين للشعر السعودي خاصة، والعربي على وجه العموم بالآتي:

- ضرورة تطبيق المفاهيم النظرية على نصوص من شعر الشعراء السعوديين المغمورين عامة، وشعر جاسم الصحيح خاصة؛ دراسة تداولية؛ لما للتداولية من أهمية في توسيع فَهمنا ومداركنا للخطاب اللغوي؛ ولأن مثل هذه المقاربات للأدب السعودي نثره وشعره تُكشف ثراء هذا الأدب بالمغمورات.
- المزيد من الدراســـات الحديثة للأدب الســـعودي، والاهتمام به؛ يثري المكتبة الأدبية الســـعودية، ما يجعل مثل هذه الدراسات مرجعًا للكثير من الطلبة الشغوفين بالبحث في هذا المجال والتخصص.
- يوصـــي الباحث الدارســـين بالبحث العميق في مختلف مناحي الدرس التداولي، وإســـقاط مرجعياته على النصوص الأدبية.

المصادر والمراجع

ابن جني، أبو الفتح عثمان. (١٩٥٢م)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط٢، بيروت، دار الهدى للطباعة.

ابن يعيش، أبو البقاء يعيش بن علي. (٢٠٠١م)، شرح المفصل للزمخشري، قدم ووضع حواشيه: أميل بديع يعقوب، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

أرمينكو، فرانسواز. (١٩٨٦م)، المقاربة التداولية، ترجمة: سعيد علوش، (د.ط)، الرباط: المغرب، مركز الإنماء القومي.

بالطليّ، ردّة الله بن ردة بن ضيف الله. (١٤٢٤هـ)، دلالة السياق، ط١، مكة المكرمة، السعودية، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية.

بلا نشيه، فيليب. (٢٠٠٧م)، التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة: صابر الحبابشة، ط١، سوريا، دار الحوار للنشر والتوزيع.

بو جادي، خليفة. (٢٠٠٩م)، في اللســـانيات التداولية مع محاولة تأصـــيلية في الدرس العربي القديم، ط١، الجزائر، بيت الحكمة، الجزائر.

البيلي، جمال. (٢٠١٣م)، الفائزون بجوائز مؤسسة البابطين للإبداع الشعري، د.ط، الكويت، مكتبة البابطين.

الحاج، ذهيبة حمو، (٢٠١٢م)، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، ط٢، تيزي وزو، دار الأمل.

ختّام، جواد. (٢٠١٦م)، التداولية أصولها واتجاهاتها، ط١، دار كنوز المعرفة للنشر.

خطابي، محمد. (١٩٩١م)، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ط١، بيروت، المركز الثقافي العربي.

دلخوش، جار الله حسين. (٢٠١٣م). "التأشير والتباعد بين القدماء والمحدثين- مقاربة تداولية". مجلة جامعة زاخو، العراق، المجلد: ٣، (العدد: ٢)، (ص ص٤٥١).

دي بوجراند، روبرت. (د.ت)، النص والخطاب والاجرا ء، ترجمة: إحسان عباس، ط١، القاهرة، عالم الكتب.

زماش، مصطفى. (٢٠١٦م)، الإحالة في "ديوان الجزائر" لسليمان العيسى دراسة نصية، د.ط، الجزائر، مركز الكتاب الأكاديمي.

الشهري، عبدالهادي بن ظافر. (٢٠٠٤م)، استراتيجيات تحليل الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ط١، ليبيا، بنغازي، دار الكتب الوطنية.

صحراوي، مسعود. (٢٠٠٨م)، التداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، ط١، الجزائر، دار التنوير للنشر والتوزيع.

الصحيح، جاسم محمد. (٢٠١٨م)، الأعمال الشعرية، (المجلد الأول)، ديوان: ماوراء حنجرة المغني، ط٢، القطيف، المملكة العربية السعودية، أطياف للنشر والتوزيع، الرافدين للطباعة والنشر والتوزيع.

الصحيح، جاسم محمد. (١٤١٥هـ)، "في دائرة الضوء-الصحيح. سيرة ذاتية"، مجلة الواحة، (العدد: ٣)، (ص ص٢١٣-٢١٥).

عبد الرحمن، طه. (٢٠٠٠م)، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط٢، الرباط، المغرب، جامعة محمد الخامس، المركز الثقافي.

عتيق، عبدالعزيز. (١٩٨٥م)، علم المعاني في البلاغة العربية، د.ط، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

القزويني، الخطيب. (٢٠٠٣م)، الإيضاح في علوم البلاغة: المعاني والبيان والبديع، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

محمد، حسين عمران. شعر أبي نواس دراسة تداولية، رسالة دكتوراه، (٢٠١٥م)، قسم اللغة العربية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالي، الجزائر.

مدلل، نجاح، التحليل النصي التداولي للخطاب الشعري، شعر عز الدين مهيوبي أنموذجا، رسالة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة الحاج لخضر- باتنة، الجزائر.

مدور، محمد، الأفعال الكلامية في القرآن الكريم- سورة البقرة، رسالة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة الحاج لخضر- باتنة، الجزائر.

مشتة، مهدي، وسعدية، نعيمة. (٢٠١٦م)، "الإشاريات الزمكانية ومرجعيتها الخطابية في ديوان "الكبريت في يدي وويلاتكم من ورق" لنزار قباني– مقاربة تداولية"، مجلة الباحث، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، كلية الآداب، الجزائر، (العدد:)، (ص٧٠).

مشتة، مهدي، وسعدية، نعيمة. (٢٠١٩م)، "البعد التداولي للإشاريات الشخصية في ديوان "الكبريت في يدي وويلاتكم من ورق" لنزار قباني– الضمائر أنموذجًا"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الأخوة منتوري قسنطينة ١، الجزائر، (عدد: ٥١)، (ص٥١٩).

موقع أراجيك، من هو جاسم الصحيح: https://www.arageek.com/bio/jasim-alsahih تاريخ الاسترجاع الخميس ٢٤/مارس ٢٠٢٢م.

نحلة، محمد أحمد. (٢٠٠٢م)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، د.ط، مصر، دار المعرفة الجامعية.

وداعة الله، آسيا محمد. (٢٠١٥م)، "تداولية الإشارة في بردة البوصيري: دراسة وصفية لغوية أدبية"، مجلة العلوم والبحوث الإسلامية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، المجلد١٦، (العدد ٢)، (ص١٣٠، ١٣١، ١٣٢).

Pragmatic Signs in Jasim Al-Sahih's Poem "Homeland in another Alphabet"

Saleh Salem ALharthi

Assistant Professor of Literature and Criticism, Department of Arabic Language and Literature, College of Science and Arts, Najran University, KSA

ssalharthy@nu.edu.sa

Abstract. The research aims to study the pragmatic denotations in the poem: "The Homeland with a Second Alphabet" by the poet Jassem Al-Sahih, a study that monitors its linguistic communicative dimensions, and its pragmatic characteristics. Its semantic role is highlighted in the value of the text, in communicating the objectives of the speaker, the meanings required to be conveyed to the recipient, and the quality of the social relationship that combines the speaker and the addressee. The researcher has adopted the deliberative approach in studying it, and revealing its linguistic aesthetics through induction and description. The research concluded that the combined deliberative denotations included in the poem, formed with other elements of the literal text communicative, and contributed to the communication between them, a forward-looking vision, and a philosophy in dealing with and addressing community issues.

*Keywords***:** Deixis, Poem, Motherland, Jasim al-Sahih.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣١ ع ٣، ص ص: ١٥٧ - ١٨١ (٢٠٢٣م)
DOI:10.4197/Art.31-3.6

التوظيف الحداثي لمسألة خلق القرآن عند المعتزلة: دراسة نقدية

حماد بن زكي الحماد

الأستاذ المساعد بقسم الثقافة الإسلامية بجامعة حائل، المملكة العربية السعودية

المستخلص. يهدف هذا البحث إلى بيان منهج الفكر الحداثي العربي في فهم قول المعتزلة بخلق القرآن، ودوافع عنايتهم به، ومنهج توظيفهم له، مع بيان الثغرات المنهجية والمعرفية فيه. ويقوم البحث على المنهج الاستقرائي التحليلي باستقراء مواقف الحداثيين العرب وتحليلها، ثم المنهج النقدي وفق عقيدة أهل السنة والجماعة. من أهم النتائج، التوصل إلى أن التوظيف الحداثي العربي لقول المعتزلة بخلق القرآن لا قيمة له، إذ هو مبني على التشهي والرغبة، ولا مستند علمي يسنده، وهو توظيف لقول يناقض مناهجهم سواء من جهة دوافع القول، أو حقيقته، أو مآلاته ولوازمه، أو من جهة حال القائلين به. ومن أهم التوصيات، دراسة موقف الحداثيين العرب من الفرق الإسلامية بشكل عام، خاصة الأعلام أو الفرق الذين كان للحداثيين عناية كبرى بهم.

الكلمات المفتاحية: التوظيف، الحداثيين العرب، خلق القرآن عند المعتزلة.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على من بعثه الله رحمة للعالمين، وآله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن الله – تعالى– أنزل كتابه هدى للناس وبيانًا، وموعظة وإرشادًا، ووعد من تمسك به واهتدى بنوره بالهداية التامة والفلاح العظيم، وأوعد من تنكب عن هدايته وعارض حججه بالضلالة والعمى والخسران المبين، وإن اعتبار مرجعية الوحي يقوم أساسًا على اعتقاد قدسيته، وسمو مكانته، والإقرار بالخالق الذي أنزله، والنبي الذي جاء به، وأن الوحي هو كلام الله –تعالى– المنزل على عباده، وهذا كله من الحقائق المحكمة، ومما يعلم بالاضطرار من دين الإسلام.

وقد كان لأصحاب الفكر الحداثي العربي موقف من الوحي يغاير موقف المؤمنين به، ويباين منهج المعترفين بقدسيته، قد بني على أسس فلسفية محدثة، ومناهج غربية مستوردة، جعلوها أساسًا في الاستدلال، وموضعًا من مواضع الثقة والاعتماد، وميزانًا توزن به المعارف وترد إليه الحقائق، دون وعي ولا تمحيص، ولا تفكر في عظم مناقضتها لأصول الشرع وبدهيات العقل، ثم أخذوا بهذه المعاول المستوردة يحاولون هدم مرجعية الوحي، وهتك قداسته، ونفي هدايته، والتشكيك في دلائله.

وكان لهم مناهج ونظريات تقوم عليها تلك القراءات، وإجراءات بحثية تخدم تلك الأسس التي اعتمدوها والنظريات التي اعتقدوها في تدعيم قراءاتهم وتسويغ نظرياتهم، ومن أعظم ما سعوا في توظيفه وإشهاره من مسائل التراث مسألة خلق القرآن عند المعتزلة، حيث كانت حاضرة بشكل يستدعي الانتباه ويثير العجب في دراساتهم وأبحاثهم المتعلقة بالموقف من الوحي وكيفية قراءته، حيث سعوا إلى توظيف هذا القول الاعتزالي في تأكيد ما قرروه من القول بتاريخية القرآن وأنه منتج بشري خاضع لظروف الزمان والمكان، وليس وحيًا متعاليًا أنزله الله –تعالى– نذيرًا وهاديًا للعالمين.

ويسعى هذا البحث إلى الكشف عن حقيقة هذا التوظيف، ودوافعه، وبيان الثغرات المنهجية فيه، ونقد الأساس الذي قام عليه.

أهمية الموضوع

تكمن أهمية الموضوع في كشف ما أسس عليه الفكر الحداثي العربي فلسفته في نقد الوحي، وبيان المآزق المنهجية التي وقعوا فيها من خلال توظيف ما يرون أنه مناسب لنظرياتهم في الفكر الإسلامي.

مشكلة البحث

تنوعت آليات الفكر الحداثي العربي في إيجاد بيئة مناسبة لأصولهم الفلسفية التي بنوا عليها موقفهم من الوحي، وهذا البحث يسلط الضوء على قضية كان لها حظ كبير في استشهاداتهم، وتوظيف ما ذهبوا إليه من القول بتاريخية القرآن وتاريخية دلالاته.

أهداف البحث

١- بيان منهج الفكر الحداثي العربي في فهم قول المعتزلة بخلق القرآن.

٢- بيان دوافع توظيف الفكر الحداثي لقول المعتزلة بخلق القرآن.

٣- نقد الثغرات المنهجية والأخطاء العلمية في التوظيف الحداثي لقول المعتزلة بخلق القرآن.

الدراسات السابقة

لم أطلع على بحث خاص في مسألة التوظيف الحداثي لقول المعتزلة بخلق القرآن، وإنما وقفت على دراسات في نقد موقف الفكر الحداثي من القرآن بشكل عام، مع إشارات لهذا التوظيف لم تعطه حقه من البحث والتحليل والنقد، ولعل أبرز هذه الدراسات:

- العلمانيون والقرآن الكريم، للدكتور أحمد الطعان.
- ظاهرة التأويل الحديثة في الفكر العربي المعاصر، للدكتور خالد السيف.
- موقف الفكر الحداثي العربي من أصول الاستدلال في الإسلام، للدكتور محمد القرني.

منهج البحث

يقوم البحث على المنهج الاستقرائي التحليلي النقدي، وذلك بجمع كلام رموز الحداثيين العرب ثم شرحه وتحليله ونقده.

خطة البحث

يتكون البحث من مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، على النحو الآتي:

التمهيد، وفيه:

أولًا: عقيدة المعتزلة في القرآن.

ثانيًا: موقف الفكر الحداثي العربي من القرآن.

المبحث الأول: التوظيف الحداثي لقول المعتزلة بخلق القرآن.

المبحث الثاني: نقد التوظيف الحداثي لقول المعتزلة بخلق القرآن.

خاتمة: وفيها أبرز النتائج التي توصل إليها البحث.

تمهيد

أولًا: عقيدة المعتزلة في القرآن

يعتبر قول المعتزلة في القرآن فرعًا عن قولهم في مسألة صفات الله –تعالى– بشكل عام، وقولهم في صفات الله يندرج القول فيه تحت أصل من أصولهم الخمسة التي اتفقوا عليها، وصارت هي مناط وصف الإنسان بكونه معتزليًا من عدمه، وهذه الأصول الخمسة هي[١]:

١- التوحيد.

٢- العدل.

٣- المنزلة بين المنزلتين.

٤- الوعد والوعيد.

٥- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

والقول في صفات الله داخل عندهم تحت أصل التوحيد، والمعتزلة في باب صفات الله يعتبرون من طوائف المعطلة، الذين نفوا صفات الله –تعالى– وعطلوها عن معانيها اللائقة به، وزعموا أن إثبات شيء منها يستلزم تشبيه الله بخلقه، وبناء على ذلك فإن إثبات الصفات لله –تعالى– يعد عندهم من الأمور المنكرة، ومن المسالك المستقبحة، وليس المقصود في هذا التمهيد التفصيل في أصول قول المعتزلة وبيان أدلتهم، إنما الإشارة إلى دافع قولهم وحقيقته على سبيل الإجمال.

والحاصل أن المعتزلة بنوا أقوالهم التي انتهوا إليها في نفي الصفات على دليلين أساسيين، هما:

١- دليل التركيب

وحاصل هذا الدليل أن المعتزلة يرون أن إثبات صفات متعددة لله –تعالى– زائدة على ذاته يجعل هذه الصفات مشاركة له في أخص صفاته وهي صفة القدم، فيلزم من ذلك تعدد القدماء، وهذا تركيب ممتنع ينافي معنى التوحيد عندهم.

---

(١) انظر: شرح الأصول الخمسة، للقاضي عبد الجبار، المعتزلة، لزهدي حسن جار الله: (ص٥١-١١٢)، المعتزلة وأصولهم الخمسة، للدكتور عواد المعتق: (٨١-٢٨٠)، مذاهب الإسلاميين، للدكتور عبد الرحمن بدوي: (ص٥٥-٧٢).

٢- دليل الأعراض وحدوث الأجسام

وحاصل هذا الدليل أن المعتزلة يرون أن إثبات صفات متجددة المعنى لله -تعالى- يستلزم حلول الحوادث بذاته، فيكون جسمًا كالأجسام المحدثة المخلوقة، إذ إن الصفات أعراض حادثة بعد أن لم تكن، فلا يصح أن تقوم بذات الله -تعالى-، لأن هذا يعني اتصافه بها بعد أن لم يكن متصفًا بها، وهذا يستلزم التغير، والتغير من أمارات الحدوث، ويمتنع وصف الله بأي معنى من معاني الحدوث، لأن هذا ينافي اتصافه بأخص صفة وهي القدم.

وقد جمع بين هذين الدليلين أبو الحسين الخياط المعتزلي في نفيه لقيام صفة العلم بذات الله -تعالى، حيث يقول: (إن الله لو كان عالمًا بعلم فإما أن يكون ذلك العلم قديمًا، أو يكون محدثًا. ولا يمكن أن يكون قديمًا لأن هذا يوجب وجود اثنين قديمين، وهو تعدد، وهو قول فاسد، ولا يمكن أن يكون علمًا محدثًا، لأنه لو كان كذلك يكون قد أحدثه الله إما في نفسه أو في غيره أو لا في محل، فإن كان أحدثه في نفسه أصبح محلًا للحوادث، وما كان محلا للحوادث فهو حادث، وهذا محال. وإذا أحدثه في غيره كان ذلك الغير عالمًا بما حله منه دونه، كما أن من حله اللون فهو المتلون به دون غيره، ولا يعقل أن يكون أحدثه لا في محل لأن العلم عرض لا يقوم إلا في جسم، فلا يبقى إلا حال واحد، وهو أن الله عالم بذاته)[١].

وبناء على هذا التأصيل الذي أصلوه صار قولهم في القرآن الذي هو كلام الله -تعالى- متسقًا مع ما قرروه من امتناع قيام الحوادث بذات الله وامتناع تعدد المعاني القائمة بذاته التي يستلزم منها تعدد القدماء، فلم يثبتوا أنه كلام الله حقيقة، أنزله على خلقه هدى وبيانًا، بل اعتقدوا أنه مخلوق محدث، وعلى هذا اتفق المعتزلة كلهم، يقول القاضي عبد الجبار المعتزلي: (ولا خلاف بين جميع أهل العدل في أن القرآن مخلوق محدث مفعول، لم يكن ثم كان)[٢].

وقد فسروا تكليم الله -تعالى- لموسى -عليه السلام- أنه خلق كلامًا في الشجرة، ثم أسمعه إياه، وأنه لم يسمع كلام الله على الحقيقة، لأن ذلك ممتنع على الله أشد الامتناع، لاستلزامه التجسيم[٣].

---

(١) الانتصار، للخياط: (ص١١١)، وانظر: المحيط بالتكليف، للقاضي عبد الجبار: (ص١٩٨).

(٢) المغني، للقاضي عبد الجبار: (٣/٧)، الكشاف، للزمخشري: (١٤٢/٢)، الملل والنحل، للشهرستاني: (ص٤٤).

(٣) انظر: الكشاف، للزمخشري: (٨٨/٢).

ومما لا شك فيه أن قول المعتزلة قول باطل مخالف لصريح نصوص الكتاب والسنة، ومخالف لإجماع سلف الأمة وأئمتها، وأن الله متصف بالكلام حقيقة لا مجازًا، وليس في ذلك ما ينافي كماله، أو يستلزم نقصه بحال كما توهموا، بل إن عدم اتصافه بالكلام صفة نقص يجب تنزيهه عنها، ومن تأمل في الأدلة الشرعية وجد أن النصوص الدالة على إثبات الكلام لله –تعالى– أكثر من أن تحصر[١]، ولكن المعتزلة لما أصلوا لعقائدهم أصولًا عقلية كلامية، لزمهم طردها والقول بموجبها، حتى ولو خالفت نصوص القرآن والسنة، ليس لقصدهم المخالفة ابتداء، ولكن ليسلم لهم ما توهموا أنه دلالة عقلية قطعية لا استقامة لعقائدهم دون الأخذ بها والقول بلوازمها، ومن ثم صاروا يرون ضرورة تأويل ما يخالف أصولهم من النصوص الشرعية، ووجوب صرفه عن ظاهره، وأن هذا هو السبيل الأوحد لكي تستقيم لهم أصول دينهم، وعقيدتهم في رب العالمين.

ثانيًا: موقف الفكر الحداثي من الوحي

الفكر الحداثي العربي ينتمي من حيث الأصل إلى التيار العلماني في موقفه من الدين والتدين، وفي نظرته للتراث بوجه عام، ويرى أن أكبر عائق للنهضة وأعظم موانع التقدم هو هذا التراث، وأعظم ما يمتاز به منظرو الفكر الحداثي عن غيرهم من منظري الاتجاه العلماني العام هو أنهم يرون ضرورة نقد التراث وإعادة قراءته من الداخل لا من الخارج، كما هو نهج غيره من الخطابات العلمانية، التي كانت تنادي بالمعاداة الصريحة لمفاهيم الدين والتدين، وضرورة القطيعة الظاهرة معه، أما الخطاب الحداثي فيرى أن إعادة قراءة التراث وفق مناهج الغربية الحديثة أولى من القطيعة المباشرة معه، وأن توظيف ما يمكن توظيفه من التراث أولى من تجاوزه والتنكر له، وهذا ما أكسب أطروحات هذا التيار نوعًا من التأثير في الوسط الثقافي العربي بخلاف غيره من الخطابات التي أظهرت العداء الصريح للدين، والطعن المباشر على الوحي.

والذي يجمع رموز الفكر الحداثي المعاصر كحسن حنفي، ومحمد أركون، ونصر حامد أبو زيد وعلي حرب ومحمد عابد الجابري وغيرهم، هو إعمال منهجيات النقد الغربية الحديثة، خاصة منهجيات مدارس ما بعد الحداثة، وإن اختلفوا فيما بينهم في إجراءات هذه المنهجيات، وهم متفقون على أن أول خطوة في سبيل النهضة نسف القراءات السابقة للوحي، والتي يرمونها بالتقليد والجمود، وعدم القدرة على الانعتاق من سلطة النصوص وهيمنة الغيبيات، يقول أدونيس: (الخطوة الأولى للفكر العربي الجديد هي مساءلة الأصول ذاتها،

(١) انظر: مجموع فتاوى ابن تيمية: (١٢/ ١١٧-١٣٩)، معارج القبول، لحافظ الحكمي: (١/ ٣١٤-٣٢٢).

ومن ثم مساءلة القراءات التي قام بها الأوائل، في نقد جذري وشامل لمنهجها ولطبيعة معرفتها، تلك هي المسألة المعرفية الآن.)[١].

ويرى الحداثيون العرب ضرورة الرجوع إلى الماضي، ليس لأجل استلهامه ولا لأجل الصدور عنه، وإنما لإيجاد بنية تحتية تناسب الأفكار الحداثية، وتوفير بيئة مناسبة لزراعة المفاهيم الغربية المستوردة[٢]، ومن أجل هذا كان أكبر مطالب الحداثيين العرب الدعوة إلى القراءات المتعددة المفتوحة، والمطالبة بتنوع القراءة دون أي ضابط أو قيد أو أصول يحتكم إليها في تحديد دلالات النصوص–الأمر الذي يعتبر أعظم عيوب التفكير الإسلامي–، ودون أدنى تفريق بين محكمات الدين وظنياته، وقطعيات الشريعة وما دونها، بل هم ينادون بقراءة حرة أقرب في حقيقتها إلى وضع نص على نص، وابتداع آفاق للقراءة تكون هي الغاية المنشودة[٣].

ويعيب الفكر الحداثي على الفكر الإسلامي شدة تعلقه بالنصوص، وتقيده بها، وعدم قدرته على الانعتاق منها، ويرونه فكرًا مقيدًا جامدًا لا يسير إلا على ضوء النصوص، ولا يحتكم إلا لدلالتها، ويرفض تجاوزها أو إعادة قراءتها![٤].

وبناء على هذا يفرق محمد أركون بين الإيمان التقليدي والإيمان الحديث، يقول في ذلك:(في الواقع أن الإيمان التقليدي قد قيد نفسه بأشياء ذات جوهر جامدة لا تحول ولا تزول، جواهر غير قادرة على استيعاب المتغيرات الطارئة والمدعوة آنذاك بالأرثذوكسية، أما الإيمان الحديث فهو يضطلع بكل متغيرات التاريخ وحركياته ويقبل بإعادة النظر بكل شيء بما فيها الأصول المؤسسة من أجل انتهاكها وإعادتها إلى الظروف المشتركة للجدلية الاجتماعية)[٥].

إذن فالفكر الحداثي ينظر للتراث ليس ابتغاء الاعتماد عليه ولا الشروع عنه بل للسيطرة عليه وعدم تركه دون تجديد لئلا يكون عنصر جذب للمحدثين، يقول حسن حنفي في شرح ذلك: (ما زال الهدف هو

---

(١) الثابت والمتحول، لأدونيس: (ص٢٨)، وانظر: بنية العقل العربي، لمحمد عابد الجابري: (ص٥٦٨).

(٢) انظر: الفكر الإسلامي قراءة علمية، لمحمد أركون: (ص١٦٤).

(٣) انظر: مفهوم النص، لعلي حرب: (ص١٩)، الإسلام بين الرسالة والتاريخ، لعبد المجيد الشرفي: (ص١٤)

(٤) انظر: بنية العقل العربي، لمحمد عابد الجابري: (ص١٠٩–١٣٥).

(٥) من فيصل التفرقة إلى فصل المقال، محمد أركون: (ص٦١).

تجديد القديم أكثر من إبداع الجديد خشية أن يترك القديم كما هو دون تحريك وتطوير فيظل عنصر جذب للمحدثين وشدهم نحوه، وخشية أن يأتي مجتث الجذور كبديل عن القديم لا يلتفت إليه إلا المحدثون، وتظل المسافة شاسعة بين قدم القدماء وحداثة المحدثين.)[١].

وأعظم مشكلات القراءة الحداثية للتراث مشكلتان:

المشكلة الأولى

أنها قراءة رغبوية لا أساس لها من الانضباط أو التقعيد، بل هي قراءة براجماتية تدور حول الرغبة والانتفاع، ويحركها الهوى والانحياز، وليس هذا أمرًا يحدث في منطقة اللا شعور بالنسبة لرموز هذا الفكر، بل هو أمر حادث عن وعي وشعور، ويسير وفق تقعيد منهجي يؤكد بأنه (لا يوجد مقياس صواب وخطأ نظري للحكم عليها، بل لا يوجد مقياس عملي، فالاختيار المنتج الفعال المجيب لمطالب العصر هو الاختيار المطلب)[٢].

المشكلة الثانية

أنه فكر هدمي تقويضي، لا ينشد تشييد الحقائق ولا بناء مشروع معرفي واضح الحدود بيّن المعالم والملامح، بل هو يتعامل مع التراث والنص القرآني على أنه عقبة كبرى بحاجة إلى زحزحة وإذابة، وهذا هو جوهر الحداثة في التعامل مع الماضي، إذ هي كما يقول آلان تورين: (الحداثة هي مناهضة التقاليد والإطاحة بالمواضعات والأعراف والعقائد والخروج من الخصوصيات والدخول في العموميات، أو هي أيضًا الخروج من الحالة الطبيعية والدخول في عصر العقل)[٣].

والقراءة التي يؤسس لها الفكر الحداثي ويدعو إليها في هذا الصدد قراءة هدمية فوضوية لا ضابط لها ولا قاعدة، بل هي قراءة حرة تقصد إلى الانفلات المنهجي المطلق من كل قيد، وترغب في نسف كل ثبات في المعاني أو وضوح في الدلالات، وهذا ليس أخذا لرموز هذا التيار بلوازم أقوالهم أو استنباطًا لمضمر مقاصدهم، بل هم يصرحون به بكل وضوح، ويدعون إليه بكل سفور، يقول محمد أركون في القراءة

---

(١) من النص إلى الواقع، حسن حنفي: (٥٨٤/٢).

(٢) التراث والتجديد، حسن حنفي: (ص٢٢)، حوار الأجيال، له: (ص٤٦٧).

(٣) نقد الحداثة، آلان تورين: (٧/٢).

التي يتمناها للقرآن الكريم: (إن القراءة التي أحلم بها هي قراءة حرة إلى درجة التشرد والتسكع في كل الاتجاهات، إنها قراءة تجد فيها كل ذات بشرية نفسها سواء أكانت مسلمة أو غير مسلمة)[١].

وأعظم نظرية عرف بها الفكر الحداثي في نظره للوحي وموقفه منه وكيفية قراءته له نظرية "التاريخية"، وهي نظرية فلسفية مادية في تفسير الأشياء وفهم الحقائق وتعليل الظواهر، وهي نظرية لا يمكن اعتبارها أبدًا إلا وفق أساسها الفلسفي المادي، الذي يرفض تفسير الأشياء خارجة عن واقعها المحسوس، والذي يقوم على إنكار كل ما يجاوز المحسوس في باب الوجود، وأما في جانب المعرفة فيقوم على اعتبار الجوانب الفكرية والروحية مجرد انعكاسات خاضعة خضوعًا تامًا للجوانب المادية، ولا يمكن لأحد أن يستند على التاريخية ويعتمدها نظرية في القراءة والفهم والتعليل دون هذا الاعتبار[٢].

والمعنى المقصود بالتاريخية في الموقف من الوحي هو (إخضاع النص لأثر الزمان والمكان والمخاطب مطلقًا)[٣]، فتاريخية الوحي عند الفكر الحداثي تعني ارتباط الوحي بواقعه والظروف التي صاحبت تشكله ارتباطًا حتميًا، بل إن الوحي عندهم هو مجرد إفراز مادي من إفرازات الواقع وتجلٍ من تجلياته[٤].

والحداثيون العرب لا ينظرون إلى التاريخية بوصفها خيارًا اجتهاديًا يمكن مخالفته، أو يسوغ الخروج عليه ونقده، بل يرونها نظرية حتمية لا مفر منها، وأنها هي الحل الأوحد لفهم الظواهر وتفسيرها بما فيها الوحي عندهم، يقول محمد أركون: (إن التاريخية ليست مجرد لعبة ابتكرها الغربيون من أجل الغربيين، وإنما هي شيء يخص الشرط البشري منذ أن ظهر الجنس البشري على وجه الأرض، ولا توجد طريقة أخرى لتفسير أي نوع من أنواع ما ندعوه بالوحي أو أي مستوى من مستوياته خارج تاريخية انبثاقه وتطوره أو نموه عبر التاريخ، ثم المتغيرات التي تطرأ عليه تحت ضغط التاريخ، إن التاريخية أصبحت اللا مفكر فيه الأعظم

---

(١) الفكر الأصولي واستحالة التأصيل، محمد أركون: (ص٧٦)، وانظر: نقد النص، علي حرب: (ص٢٣).

(٢) انظر: تاريخية القرآن في الفكر الحداثي، للدكتور عبد الله القرني: (ص٢٥-٣٤).

(٣) العلمانيون والقرآن الكريم، للدكتور أحمد الطعان: (ص٣٣٢).

(٤) انظر: تاريخية الدعوة المحمدية، هشام جعيط: (ص١٨٥)، نحن والتراث، محمد عابد الجابري: (ص٢٩)، القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب، محمد أركون: (ص٤٨).

بالنسبة للفكر الإسلامي)[١]، ويقول هشام جعيط: (إن أهم شيء أتى به العلم الحديث بخصوص القرآن هو تورخته، إن هذه التورخة تعين كثيرًا على فهم تطور المعاني التي أتت بها الدعوة المحمدية)[٢].

وهذا الإعمال احداثي لنظرية التاريخية يقتضي إنكار أن يكون الوحي متعاليًا على البشر، وأنه تنزيل من عند الله –تعالى–، بل هو مجرد انعكاس مادي للواقع المحسوس الذي ظهر فيه، وهذا يستلزم ألا يكون له قداسة ولا استعلاء، وأن تكون معانيه غير منضبطة ولا محكمة، بل هي تاريخية في تشكلها وفي دلالة مفاهيمها وفي الظروف التي أفرزتها، ولا يمكن أن يستقيم القول بالترايخية دون أن يؤدي إلى هذه النتيجة التي لا تقتضي إنكار أن يكون الوحي من عند الله فحسب، بل تقتضي إنكار وجوده، وهذا ما يتوافق تمامًا مع الرؤية الحداثية الغربية، وإن كانت مواقف الحداثيين العرب من وجود الله يكتنفها كثير من الغموض وانعدام الصراحة والوضوح[٣].

المبحث الأول: التوظيف الحداثي العربي لمسألة خلق القرآن عند المعتزلة

سبق بيان أن الفكر الحداثي العربي تبنى القول بتاريخية القرآن، وأنه مرتبط ارتباطًا حتميًا بواقعه وظروفه التي ظهر فيها، وأنه انعكاس للبيئة والأحوال المادية التي صاحبت ظهوره، ولما كان أصحاب الفكر الحداثي يرون أهمية إيجاد مسوغ لأقوالهم من التراث، ويحرصون على توظيف ما يمكن توظيفه منه نظروا في أقوال الطوائف الإسلامية، فرأوا أن أكثر قول يمكن توظيفه في دعم رؤيتهم الفلسفية ويناسب ما اعتمدوه من مناهج في قراءة النصوص وتفسيرها، وتفسير الواقع وتعليل ظواهره، هو قول المعتزلة في مسألة خلق القرآن، حيث عنوا به عناية عظيمة، وأظهروا أسفهم لاندثاره في الواقع الإسلامي المعاصر، وكما يرى أركون فإن مأساة المسلمين تكمن في أن أطروحة المعتزلة في خلق القرآن غُلبت ولم يكتب لها البقاء، في حين إن أطروحة الحنبلية التي تقول بأن القرآن كلام الله الأزلي وأنه منزل غير مخلوق هي التي سادت وترسخت عبر التاريخ[٤].

---

(١) القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، محمد أركون: (ص٤٨).

(٢) تاريخية الدعوة المحمدية في مكة، هشام جعيط: (ص١٨٥).

(٣) انظر: تاريخية القرآن في الفكر الحداثي، للدكتور عبد الله القرني: (ص٣٩–٥٢).

(٤) انظر: قضايا في نقد العقل الديني، محمد أركون: (ص٢٧٩).

ويرى أنه إذا استعاد الفكر الإسلامي اليوم قول المعتزلة وأعاد إحياءه من جديد فإنه سيمتلك الوسائل الكفيلة بمواجهة المشاكل التي تواجهه من كل مكان، بقوة أكبر وابتكار أعلى![١].

ويرى حسن حنفي أن قول المعتزلة في خلق القرآن هو الأولى بالإحياء في وقتنا المعاصر، ويأسف على تجاوزه وعدم حضوره في الواقع الفكري الإسلامي[٢].

في حين يؤكد نصر أبو زيد أن الرؤية الحنبلية انتصرت بفضل عوامل سياسية واجتماعية مختلفة، وأن نظرية المعتزلة لم تندثر وتنحصر في نطاق ضيق بسبب فسادها أو تهافت حججها، بل لما كان من المعتزلة من طغيان وممارسة للقمع والإجبار في فرض رأيهم وحمل الناس عليه بالقوة والعسف، الأمر الذي كان من شأنه أن يولد تعاطفًا كبيرًا مع ابن حنبل من قبل جمهور المسلمين ضد المأمون والمعتزلة[٣].

والأمر الذي يستدعي العجب ويثير الدهشة هو ما سبب احتفاء الحداثيين العرب بقول المعتزلة هذا الاحتفاء، وأسفهم على اندثاره هذا الأسف؟

في حقيقة الأمر أن الهدف من هذه الحفاوة ظاهر قد أعلنوه وصرحوا به، ولم يكن أمرًا مجهولًا يحار الباحث في التماس سببه واكتشاف دوافعه، فقد بينوا أن قول المعتزلة في خلق القرآن هو القول الذي يمكن اعتماده في تأصيل أساس تراثي للقول بالتاريخية، يقول محمد أركون في بيان سبب حفاوتهم بالقول بخلق القرآن:(من أجل أن نفتح ثغرة في الجدار المسدود للتاريخ، ماذا تعني هذه الأطروحة؟ إنها تعني بكل بساطة أن القرآن بحاجة إلى وساطة بشرية، أن نقول بأن القرآن مخلوق فهذا يعني أنه متجسد في لغة بشرية.)[٤].

فالقرآن إذن وفق هذا التصور الحداثي للرؤية الاعتزالية منتج بشري مخلوق، لا قداسة له ولا استعلاء، وهو خاضع بالضرورة لظروف الزمان والمكان، ولذلك يمكن نقده وإخضاعه، ولا يصح الاعتماد عليه ولا الصدور عنه، وقول المعتزلة بخلق القرآن كما يرى حسن حنفي يعني أمرًا مهمًا، هو أن القرآن مجرد تعبير عن واقع معين وزمان معين، وهذا يعني أنه "حادث" وليس "تنزيلًا"، مما يعني أنه يتغير في فهمه وتفسيره

---

(١) انظر: المصدر السابق: (ص٢٧٨)، النص القرآني، طيب تيزيني: (ص٣٧٤).

(٢) انظر: من العقيدة إلى الثورة، حسن حنفي: (١٥٢/١)، النص القرآني، طيب تيزيني: (ص٣٦٣-٣٦٤).

(٣) انظر: النص السلطة الحقيقة، نصر حامد أبو زيد: (ص٥٨).

(٤) قضايا في نقد العقل الديني، محمد أركون: (ص٢٧٨).

بحسب متطلبات الواقع، أما القول بأنه قديم وأزلي، فيعني أنه سابق على الواقع ومتعال عليه، ولا يخضع للتغير والتطور، وهذا ما يأباه الحداثيون أشد الإباء[١].

ويؤكد محمد أركون أن معنى كون القرآن مخلوقًا كما يقول المعتزلة أن القرآن بحاجة إلى واسطة بشرية يتجسد من خلالها، (ومن ثم فلا يمكنك أن تذهب إلى الله أو تصل غليه إلا عن طريق لغة بشرية، وكل ما عدا ذلك وهم أو عدم قدرة على التمييز)[٢].

والمعتزلة لما قالوا بخلق القرآن أرادوا دمجه في نسيج التاريخ مما يعين على عدم تعاليه عليه وتحرره من قبضته التي لا مفر له منها، وهذا بخلاف القول بقدم القرآن الذي يعيق حيوية النص، ويمنع تفاعله مع الواقع، ويفصل التحامه بالتاريخ[٣].

يُستخلص مما سبق أن الحداثيين العرب حين أشادوا بقول المعتزلة ونادوا بإحيائه أرادوا أنه موافق لمبدأ التاريخية الذي اعتمدوه في تفسير الحقائق وقراءة النصوص، وإن كان مما ينبغي التنبيه عليه أنهم في موقفهم من قول المعتزلة على اتجاهين:

الاتجاه الأول

من أشادوا بقول المعتزلة وأثنوا عليه وأسفوا على عدم تفعيله في الواقع الإسلامي المعاصر، وهم من سبق بيان بعض أقوالهم، فهم يرون موافقة قولهم بالتاريخية لقول المعتزلة، دون قيد أو استثناء، ودون استدراك أو تطوير.

الاتجاه الثاني

من رأى أن قول المعتزلة لا يكفي لتدعيم القول بالتاريخية بصورته النهائية، بل لا بد من تطويره والسير به إلى غايته الفلسفية، ويمثل هذا الاتجاه نصر حامد أبو زيد، حيث يرى أن قول المعتزلة ليس

---

(١) انظر: من العقيدة إلى الثورة، حسن حنفي: (١٥٢/١).

(٢) قضايا في نقد العقل الديني، محمد أركون: (ص٢٧٨).

(٣) انظر: نقد الخطاب الديني، نصر أبو زيد: (ص١٩٢).

كافيًا في تأسيس نظرية متكاملة للقول بتاريخية النصوص الدينية، بل لا بد من التنقيب والتوظيف لاكتشاف المغزى المتواري خلف الرؤية الاعتزالية(١).

ويؤكد في هذا السياق على أن تبني القول المعارض للمعتزلة في قدم القرآن وهو قول الأشاعرة بحسب ما انتهى إليه فهمه يؤدي إلى تجميد النصوص الدينية وعزلها عن الواقع بشكل كامل، بخلاف قول المعتزلة بعد تويره والسير به إلى غايته الفلسفية فإنه يؤدي إلى كون القرآن منتجًا واقعيًا، مندمجًا في الواقع وملتحمًا به(٢).

وعلى كلا الاتجاهين فإن المقصود أن الفكر الحداثي يريد من خلال نصرة قول المعتزلة وإشهاره وإعادة إحيائه كسر هيبة النصوص الدينية، وإخضاعها لمناهج القراءة الغربية، ويرون أن اعتبار القرآن الكريم كلام الله هو أعظم حاجز يجب كسره وتحطيمه، ليتم التعامل مع نصوصه بحرية أكبر وإبداع أكثر(٣).

ويقوم رموز الفكر الحداثي المتبنين لقول المعتزلة بخلق القرآن بعملية مزج غريبة بين قول المعتزلة وبين قول النصارى القائلين بتجسد الإله في المسيح –عليه السلام–، ويرون أنه كما كانت واقعة تجسد المسيح في المسيحية هي الواقعة الأساسية التي يقوم عليها الدين المسيحي، فإن الواقعة الأساسية التي ينبغي أن يقوم عليها الدين الإسلامي وتقابل تلك الحادثة عند المسيحية هي تجسد الإله في لغة بشرية هي القرآن(٤)، يقول محمد أركون: (الشيء الذي يقابل يسوع المسيح في الإسلام هو القرآن بصفته الكتاب المقدس الذي يحتوي على كلام الله الموحى به، وأما يسوع بصفته تجسيدًا لكلمة الله فإنه يشبه المصحف الذي تجسد فيه كلام الله)(٥).

---

(١) انظر: نقد الخطاب الديني، نصر أبو زيد: (ص٢٠٤).

(٢) انظر: مفهوم النص، نصر أبو زيد: (ص١٤٧).

(٣) انظر: الإسلام والانغلاق، هاشم صالح: (ص١٣٣)، هموم الفكر والوطن، حسن حنفي: (٢٣/١).

(٤) انظر: نظرية العقل، جورج طرابيشي: (ص٣٦٠).

(٥) القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب، محمد أركون: (ص٢٤)، وانظر: العقل في الإسلام، محمد العشماوي: (ص٧٢).

فالأمر عندهم مجرد تغير في شكل من أشكال التجسيد، فهي في المسيحية كانت "ميلادًا"، وأما في الإسلام فقد صارت "نزولًا"، وفي المسيحية تجسد الإله في صورة مخلوق بشري هو "المسيح"، وأما في الإسلام فقد تجسد الإله في لغة بشرية هي "القرآن"[١].

ويرى الحداثيون أن الفكر الإسلامي يقع في مغالطة حادة وتناقض صارخ لا يمكن قبوله إذ هو ينكر من وجه على المسيحية إثبات جانب إلهي أزلي في المسيح، ويصر على ضرورة القول بأنه مخلوق من عند الله، ولا طبيعة له سوى طبيعته البشرية، التي يشترك فيها مع سائر الناس، وأنه رسول من عند الله ثم بعد ذلك ينكرون من وجه آخر الجانب البشري في القرآن، كما قال به المعتزلة، ويصرون على إثبات مصدر إلهي متعالٍ له، وكما يرى الحداثيون فإن الذي ينبغي على أصحاب الفكر المناقض للمعتزلة من الإسلاميين أن يختاروا أحد أمرين، فإما أن يقروا بازدواج الطبيعتين في المسيح كما تقرره المسيحية، أو أن يثبتوا الطبيعة المزدوجة للقرآن كما يقررها المعتزلة[٢].

ومن القضايا التي يلح عليها الحداثيون ويولونها عناية بالغة في هذا السياق مسألة التفريق بين الخطاب الشفهي للقرآن والخطاب المكتوب، ويقصدون بالخطاب الشفهي ما ألقاه النبي –صلى الله عليه وسلم– على من كان معه من الصحابة في عهد الرسالة، أما ما جُمع بعد وفاته وكتب في المصاحف فهو الخطاب المكتوب.

وهذه التفرقة الغريبة دفعتهم إلى التشكيك في ثبوت القرآن وسلامته من التحريف، لأن الجمع والكتابة لم يكونا بإشراف مباشر من النبي، بل كانا بحسب إجراءات أشرفت عليها مجموعات معينة في نطاق ضيق مغلق لا يسمح بتجاوزه أو مخالفته، وأما اعتماد النص المكتوب في المصاحف فقد تم بقرار سياسي صرف![٣].

وأما الخطاب الشفهي الذي يسميه محمد أركون "القرآن الأول" فقد (ضاع إلى الأبد، ولا يمكن للمؤرخ الحديث أن يصل إليه أو يتعرف إليه مهما فعل أو مهما أجرى من بحوث)[٤].

---

(١) انظر: نقد الخطاب الديني، نصر أبو زيد: (ص٢٠٧–٢٠٨).

(٢) انظر: نقد الخطاب الديني، نصر أبو زيد: (ص٢٠٧)، الوحي والقرآن والنبوة، هشام جعيط: (ص١٠٦).

(٣) انظر: نافذة على الإسلام، محمد أركون: (ص٥٧–٥٨)، الإسلام بين الرسالة والتاريخ، عبد المجيد الشرفي: (ص٤٩).

(٤) القرآن من التفسير الموروث إلى نقد الخطاب الديني، محمد أركون: (ص٣٨).

وبسبب هذا التفريق بين الخطاب الشفهي والخطاب المكتوب كثر في كلامهم التشكيك الصريح في ثبوت القرآن وكماله، وأنه جمع في ظروف غامضة وأحوال معقدة لا ترتقي إلى منزلة اليقين والاطمئنان بأن هذا المكتوب بين أيدينا الآن في المصاحف هو القرآن الشفهي الذي جاء به محمد –صلى الله عليه وسلم[١].

وباعتبار جميع ما سبق بيانه في هذا المبحث من اعتماد الحداثيين على نظرية التاريخية في قراءة النصوص الدينية، وتوظيف نظرية المعتزلة في خلق القرآن لهتك قداسته وإخضاعه لمعاول النقد المستوردة من الفكر الغربي، وما تبع ذلك من التفريق بين الخطاب الشفهي والخطاب المكتوب بما يقتضي التشكيك في ثبوت القرآن وسلامته من التحريف والزيادة والنقص، صار موقفهم من نصوص الوحي سواء فيما يتعلق بالعقائد أو ما يتعلق بالعبادات والمعاملات والحدود الشرعية...إلخ، في غاية الجرأة والتجاسر على الاعتراض الصريح والنقد السافر، وذلك باسم التأويل وإعادة القراءة وتوسعة الفهم، إلى غير ذلك من الأسماء والشعارات التي لا تدل إلا على حقيقة واحدة، هي أن الحداثيين لا ينظرون للقرآن على أنه كتاب هداية وتشريع وإرشاد، ولا يعترفون له بمكانة سامية ولا قداسة ظاهرة، بل هو مجرد عقبة بشرية يجب إعادة قراءتها في سبيل إزاحة كل ما يتضمن معارضة للمفاهيم الحداثية الغربية، والتي تعتبر هي السبيل الحتمي للنهضة، والخروج من مأزق التأخر والجمود، والأمثلة على ذلك كثيرة، وليس المجال مجال بسط لأقوالهم واستقصاء النماذج الدالة على سقوط هيبة القرآن من نفوسهم، وانعدام التعظيم له في قراءاتهم[٢].

المبحث الثاني: نقد التوظيف الحداثي لمسألة خلق القرآن عند المعتزلة

إن توظيف الحداثيين العرب لنظرية خلق القرآن عند المعتزلة ينطوي على عدة إشكالات منهجية، ويتضمن عددًا من التجاوزات العلمية والمعرفية، التي تجعله توظيفًا رغبويًا لا مسوغ له من حجة ولا مؤيد له من برهان، إنه توظيف يغلب عليه التسرع والتشهي، دون إدراك لحقيقة القول المراد توظيفه، ولا فقه لمنهج أصحابه القائلين به، ولا معرفة بأدواتهم المنهجية التي أدتهم إلى تبنيه والقول به، ودون معرفة بدوافعهم والأسباب التي جعلتهم يختارون هذا الرأي وينادون به، وهذا ما يجعل التوظيف الحداثي أشبه بالكلام الذي لا معنى له، وأقرب إلى اللغو الذي لا يمكن للعاقل أن يعتبره أو يسوغ الخلاف فيه، ويمكن بيان أوجه النقد على هذا التوظيف من خلال بيان مناقضته لقول المعتزلة من عدة جهات، من جهة الدوافع

---

(١) انظر: تاريخية القرآن في الفكر الحداثي، للدكتور عبد الله القرني: (ص٣٥-٥٩).

(٢) انظر: ظاهرة التأويل في الفكر العربي المعاصر، للدكتور خالد السيف: (ص٢٤٤-٢٩٣).

والمنطلقات، ومن جهة المنهج والأدوات، ومن جهة حقيقة القول وصورته النهائية، ثم من جهة ما يتعلق بالقول من لوازم ومآلات، وما يصاحب ذلك من بيان لحال أصحابه وما كانوا عليه من منهج عقدي وسلوكي وفقهي.

فأما ما يتعلق بدوافع القول وبواعثه، فإن الناظر في الدافع الذي حدا المعتزلة إلى أن يقولوا بخلق القرآن، والدافع الذي دفع الحداثيين العرب إلى نصرة هذا القول والتأسف على اندثاره والمطالبة بإحيائه يجد الفرق شاسعًا والبون واسعًا جدًا، أبعد مما بين السماء والأرض!

فإن المعتزلة ما ذهبوا إلى خلق القرآن إلا بدافع تنزيه الله –تعالى– عن مشابهة الحوادث وتقديسه عن مما ثلبة المخلوقات، إذ إنهم توهموا أن إثبات الكلام صفة قائمة بالله يستلزم إبطال ما اعتمدوه من أدلة في إثبات وجوده ومفارقته للحوادث، وهما دليلا التركيب ودليل الأعراض وحدوث الأجسام كما سبق الإشارة إليهما في تمهيد البحث، ولم يدر في عقول المعتزلة أبدًا دافع الحداثيين من ذلك، الذين يصرحون بكل وضوح وجرأة أن القول بخلق القرآن يمهد إلى هتك قداسته، وانتفاء مصدر إلهيته، مما يقتضي أنه خاضع لمعاول النقد الحديثة، لانقطاع صلته بالسماء، ولصوقه بالأرض، والتحامه بنسيج التاريخ، ولكونه مخلوقًا يجري عليه ما يجري على سائر النصوص البشرية التي لا منأى لها عن النقد ولا عاصم لها من التقويض والتفكيك، وهذا الفرق بين دافع الحداثيين ودافع المعتزلة مهم جدًا ينبني عليه عدة أمور مهمة تتعلق بوصف حقيقة المقالة من جهة، وبحكم المعين الذي قال بها من جهة أخرى، فإن المعتزلة وإن كان قولهم بدعة نكراء مخالفة لما عليه إجماع سلف الأمة وأئمتها، إلا أنهم ذهبوا إلى ذلك عن قصد معتبر ودافع صحيح، وهو تنزيه الله عن مشابهة المخلوقات، وهم وإن حادوا عن السبيل وضلوا طريق الصواب فإنهم لا يمكن أن يقبلوا أبدًا بدوافع الحداثيين من نصرة قولهم، والتي تناقض أساس الدين، وتهدم قداسة القرآن من الأساس، وسيأتي مزيد بيان لصحة مقاصد المعتزلة والحكم على أعيانهم وبيان ما قرره المحققون من أئمة السنة في شأنهم.

وقد يقال بأن من لوازم قول المعتزلة الشنيعة عدم اعتبار قداسة القرآن لأنه مخلوق من مخلوقات الله، ولكن هذا لا يصح البتة، لأن المعتزلة لا يلتزمونه وينكرونه أشد الإنكار، وفرق كبير بين القول وبين لوازم القول خاصة إذا لم يلتزم القائل بها فكيف إن نفاها وصرح بإنكارها؟

أما الحداثيون فإن اللوازم الشنيعة التي ينفيها المعتزلة تعتبر هي أساس قولهم وغايته التي ينادون بها ويصرحون بتبنيها، ويرون قول المعتزلة مجرد واسطة للتوظيف، فتبين بذلك شدة المباينة بين الفريقين من جهة الدوافع وهو المقصود.

أما ما يتعلق بالمناقضة بين منهج المعتزلة في الاستدلال على خلق القرآن وبين قول الحداثيين، فإن منهج المعتزلة يقوم على اعتماد علم الكلام، وهو علم مولد من الفلسفة في أصله، ولكنه مركب من معان عقلية بدعية، ومعان شرعية صحيحة، ومعان عقلية صحيحة، ولذلك لا يخلو منهج المعتزلة من الاستدلال على عقائدهم بالأدلة الشرعية، ومسألة خلق القرآن كان لها حظ من الاستدلال بأدلة قرآنية زعموا أنها تؤيد قولهم، وهم وإن كانوا كثيرًا ما يوردون الأدلة الشرعية من باب الاعتضاد لا الاعتماد، لكونهم يرون قطعية الأدلة العقلية الكلامية التي اعتقدوها وقالوا بموجبها إلا أنهم لم يبلغوا درجة عدم اعتبار كلام الله –تعالى– إطلاقًا كما يرى الحداثيون، ولم يتنكروا لأدلة الشرع ويلغوا أهميتها، بل هي عندهم ذات مكانة رفيعة ومنزلة عالية في الاستدلال، سواء من جهة الأقوال التي اعتقدوها، أو من جهة الرد على المخالفين بها، في حين إن الحداثيين تنكروا لدلائل القرآن، وأعملوا المناهج الغربية في نقده وتفكيكه كما يزعمون، دون اعتراف له بقداسة، ولا اعتبار لضوابط للفهم، أو اعتبار لأدوات فهم اللغة والدلالات، بل هم ينادون بالقراءة الحرة من كل قيد، القابلة لكل غرض من الأغراض، والمتوائمة مع كل دين من الأديان، والمتماشية مع كل واقع، وهي مناهج هدمية عدمية لا ترى للنص أي تماسك أو دلالة، فضلًا عن أن يكون من منهجهم السعي إلى الجمع بين دلائل العقل ودلائل الشرع كما هي طريقة المعتزلة!

أما ما يتعلق بمناقضة حقيقة قول المعتزلة لقول الحداثيين، فإن المعتزلة يقرون بأصل إلهي للقرآن له قدره ومكانته وقداسته، وإنما قالوا بخلق القرآن لكي يتفق لهم القول بنفي حلول الحوادث بذات الله – تعالى– وانتفاء معاني التركيب عنه، بخلاف الحداثيين الذين يتجهون أساسًا لنفي قداسة القرآن وإسقاط هيبته، لكي تتم قراءته وفق معطيات التاريخ وضغوطاته، وتفسيره وفق المناهج الغربية الحديثة، ومقتضى قولهم إنكار مصدره الإلهي ونفي وجود الخالق الذي أنزله من عنده.

يقول الجاحظ المعتزلي في وصف القرآن: (حجة على الملحد، وتبيان للموحد، وقائم بالحلال المنزل، والحرام المفصل، وفاصل بين الحق والباطل، وحاكم يرجع إليه العالم والجاهل، وإمام تقام به الفروض والنوافل، وسراج لا يخبو ضياؤه، ومصباح لا يخزن ذكاؤه، وشهاب لا يطفأ نوره، وبحر لا يدرك غوره،

ومعدن لا تنقطع كنوزه، ومعقل يمنع من الهلكة والبوار، ومرشد يدل على طريق الجنة والنار، وزاجر يصد عن المحارم، ويجير يوم التحاكم)[١].

فأين هذا التعظيم والثناء والإجلال من قول من يرى أن القرآن مجرد نص تاريخي خاضع لظروف الواقع، ولا قدسية له عن معاول النقد والقراءة الحرة؟!

والمعتزلة من جهة أخرى يقولون بقدم معاني القرآن ويربطون دلالاته اللفظية التي يمكن فهمه من خلالها بالمواضعة اللغوية على معانيه، (لأن الكلام لا يكون مفيدًا إلا وقد تقدمت المواضعة عليه، وإلا كانت حاله وحال سائر الحوادث لا تختلف)[٢].

وهذا قاطع في الدلالة على أن المعتزلة يقرون بدلالات القرآن ووضوحها وإمكان فهمها وتفسيرها، بخلاف الحداثيين الذين يرون تاريخية دلالاته وعدم إمكان وضوحها وانضباطها، مما يعني استحالة القطع بتفسير معانيها.

وقد اضطرب المعتزلة في مسألة المواضعة اللغوية هل هي بالاصطلاح أم بالتوقيف الإلهي؟ لأنهم أرادوا التوفيق بين أمرين:

١- ربط القرآن بالمصدر الإلهي.

٢- نفي الحدوث عن الله – تعالى.

ووجه تعلق القول بالموضعة عندهم بنفي الحدوث عن الله هو أن القول بالمواضعة يستلزم عندهم الإيماء والإشارة، وهذا يقتضي الحدوث في نظرهم، ولهذا قالوا باصطلاح المخاطبين على معاني اللغة، وهذا هو معنى المواضعة الذي صاروا إليه[٣]، فالأمر عندهم مرتبط بالصفات وتنزيه الله عن مشابهة المدثات، وليس بالتاريخية التي ابتدعها الحداثيون، وسواء قيل بأن دلالة القرآن مرتبطة بالمواضعة أو بالتوقيف، فإن كلا الأمرين مشكل جدًا على منهج الحداثيين، وناقض لأصولهم التي تنفي أي قدم لمعاني القرآن، ولهذا السبب رفض محمد عابد الجابري مسألة توظيف قول المعتزلة بخلق القرآن، ورأى أنها لا

---

(١) رسالة في ذم العلوم ومدحها للجاحظ، بواسطة أمراء البيان، محمد كرد علي: (٣٤٨/٢)، وانظر: تثبيت دلائل النبوة، للقاضي عبد الجبار، (ص١٠٨-١١٣)، الكشاف للزمخشري: (٦/١-٧).

(٢) المغني، للقاضي عبد الجبار: (٩٢/٧).

(٣) انظر: الخصائص، لابن جني: (٤٣/١)، المغني، للقاضي عبد الجبار: (١٦٤/٥).

يمكن أن تستغل، على شدة حرصه على توظيف ما يمكن توظيفه من التراث، لأن القول بقدم معاني القرآن يربطه بالمواضعة اللغوية، التي تستلزم نفي تاريخية دلالاته، مما يعني عند الجابري سيادة مبدأ اللغة على مبدأ الفكر، وتغلب اللفظ على المعنى، والنظام الخطابي على النظام العقلي، وهذا ما يرفضه أشد الرفض(١).

أما ما يتعلق بمآلات القول ولوازمه عند المعتزلة وعند الحداثيين، فإن المعتزلة ما كان من أهدافهم ولا من لوازم قولهم التشكيك في ثبوت الوحي، بل هم مجمعون على كمال القرآن وحفظه من التحريف أو الزيادة أو النقصان، بل هم يرون كفر من شكك في ذلك، أو قال بتحريف القرآن أو آية واحدة منه، يقول القاضي عبد الجبار: (فالأمة مكفرة لمن يجحد السورة منه والآية، كما يكفرون من يجحد تحريم الخمر والزنى، ووجوب الصلوات الخمس وصوم شهر رمضان، لأنهم يعلمون ذلك بالنقل على سبيل الاضطرار كما يعلمون غيره)(٢).

ويقول الزمخشري في وصف حفظ الله للقرآن: (وهو حافظه في كل وقت من كل زيادة ونقصان وتحريف وتبديل، بخلاف الكتب المتقدمة، فإنه لم يتول حفظها، وإنما استحفظها الربانيين والأحبار فاختلفوا فيما بينهم بغيًا، فكان التحريف، ولم يكل القرآن إلى غير حفظه)(٣).

فكيف يسوغ للحداثيين نصرة قول المعتزلة وادعاء أنه يناسب قولهم بالتاريخية وهم يكفرون بعبارة صريحة وجازمة من يقول بتحريفه أو يشكك في حفظ الله له أو حفظ آية واحدة منه، القول الذي صار إليه الحداثيون بكل صراحة ووضوح، زاعمين وجود فرق بين الخطاب الشفهي والخطاب المكتوب كما سبق بيانه عنهم؟!

ومما ينبغي بيانه في هذا الصدد أن قول المعتزلة بخلق القرآن لم يجرهم إلى الإعراض عنه، ولم يكن مانعًا لهم من التفقه في معانيه والنهل من معينه العذب الذي لا ينضب، بل إن المعتزلة لهم عناية ظاهرة بمعاني القرآن واستخراج دلالاته واستنباط فوائده وأحكامه، خاصة ما يتعلق بالجوانب البلاغية فيه، فإن لهم فيها عناية خاصة، ولعل أقرب مثال على ذلك تفسير الكشاف للزمخشري، فهو تفسير مشهور، له عناية كبرى بالتفسير البلاغي لآيات القرآن، وهو تفسير مليء بالمخالفات العقدية والبدع الاعتزالية، إلا أن هذا لم يمنع كثيرًا من العلماء على شتى مذاهبهم من إنصافه وبيان علو كعب مؤلفه وبراعته في التفسير واستنباط

(١) انظر: بنية العقل العربي، محمد عابد الجابري: (ص١٠٦).

(٢) المغني: (١٦٣/١٦)، وانظر: شرح الأصول الخمسة، له: (ص٦٠١).

(٣) الكشاف، للزمخشري: (٢/ ٥٣٦).

المعاني البلاغية من القرآن، يقول ابن خلدون في سياق حديثه عن التفاسير اللغوية:(ومن أحسن ما اشتمل على هذا الفن من التفاسير كتاب الكشاف للزمخشري من أهل خوارزم العراق إلا أن مؤلفه من أهل الاعتزال في العقائد، فيأتي بالحجاج على مذاهبهم الفاسدة حيث تعرض له في آي القرآن من طرق البلاغة، فصار بذلك للمحققين من أهل السنة انحراف عنه، وتحذير للجمهور من مكامنه، مع إقرارهم برسوخ قدمه فيما يتعلق باللسان والبلاغة، وإذا كان الناظر فيه واقفًا مع ذلك على المذاهب السنية محسنا للحجاج عنها فلا جرم أنه مأمون من غوائله، فلتغتنم مطالعته لغرابة فنونه في اللسان)[١].

وهذا الحال من المعتزلة يناقض حال الحداثيين الذين لم تعرف لهم عناية بالقرآن ولا بالتفقه في معانيه ولا اعتبار دلالاته، بل هم يرونه عائقًا من عوائق النهضة، وأكبر أسباب البعد عن جوهر الحداثة، ولهذا أعرضوا عنه ومارسوا معه أنواع المناهج الغربية في النقد والتفكيك، دون اعتراف له بقداسة أو مكانة، ولا يرون له قدرًا أو دلالة!

ومن وجه آخر فإن قول المعتزلة بخلق القرآن لم يكن دافعًا لهم إلى الاستخفاف بأحكامه، ولا التهوين من حدوده، بل هم في الجملة على طريقة جمهور المسلمين في اعتبار الأحكام والحدود، ولهم ضوابط في الفهم ومنهج معروف في أصول الفقه وشروط الفقيه والمجتهد، ولهم آراء أصولية معتبرة وتصانيف مشهورة[٢]، ولهم عناية كبرى باللغة والبلاغة والأدب، وضبط وسائل الفهم وأدواته، واستخدام البلاغة للحجاج والاحتجاج، وهم وأن كان يعرض لهم الخطأ والاعتساف في الفهم لموافقة أصولهم الكلامية، إلا أنهم من أبعد الناس عن طريقة الحداثيين التي ترفض القراءة المنضبطة، وتحارب أصول الفقه، وتطمح إلى قراءة حرة لا قيد لها من لغة أو قواعد، ولا ضابط لها من منهج أو أدوات، بل هي قراءة أقرب إلى التشرد والتسكع كما يعبر محمد أركون![٣].

وأما ما يتعلق بالمناقضة بين حال أعيان المعتزلة وحال أعيان الحداثيين فإن الناظر يدرك الفرق الشاسع والبون الواسع بين الفريقين، فالمعتزلة فيهم فقهاء وعباد وأهل نسك، وهم من فرق الوعيدية الذين

---

(١) المقدمة: (٣/ ١١٣٢)، وانظر: سير أعلام النبلاء، الذهبي: (١٥١/٢٠)، أليس الصبح بقريب، الطاهر بن عاشور: (ص١٦٥)، التفسير والمفسرون، للذهبي (٤٣٢/١)، وقد أثنى الإمام ابن تيمية على الأصم المعتزلي، وذكر أنه من فضلاء الناس وعلمائهم ثم ذكر أن له كتابًا في التفسير، انظر: منهاج السنة: (٥٧٠/٢).

(٢) انظر: آراء المعتزلة الأصولية، للدكتور علي الضويحي.

(٣) انظر: الفكر الأصولي واستحالة التأصيل، محمد أركون: (ص٧٦).

غلبوا جانب الوعيد في الإيمان، والحكم على مرتكب الكبيرة، ولم يعرفوا بالطعن في القرآن ولا تهوين الأحكام أو هتك الحدود الشرعية والاستخفاف بها، وهم علاوة على ذلك غلاة في جانب الأمر والنهي وقدرية في باب القدر، وهذا ما جعل كثيرًا منهم أو أكثرهم من أهل العبادة والزهد والنسك(١).

وهذا مناقض لحال رموز الحداثيين الذين ما عرفوا إلا بالطعن في القرآن الكريم والمناداة بهتك قداسته والجرأة على الاستخفاف بالحدود الشرعية ونسف المحكمات وتهوين القطعيات، بدعوى إعادة قراءة النصوص ونقدها تحت ضغط نظرية التاريخية المادية، التي جعلتهم أبعد الناس عن التفقه في الدين واعتبار دلالة النصوص الشرعية، والأمثلة على نسف الحداثيين لأصول العقائد ومحكمات الشرع والحدود الثابتة أكثر من أن تذكر في هذا المقام(٢).

ومن جهة أخرى فإن المعتزلة طائفة عرف أعيانها بجهودهم المشكورة في الرد على الطاعنين في الدين من الملاحدة والزنادقة والباطنية، بل إن من أعظم أسباب نشأة علم الكلام انشغال أصحابه بالرد على الطاعنين في الدين بما توهموا أنه أدلة عقلية محضة، وهم يحمدون على ذلك وإن شاب ردودهم ما شابه من بعد عن الحق في مواطن كثيرة، بسبب بعدهم عن منهج السلف(٣).

وهذا يناقض تمام المناقضة حال الحداثيين الذين كانوا أعظم الطاعنين على الإسلام في العصر الحديث، وإن تظاهروا بأنهم يعيدون قراءته، وهم لم يعرفوا برد على ملحد أو زنديق، بل هم يستقون نظرياتهم ومناهجهم في القراءة والمعرفة من مناهج ما بعد الحداثة، التي لا تعترف بقداسة لدين، أو وجود لإله، وتغالي في قيمة الإنسان وتجعله محور الحقيقة وميزان المعرفة.

والمعتزلة وإن كانوا على بدع عظيمة في كثير من مسائل الاعتقاد إلا أنهم من أهل الإسلام والإيمان ظاهرًا وباطنًا، وما وقعوا فيه من بدع كان بقصد حسن لا بقصد تقويض دعائم الدين أو السعي إلى زعزعة قداسة الوحي ومكانته في قلوب المسلمين، ومن أعظم أئمة المسلمين الذين أنصفوا أعيان المعتزلة أيما إنصاف شيخ الإسلام ابن تيمية، حيث يقال في كلام يفيض بالعدل والإعذار: (ولا ريب أن المعتزلة خير

---

(١) انظر: المعتزلة، لزهدي جار الله: (ص٢٢٨-٢٣١).

(٢) انظر: ظاهرة التأويل الحديثة، للدكتور خالد السيف: (ص٢٤٤-٢٩٣).

(٣) انظر: الانتصار لأهل الأثر، ابن تيمية: (ص١٨)، منهاج السنة، له: (٢٥٨/٨)، الرد على المنطقيين، له: (ص١٨٤)، شرح الأصفهانية، له: (ص٦٢٤)، تاريخ المذاهب الإسلامية، محمد أبو زهرة: (ص١٣٩-١٥٦)، ضحى الإسلام، أحمد أمين: (٩٢/٢-١٤٨).

من الرافضة ومن الخوارج؛...ولهم كتب في تفسير القرآن ونصر الرّسول ولهم محاسن كثيرة يترجحون على الخوارج والروافض وهم قصدهم إثبات توحيد الله ورحمته وحكمته وصدقه وطاعته وأصولهم الخمس عن هذه الصفات الخمس؛ لكنهم غلطوا في بعض ما قالوه في كل واحد من أصولهم الخمس؛ فجعلوا من التوحيد نفي الصفات وإنكار الرؤية والقول بأن القرآن مخلوق فوافقوا في ذلك الجهمية، وجعلوا من العدل أنه لا يشاء ما يكون ويكون ما لا يشاء وأنه لم يخلق أفعال العباد، فنفوا قدرته ومشيئته وخلقه لإثبات العدل، وجعلوا من الرحمة نفي أمور خلقها لم يعرفوا ما فيها من الحكمة، وكذلك هم والخوارج قالوا بإنفاذ الوعيد ليثبتوا أن الرب صادق لا يكذب؛ إذ كان عندهم قد أخبر بالوعيد العام، فمتى لم يقل بذلك لزم كذبه وغلطوا في فهم الوعيد، وكذلك الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بالسيف؛ قصدوا به طاعة الله ورسوله كما يقصده الخوارج والزيدية فغلطوا في ذلك)[١].

الخاتمة

نتائج البحث

١- يقوم المنهج الحداثي العربي على توظيف ما يمكن توظيفه من التراث ولو كان من طريق التعسف والتمحل كما كان من طريقهم مع مسألة خلق القرآن عند المعتزلة.

٢- الدافع الأساس لحفاوة الحداثيين العرب بقول المعتزلة بخلق القرآن هو أنه أقرب الأقوال التي رأوا أنها يمكن أن تخدم قولهم بتاريخية الوحي والدين.

٣- لم يفهم الحداثيون قول المعتزلة على حقيقته، ولم يقفوا عند دوافعه، بل كان منهجهم يغلب عليه الانتقاء والتوظيف الغرضي الذي يقوم على التشهي والرغبة أكثر من قيامه على الحجة والبرهان.

٤- ثمة فروق منهجية ومعرفية كبيرة بين قول المعتزلة بخلق القرآن وبين قول الحداثيين بتاريخية القرآن تجعل هذا التوظيف لا قيمة له ولا اعتبار.

٥- أكبر الفروق بين قول الحداثيين العرب وبين قول المعتزلة أن المعتزلة إنما أرادوا بقولهم تنزيه الله عن مشابهة المخلوقات، مع بقاء تعظيمهم للقرآن واعترافهم بحفظ الله له وعنايتهم الشديدة به، أما الحداثيون فإنما أرادوا إسقاط قداسة القرآن والتشكيك في ثبوته والقول بتاريخيته، مما يقتضي ضرورة خضوعه لمعاول النقد الحديثة، واعتباره مجرد منتج بشري لا علاقة له بالسماء.

---

(١) مجموع الفتاوى: (١٣/٩٧-٩٨).

توصيات البحث

دراسة موقف الحداثيين العرب من الفرق الإسلامية بشكل عام، خاصة الأعلام أو الفرق الذين كان للحداثيين عناية كبرى بهم، وبيان منهجهم في الفهم، وطرقهم في التوظيف والنقد.

المصادر والمراجع

الإسلام بين الرسالة والتاريخ، الشرفي، عبد المجيد الشرفي، دار الطليعة، بيروت، ط٢، ٢٠٠٨.

بنية العقل العربي، الجابري، محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط٤، ٢٠٠٤.

تاريخ الدعوة المحمدية في مكة، هشام جعيط، دار الطليعة، بيروت، ط٤، ٢٠٠٨.

تاريخ المذاهب الإسلامية، أبو زهرة، الإمام محمد أبو زهرة، دار الفكر العربي، مصر، ٢٠٢٠.

تاريخية الفكر العربي الإسلامي، محمد أركون، ترجمة هاشم صالح، مركز الإنماء القومي، بيروت، ط٣، ١٩٩٨.

تاريخية القرآن في الفكر الحداثي العربي، القرني، د. عبد الله بن محمد القرني، مركز تكوين، الخبر، ط١، ٢٠١٨.

الثابت والمتحول، بحث في الإبداع والاتباع عند العرب، أدونيس، دار الساقي، بيروت، ط٩، ٢٠٠٦.

الرد على المنطقيين، ابن تيميّة، تحقيق: عبد الصمد الكتبي، شركة الريان، ط٣، ٢٠١٧م.

شرح الأصبهانية، لشيخ الإسلام ابن تيميّة، تحقيق: الدكتور محمد السعوي، ط دار المنهاج، الرياض، ط الثانية ١٤٣٣ هـ.

شرح الأصول الخمسة، الهمداني، القاضي عبد الجبار بن أحمد الهمداني، تحقيق: عبد الكريم عثمان، مكتبة وهبة، مصر، ١٤٠٨هـ.

ضحى الإسلام، أحمد أمين، تحقيق: محمد فتحي أبو بكر، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠١٧.

ظاهرة التأويل في الفكر العربي المعاصر، السيف، د. خالد بن عبد العزيز السيف، مركز تأصيل، جدة، الطبعة الأولى، ٢٠١٠.

الفكر الإسلامي قراءة علمية، محمد أركون، ترجمة هاشم صالح، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط ٢، ١٩٩٦.

الفكر الأصولي واستحالة التأصيل، محمد أركون، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ط ٢، ٢٠٠٢.

القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، محمد أركون، ترجمة هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت، ط١، ٢٠٠١.

قضايا في نقد العقل الديني، محمد أركون، ترجمة هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت، ط٣، ٢٠٠٤.

الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، الزمخشري، دار الكتب العملية، بيروت، ط١، ١٩٩٥.

العلمانيون والقرآن الكريم، الطعان، د. أحمد إدريس الطعان، دار ابن حزم، الرياض، ط١، ١٤٢٨.

مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيميّة، تحقيق: عبد الرحمن بن قاسم، مجمع الملك فهد، ١٤٢٥.

مذاهب الإسلاميين، بدوي، د. عبد الرحمن بدوي، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٦.

المعتزلة، جار الله، زهدي حسن جار الله، المكتبة الأزهرية للتراث، ٢٠١٥.

المغني في أبواب العدل والتوحيد، الهمداني، القاضي عبد الجبار بن أحمد الهمداني، تحقيق مجموعة محققين بإشراف طه حسين.

مفهوم التاريخ، عبد الله العروي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء–بيروت، ط٤، ٢٠٠٥.

مفهوم النص، دراسة في علوم القرآن، نصر حامد أبو زيد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء–بيروت، ط٦، ٢٠٠٥.

مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، تحقيق: د. علي عبد الواحد وافي، لجنة البيان العربي، ١٩٧٦.

من العقيدة إلى الثورة، حسن حنفي، دار التنوير، بيروت، ط١، ١٩٨٨.

من النص إلى الواقع، حسن حنفي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط١، ٢٠٠٥.

منهاج السنة النبوية، لابن تيميّة، تحقيق: محمد رشاد، مكتبة ابن تيميّة، القاهرة، ط٢، ١٤٠٩هـ.

موقف الفكر الحداثي من أصول الاستدلال في الإسلام، القرني، د. محمد بن حجر القرني، مركز البيان، ١٤٣٤.

نحن والتراث، محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط٣، ٢٠٠٦.

النص القرآني أمام إشكالية البنية والقراءة، طيب تيزيني، دار الينابيع، دمشق، ١٩٩٧.

النص والسلطة والحقيقة، نصر حامد أبو زيد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء–بيروت، ط٥، ٢٠٠٦.

نقد الحداثة، آلان تورين، ترجمة: صياح الجهيم، وزارة الثقافة السورية، دمشق، ط١، ١٩٩٨.

نقد الخطاب الديني، نصر حامد أبو زيد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء–بيروت، ط٣، ٢٠٠٧.

الوحي والقرآن والنبوة، هاشم جعيط، دار الطليعة، بيروت، ط٤، ٢٠٠٨.

The Modernist Use of the Issue of the Creation of the Qur’an according to the Mu’tazilites: A Critical Study

Hammad bin Zaki Al-Hammad

Assistant Professor, Department of Islamic Culture, Hail University, KSA

Abstract. This research aims to clarify the approach of Arab modernist thought in understanding the saying of the Mu'tazila about the creation of the Qur'an, the motives of their care for it, and the methodology of their employment of it, with an indication of the methodological and cognitive gaps in it. The research is based on the inductive and analytical approach by extrapolating and analyzing the positions of the Arab modernists, then the critical approach according to the belief of the Sunnis and the community. The most important results was concluded that the Arab modernist employment of the Mu'tazila saying of the creation of the Qur'an has no value, as it is based on appetite and desire, and there is no scientific document to support it with it. Most important recommendation is studying the position of the Arab modernists towards the Islamic sects in general, especially the scholars or the sects that the modernists took great care of them.

*Keywords***:** Employment, Arab modernists, Creation of the Qur'an when the Mu'tazila.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣١ ع ٣، ص ص: ١٨٣ - ٢١٠ (٢٠٢٣م)
DOI:10.4197/Art.31-3.7

المعوقات التي تواجه المتدربين من طلبة الدراسات العليا في دورات التدريب عن بعد ومقترحات تطويرها

دارين مبارك السلمي

أستاذ مساعد، تقنيات وتصميم التعليم، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية

المستخلص. تناولت الدراسة الحالية التعرف على المعوقات التي تواجه المتدربين من طلبة الدراسات العليا في دورات التدريب عن بعد والتعرف على مقترحات لتطويرها، ولتنفيذ الدراسة الحالية تم اعداد أداة كانت عبارة عن تسع أسئلة مفتوحة، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة من صدق وثبات، وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية حيث استجاب على الدراسة الحالية ما مقداره (٧٠) طالبا ممن حضروا دورات تدريبية عن بعد، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود انطباع إيجابي لدى المشاركين حول الدورات التدريبية عن بعد، كما تبين أن المشاركين قد استفادوا من الدورات التدريبية عن بعد وبنسبة أعلى بلغت (٧٠٪)، كما أثرت الدورات التدريبية عن بعد بشكل عام بشكل إيجابي على كل من الجانب المهني والنفسي والاجتماعي أكثر من التأثير السلبي، وتبين أيضا وجود بعض الاقتراحات التي تعمل على تنمية وتطوير تلك الدورات التي تقدمها للطلبة في الدراسات العليا، ووجود بعض الصعوبات التي يوجهها الطلبة عند حضور دورات تدريبية، وبناء على نتائج الدراسة الحالية فقد تم تقديم عدد من التوصيات والاستنتاجات ومنها ضرورة الاستمرار في تقديم الدورات التدريبية عن بعد مع الأخذ بعين الاعتبار العمل على تطويرها وتقليل الصعوبات التي يواجهها الطلبة عند حضورها.

الكلمات المفتاحية: المعوقات، المقترحات، طلبة الدراسات العليا، دورات التدريب عن بعد.

المقدمة

يعد التدريب أحد الوسائل الرئيسية التي تستخدم لإحداث التوازن بين قدرات الموظفين وكفاءتهم من جهة وبين الدور المنوط بهم في العملية الإدارية من جهة أخرى (النمر وآخرون، ٢٠١٧).

تعتبر عملية التدريب من أكثر نشاطات إدارة الموارد البشرية أهمية نظرا لأنها تنعكس على الأداء الفردي للأفراد الموظفين في الجامعة (DeWaal & Frijns, 2011).

يعرف التدريب عن بعد بأنه: تقديم البرامج التدريبية والتعليمية عبر وسائط إلكترونية متنوعة تشمل الاقراص المدمجة وشبكة الإنترنت بأسلوب متزامن أو غير متزامن وباعتماد مبدأ التدريب الذاتي أو التدرب بمساعدة مدرب (الحربش، ٢٠٠٣)، ويرى سلطان (٢٠٠٥) أنه أسلوب تدريبي مبتكر يستخدم الإنترنت كوسيلة لتقديم وتوصيل الأنشطة التدريبية إلى متدرب يقطن في موقع بعيد، وهو برنامج تدريب يعتمد على الوسائل الإلكترونية المتكاملة في عرض المنهج ويوظف كافة موارد وإمكانيات الإنترنت لخلق بيئة تدريب مناسبة تدعم المتدرب وتعزز أداءه.

ويهدف التدريب عن بعد إلى: التوفيق بين حاجة شاغلي الوظائف التعليمية للتدريب وحاجة العمل لتواجد العاملين، وتحقيق الاستفادة القصوى من الطاقات التعليمية المؤهلة، وتوفير بيوت الخبرة التربوية لتطوير الأداء وتقديم الاستشارات للمؤسسات وشاغلي الوظائف التربوية، وتوحيد التدريب على المستوى العالمي، والترشيد في الإنفاق على تطوير أداء شاغلي الوظائف بما لا يؤثر على فاعلية وكفاءة العمل، وتوسيع القاعدة التعليمية والتدريبية، ورفع المستوى الفني والتربوي للبرامج التدريبية حيث تعد من قبل خبراء مختصين، وكسر الحواجز الجغرافية والاجتماعية والمادية وغيرها، والإسهام في تعليم المرأة وتدريبها مع المحافظة على خصوصيتها (الغامدي، ٢٠٠٦).

إن نجاح عملية التدريب يتوقف على مجموعة من الأهداف ومنها: أنه يساهم التدريب في زيادة معرفة ومهارة العاملين مما يؤدى إلى الارتفاع بكفاءة أدائهم وزيادة الإنتاجية، ولا شك أن التطور التكنولوجي يؤدي إلى خلق تخصصات جديدة مما انعكس مما انعكس بشكل واضح على زيادة الحاجة إلى التدريب لتوفير المهارات المطلوبة لشغل تلك الوظائف، ويساهم التدريب في تعظيم معرفة الفرد وهذا يؤدي إلى توفير الرقابة الذاتية عنده مما يقلل الحاجة إلى الإشراف، ويساعد التدريب على خلق صف ثان مؤهل يمكن الاعتماد عليه في تفويض السلطة وتحقيق اللامركزية في الأداء (القحطاني، ٢٠١٢).

ومن مبررات استخدام التدريب عن بعد التفجر المعرفي والتقدم التكنولوجي والذي يتميز فيه العصر الحالي بوفرة المعلومات وتراكمها بشكل سريع، وهناك من يؤكد على أن حجم المعلومات في الوقت الحاضر يتضاعف كل ٤ سنوات أو ٥سنوات (الخضير، ١٤١٩هـ). ونتيجة ثورة الاتصالات وسرعة نقل المعلومات: إن استمرار الثورة التقنية في مجال المعلومات والاتصالات وما يتمخض عنها من تطور هائل ومتصل في

إمكانات معالجة البيانات والمعلومات وتخزينها واسترجاعها ونقلها وتدفقها محليا وعالميا بسرعة فائقة وتكلفة معقولة يعتبر من أهم مبررات الانتقال إلى التدريب الإلكتروني، والأوضاع الديموغرافية (السكانية): لقد أصبح الوضع السكاني في الوقت الراهن يمثل تحديا، وأصبح من الضروري التخطيط لمواجهة هذا النمو المتسارع لأن ذلك يخلق ضغطا على الموارد الطبيعية وعلى مؤسسات الخدمات من تعليم وتدريب وصحة وإسكان، والقصور في توفير الكوادر التدريبية المؤهلة: يعتبر تطوير الكوادر التدريبي وإعدادها أحد المرتكزات الأساسية لتطوير التدريب، ولا بد أن تشهد المرحلة القادمة طفرة من حيث إعداد الكوادر التدريبية والتخصصات المطلوبة وفق خطة مسبقة لمقابلة احتياجات التنمية في المجتمع. ومن خلال التدريب الإلكتروني عن بعد يمكن التغلب على المعضلة السابقة من خلال أسلوب المدرب الزائر أو أسلوب المتدرب الزائر، وعجز مؤسسات التدريب التقليدية عن تقديم فرص التدريب لفئات معينة من المجتمع: رغم النمو الكبير في التعليم والتدريب، ما تزال المجتمعات تعاني من عدم توفير فرص التعليم والتدريب لفئات متعددة للعديد من الأسباب. وهذه السباب قد تعود لأسباب اقتصادية أو أسباب عائلية أو أسباب صحية، أو أسباب سياسية، أو أسباب جغرافية، أو أسباب اجتماعية كتطور المجتمع وتغيره وحاجة السوق للمهنيين والمتخصصين في مجالات مهنية مختلفة أو لحاجة صاحب العمل إلى مهارة فنية معينة لمواكبة ما يطرأ من تطور وتقدم علمي وتكنولوجي، أو لحاجة تربوية كعدم الإيفاء بحاجة الأفراد والمجتمع من التخصصات والمهارات المهنية المختلفة، أو للرغبة في الاستمرار في التعلم وتطوير الذات وتنويرها في حقول العلم والمعرفة والمهارات المختلفة مدى الحياة (دروزة، ١٤٢١هـ).

يتعلق التدريب عموما بالمهارات التطبيقية، ويهدف إلى اكتساب القدرة على أداء وظائف ومهام معينة، ويختلف البعض في صلاحيته في أطوار التعليم أو في الحياة المهنية لكن يمكن أن نلحظ اتفاقا حول استهداف التدريب للتغيير والتحسين والتطوير في مجال معين وأساليب الأداء الأمثل، ويأخذ التدريب أشكالا مختلفة ويتم على أصعدة مختلفة فنجد: التدريب البدني، التدريب المهني، التدريب التعليمي، التدريب الروحاني والديني، والتطويري، والعقلي...، كما يمكن تطبيقه بطرق مختلفة منها التقليدية البحتة والحديثة التي تطبق التكنولوجيات الحديثة، والمختلطة التي تمزج بين الطريقتين، لكن المشكلة لدى البعض تتمثل في وضع صيغة أو تعريف شامل للتدريب باستخدام التقنيات الحديثة أو ما يعرف بالتدريب الإلكتروني. هذا الأخير يستخدم في مجالات مختلفة ومتعددة، ولا نبالغ إذا قلنا اليوم أنه يمكن استخدام التكنولوجيا في كل المجالات، وبالتالي لا يمكن الاستغناء عنها في التدريب، لكن ذلك قد يكون بدرجات مختلفة، وبمعنى

آخر يمكن أن يكون إلكترونيا بحتا أو يكون بمزيج من الأدوات والوسائل الأخرى جنبا إلى جنب مع الوسائل التي تعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصال (شعلال، ٢٠١٦).

ومن متطلبات التدريب عن بعد: توفير مبنى خاص بمؤسسة التعليم عن بعد، وتجهيز بنية تحتية لكافة خدمات الاتصالات وشبكات المعلومات بالمبنى، والدعم والتأييد من صناع القرار التربوي والتعليمي، وتوفير آليات ضمان جودة هذا النظام وتقويم الأداء، وتوفير أقسام وفروع للمركز في المدن والمحافظات، وتوفير الدعم المالي الكافي لإنشاء المؤسسة (العجاجي، ٢٠٠٨).

ويأتي التدريب عن بعد على أنواع منها: المتزامن (المباشر): حيث يكون وجود المدرب والمتدرب في وقت محدد أثناء عملية التدريب، وغير المتزامن (غير المباشر) حيث لا يشترط الوجود المتزامن للمدرب والمتدرب أثناء عملية التدريب (الغامدي، ٢٠٠٦).

مشكلة الدراسة

شهد العالم ثورة ضخمة في تطبيقات التدريب حيث أصبح التدريب يقدم من خلال التدريب عن بعد في العديد من الدورات التدريبية، وما زال استخدام التقنيات التكنولوجية التي تستخدم الدورات التدريبية في مجال التدريب يزداد يوما بعد يوم، بل بدا يأخذ أشكالا عدة. فمن الدورات المرتبطة بالتنمية البشرية إلى الدورات المرتبطة بتطوير الجانب المهني والحرفي، إلى الدورات التي تقدم في مجال الجانب الدراسي والأكاديمي. وقد ظهر مفهوم التدريب الإلكتروني عن بعد الذي يعتمد على التقنية في تقديم المحتوى التدريبي للمتدرب بطريقة جيدة وفعالة.

على الرغم من تزايد الدعوة إلى الاهتمام بالتنمية المهنية للأفراد لارتباطها بخطط وبرامج إصلاح الفرد والمجتمع، إلا أن المتأمل في برامج التنمية المهنية يجدها تعاني من دخول التعليم عن بعد بشكل كبير وقد أثرت على انتشار متدربين متعددين، وأصبح يعقد يوميا بالدولة الواحدة المئات من الدورات التدريبية، وبرسوم منخفضة عما كانت عليه، وبمواضيع مختلفة، وقل البحث عن الدورات التدريبية ربما لسهولة الوصول إلى الدورات التدريبية، واختصار المسافات، وانخفاض الرسوم المرتبطة بالدورة، وبنفس الوقت الحصول على الشهادة التدريبية، وربما يقوم بعض المتدربين بحضور الدورات التدريبية مع عدم سماع أي شيء يقال، وربما عانى البعض من صعوبات في الانترنت، كما عانى البعض من صعوبات مرتبطة بالتفاعل والمشاركة، وقد سيطرت بعض الطرق المتنوعة المرتبطة بالتدريب عن بعد، وكان منها ما يحتاج إلى تقييم والتعرف على فوائد التدريب عن بعد في الاستفادة مما يقدم. وهذا ما جعل الدراسة الحالية تتجه

لجانبين أساسيين هما: تقييم الدورات التدريبية التي تعقد عن بعد، للتعرف على جوانب الفائدة المقدمة في هذه الدورات التدريبية عن بعد، وبنفس الوقت تقديم توصيات ومقترحات يمكن ان تلعب دورا في تطوير تلك الدورات التدريبية. وتدور الدراسة الحالية النوعية حول الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما انطباعك عن تلك الدورات التدريبية؟

السؤال الثاني: ما تقدير مستوى استفادتك من الدورات التدريبية عن بعد الالكترونية التي حصلت عليها من ١٠-١٠٠ بحيث تمثل ١٠ مستوى منخفض جدا، و١٠٠ مستوى مرتفع جدا؟

السؤال الثالث: كيف أثرت تلك الدورات التدريبية على مجالك المهني؟

السؤال الرابع: كيف أثرت تلك الدورات التدريبية على حياتك الشخصية والنفسية؟

السؤال الخامس: كيف أثرت تلك الدورات التدريبية على حياتك الاجتماعية وعلاقاتك؟

السؤال السادس: ما أبرز المقترحات التي تقدمها لتطوير دورات التعليم عن بعد الالكترونية؟

السؤال السابع: لو قدر لك أن تقدم دورات تعليم عن بعد الكترونية ما الذي سيختلف لديك عما يقدم حاليا؟

السؤال الثامن: ما أبرز الصعوبات التي واجهتك عند حضور تلك الدورات التدريبية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١. التعرف على طبيعة انطباعات المتدربين عن تلك الدورات التدريبية عن بعد.

٢. التعرف على مستوى استفادة المتدربين من الدورات التدريبية عن بعد الالكترونية التي حصلت عليها من ١٠-١٠٠ بحيث تمثل ١٠ مستوى منخفض جدا، و١٠٠ مستوى مرتفع جدا.

٣. التعرف حول أثر الدورات التدريبية على المجال المهني.

٤. التعرف حول أثر الدورات التدريبية على الحياة الشخصية والنفسية.

٥. التعرف على تأثير الدورات التدريبية على الحياة الاجتماعية والعلاقاتية للمتدربين.

٦. التعرف على أبرز المقترحات التي يقدمها المتدربون لتطوير دورات التعليم عن بعد الالكترونية.

٧. التعرف على اقتراحات يتم تقديمها في حالة تم تقديم دورات تعليم عن بعد الكترونية.

٨. التعرف على أبرز الصعوبات التي واجهت المتدربين عند حضور تلك الدورات التدريبية.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية مما يلي:

أولا: الأهمية النظرية

يمكن ان تسهم الدراسة الحالية في اثراء الأدب النظري الحالي حول الدورات التدريبية عن بعد، والتعرف على أبرز الصعوبات التي تواجه تلك الدورات التدريبية، ولفت النظر إلى انطباعات طلبة الدراسات العليا حول تلك الدورات التدريبية.

ثانيا: الأهمية العملية

يمكن ان توظف نتائج هذه الدراسة في العمل على تجاوز بعض الصعوبات التي تواجه الدورات عن بعد، كما يمكن أن توظف نتائج هذه الدراسة في تقديم اقتراحات تساعد في تطوير تلك الدورات التدريبية، ويمكن ان يستفيد من تلك الدورات المدربون في القطاعات المختلفة، ومن يخضع لتلك الدورات التدريبية عن بعد من المتدربين.

الدراسات السابقة

استعرض رودني (Rodny, 2002) من خلال ورقة عمل أبرز معوقات التعلم الإلكتروني التي تمثلت بعدم توافر القيادة الفعالة، وعدم توافر التدريب المناسب معها، وعدم توافر المعدات والأدوات اللازمة، والدعم الفني لمثل هذا النوع من التعليم.

وقام كونا (Conna, 2007) بدراسة حول دمج المساقات الإلكترونية المباشرة في منهاج المدارس الثانوية، كان هدفها معرفة المعوقات في استخدام المساقات الإلكترونية في المدارس الثانوية، وأرسلت متطلبات المسح الإلكتروني بوساطة البريد الإلكتروني إلى مديري المدارس الثانوية في أيوا، ميسوري، ونبراسكا، وتألفت عينة الدراسة من (٢٧٠) مديرا من هذه الولايات، حيث وزعت الاستجابات بالتساوي، وكانت غالبيتها من المدارس الصغيرة والريفية بنسبة ٨٦٪، وأظهرت النتائج أن أكثر المعوقات هي المعوقات المالية، ثم جاءت بعدها المعوقات في مجال التكنولوجيا، أما المعوقات التي جاءت بدرجة عادية فهي اعتقادات هيئة التدريس حول نوعية التعلم الإلكتروني، واهتماماتهم بدافعية الطالب.

تناولت دراسة العجاجي (٢٠٠٨) الحاجة إلى إنشاء مركز للتدريب عن بعد في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر مشرفي التدريب التربوي في عمادة تطوير المهارات في جامعة الملك سعود، معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي المسحي، على عينة بلغ عددها (٢٠) مدربة و(٣٨٤) متدربة، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن من أبرز المتطلبات اللازمة للتدريب الإلكتروني من وجهة نظر المدربات والمتدربات وهي إجادة تشغيل الحاسب الآلي وملحقاته وجود فريق يقوم بالدعم الفني عند الحاجة، وأن أبرز مبررات التدريب الإلكتروني هي ضرورة مواكبة التطور المعرفي والتقدم التقني وإعداد الأفراد للتعامل معه، وكذلك حاجة المتدربات في الحصول على المعلومات التدريبية لمعالجة ما قد يعترضهن من مشكلات بشكل عاجل، إضافة إلى التطور في التقنيات وضرورة إدماجها في عمليات التدريب، أما فيما يخص المعوقات التي قد تواجه التدريب الإلكتروني فقد احتلت المرتبة الأولى من وجهة نظر المدربات المعوقات الإدارية، والمعوقات المالية من وجهة نظر المتدربات، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات الخاصة (بالمدربة / المتدربة) وكذلك المعوقات التي قد تواجه استخدام التدريب الإلكتروني، إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات الخاصة بالبيئة التدريبية باختلاف كونها مدربة أو متدربة وذلك لصالح المتدربات. وتوصي الدراسة أنه حيث اتضح وجود اهتمام من قبل الجامعة بالاهتمام بالبنية التحتية المتوافرة بالجامعة من أجهزة حاسب آلي وشبكات إنترنت، فإن الدراسة توصي بزيادة تعزيز الاهتمام بهذا الجانب من أجل رفع كفاءة استخدام التدريب الإلكتروني، وكذلك إنشاء وحدة تعنى بالتدريب الإلكتروني ضمن عمادة تطوير المهارات، وتخصيص ميزانية خاصة بالتدريب الإلكتروني، كما توصي بإجراء دراسات لقياس مدى إمكانية تطبيق التدريب الإلكتروني في جهات التدريب بالجامعات والجهات الحكومية الأخرى.

وفي دراسة قامت بها أندرسون (Anderson, 2008) لتحديد أكثر التحديات بروزا في مساق التعلم الإلكتروني في سريلانكا، شملت هذه الدراسة (١٨٨٧) شخصا، وجمعت المعلومات من عام ٢٠٠٤ لغاية عام ٢٠٠٧، وتغطي هذه الدراسة آراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الطريقة الكمية لتحديد أكثر العوامل أهمية، وتبعها تحليل نوعي لشرح سبب أهمية هذه العوامل. حددت الدراسة سبعة تحديات رئيسة في المجالات الآتية: مساعدة الطلبة، والمرونة، وفعاليات التعليم والتعلم، والمدخلات: (البنية التحتية والربط مع شبكة الحاسوب) والثقة الأكاديمية: (نوعية الطلبة، والمواضيع التي تدرس سابقا)، واللغة المحلية، والاتجاهات.

تناولت دراسة العطار والحولي (٢٠١٥) التعرف إلى معوقات تطبيق التدريب الالكتروني أثناء الخدمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة وسبل التغلب عليها، وتم تطوير استبانة قياس معوقات تطبيق التدريب الالكتروني أثناء الخدمة، وتكون عينة الدراسة من (٢٤٣) مديرا ومديرة، و(٦٤) من المختصين التربويين، و(٤٠٠) معلما، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات المادية اعلى جانب ثم المعوقات المالية ثم المعوقات البشرية ثم المعوقات الثقافية ثم المعوقات التعليمية ثم المعوقات التقنية ثم المعوقات الإدارية.

هدفت دراسة الحسن (٢٠١٩) إلى التعرف إلى أهم معوقات تطبيق التدريب الإلكتروني عن بعد في قطاع الأمن العام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق ذلك؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيقها على عينة بلغ عددها (٨٠) مبحوثا، بنسبة (٤٣٪) من مجتمع الدراسة البالغ عدده (١٨٧) عضو هيئة تدريس. وتوصلت الدراسة إلى أن فقرات أداة الدراسة كلها عدها أعضاء هيئه التدريس (عينة الدراسة) معوقات أمام التدريب الإلكتروني عن بعد في قطاع الأمن العام، وأن أهم المعوقات التي واجهت التدريب الإلكتروني عن بعد تمثلت في عدم وجود نظام إداري خاص بالتدريب الإلكتروني عن بعد في محور المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والمالية، وقلة الثقافة التقنية، واستخدام الحاسوب لدى شريحة كبيرة من العاملين في محور المعوقات المتعلقة بالثقافة التقنية والتعليمية، وقلة وجود المختصين في الدعم الفني للتدريب الإلكتروني عن بعد في محور المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والدعم الفني، وعدم وجود المختصين في بناء المحتوى الإلكتروني وإدارته في محور المعوقات المتعلقة بالمحتوى التدريبي، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لمعوقات تطبيق التدريب الإلكتروني عن بعد في قطاع الأمن العام حسب متغيرات (المؤهل العلمي، مدى الإلمام بالحاسوب، مدى الإلمام باللغة الإنجليزية). وقد أوصت الدراسة في ضوء النتائج بعدد من التوصيات، أهمها: إعادة صياغة رؤية التدريب بالأمن العام وخطته بما يحقق الاستفادة الكاملة من التقنية في العملية التدريبية، وتوفير البنية التحتية التقنية، وإعداد الكوادر البشرية الفنية وتدريبها على إدارة نظام التدريب الإلكتروني عن بعد، وتوفير خطوط الاتصالات والشبكات اللاسلكية التي تساعد على نقل هذا التدريب من مكان لآخر، إضافة إلى العمل على إعداد وإقرار نظام إداري ومالي ولائحة شاملة للتدريب الإلكتروني عن بعد.

كما هدفت دراسة عمارة والزايد ويوسف وأبو المجد (٢٠١٩) إلى التعرف على فعالية استخدام التعلم التوليدي على تنمية مهارات الحساب الذهني لدى متعلمي المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية حيث اشتملت على (٣٣) متعلما من متعلمي المرحلة الابتدائية بمدرسة (خالد

بن الوليد الابتدائية) التابعة لمحافظة مبارك الكبير بدولة الكويت، بعد إلغاء اختبار عدد (٢) متعلم نظرا لعدم انتظامهم، كما تم اختيار عينة استطلاعية عددها (٣٠) متعلما. ومن أجل تحقيق أهداف البحث وللإجابة عن تساؤلاته تم إعداد اختبار الحساب الذهني (إعداد الباحثة) بهدف التعرف على من خلال عرضه مجموعة من السادة الخبراء المحكمين من المختصين في تقنيات التعليم، ثم إجراء البحث الاستطلاعية لحساب المعاملات العلمية لها (الصدق –الثبات)، وزمن تطبيق كل منهم، وتطبيق الاختبار على عينة البحث قيد البحث، وتم إعداد البرنامج التعليمي باستخدام استراتيجية التعلم التوليدي من خلال تحديد الهدف العام وأسس ومحتوى والإطار العام للبرنامج لتنفيذ البرنامج، وتم تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث. حيث توصلت الدراسة إلى تصميم برنامج للتعلم التوليدي أدى إلى تحسن عينة البحث في مهارات الحساب الذهني.

هدفت دراسة الظاهر والزهراني (٢٠٢٠) إلى تعرف أثر التدريب الإلكتروني التفاعلي في تنمية مهارات القيادة لدى طلبة جامعة حائل، حيث قامت الباحثتان بتحليل الدراسات والأدبيات العلمية المرتبطة بمتغيرات الدراسة البحثية، وذلك لإعداد الإطار النظري، كما تم إعداد قائمة بمهارات القيادة والمطلوب تنميتها لدى الشباب، وكذلك معايير تصميم التدريب الإلكتروني التفاعلي، ومن ثم إعداد برنامج تدريبي مقترح في شكل إلكتروني تفاعلي، بحيث يمكن إكساب شباب جامعة حائل مهارات القيادة والمعارف المرتبطة به. أيضا قامت الباحثتان بإعداد اختبار تحصيلي خاص للمعارف المكتسبة بمهارات القيادة المستهدفة، ومقياس لمهارات القيادة عند الشباب، كما قامت الباحثتان بتحكيم جميع الأدوات البحثية والتجريبية من: (صدق – ثبات – تطبيق تجريبي) والبرنامج ثم تطبيق الأدوات قبليا على عينة البحث على المجموعة الضابطة (بنين وبنات) ومجموعات العينة التجريبية (بنين وبنات)، وتم التطبيق التجريبي للدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م. وكانت أهم توصيات المشروع البحثي: التأكيد على استخدام وتطبيق الأساليب الحديثة والنظريات العملية في مجال الجودة النوعية لتحسين الأداء ورفع مستوى جودة خدمات التدريب الإلكتروني التفاعلي للشباب – ضرورة الاستفادة من التجارب والتطبيقات الناجحة لتطوير وتحسين العمليات الرئيسة في التدريب الإلكتروني التفاعلي للشباب – وضع خطط استراتيجية ودراسة كافة احتياجات التدريب الإلكتروني التفاعلي وجميع الآليات التي تساهم في إحداث نقلة نوعية لهذا النوع من التدريب – الاهتمام بالكوادر التدريبية التي تجيد التعامل مع التكنولوجيا، مع توفير نظام فعال لتقييم نتائج البرامج التدريبية الإلكترونية التفاعلية – توفير نظام حماية وتأمين للبرامج التدريبية الإلكترونية وحماية حقوق الملكية الفكرية لمصمميها ومعديها – توفير برامج جيدة للتدريب الإلكتروني التفاعلي ومحتوى تدريبي مشوق في

ضوء تحليل الاحتياجات التدريبية والتخصصات العلمية المختلفة – تشجيع وجود تحالفات استراتيجية بين المؤسسات الداخلية والخارجية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تقديم خدمات تدريبية ذات جودة عالية – إنشاء مركز افتراضي لتدريب الشباب السعودي على مهارات القيادة، على أن تكون هناك مستويات متعددة، وكذلك منح شهادات معترف بها ومعتمدة – تنمية مهارات القيادة والتخطيط للتعلم الإلكتروني وذلك بالعمل مع القيادات التربوية لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كأداة تغيير أساسية في مجال التعليم والتدريب.

هدفت دراسة العمر والعسكر والتويجري (٢٠٢٠) إلى التعرف على المعوقات التنظيمية والمالية والتقنية التي تواجه تدريب الموظفات الإداريات بجامعة الأمام بن سعود السلامية، وقد تم تطبيق المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في استبانة؛ تم توزيعها على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٣٣٠) موظفة إدارية، وأظهرت نتائج الدراسة فيما يخص المعوقات التنظيمية أن محدودية المشاركة مع المعاهد التدريبية الخارجية لا يتيح الاستفادة من برامج هذه المعاهد في توفير فرص تدريبية للموظفات الإداريات، وضعف الاهتمام بقياس أثر التدريب على الموظفات الإداريات يؤدي إلى عدم تكوين صورة واضحه لمدى الاستفادة من البرامج التدريبية المقدمة للموظفات الإداريات، أما فيما يخص المعوقات المالية كان عدم ربط نظام الحوافز بعدد الدورات التي حصلت عليها الموظفة الإدارية يقلل من رغبة ودافعية الموظفات الإداريات، وعدم تخصيص ميزانية للدورات التدريبية الخارجية يقلل من فرص توفير تدريب خارجية للموظفات الإداريات، وفيما يخص المعوقات التقنية أن توظيف التقنية في العملية التدريبية ونشرها إلكترونيا يقلل من الاستفادة من مزايا التقنية في توفير فرص التدريب الإلكتروني للموظفات الإداريات، وأن محدودية استخدام التطبيقات الإلكترونية الداعمة للتدريب عن بعد يقلل من الاستفادة من مزايا التقنية في التدريب عن بعد للموظفات الإداريات، ومن أهم التوصيات الاهتمام بقياس أثر التدريب على الموظفات الإداريات بمدينة الملك عبد الله للطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود السلامية، وتوعية القيادات بمدينة الملك عبد الله للطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود السلامية بأهمية التدريب للموظفات الإداريات.

تناولت دراسة العنزي (٢٠٢١) الكشف عن معوقات تدريب موظفات جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية عن بعد وسبل علاجها، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٨) موظفة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وكانت أهم النتائج توافر بعض أساليب التدريب التي يمكن من خلالها تطبيق برامج التدريب عن بعد كأجهزة الحاسب الآلي للموظفات، وشبكة الانترنت والموقع الالكتروني للجامعة، وتلكنها لم تستغل في تطبيق برامج التدريب عن بعد، ومن أبرز معوقات تطبيق التدريب عن بعد لموظفات الجامعة ضعف الحوافز المادية

والمعنوية التي تشجع على الالتحاق ببرامج التدريب عن بعد، وقلة خبرتهن في استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية، وكذلك ضعف المعرفة بمفهوم التدريب عن بعد، وعدم وجود ميزانيات مستقلة للتدريب عن بعد، ومن أهم المقترحات التي تسهم في تطبيق برامج التدريب عن بعد في الجامعة حساب دورات التدريب عن بعد بالنقاط للحصول على الترقية، والاستفادة من التجارب المحلية والعربية والعالمية في تطبيق برامج التدريب عن بعد، وانشاء مركز مجهز بتقنيات التدريب عن بعد، ووضع الحوافز المادية والمعنوية للالتحاق ببرامج التدريب عن بعد.

هدفت دراسة العيسى والعمران (٢٠٢١) إلى التعرف على متطلبات ومبررات ومعوقات التدريب الإلكتروني هدفت دراسة يوسف ويوسف وبشير (٢٠٢١) إلى التعرف على مفهوم التعليم المدمج، وأهميته، ومميزاته وأسباب انتشار استخدامه بالتعليم في مؤسسات التعليم العالي ومعوقاته. وقد تم استخدام الأسلوب الوصفي في هذه الدراسة بالاعتماد على الدراسات السابقة وتجارب بعض الدول في هذا المجال، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أن هناك معوقات تواجه استخدام التعليم المدمج من حيث ضعف تدريب الكوادر البشرية وضعف البنية التحتية من حيث ضعف توفر شبكة الإنترنت وضعف الاتصالات وعدم قدرة الطلبة على استخدام التقنيات الحديثة. كما توصلت الدراسة إلى بعض التوصيات التي تسهم في المساعدة على استخدام تقنية التعليم المدمج ومنها ضرورة إقامة دورات تدريبية للكادر التدريسي والطلبة على حد سواء والعمل على إزالة العقبات التي تواجه التعليم المدمج من أجل توفير بيئة مناسبة تساعد على تفعيل التعليم الإلكتروني المدمج.

تناولت دراسة النشاش (٢٠٢٢) التعرف على معوقات التعلم عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية تدريب عمان أثناء جائحة كورونا من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة طورت الباحثة استبانة استجاب لها (٤٩) عضو هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة ان معوقات التعلم عن بعد المتعلقة بالطالب جاءت بدرجة عالية، أما معوقات التعلم عن بعد المتعلقة بعضو هيئة التدريس، والمتعلقة بالناحية الإدارية فقد جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والقسم وسنوات الخبرة.

هدفت دراسة الحمار والعيدان والنجار وحسن (٢٠٢٢) إلى تحديد درجة المعوقات التي يواجهها معلمو المرحلة المتوسطة مع نظام التعليم عن بعد بدولة الكويت في ظل جائحة كورونا. وقد تكونت عينة البحث من مئتين وخمسين معلما من معلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. توصلت النتائج إلى أن المعوقات التي يواجهها معلمو المرحلة المتوسطة مع نظام التعليم عن بعد بدولة الكويت في ظل جائحة

كورونا كثيرة، وأهمها: أن التعليم عن بعد يزيد من نسبة الغش الامتحاني لدى الطلاب، حيث بلغ الوزن النسبي لهذه العبارة (٩٦٪)، وأن الطلاب ينشغلون ببرامج الترفيه عن متابعة تحصيلهم الدراسي، بوزن نسبي بلغ (٩٥,٦٪)، وعدم توافر تدريب للطلاب على كيفية استخدام التعليم عن بعد، بوزن نسبي بلغ (٩٤٪). وأوصت الباحثة بالعديد من التوصيات، أهمها: توفير بنية تعليمية ملائمة لتذليل جميع المعوقات البشرية والمادية والفنية التي تحول دون تنفيذ التعليم عن بعد، وتزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لإنجاح عملية التعليم عن بعد، والعمل على إعداد الاستراتيجيات المناسبة لتقويم الطلاب إلكترونيا.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتبين من نتائج الدراسة الحالية وجود تقييم للدورات التدريبية ومنها الدورات عن بعد وحاولت بعض الدراسات التعرف على المعوقات التي يواجهها التدريب ومنها دراسة النشاش (٢٠٢٢)، والعطار والحولي (٢٠١٥) ودراسة الحسن (٢٠١٩)، كما حاولت بعض الدارسات التعرف على اثر التدريب الالكتروني في تنمية مهارات القيادة كدراسة الظاهر والزهراني (٢٠٢٠)، وما يميز الدراسة الحالية كونها تسعى للتعرف على المعوقات والمقترحات لتحسينها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا وهو ما لم تتجه له الدراسات السابقة، ويمكن الاستفادة من الدراسات السابقة في اختيار المنهجية وعند مناقشة النتائج.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

التدريب عن بعد: ذلك النوع من التدريب الذي يتم فيه توصيل المواد التدريبية من المدرب إلى المتدرب الذي تفصله مسافة جغرافية عن المدرب عبر وسائط وتقنيات مختلفة" (السيد، ٢٠٠٤).

المعوقات: هي العوامل السلبية التي تحول دون تحقيق التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي الصناعي، وتشتمل على العوامل الشخصية والتنظيمية والمادية (الاخناوي، ٢٠١٥).

المقترحات: هي أي فكرة يقدمها طالب الدراسات العليا من أجل تحسين وتطوير الدورات عن بعد.

طلبة الدراسات العليا: هم الطلبة المنظمون لجامعة جدة في المملكة العربية السعودية بمستوى الدراسات العليا.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

الحدود الزمانية: تتحدد الدراسة بالفترة التي تم توزيع الأسئلة المفتوحة فيها على المشاركين من طلبة الدراسات العليا في جدة بين ٢٠٢٣/٢/١-٢٠٢٣/٢/٢٠م.

الحدود المكانية: جامعة جدة في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: طلبة الدراسات العليا في الجامعة.

الحدود الموضوعية: استجابة أفراد الدراسة على الأسئلة المقدمة لهم.

منهج الدراسة

تم تحديد منهج الدراسة الحالية بالمنهج النوعي والمسحي لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الملتحقون في الدراسات العليا في جامعة جدة في المملكة العربية السعودية للعام ٢٠٢٢-٢٠٢٣.

عينة الدراسة

تم توزيع الاستبانة على جميع طلبة الدراسات العليا وقد استجاب بطريقة متيسرة ومتاحة (٧٠) مشاركا ممن حضروا دورات تدريبية عن بعد من طلبة الدراسات العليا. وقد كان أبرز الدورات التدريبية التي حضرتها في التعليم الالكتروني عن بعد خلال السنة الماضية: مهارات البحث العلمي، والتصميم التعليمي، والتواصل والتعاون، ومهارات الباحث، وكتابة الدراسات السابقة، واعداد الاستبيان العلمي، دورة اعداد البحث العلمي، والتقنيات التعليمية، ودورة تدريب المتدربين TOT، وبرامج أدوبي، ودورة عن المقررات مفتوحة المصدر، والمقاييس النفسية، والعلاج الجدلي السلوكي، ومقدمة في الابحاث النوعية، والعلاج بالفن، ودورة التفكير الناقد، ودورة واعي، وتعلم اللغة الصينية، ودورة الخصائص السيكومترية في علم النفس، ودورة في تصميم التعليم الالكتروني، ودورة نظام نور المركزي، واعداد اخصائي نفسي، ومؤتمر الصحة النفسية، ودورة في اضطرابات الشخصية، وCBT, DBT، والصحة النفسية للطفل، واللغة الإنجليزية، ودورة التعليم عن بعد مايكروسوفت، واستعمال teams، والخط العربي.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم اعداد أسئلة مقترحة مكونة من تسع أسئلة وطلب من المشاركين الإجابة عن تلك الأسئلة المفتوحة بكتابة ما يناسبهم على تلك الأسئلة، وللتحقق من مناسبة الأداة الحالية للدراسة فقد تم اجراء صدق ظاهري حيث تم عرض الأداة على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس وطلب منهم إبداء الرأي بالأسئلة السابقة والعمل على بيان مناسبة تلك الأسئلة وتعديلها بما يتناسب مع أهداف الدراسة، وقد تم اعتماد ما نسبته (٨٠٪) للموافقة على الأسئلة التسعة، وبناء على ذلك فقد تم اجراء بعض التعديلات على الأسئلة ولم يتم إضافة او حذف أي من الأسئلة السابقة، كما تم تطبيق الأداة الحالية على عينة عشوائية من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع للتحقق من ثبات المقياس بطريقة الإعادة وتم إعادة التطبيق عليهم بعد أسبوعين من التطبيق الأول وتم حساب معامل الاتفاق بين القياسين وقد تبين أن نسبة الاتفاق كانت (٠,٨١) مما يدل على ثبات المقياس الحالي.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة الحالي تم القيام بالإجراءات التالية:

١. تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية.

٢. تم تطوير أداة الدراسة.

٣. تم التحقق من مناسبة الأداة لأهداف الدراسة من خلال الصدق والثبات.

٤. تم عرض الأداة على الطلبة من الدراسات العليا لتنفيذ الدراسة وقد استجاب على الدراسة (٧٠) طالبا.

٥. تم تحليل النتائج ومناقشتها والخروج بالتوصيات والاستنتاجات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما انطباعك عن تلك الدورات التدريبية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الحالي تم استخراج التكرار والنسبة المئوية، والجدول (١) يجيب عن هذا السؤال.

جدول (١): تكرار الانطباع عن الدورات التدريبية عن بعد.

المستوى	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	غير مناسبة	لو حضوري أفضل
العدد	٢٧	٢١	٩	٥	٤	٤
النسبة المئوية	٣٨,٦٪	٣٠٪	١٢,٩٪	٧,١٪	٥,٧٪	٥,٧٪

يتبين من نتائج السؤال الحالي أن معظم انطباعات المتدربين عن دورات التدريب عن بعد كانت بدرجة ممتازة بنسبة مئوية بلغت (٣٨,٧٪) وتلاه مستوى جيد جدا بنسبة (٣٠٪) مما يدل على أن الدورات التدريبية عن بعد هي دورات مهمة وضرورية ولا يمكن الاستغناء عنها وتقدم العديد من الفوائد للمشاركين بها. وتتفق نتائج السؤال الحالي مع نتيجة دراسة عمارة وآخرون (٢٠١٩).

ويعزى تقديم المشاركين لانطباعات إيجابية بدرجة ممتازة لأن هناك العديد من الأشخاص الذين يستفيدوا من هذه الدورات التدريبية، وعلى الرغم من وجود البعض ممن لا يستفيد منها ويعتبر أن الدورات الحضورية هي الأفضل وبلغوا ما يقارب (١١,٤٪) ولكن ذلك لا يمنع أن المستفيدين من الدورات التدريبية كانوا بدرجة عالية جدا.

السؤال الثاني: ما تقدير مستوى استفادتك من الدورات التدريبية عن بعد الالكترونية التي حصلت عليها من ١٠-١٠٠ بحيث تمثل ١٠ مستوى منخفض جدا، و١٠٠ مستوى مرتفع جدا؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الحالي تم استخراج التكرار والنسبة المئوية، والجدول (٢) يجيب عن هذا السؤال.

جدول (٢): تكرار الاستفادة من الدورات التدريبية عن بعد.

التقدير	٢٠٪	٣٠٪	٤٠٪	٥٠٪	٦٠٪	٧٠٪	٨٠٪	٩٠٪	١٠٠٪
العدد	٢	٣	٣	٤	٢	٢٤	١٩	١١	٢
النسبة المئوية	٢,٩٪	٤,٣٪	٤,٣٪	٥,٧٪	٢,٩٪	٣٤,٣٪	٢٧,١٪	١٥,٧٪	٢,٩٪

يتبين من نتائج السؤال الحالي أن معظم انطباعات المتدربين حسب مستوى الاستفادة كان بنسبة مئوية بلغت (٧٠٪) يظهر ارتفاع النسبة وأهميتها في تقديم الدورات، حيث أن الذين أشاروا إلى نسبة قليلة بين (٢٠-٤٠٪) كانوا لا يتجاوز (١١٪) مما يظهر أهمية تلك الدورات التدريبية عن بعد، ووجود استفادة من تلك الدورات لمن يحضرها من المتدربين.

ويعزى ارتفاع نسبة الاستفادة من الدورات التدريبية لدى المشاركين مقارنة مع نسبة منخفضة لمن أشار لعدم الاستفادة نظرا لأن هذه الدورات مع وجود المواقع المختلفة فهي توفر كل من المال والجهد والوقت، وبالتالي فهي تختصر الكثير من الجوانب التي كانت تعيق انعقاد تلك الدورات التدريبية.

السؤال الثالث: كيف أثرت تلك الدورات التدريبية على مجالك المهني؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الحالي تم استخراج التكرار والنسبة المئوية، والجدول (٣) يجيب عن هذا السؤال.

جدول (٣): تكرار نوع التأثير على المجال المهني من الدورات التدريبية عن بعد.

مجال التأثير	نوع التأثير	العدد	النسبة المئوية
تأثير إيجابي	زادت من اتقاني في كتابة خطة البحث	٤	٥,٧٪
	زيادة معرفتي بالبحث العلمي	٣	٤,٣٪
	تأثير إيجابي في نمو المعرفة والاستفادة والتزود بالمعلومات	١٤	٢٠٪
	تحسين مستواي التعليمي	٥	٧,١٪
	زادت من تركيزي بالمهنة	٤	٥,٧٪
	أثرت على جانب التصميم	٢	٢,٩٪
	اثرت على مهاراتي في مجال عملي	٧	١٠٪
	تحسين اللغة	٢	٢,٩٪
	المجموع الإيجابي	٤١	٥٨,٦٪
تأثير محدود أو سلبي	لا يوجد تطور بالعلاقات الاجتماعية من خلالها	٣	٤,٣٪
	لم تقدم مهارات عملية كبيرة	٩	١٢,٩٪
	قدمت معلومات سرعان ما يتم نسيانها	٩	١٢,٩٪
	لم تقدم إلا ساعات تدريبية ضرورية للخبرة	٤	٥,٧٪
	لم تؤثر بشيء متوقع	٤	٥,٧٪
	المجموع السلبي	٢٩	٤١,٤٪

يتبين من نتائج السؤال الحالي أن الفوائد والآثار المتوقعة بطريقة إيجابية كانت أكثر من تلك التي أشار لها المتدربون بطريقة سلبية حيث بلغ الأثر الإيجابي بما نسبته (٥٨,٦٪) وكان معظم يدور حول تزويد المتدربين بالمعلومات وكذلك الحصول على مهارات في مجال العمل، ولكن كان هناك بالمقابل أيضا بعض السلبيات للدورات التدريبية ومنها في المجال المهني أنها لا تقدم مهارات عملية كبيرة وبنفس الوقت

تقدم معلومات سرعان ما يتم نسيانها، وكان مجموع الآثار السلبية (٤١,٤٪) ويدل ذلك على أن هناك تأثير إيجابي يطغى على التأثير السلبي للدورات التدريبية. وتتفق نتيجة السؤال الحالي مع نتيجة دراسة الظاهر والزهراني (٢٠٢٠).

ويعزى التحسن والأثر الإيجابي الأعلى في الجانب المهني مقارنة مع الجانب السلبي نظرا لان المشاركين يحرصوا على الحضور للدورات التي تعمل على تطوير وتحسين حياتهم المهنية، فهم يحصلوا على دورات تتناسب مع مهنتهم وتخصصاتهم، ويبتعدوا عن الدورات التي لا يستفيدوا منها في هذا الجانب كدورات لا تفيد في حياتهم المهنية.

السؤال الرابع: كيف أثرت تلك الدورات التدريبية على حياتك الشخصية والنفسية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الحالي تم استخراج التكرار والنسبة المئوية، والجدول (٤) يجيب عن هذا السؤال.

جدول (٤): تكرار نوع التأثير على المجال الشخصي والنفسي من الدورات التدريبية عن بعد.

مجال التأثير	نوع التأثير	العدد	النسبة المئوية
تأثير إيجابي	زيادة حس المعرفة والاطلاع	١٢	١٧,١٪
	اكون بين أفراد أسرتي في هذا جدا مريح نفسيا	٥	٧,١٪
	ترتيب اموري واولوياتي بشكل منظم	٤	٥,٧٪
	تطورت مهاراتي الشخصية بالحياة	٧	١٠٪
	زيادة الثقة بالذات	٤	٥,٧٪
	تحديث لمعلوماتي السابقة بمعلومات جديدة	٩	١٢,٩٪
	تحفيز للتطور بسبب الاحتكاك بأشخاص ذو خبرات عالية ومختلفة	٤	٥,٧٪
	احضر الدورات وانا مرتاحا بعيدا عن التكلف	٢	٢,٩٪
	زيادة الخبرة بالحياة	٦	٨,٦٪
	المجموع الإيجابي	٥٣	٧٥,٧٪
تأثير محدود أو سلبي	زادت من الضغط النفسي علي	٥	٧,١٪
	لم تؤثر على شخصيتي	٨	١١,٤٪
	فرضت متطلبات علي بشكل زائد	٤	٥,٧٪
	المجموع السلبي	١٧	٢٤,٣٪

يتبين من نتائج السؤال الحالي وجود تأثير إيجابي للدورات التدريبية عن بعد وظهر ذلك بنسبة عالية وهو (٧٥,٧٪) حيث جاء من أهم الأثار التي يستفيد منها المتدربون من تلك الدورات عن بعد مرتبطة بزيادة حس المعرفة والاطلاع وبتحديث للمعلومات السابقة بمعلومات جديدة، وبنفس الوقت تطوير المهارات الشخصية بالحياة، وبالمقابل كان هناك بعض الآثار السلبية على المستوى الشخصي ومنها زيادة الضغط النفسي على المتدرب، ربما لأنه يصبح ملزما باستخدام نتيجة التدريب في حياته الشخصية والاجتماعية والمهنية، وقد لا يكون متمكنا منها بشكل كبير، وهذا مما يسبب بعض الآثار السلبية والتي بلغت ما نسبته (٢٤,٣٪).

ويعزى التحسن من الجانب النفسي والشخصي بشكل كبير مقارنة مع الأثر السلبي لهذا الجانب نظرا لكون معظم الدورات التي تعقد عن بعد تهدف إلى التنمية البشرية وتطوير الذات وهذا مما يدفع هؤلاء المشاركين لكي يستفيدوا منها في مجالات شتى ومن تلك المجالات المجال النفسي الشخصي.

السؤال الخامس: كيف أثرت تلك الدورات التدريبية على حياتك الاجتماعية وعلاقاتك؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الحالي تم استخراج التكرار والنسبة المئوية، والجدول (٥) يجيب عن هذا السؤال.

جدول (٥): تكرار نوع التأثير على المجال الاجتماعي والعلاقاتي من الدورات التدريبية عن بعد.

مجال التأثير	نوع التأثير	العدد	النسبة المئوية
تأثير إيجابي	تعرفت على الكثير من المتخصصين في نفس مجالي التعليمي	٧	١٠٪
	حسنت من علاقاتي مع زملاء الدراسة	٥	٧,١٪
	احترام وجهات النظر المختلفة	٩	١٢,٩٪
	ساهمت بالأثر الايجابي من جميع النواحي	٥	٧,١٪
	تأثير ايجابي في التواصل مع المستفيدين	٧	١٠٪
	تواصل مع ملقي الدورة	٨	١١,٤٪
	توسع في دائرة علاقاتي الاجتماعية من كافة الفئات العمرية	٥	٧,١٪
	ازداد تواصلي الاجتماعي مع اعضاء التدريس	٦	٨,٦٪
	اثرت من ناحية التعامل مع الاطفال	٣	٤,٣٪
	قللت وقت الفراغ	٣	٤,٣٪
	المجموع الإيجابي	٥٨	٨٢,٩٪
تأثير محدود أو سلبي	لم تؤثر	١٢	١٧,١٪
	المجموع السلبي	١٢	١٧,١٪

يتبين من نتائج السؤال الحالي وجود أثار إيجابية بشكل كبير في الدورات التدريبية عن بعد في الجانب الاجتماعي والعلاقاتي وبلغ ذلك بنسبة مئوية بلغت (٨٢,٩٪) وجاء أعلى جانب اجتماعي مرتبط باحترام وجهات النظر للآخرين وبنفس الوقت التواصل مع متلقي الدورة حيث يبدو أن استخدام التكنولوجيا وسهولة التواصل مع الآخرين أدت إلى سهولة في التعامل مع المدربين وتحسين العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس أيضا وكذلك مع الزملاء. وكان هناك بعض المشاركين الذين أشاروا أن علاقاتهم الاجتماعية لم تتحسن وبلغ ذلك بما نسبته (١٧,١٪) وهي نسبة قليلة نوعا ما، ولكنها تستدعي الاهتمام بها بشكل كبير أيضا.

ويعزى الفائدة الكبرى في الجانب الاجتماعي كما أشار له المشاركون لكون هناك إمكانية لإقامة علاقات اجتماعية مع المدرب وبقية المشاركين بالدورة من خلال الحصول على أرقام هواتفهم ومعلومات خاصة بهم، وهذا مما يوفر الفرصة لهم لكي يتم تطوير الجانب الاجتماعي بشكل اختياري وبما يضمن انتقاء الأصدقاء وإقامة علاقات معهم بما يتفق مع شخصية المتدرب.

السؤال السادس: ما أبرز المقترحات التي تقدمها لتطوير دورات التعليم عن بعد الالكترونية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الحالي تم استخراج التكرار والنسبة المئوية، والجدول (٦) يجيب عن هذا السؤال.

جدول (٦): تكرار المقترحات التي تقدمها لتطوير الدورات التدريبية عن بعد عند تقديم الدورات من خلال الآخرين.

مجال الاقتراح	الاقتراح	العدد	النسبة المئوية
اقتراح مرتبط بتنظيم الدورات عن بعد	اختيار اوقات مناسبة	٤	٥,٧٪
	التركيز على الجانب التطبيقي العملي وليس النظري	٥	٧,١٪
	توفرها باللغة العربية	٢	٢,٩٪
	تنوع الموضوعات	٣	٤,٣٪
	تكثيف تفاعل الحاضرين وخاصة بالأنشطة	١٢	١٧,١٪
	تناسب الأسعار مع القدرات	٥	٧,١٪
	تقديم دورات حديثة معتمدة	٢	٢,٩٪
	تقديم دورات مجانية في المجالات المختلفة	٤	٥,٧٪
	جعلها أكثر انتاجية	٢	٢,٩٪
	البحث عن الحاجات المطلوبة من قبل المدرسين	٣	٤,٣٪
	يكون المدرب أكثر قربا وعناية بالمتدربين	٢	٢,٩٪

	فترة الدورة كثيرة	٣	٤,٣٪
اقتراحات مرتبطة بفنيات الدورات التدريبية	ان تكون الدورات مسجلة للرجوع اليها بحيث يسهل الوصول اليها	٤	٥,٧٪
	تصميمها بشكل جذاب	٣	٤,٣٪
	اختيار مدربين لديهم القدرة على التدريب	٢	٢,٩٪
	تحسين جودة الدورات	٢	٢,٩٪
	تقليل الفواصل بالدورة	١	١,٤٪
	تكون مستمرة بشكل دائم ولا تنحصر في أوقات معينة	١	١,٤٪
	تجميع عدد كبير من المشتركين	٢	٢,٩٪
	تقسيم المشتركين على عدد من مقدمين الدورة كفصول افتراضية	١	١,٤٪
	أن تكون صوت وصورة من قبل المدرب	٥	٧,١٪
	توفير أجهزة حديثة للمدربين والمتدربين	٢	٢,٩٪

يتبين من نتائج السؤال الحالي وجود العديد من الاقتراحات التي قدمها المشاركون في الدورات التدريبية عن بعد وكان بعضها مرتبط بتنظيم تلك الدورات أو بفنيات الدورات التدريبية، وكان أكثر تلك الاقتراحات التي قدمها المشاركون هو تكثيف تفاعل الحاضرين وخاصة من خلال الأنشطة وكان ذلك بنسبة (١٧,١٪) وتلاه التركيز على الجانب التطبيق العملي وليس النظري، بينما كان من أكثر الاقتراحات التي قدمها المشاركون المرتبطة بفنيات الدورات التدريبية ومنها: أن تكون صوت وصورة من قبل المدرب بنسبة (٧,١٪) وبنفس الوقت أن تكون الدورات مسجلة للرجوع اليها بحيث يسهل الوصول إليها وبنسبة مئوية بلغت (٥,٧٪).

وتعزى النتيجة الحالية لكون المشاركين في الدورات عن بعد من طلبة الدراسات العليا والذين يعدوا من فئة متقدمة علميا وفكريا في المجتمع نتيجة دراستهم، وباستمرار يعقد المجتمع عليهم العزم من أجل تقديم اقتراحات للرقي بالمجتمع وعناصره والعمل على تطوير ما يؤثر عليهم.

السؤال السابع: لو قدر لك أن تقدم دورات تعليم عن بعد الكترونية ما الذي سيختلف لديك عما يقدم حاليا؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الحالي تم استخراج التكرار والنسبة المئوية، والجدول (٧) يجيب عن هذا السؤال.

جدول (٧): تكرار المقترحات التي تقدمها لتطوير الدورات التدريبية عن بعد عند تقديم الدورة من خلالك.

مجال الاقتراح	الاقتراح	العدد	النسبة المئوية
اقتراح مرتبط بتنظيم الدورات عن بعد	اختيار الوقت المناسب للجميع قد ما أقدر	٣	٤,٣٪
	تطبيق عملي أكثر من النظري	٨	١١,٤٪
	أضيف استراتيجية التلعيب لتثبيت المعلومات	١	١,٤٪
	المدة تكون قصيرة	١	١,٤٪
	الاستفادة من خبرة المتخصصين واشراكهم بدورتي	٢	٢,٩٪
	أسألهم عند انتهاء كل محور ماذا استفادوا	٢	٢,٩٪
	تقديم حقائب تعليمية متخصصة	١	١,٤٪
	تنظيم ملخصات الدورة	١	١,٤٪
	يتم التدريب على برامج أخرى تريدها الفئة المستهدفة	١	١,٤٪
	متاحة برسوم بسيطة	٢	٢,٩٪
	أكثر ارتباط بمتطلبات سوق العمل	٤	٥,٧٪
	مفيدة على جميع المستويات وبالذات الناحية المعرفية والمهارية	٢	٢,٩٪
	تغيير اسلوب التلقين بالأخذ والعطاء مع المشاركين	١	١,٤٪
	كل شخص مشترك لابد من ان يشارك ويثبت وجوده	٢	٢,٩٪
	نقاش أكثر مع المتدربين	٥	٧,١٪
	عمل طرق تزيد من التفاعل أكثر	٤	٥,٧٪
	تقديم ما هو مفيد في الحياة اليومية	٢	٢,٩٪
	متابعة المتدربين بدقة أكثر	٢	٢,٩٪
اقتراحات مرتبطة بفنيات الدورات التدريبية	تكون الدورة مسجلة للرجوع اليها	٥	٧,١٪
	افلام معدة مخصصة وليست من اليوتيوب	١	١,٤٪
	حل تشاركي على السبورة التفاعلية في البرنامج الزوم	١	١,٤٪
	اعداد صغيرة من المشاركين	٣	٤,٣٪
	شرط الحضور بكاميرا ليشعر المتلقي بانها في داخل القاعة	٣	٤,٣٪
	بدون فواصل	٢	٢,٩٪
	اطور من الجودة ومن اسلوب العرض	٢	٢,٩٪
	توفر المادة العلمية للمتدربين بطريقه تساعدهم الى الاستفادة منها بالمرات الاخرى	٣	٤,٣٪
	توفر اوقات متعددة للاستراحة وللخروج عن النص	٤	٥,٧٪
	تقديم شهادات مجانية دائماً	٢	٢,٩٪

بتبين من نتائج السؤال الحالي أن العديد من المتدربين الذين أجابوا قد أشاروا لوجود العديد من الاقتراحات التي قدموها في حالة تقديم دورات تدريبية عن بعد من خلالهم ومنها التركيز على التطبيق العملي أكثر من النظري وكان ذلك بنسبة (١١,٤٪)، كما كان هناك العديد من الاقتراحات المرتبطة بفنيات الدورات التدريبية ومنها أن تكون الدورة مسجلة للرجوع إليها بنسبة (٧,١٪) وضرورة توفر أوقات متعددة للاستراحة ووقت عند الرغبة في الخروج من النص.

ويعزى رغبة بعض المتدربين لتحسين الدورات التدريبية عن بعد في حالة قاموا بها لكونهم عندما خضعوا لخبرة التدريب عن بعد عانوا من بعض الصعوبات ويحاولون تجاوزها والعمل على تطوير هذا الحقل الذي وفر الكثر من الوقت والجهد والمال عليهم.

السؤال الثامن: ما أبرز الصعوبات التي واجهتك عند حضور تلك الدورات التدريبية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الحالي تم استخراج التكرار والنسبة المئوية، والجدول (٨) يجيب عن هذا السؤال.

جدول (٨): تكرار الصعوبات التي تقدمها لتطوير الدورات التدريبية عن بعد.

مجال الصعوبة	الصعوبة	العدد	النسبة المئوية
صعوبات شخصية	الازعاج في البيت	٢	٢,٩٪
	عدم استيعاب كل المعلومات	٤	٥,٧٪
	عدم القدرة على المشاركة باستمرار	٦	٨,٦٪
	لا يوجد وقت للتعبير عن نفسي	٣	٤,٣٪
	مجموع الصعوبات التي تعود للمتدرب نفسه	١٥	٢١,٤٪
صعوبات فنية	وقت الدورة	١٠	١٤,٣٪
	مشكلات في الشبكة	٩	١٢,٩٪
	التأخير في الوقت	٨	١١,٤٪
	بعض التطبيقات تقوم بإخراج المتدربين بشكل تلقائي كتطبيق زوم مثلا	٢	٢,٩٪
	الصوت احيانا ينقطع مما نجد صعوبة في سماع الصوت	٤	٥,٧٪
	بعض الدورات باللغة الانجليزية	١	١,٤٪
	انقطاع مفاجئ في شبكة الانترنت	٦	٨,٦٪
	عدم تنظيم المستويات التعليمية بشكل سريع	١	١,٤٪
	ايجاد مكان هادئ	١	١,٤٪

مجال الصعوبة	الصعوبة	العدد	النسبة المئوية
	مجموع الصعوبات التي تعود للجانب الفني	٤٢	٦٠٪
صعوبات من المدرب	عدم اسهاب المدرب ببعض النقاط	١	١,٤٪
	عدم كفاءة المدرب بالتدريب	٤	٥,٧٪
	عدم القدرة على التفاعل مع المدرب	٤	٥,٧٪
	جودة المحتوى المقدم من المدرب قد تكون رديئة	٢	٢,٩٪
	التغذية الراجعة المقدمة من قبل المدرب محدودة	٢	٢,٩٪
	مجموع الصعوبات التي تعود للمدرب	١٣	١٨,٦٪

بتبين من نتائج السؤال الحالي أن العديد من المتدربين قد أشاورا لوجود العديد من الصعوبات المرتبطة بحضور الدورات التدريبية عن بعد ومنها ما كان مرتبط بجوانب شخصية ومنها عدم القدرة على المشاركة باستمرار بنسبة (٨,٦٪)، كما أبدى المشاركون صعوبات فنية مرتبطة بالدورات التدريبية ومنها: عدم الاتفاق على وقت الدورة التدريبية حيث أنه قد لا يناسب العديد من المتدربين وكان ذلك بنسبة (١٤,٣٪) وتلاه وجود مشكلات في الشبكة بنسبة (١٢,٩٪)، كما كان هناك العديد من الصعوبات المرتبطة بالمدرب نفسه ومنها عدم كفاءة المدرب بالتدريب بنسبة (٥,٧٪) وعدم القدرة على التفاعل مع المدرب بنسبة (٥,٧٪). وتتفق نتيجة السؤال الحالي جزئيا مع نتائج دراسة الحمار وآخرون (٢٠٢٢) ودراسة النشاش (٢٠٢٢) ودراسة العجاجي (٢٠٠٨)، ودراسة العيسى والعمران (٢٠٢١) ودراسة العنزي (٢٠٢١) ودراسة العمر وآخرون (٢٠٢٠) ودراسة الحسن (٢٠١٩) ودراسة العطار والحولي (٢٠١٥) ودراسة اندرسون (Anderson, 2008) ودراسة رودني (Rodny, 2002).

وتعزى وجود بعض الصعوبات التي تواجه المتدربين لكون التدريب عن بعد ما زال في مرحلة حديثة، ويحتاج إلى تطوير لتجاوز تلك الصعوبات.

التوصيات والاقتراحات

بناء على نتائج الدراسة الحالية فإنه يوصى بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بقياس أثر الدورات التدريبية عن بعد نظرا لأهميتها في تحسين وتطوير تلك الدورات.
- العمل على تجاوز بعض الصعوبات المرتبطة بالدورات التدريبية سواء ما كان منها مرتبط بالجانب الشخصي أو مرتبطة بالمدرب نفسه، وتحسين الجوانب الفنية وضبطها قبل عقد الدورات التدريبية.

- العمل على تنمية الآثار الإيجابية المرتبطة بالجوانب المهنية والنفسية والاجتماعية ذات الصلة بالدورات التدريبية من أجل تحسين تلك الدورات التدريبية.
- العمل على تجاوز بعض الآثار السلبية المرتبطة بالجوانب المهنية والنفسية والاجتماعية ذات الصلة بالدورات التدريبية من أجل تجاوز بعض الجوانب ذات الأثر السلبي.
- ضرورة توجيه نتائج الدراسة الحالية لكل المدربين لكي يتم الاستفادة منها.
- العمل على الاستمرار بهذه الدراسات التي تعني بقياس أثر الدورات التدريبية عن بعد نظرا لعدد الدورات التدريبية عن بعد التي تعقد باليوم الواحد.

مقترحات للدراسات المستقبلية

- اجراء دراسة مسحية حول أبرز الدورات التدريبية الناجحة في الوطن العربي.
- اجراء دراسة مسحية حول حاجات المجتمع وخاصة الطلبة لبعض الدورات التدريبية بحيث يتم تدريسها في مساقات جامعية.
- اجراء دراسات حول الصعوبات التي تواجه المدربين عند اجراء دورات عن بعد.
- إجراء دراسة مقارنة بين الدورات عن قرب وعن بعد من حيث الأهمية والأثر والصعوبات.

استنتاجات الدراسة الحالية

بناء على نتائج الدراسة الحالية فإنه يتم الخروج ببعض الاستنتاجات:

- تعد الدورات التدريبية عن بعد مفيدة لطلبة الدراسات العليا وتسهم في تطويرهم.
- يوجد انطباع إيجابي عن الدورات التدريبية عن بعد.
- تساعد الدورات التدريبية في تنمية الجوانب المهنية والنفسية والاجتماعية لطلبة الدراسات العليا.
- يمكن الاستفادة من الاقتراحات المقدمة لتطوير الدورات التدريبية عن بعد.
- يمكن الاستفادة من بعض الصعوبات المقدمة من المشاركين لتجاوز بعض الآثار السلبية لتلك الدورات التدريبية.
- ضرورة تقييم تلك الدورات التدريبية باستمرار حتى تحافظ على فعاليتها ودورها في خدمة طلبة الدراسات العليا.

المراجع

أولا: المراجع العربية

الاخناوي، محمد (٢٠١٥). معوقات التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي الصناعي وسبل التغلب عليها. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٦٠، ٤٦٠-٥٢٠.

الحربش، جاسر سليمان (٢٠٠٣). **تجربة التعليم الإلكتروني بالكلية التقنية في بريدة. الندوة العلمية الأولى للتعليم الإلكتروني المنعقدة في مدارس الملك فيصل في الفترة من ٢١ – ٢٣ أبريل**، الرياض.

الحسين، محمد (٢٠١٩). معوقات تطبيق التدريب الإلكترونى عن بعد في قطاع الأمن العام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **مجلة البحوث الأمنية**، كلية الملك فهد الأمنية، ٢٨(٧٣)، ٢٥٣-٢٨٨.

الحمار، امل والعيدان، عايدة والنجار، خلود وحسن، منى (٢٠٢٢). المعوقات التي يواجهها معلمو المرحلة المتوسطة مع نظام التعليم عن بعد بدولة الكويت في ظل جائحة كورونا. **مجلة كلية التربية**، جامعة اسيوط، ٣٨(١)، ٧٦-١٠٨.

الخضير، خضير بن سعود (١٩٩٩). **التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بين الطموح والإنجاز**، الرياض، مكتبة العبيكان.

دروزة، أفنان نظير (٢٠٠١). واقع التعليم المفتوح كما يراه كل من الطالب والمشرف الأكاديمي والموظف الإداري في جامعة القدس المفتوحة". **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ٣٨، ١١٩ – ١٥٨.

سلطان، عادل (٢٠٠٥). **تكنولوجيا التعليم والتدريب**. الكويت: مكتبة الفلاح.

السيد، محمد (٢٠٠٤). **تقنيات التدريب عن بعد**. بحث مقدم إلى المؤتمر والمعرض التقني الثالث. المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني: الرياض.

شعلال، سليمة (٢٠١٦). **التدريب والتعليم الالكتروني ودوره في تنمية مهارات طلبة الجامعات دراسة شبه تجريبية جامعة تبسة**، اعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية، مركز جيل البحث العلمي، ١١٧-١٩٦.

الظاهر، حنان والزهراني، امل (٢٠٢٠). أثر التدريب الإلكتروني التفاعلي في تنمية مهارات القيادة لدى طلبة جامعة حائل. **مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسانيات والاجتماع**، كلية الامارات للعلوم التربوية، ٦٠، ٢٠٣-٢٣٠.

العجاجي، محمد (٢٠٠٨). **الحاجة إلى إنشاء مركز للتدريب عن بعد في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر مشرفي التدريب التربوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

العطار، ناهض والحولي، عليان (٢٠١٥). **معوقات تطبيق التدريب الالكتروني أثناء الخدمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة وسبل التغلب عليها**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة.

عمارة، أسامة والزايد، هبة ويوسف، السعدي، وأبو المجد، احمد (٢٠١٩). المعوقات التي تواجه تصميم بيئة التدريب الإلكترونية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بالكويت. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة جنوب الوادي، ٤، ١٠٧-١٥٠.

العمر، حصة والعسكر، سارة والتويجري، فاطمة (٢٠٢٠). معوقات تدريب الموظفات الإداريات: دراسة ميدانية على الموظفات الإداريات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – الرياض. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المركز القومي للبحوث، غزة، ٤٢(٤)، ١-١٨.

العنزي، فائزة (٢٠٢١). معوقات تدريب موظفات جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية عن بعد وسبل علاجها. **العلوم التربوية**، جامعة القاهرة، ٢٩(١)، ٥٤٢-٥١٣.

العيسى، غزيل والعمران، افنان (٢٠٢١). التدريب الإلكتروني "التدريب عن بعد": مبرراته، متطلباته، معوقاته من وجهة نظر المدربات والمتدربات. **المجلة العربية للإدارة**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٤١(٢)، ٣٥٥-٣٧٤.

الغامدي، محمد (٢٠٠٦). **فاعلية استخدام البث الفضائي المباشر والموجه في تدريب الطلاب عن بعد في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان.

القحطاني، محمد. (٢٠١٢). **إدارة الموارد البشرية**. ط٢، الرياض: مكتبة العبيكان.

النشاش، فاطمة (٢٠٢٢). معوقات التعلم عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية تدريب عمان أثناء جائحة كورونا من وجهة نظرهم، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الجامعة الإسلامية بغزة، ٣٠(٦)، ١٣٦-١٢٢.

النمر، سعود؛ وخاشقجي، هاني؛ ومحمود، محمد؛ وحمزاوي، محمد (٢٠١٧). **الأسس والوظائف والاتجاهات الحديثة**. ط٧. الرياض: مكتبة الشقري.

يوسف، رواء ويوسف، انوار وبشير، نور (٢٠٢١). مميزات ومعوقات استخدام التعليم الإلكتروني المدمج. **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية**، جامعة الكوفة، ١٧، ٢١٨-٢٢٩.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Anderson, A. (2008). Seven major challenges for e- learning in developing countries: Case study EBIT, Sri Lanka. **International Journal of Education and Development using ICT**, 4 (3). Retrieved from:http: //www. ijedict. dec. uwi. edu//viewarticle. php?id =472&layout=html

Conna, B. (2007). **An Investigation of incorporating online Courses in public high school curricula**. Retrieved from: http: //www. proquset. umi. Com

De Waal, A. & Frijns, M. (2011). Longitudinal research into factors of high performance: The follow-up case of Nabil Bank. **Measuring Business Excellence,** 15 (1), 4-19.

Rodny (2002). The integration of instructional technology in to public education. Promises and challenges. **Educational technology**. 1 (5), 11.

Schaverien, L. (2003). Teacher education in the Generative Virtual Classroom Developing Learning: Theories a Web- Delivered Technology and Science Education. **International Journal of Science Education**, 25 (12), 1452- 1463.

Obstacles Faced by Graduate Students in Distance Training Courses and Development Proposals

Dareen Mubarak Alsulami

Assistant Professor, Educational Technologies and Design, Jeddah University, KSA

Abstract. The current study examined the constraints faced by postgraduate students in distance training courses and identified proposals participation for the implementation of the current study, a tool was developed that was nine open questions, The instrument's psychometric characteristics were verified from honesty and consistency, and the study was applied to a sample of graduate students at the University of Jeddah, Saudi Arabia, where the current study responded as much as (70) students who attended distance training courses, the results of the study indicated a positive impression on the participants of distance training courses, as well as that participants benefited from distance training courses at a higher rate (70%), tele-training courses have generally affected both the professional, psychological and social side more than the negative impact, There have also been some suggestions to develop and develop these courses for students in postgraduate studies. and some difficulties faced by students in attending training courses. Based on the results of the present study, several recommendations and conclusions have been made, including the need to continue to provide distance training courses, considering the work to develop them and reduce the difficulties faced by students when attending them.

*Keywords***:** Obstacles, Suggestions, Graduate Students, Distance Training Courses.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣١ ع ٣، ص ص: ٢١١- ٢٤٤ (٢٠٢٣م)
DOI:10.4197/Art.31-3.8

اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة الإيجابية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية

البندري بدر الدعجاني[١] وخالد عوض البلاح[٢]

[١] تربية الموهوبين، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، و[٢] أستاذ علم النفس والتربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية

arendly@gmail.com

المستخلص. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى اليقظة العقلية ومستوى المرونة الإيجابية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء ودراسة طبيعة العلاقة بينهما وذلك من أجل توظيفها في البرامج المتخصصة لمساعدة الطلبة الموهوبين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، للتعرف على نوع ودرجة العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة الإيجابية لدى الطالبات الموهوبات حيث بلغت عينة الدراسة (٤٢) طالبة من جميع مراحل المرحلة الثانوية (أول، ثاني، ثالث). استخدمت الباحثة كل من مقياس المرونة الإيجابية إعداد رضوان (٢٠١٥) ومقياس اليقظة العقلية إعداد Bear (٢٠٠٥) ترجمة العاسمي، لمعرفة مستوى هذه المتغيرات. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى اليقظة العقلية لدى الطالبات الموهوبات كان بدرجة متوسطة، ومستوى المرونة الإيجابية كان بدرجة مرتفعة. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين اليقظة العقلية والمرونة الايجابية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء. كما وقدمت الدراسة العديد من التوصيات من أبرزها دمج أنشطة اليقظة العقلية في المقررات الدراسية لطلاب المرحلة المتوسطة والثانوية من أجل دعم صحتهم النفسية والجسدية في المستقبل.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية، المرونة الإيجابية، ذوي الموهبة.

المقدمة

يعزز علم النفس الإيجابي الجوانب النفسية بالشكل الذي يؤدي إلى نتائج إيجابية مرغوبة في مجموعة متنوعة من المجالات وخاصة المرتبطة ببيئة التعلم، وتعد الغاية الرئيسية من هذا العلم هو تدعيم العوامل

التي تركز على الصحة والنماء والفضائل بدلًا من الانشغال بجوانب الضعف والقصور، ويندرج تحت مظلة هذا العلم العديد من المصطلحات والمفاهيم، ومن أبرز هذه المفاهيم مفهوم اليقظة العقلية (محمد، ٢٠٢٢).

وينسب دائمًا الفضل إلى كابات زين Kabat-Zinn (٢٠١٦) إلى أنه أول من أدخل اليقظة العقلية لعلم النفس الحديث من خلال التدخلات التأملية التي صممت لخفض التوتر، وقد وصف اليقظة العقلية بأنها تكريس للانتباه بطريقة معينة، ووجود وعي حاد باللحظة الراهنة والتركيز على الأفكار والمشاعر والأحاسيس الداخلية، وفي العقود العشرة الماضية، دمجت العديد من العلاجات النفسية المبكرة اليقظة العقلية داخل ممارستها لا سيما فيما يتعلق بالمرونة النفسية الإيجابية (حسين، ٢٠١٨).

وترجع جذور مفهوم اليقظة العقلية إلى الفلسفة البوذية وغيرها من التقاليد التأملية، حيث الاهتمام بصقل الوعي وتركيز الانتباه، كما ارتبطت تاريخيًا بالحركات الدينية بدلًا من علم النفس، وعلى الرغم من هذه الجذور فإن مفهوم اليقظة العقلية في علم النفس الحديث لم يعد يحمل في حد ذاته مضامين دينية، فقد أصبحت ممارسات التأمل باليقظة العقلية شائعة، ليس فقط في بلدان الشرق حيث كانت النشأة، ولكن أيضاً في جميع أنحاء العالم، وأصبح الناس العاديون أكثر وعيًا باليقظة العقلية، نظرًا لتحول المعالجين النفسيين والأطباء الممارسين للاستخدام العلاجي للتأمل باليقظة العقلية، ودرس الباحثون بكثرة خلال الثلاثة عقود الأخيرة تأثيرات التأمل باليقظة العقلية، ودورها في التخفيف من أعراض الاضطرابات النفسية في المجموعات العيادية، واستخدامها أيضًا كأسلوب لخفض الضغط وتحقيق المرونة النفسية (عبد اللطيف، ٢٠١٩؛ Golmb et al., 2011).

وترتبط اليقظة العقلية بالمرونة الإيجابية، ويمكن اعتبارها منبئًا قويًا بمخرجات الصحة النفسية، ولها تأثير قوي في الأداء والتوافق، وحاجزًا ضد الضغوط النفسية، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات الارتباطية في هذا المجال، والتي أسفرت عن وجود علاقة بين اليقظة العقلية وبعض الظواهر والمؤشرات الدالة على الصحة النفسية، فقد ارتبطت إيجابيًا بالطموح وفاعلية الذات ومرونتها (شمبولية، ٢٠١٩).

وتتضح أهمية المرونة الإيجابية في أنها تجعل الفرد متوازنًا في كل أمور حياته ويتجنب التطرف في الحكم على القضايا والآراء المختلفة، كما لديه قدرة على اتخاذ قرارات سليمة، ويتقبل التغيير في الأمور الحياتية، كما يكون لديه معنى وهدف واضح يسعى إلى تحقيقه على المستوى الشخصي و الدراسي، وتمثل عملية التكيف بنجاح مع المواقف الصعبة أو المهددة بما يملكه الفرد من إمكانيات وقدرات، وذلك يتم من

خلال مصادر دعم داخلي وهو الدعم النفسي، ومصادر دعم خارجي، وهو الدعم الاجتماعي (عزازي، ٢٠١٧؛ Kapıkıran & Acun-Kapıkıran, 2016).

ولذا يهتم علم النفس التربوي بدراسة اليقظة العقلية لتأثيرها الواضح على المرونة الإيجابية على كافة الجوانب النفسية والشخصية، ولما كانت دراسة الجوانب الإيجابية في الإنسان والسلوك الإيجابي من الأهمية بمكان، للتعرف على الجوانب المضيئة لديه وتحقيق المرونة والتوازن في النفس البشرية، يأتي اهتمام هذا البحث بهذين المتغيرين باعتبارهما أحد متغيرات علم النفس التربوي الإيجابي.

مشكلة الدراسة

يشهد العالم اليوم تغيرات متلاحقة في شتى نواحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية، مما أفرد العديد من ضغوط الحياة على الأشخاص، لتنعكس في مجملها كضغوط نفسية داخلية على هؤلاء الأشخاص، ومن أكثر تلك الضغوط شيوعًا وانتشارًا مظاهر القلق والتوتر والاكتئاب النفسي والتمرد والصراعات الداخلية بين الفرد ونفسه وبين الفرد والآخرين، وغيرها من المظاهر التي تدل في مجملها على انخفاض معدل الإحساس بالمرونة النفسية الإيجابية.

وتأتي المرونة النفسية الإيجابية في هذا الصدد لتمثل بنية متعددة الأبعاد تنطوي على مهارات خاصة تمكن الأفراد من مواجهة الأحداث الصادمة في الحياة، ويمكن أن تتغير درجة هذه السمة من فردًا لآخر كما يمكن أن تتغير داخل الفرد نفسه تبعًا للمرحلة العمرية التي يمر بها مما يستوجب تكثيف الجهود البحثية التي تتناول مفهوم المرونة النفسية بالدراسة في كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة التي يمر بها الفرد طوال حياته وخاصة مرحلة الثانوية باعتبارها مرحلة نمائية حرجة يسعى الفرد فيها إلى الوصول لحالة من الاتزان الانفعالي والاستقرار النفسي بالرغم كما يتعرض له من ضغوط نفسية وأحداث صادمة تزداد بشكل كبير في هذه المرحلة العمرية (حسانين، ٢٠١٧).

ويتضح لنا باستقراء العرض السابق ضرورة الاهتمام بدراسة المرونة الإيجابية، واليقظة العقلية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، لمحاولة تخطي الأزمات والضغوط التي يتعرضون لها، و لمحاولة إنماء مهارة المرونة الإيجابية واليقظة العقلية باعتبارهما من المطالب الحياتية المهمة للأفراد لتحقيق التوافق المستمر في أحداث الحياة ولما لها من علاقة إيجابية بما يتعلق بالطلبة الموهوبين حيث أثبتت دراسة العكيلي والنواب (٢٠١٩) وجود علاقة إيجابية بين اليقظة وكل من الذكاء الروحي والتوجه نحو الحياة لدى الطلبة الموهوبين، وأوصت دراسة النسور والهواري (٢٠٢١) بتعزيز مهارات اليقظة العقلية لما لها من دور

إيجابي في تحسين مهارات الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين. كما وأشارت دراسة إلى أن تعزيز المرونة لدى الطلاب الموهوبين له دور كبير في التغلب على الصعوبات المحيطة بهم ويوفر لهم صحة جسدية وعقلية جيدة.

وبما أن متغيرات البحث الحالي لم تجد الاهتمام الكافي في الدراسات العربية على الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية في حدود اطلاع الباحثين، فإن مشكلة البحث الحالية تتمثل في محاولة الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي: ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في محافظة الأحساء؟

أسئلة الدراسة

١. ما مستوى اليقظة العقلية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء؟
٢. ما مستوى المرونة الإيجابية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين اليقظة العقلية والمرونة الإيجابية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء؟

أهداف الدراسة

٤. قياس مستوى اليقظة العقلية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء.
٥. قياس مستوى المرونة الإيجابية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء.
٦. التعرف على طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة الإيجابية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء؟

أهمية الدراسة

تنقسم أهمية الدراسة إلى بعدين هما: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية، كالتالي:

أولاً: الأهمية النظرية

تتجلى الأهمية النظرية لهذه الدراسة في النقاط الآتية:

١. تستمد هذه الدراسة أهميتها من مدى ارتباطها بفئة عمرية مهمة في حياة الطلبة الموهوبين وما يتعرضون له من تقلبات وضغوط مدرسية وأسرية واجتماعية ونفسية.

٢. تكتسب هذه الدراسة أهميتها في أنها تبحث في طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة الإيجابية لفئة الطالبات الموهوبات في المدارس الثانوية.
٣. تعد هذه الدراسة – في حدود علم الباحثين – من الدراسات القليلة التي تتناول موضوع البحث في هذه العلاقة على مستوى الدراسات العربية.
٤. يأمل الباحثان أن تكون هذه الدراسة إضافة إلى المكتبة العربية والتي قد يستفيد منها الباحثون والأساتذة والطلبة وذوو الاختصاص.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

كما تتجلى الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في النقاط التالية:

١. قد يستفيد منها الأساتذة والمربين والمرشدين النفسيين والاجتماعيين في المؤسسات التعليمية كافة، مما قد يمكنهم من فهم طبيعة الطلاب الموهوبين ومشكلاتهم وكيفية إرشادهم وتوجيههم للتغلب على هذه المشكلات.

٢. قد تسهم الدراسة الحالية في التعرف على ماهية المرونة الإيجابية واليقظة العقلية وكيفية توظيفها في البرامج المتخصصة لمساعدة الطلاب الموهوبين.

٣. تضيف هذه الدراسة مقاييس تمكن الباحثين من الاستفادة منها، كما توفر هذه الدراسة بعض البيانات التي يمكن أن يستخدمها صناع القرار في تحسين الخدمات المقدمة لهذه الفئة.

٤. تعتبر هذه الدراسة إضافة للتراث النظري الذي قد يثير الكثير من المفاهيم والتساؤلات لدى الباحثين لمواصلة البحث في هذا المجال.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة الإيجابية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٣ هـ.

الحدود المكانية: محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء.

مصطلحات الدراسة

اليقظة العقلية Mindfulness: تعرف اليقظة العقلية بأنها طريقة التفكير التي تؤكد على انتباه الفرد ووعيه بالبيئة المحيطة وأحاسيسه الداخلية من دون إصدار أي حكم تقييمي عليها، وتقبل التجارب الشخصية مثل المشاعر والأفكار والأحداث كما هي في اللحظة الراهنة، كما وتعمل على التنقية الانفعالية التي تناسب الموقف ويمتنع عن التفكير بالطرق التلقائية والنمطية والبعد عن الأفكار المشوهة في العقل (رف الله، ٢٠١٨).

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة الموهوبين في مقياس اليقظة العقلية المستخدم في الدراسة الحالية.

المرونة الإيجابية Positive Resilience: تعرف المرونة الإيجابية على أنها الاستجابة الفعالة نحو ما يواجهه الشخص من الشدائد والمصائب والمواقف اليومية والانفعالية التي تتطلب اتخاذ قرار مناسب، والذي يؤدي إلى تحقيق الهدف بأسلوب متوافق مع النفس والبيئة المحيطة (حمودة، ٢٠١٩). وتم تحديد التعريف الإجرائي بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة الموهوبين في مقياس المرونة الإيجابية المستخدم في الدراسة الحالية.

الموهوبات Gifted Students: مجموعة من الطالبات اللاتي يتميزن عن أقرانهن العاديات بقدراتهن الإبداعية ومهاراتهن العقلية العالية في العديد من جوانب حياتهم، ويتم التعرف على هؤلاء من قبل مختصين لديهم الخبرة الأكاديمية والكفاءة، من خلال إخضاعهن لاختبارات إبداعية وفكرية تحدد نوع مواهبهن وذلك من أجل توفير الوسائل والمواد اللازمة التي تنمي قدراتهن العقلية والإبداعية (عمر، ٢٠٢٠). وتم تحديد التعريف الإجرائي بأنهن الطالبات المجتازات لمقياس موهبة والمصنفات في إدارة تعليم الأحساء على أنهن موهوبات.

الإطار النظري

أولاً: اليقظة العقلية

مفهوم اليقظة العقلية: عرفها الحربي (٢٠٢١) بأنها: "قدرة الفرد على أن يبقى في حالة من الوعي المتوازن والذهن الحاضر للتعامل مع الأفكار الجديدة لحظة بلحظة واستقبال المعلومات بطريقة مركزة".

وعرفها علي (٢٠٢٠) بأنها: "التركيز على اللحظة الحاضرة دون إصدار أحكام تقييمية، وتقبل كل خبرات الحياة سلبية أو إيجابية".

كما عرفها خشبة (٢٠١٨) بأنها: "كفاءة الوعي للخبرة الآتية سواءً أكانت داخلية أم خارجية، مع القدرة على الملاحظة والوصف الدقيق لما تحمله من معنى مباشر دون التقيد بالأحكام القبلية، وتقبل الفرد لما هو كائن والإدراك الواعي والإحساس بمعايشة التجربة". كما يعرفها Geiger et al. (٢٠١٨) بأنها: "الوعي بالخبرة الحالية لحظة بلحظة مع الاتجاه نحو القبول، والانفتاح، والحيادية دون التقيد بإصدار الأحكام".

خصائص اليقظة العقلية: أشارت البديوي (٢٠١٨) إلى بعض الخصائص المميزة لذوي اليقظة العقلية:

١. التعاطف: حيث يتصف الفرد بالقدرة على تفهم المشاعر ومواقف الآخرين في اللحظة الراهنة وفق منظورهم الخاص، وانفعالاتهم وردود أفعالهم.
٢. التقبل: حيث يستخدم الفرد كافة الوسائل المتاحة لتحسين قدرته على الفهم وتقبل كل ما هو جديد.
٣. تقبل الشك: يعتمد الفرد على التنبؤ وتغير مجريات الحياة، وتتبع لديه الرغبة في تقبل الشك من الشخصية بشكل جزئي ويمكن تنميتها.
٤. الانفتاح: وتعني أن يرى الأشياء كما لو أنها تحدث لأول مرة، ويضع احتمالات من خلال التركيز على اللحظة والتغذية الراجعة.

مكونات اليقظة العقلية

يوضح جيجر وآخرون Geiger et al. (٢٠١٨) أن اليقظة العقلية ذات مكونين أساسين وهما:

١. زيادة الوعي بالمؤثرات الخارجية والداخلية، والمشاعر مع القدرة على التصرف بوعي دون تشتيت للانتباه.
٢. يشير إلى مواقف الخبرة التي تجعل الفرد يشعر بزيادة الوعي، وتنطوي على المواقف التي تسمح للأفكار والأحاسيس أن تنشأ دون تقييم لها، أو الحكم عليها، أو إصدار رد فعل تجاهه.

ثانياً: المرونة الإيجابية

مفهوم المرونة الإيجابية: تعرفها القحطاني (٢٠١٩) بأنها: "قدرة الفرد على التكيف الفعال والتوافق الناجح والصمود في مواجهة المشكلات النفسية والاجتماعية والنهوض من الأزمات المختلفة دون كسر أو

هزيمة والمحافظة على الأمن النفسي والاجتماعي". كما عرفها السيد (٢٠١٩) بأنها: "هي القدرة على إعادة التوازن النفسي، والتكيف الإيجابي مع كافة المشكلات النفسية بفاعلية عالية بما يمتلك الطالب من إمكانيات ومقومات ذاتية واجتماعية تمكنه من إعادة التشكل من جديد".

كما عرفتها القحطاني وخوج (٢٠١٩) بأنها: "حالة من الاتزان الانفعالي تساعد الفرد على التكيف مع مواقف الحياة المختلفة ومواجهة الظروف والتفاعل الاجتماعي الإيجابي والإحساس بالمسؤولية والقدرة على حل المشكلات ومعرفة سبل مواجهتها والشعور بالتفاؤل والثقة بالنفس وتكوين نظرة إيجابية تجاه الذات".

أهمية المرونة الإيجابية: إن التمتع بالمرونة الإيجابية يسهم في تعزيز الصحة النفسية للأفراد وتوافقهم، خاصةً وإن عجز الفرد عن مواجهة ما يعترضه من تحديات ومشكلات وضغوط يتعرض لها تزيد من وطأة المشكلات النفسية والاجتماعية، ومواجهة هذه الضغوط يتطلب توافر مرونة إيجابية، لذا فإن المرونة تعتبر مهارةً هامةً من مهارات التفكير الإبداعي، والتفكير الابتكاري، كما أنها تزيد من القدرات والمهارات لدى الأفراد في مواجهة المشكلات والتحديات المختلفة وبطرق غير نمطية (خشان، ٢٠١٨).

كما أشار إلى أن أهمية المرونة الإيجابية للطلاب تكمن في:

١. تنمية مهارات الطلاب وقدراتهم.
٢. منح الطلاب الطاقة والقدرة على الدراسة باستمرار.
٣. تحقيق الرضا والالتزام الأكاديمي.
٤. زيادة الوعي بالذات والكفاءة الذاتية.
٥. تعزيز العلاقات الإيجابية.
٦. زيادة الدافعية للإنجاز والإبداع.

أبعاد المرونة الإيجابية: تتعدد الأبعاد المرتبطة بالمرونة الإيجابية ومن أبرزها (غرزولي، ٢٠٢٠):

١. الكفاءة الشخصية: وتتمثل في قدرة الفرد على تنظيم أحداث حياته بالشكل الذي يساعده على نمو مهاراته ومواصلة الحياة باقتدار.

٢. الكفاءة الاجتماعية: وتتمثل في قدرة الفرد على التعامل مع المجتمع وكيفية الاتصال مع آخرين، وترك انطباع طيب لديهم والتضحية من أجل من حوله وتحمل مسؤولياته.

٣. المساندة الاجتماعية: وتتمثل في الدعم المعنوي والمادي والروحي الذي يتلقاه الشخص من الآخرين، ويعطيه القوة ويخفف عنه ما يشعر به من ضغوط.

٤. الالتزام الديني والقيمي: وتعني أن تمسك الفرد بالمبادئ والقواعد الدينية تمثل نقطة الالتزام بحدودها بما يتفق مع واقع الحياة الاجتماعية التي يعيشها الأفراد في المجتمع.

ثالثاً: الطلبة الموهوبين

مفهوم الموهوبين: عرفهم سعادة (٢٠٢٠) بأنهم: "هم الطلبة المتمتعون بقدرات بارزة تجعلهم يحققون مستوى مرتفعاً من الأداء، ويتم تحديدهم من قبل أشخاص مؤهلين مهنياً". كما عرفهم الشريف (٢٠٢٢) بأنهم: "الطلبة الذين يظهرون أداءً متميزاً، أو إمكانية للأداء بمستويات إنجاز عالية، وبدرجة استثنائية عند مقارنتهم بآخرين في مثل عمرهم، أو خبرتهم، أو بيئتهم، ويظهر هؤلاء قدرة عالية على الإنجاز في المجالات العقلية، أو الإبداعية، أو الفنية، أو يتفوقون في مجال أكاديمي محدد، وهم لذلك يحتاجون إلى خدمات لا تقدم عادةً في المدارس العادية". كما عرفهم النجار (٢٠٢٠) بأنهم: "كل من يرتفع مستوى أدائه في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة سواء كان هذا المجال أكاديمي أو غير أكاديمي، ويتصفون بالامتياز المستمر في أي ميدان من ميادين الحياة".

خصائص الطلبة الموهوبين

تصنف الكثير من الدول أبنائها الموهوبين والمبدعين ضمن أهم ثرواتها القومية؛ لما لهم من دور هام في بناء المجتمع وخدمته في شتى المجالات، وتوليهم أهمية بالغة في الكشف عنهم وصقل قدراتهم وتدريبهم وتهيئة المناخ السليم لهم، بل وتدريبهم وتمهيد الطريق أمامهم من أجل إطلاق طاقاتهم (الرشيدي والمطيري،٢٠٢٠).

أشار بوزويقة (٢٠٢١) إلى أن الموهوب هو الشخص الذي يمتلك قدرة خاصة واستثنائية غير مكتسبة إذا ما قورن بمن هم في مثل سنه، ويتم الكشف عنه من قبل أشخاص مؤهلين مثل المعلمين والخبراء، وذلك من خلال تطبيق بعض المقاييس والاختبارات الخاصة.

وكما أوضحت الكعبي (٢٠٢٢) الخصائص والسمات العامة التي يتمتع بها الموهوب وهي:

١. في القراءة والكتابة: القدرة على القراءة معتمداً في ذلك استخدام المفردات والأداء اللغوي السليم، ولديه مهارات الكتابة، ولا يعاني من مشكلات في النطق والكلام.

٢. في البنية الجسدية: طول القامة نسبياً، ويكون بصحة جيدة، وأقل عرضة للأمراض، ويحب الأنشطة الحركية نتيجةً لنشاطه الزائد ونموه العام السريع.

٣. في المجال العقلي والمعرفي: الذاكرة القوية، وسرعة التعلم، والانتباه إلى أدق التفاصيل، والقدرة على التركيز الدائم.

٤. في الجانب السلوكي: يتمتع الموهوب بسلوك منضبط، وأخلاق عالية، ويهتم في الأمور الصعبة التي تصل إلى مرحلة من التعقيد.

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تناولت اليقظة العقلية لدى الموهوبين

دراسة النسور والهواري (٢٠٢١): هدفت هذه الدراسة للتحقق من درجة إسهام اليقظة العقلية في الذكاء الاجتماعي للطلبة المتفوقين في مدارس الملك عبد الله للتميز في الأردن، حيث بلغت عينة الدراسة ٣٠١ طالباً وطالبة واستخدم الباحثين مقياس اليقظة العقلية والذكاء الاجتماعي. أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من اليقظة العقلية ومستوى متوسط من الذكاء الاجتماعي وأن اليقظة العقلية تفسر ما مقداره ٦١% من الذكاء الاجتماعي، كما وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز مهارات اليقظة العقلية لما لها من دور في تحسين مهارات الذكاء الاجتماعي.

دراسة السلولي وخليفة (٢٠٢١): هدفت هذه الدراسة للكشف عن مستوى اليقظة العقلية والكمالية السوية والتوجه نحو الحياة لدى عينة من الطالبات الموهوبات أكاديمياً بمحافظة جدة ومعرفة العلاقة بينهم، حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٣٢ طالبة موهوبة تراوحت أعمارهم بين (١٦–١٨) سنة. استخدمت الباحثة مقياس اليقظة العقلية من إعداد Bear (٢٠٠٦) ومقياس الكمالية من إعداد الزهراني (٢٠١٧) ومقياس التوجه نحو الحياة من إعداد زبيدات (٢٠١٢). أظهرت الدراسة مستوى متوسط لكل من اليقظة العقلية والتوجه نحو الحياة ومستوى مرتفع للكمالية، كما وأظهرت الدراسة وجود علاقة بين متغيرات الدراسة. أما دراسة العكيلي والنواب (٢٠١٩) فقد هدفت إلى معرفة مستوى التوجه نحو الحياة والذكاء الروحي واليقظة العقلية لدى طلبة الثانوية المتميزين، وعلاقة التوجه نحو الحياة بالذكاء الروحي واليقظة العقلية والعلاقة

الارتباطية بين المتغيرات الثلاثة. تألفت عينة الدراسة من (٣١٨) طالباً وطالبة من طلبة الثانوية المتميزين حيث أظهرت النتائج بتمتع الطلبة المتميزين بالتوجه نحو الحياة والذكاء الروحي واليقظة العقلية ووجود علاقة إيجابية بينهم. كذلك دراسة شمبوليه (٢٠١٩) والتي هدفت إلى للتعرف على الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين والذكور والإناث في اليقظة العقلية حسب المستوى الدراسي، حيث استخدمت الباحثة مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية، حيث بلغت عينة الدراسة ٢٠٠ طالب وطالبة من المرحلة الجامعية. استخدمت الباحثة محك التفوق في التحصيل الدراسي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المتفوقين والعاديين في اليقظة العقلية بينما أظهرت وجود فروق حسب النوع لصالح الذكور وحسب المستوى الدراسي لصالح الفرقة الرابعة.

دراسة Turanzas et al. (٢٠١٨) والتي هدفت إلى تصميم تدخل قائم على اليقظة لمعالجة المشاكل التي يتعرض لها الأطفال الموهوبين مثل القلق الوجودي، والاكتئاب، وتجنب التجارب، والاندماج المعرفي تكونت عينة الدراسة من ٢٢ طفل موهوب في أسبانيا حيث تم قياس فعالية البرنامج باستخدام أدوات معيارية مثل (مقياس اليقظة لدى الأطفال والمراهقين، واستبيان التجنب والاندماج للشباب، وجرد اكتئاب الأطفال ، وجدول التأثير الإيجابي والسلبي للأطفال، واستبيان المهارات العاطفية والكفاءة).أشارت نتائج الدراسة إلى أنه في مرحلة ما بعد التجربة إلى أن برنامج APAC قد حسّن القدرات العاطفية وقلل الأعراض السلبية لدى الأطفال الموهوبين.

ثانياً: دراسات تناولت بالمرونة الإيجابية لدى الموهوبين

دراسة حمودة (٢٠٢١): هدفت الدراسة للكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين المرونة الإيجابية والشفقة بالذات لدى الطلبة المتفوقين بالمرحلة الإعدادية، والكشف عن وجود فروق في مستوى المرونة الإيجابية والتي ترجع لمتغير النوع. تم اختيار العينة بطريقة مقصودة من طلاب المرحلة الإعدادية بالإسكندرية مكونة من (٦٠) طالب وطالبة من المتفوقين (٣٢ إناث، ٢٨ ذكور)، أعمارهم ما بين ١٢ و١٤ سنة ودرجة ذكائهم بين ١٢٠ و١٣٠. تم استخدام مقياس المرونة الإيجابية ومقياس القدرات العقلية وأشارت النتائج عن وجود ارتباط موجب بين المرونة الإيجابية والشفقة بالذات لدى الطلاب المتفوقين في المرحلة الإعدادية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة الإيجابية بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

دراسة محمد (٢٠١٩): هدفت الدراسة إلى تعريف المرونة الإيجابية وتشكل هوية الأنا لدى الطالب الموهوب وإيجاد العلاقة بينهما والمشكلات المترتبة على هذه العلاقة. تكونت العينة من ١٠٥ من الطلبة الموهوبين في مدارس بغداد من الصف الرابع والخامس والسادس. أشارت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة الإيجابية وتشكل الأنا لدى الطلبة الموهوبين، وأنه كلما ارتفعت المرونة ارتفع مستوى تشكل الأنا والعكس صحيح. كما أوضحت النتائج وجود المرونة الإيجابية لدى الطلبة الموهوبين ولكن لم تحدد درجتها.

دراسة Batsou & Alexopoulou (٢٠١٩): تهدف هذه المراجعة المنهجية إلى التحقيق في السمات الشخصية الخاصة للطلاب الموهوبين الذين يتصفون بالمرونة، مستهدفة تطوير طرق استراتيجية للوقاية والتدخل، لتعزيز مرونة أولئك الذين يواجهون خطر التحصيل الأكاديمي. توصلت هذه المراجعة المنهجية إلى أن مرونة الطلاب الموهوبين ترجع إلى مجموعة من الخصائص المعينة للشخصية وعوامل وقائية أخرى وأن الذكاء ليس الشرط الوحيد للمرونة. كما وأنه من خلال إجراء هذه المراجعة المنهجية تم التوصل إلى أن وجود سمات شخصية إيجابية جنبًا إلى جنب مع البيئة الداعمة والتدخلات المناسبة يساعد جميع الطلاب الموهوبين، حتى أولئك الذين يعانون من صعوبات التعلم، على التعامل مع المواقف الصعبة ويصبحون أكثر مرونة. كما وأثبتت الأدلة أن تعزيز المرونة لدى الطلاب الموهوبين، له أهمية كبيرة لمساعدتهم على التغلب على الصعوبات في الأسرة والمدرسة والبيئات الاجتماعية، مما يؤدي إلى إنشاء صحة جسدية وعقلية جيدة.

دراسة أكوجال Akgül (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى تحديد دور المرونة وممارسة النشاط البدني ولعب الألعاب الرقمية على مستويات قلق الأطفال الموهوبين خلال فترة الوباء في تركيا عام ٢٠٢١. تكونت عينة الدراسة من (١٩٩) موهوباً. تم استخدام مقياس قلق الحالة إعداد سبيلبيرجر، وتم قياس المرونة باستخدام مقياس المرونة غي حين تم قياس النشاط البدني واللعب عبر الإنترنت/الألعاب الرقمية باستخدام سؤالين مفتوحين. أظهرت النتائج أن للمرونة علاقة سلبية قوية مع القلق بين الطلاب الموهوبين خلال فترة الجائحة كما وأشارت الدراسة بأهمية المرونة للتعامل مع القلق. أما دراسة الشهراني (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى للتعرف على اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية. أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالمرونة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى طالبات الثانوية من خلال اليقظة العقلية، وأوصى الباحثان بضرورة تفعيل أنشطة اليقظة العقلية في المقررات الدراسية، وضرورة تحسين المرونة النفسية لدى الطلبة من خلال

أنشطة تجعلهم أكثر قدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية، وتساهم في التكيف الإيجابي معها، مما يجعل الطلبة متوافقين ومتصالحين مع أنفسهم ومع الآخرين.

تعقيب على الدراسات السابقة: من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة، حيث هدف بعضها إلى دراسة العلاقة بين المرونة الإيجابية وبعض المتغيرات مثل الشفقة بالذات وسمات الذكاء الوجداني لدى الطلبة الموهوبين مثل دراسة حمودة (٢٠٢١)، ودراسة محمد (٢٠١٩)، في حين أن بعضها هدف إلى دراسة العلاقة بين اليقظة العقلية وبعض المتغيرات مثل الذكاء الاجتماعي والكمالية والتوجه نحو الحياة والذكاء الروحي مثل دراسة النسور والهواري (٢٠٢١) ودراسة السلولي وخليفة (٢٠٢١) ودراسة العكيلي والنواب (٢٠١٩). من جهة أخرى هدفت بعض الدراسات إلى تطوير برامج أو أساليب لتحسين كل من اليقظة العقلية والمرونة الإيجابية مثل دراسة .Turanzas et al (٢٠١٨) ودراسة .Alexopoulou et al (٢٠١٩)، وهدفت دراسة شمبولية (٢٠١٩) لمعرفة الفروق في اليقظة العقلية وفقاً لمتغير الجنس والصف الدراسي. أما دراسة الشهراني (٢٠٢٢) فبحثت عن العلاقة بين كل من المرونة النفسية واليقظة العقلية، في حين تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على اليقظة العقلية (المتغير المستقل) وعلاقتها بالمرونة الإيجابية (المتغير التابع) لدى الطالبات الموهوبات.

طُبقت الدراسات السابقة على عينات مختلفة فمنها ما تم تطبيقه على المرحلة الابتدائية مثل دراسة محمد (٢٠١٩) ودراسة .Turanzas et al (٢٠١٨)، ومنها ما تم تطبيقه على طلاب المرحلة المتوسطة مثل دراسة حمودة (٢٠٢١) ومنها ما تم تطبيقه على المرحلة الثانوية مثل دراسة السلولي وخليفة (٢٠٢١) ودراسة العكيلي والنواب (٢٠١٩) ودراسة الشهراني (٢٠٢٢)، ومنها ما تم تطبيقه على المرحلة الجامعية مثل دراسة شمبوليه (٢٠١٩)، ومنها ما تم تطبيقه على الذكور فقط مثل دراسة الزهراني (٢٠١٤). أما في الدراسة الحالية فقد تم اختيار العينة من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة عن وجود علاقة ارتباطية بين المرونة والشفقة بالذات لدى الطلاب المتفوقين حيث أن الشفقة بالذات متعددة الأبعاد و تؤدي بالفرد إلى تبني اتجاه إيجابي نحو ذاته في مواقف الفشل والضغوط التي من الممكن أن يتعرض لها (حمودة ،٢٠٢١)، كما وأظهرت النتائج عن وجود علاقة بين المرونة الإيجابية وتشكل الأنا لدى الطلبة الموهوبين مثل دراسة محمد (٢٠١٩). في حين أظهرت دراسة النسور والهواري (٢٠٢١) أن هناك علاقة بين اليقظة العقلية والذكاء الاجتماعي لدى الطلبة

الموهوبين، وأظهرت دراسة السلولى وخليفة (٢٠٢١) عن وجود علاقة بين اليقظة العقلية والكمالية والتوجه نحو الحياة، وأظهرت دراسة العكيلي والنواب (٢٠١٩) وجود علاقة بين اليقظة العقلية والتوجه نحو الحياة والذكاء الروحي. أما دراسة الشهراني (٢٠٢٢) فقد أشارت إلى أنه يمكن التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال اليقظة العقلية.

المنهجية والإجراءات

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي (الارتباطي)، حيث هدفت إلى التعرف على نوع ودرجة العلاقة بين اليقظة العقلية (المتغير المستقل) والمرونة الإيجابية (المتغير التابع) لدى الطالبات الموهوبات.

مجتمع الدراسة: تكّون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المرحلة الثانوية الذين تم تصنيفهن موهوبات في إدارة تعليم الأحساء حسب مقياس موهبة في المملكة العربية السعودية واللاتي يبلغ عددهن (٢٠٩).

عينة الدراسة الأساسية: تم اختيار العينة بشكل قصدي بالطريقة الميسرة، وذلك باختيار أحد مدارس فصول الموهوبات في محافظة الأحساء للمرحلة الثانوية حيث بلغ عددها ٨١ طالبة من جميع مراحل المرحلة الثانوية (أول، وثاني، وثالث ثانوي).

العينة الاستطلاعية: تم اختيار العينة الاستطلاعية بشكل قصدي بالطريقة الميسرة، وذلك باختيار الطالبات الموهوبات من أحد المدارس الثانوية في محافظة الأحساء حيث بلغ عدد الطالبات ٤٢ طالبة من جميع مراحل المرحلة الثانوية (أول، وثاني، وثالث ثانوي).

أدوات الدراسة

١- مقياس المرونة الإيجابية إعداد رضوان (٢٠١٥). يتكون هذا المقياس من (١٩) موقف وهذه المواقف تصف المرونة النفسية الشخصية ولكل موقف ثلاثة اختيارات حيث تدل الدرجات العليا على المرونة النفسية للشخص والدرجات الدنيا تدل على ضعف المرونة النفسية للشخص.

الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١): معاملات ارتباط كل موقف بالدرجة الكلية للمقياس.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٨٩**	١٠	٠,٦٤٤**
٢	٠,٤٨٤**	١١	٠,٦٨١**
٣	٠,٦٣٤**	١٢	٠,٧٣٢**
٤	٠,٥٦٧**	١٣	٠,٥٣٢**
٥	٠,٦٧٧**	١٤	٠,٦٢٦**
٦	٠,٧٣٣**	١٥	٠,٧١٢**
٧	٠,٧٣٤**	١٦	٠,٧٦٦**
٨	٠,٧٤٨**	١٧	٠,٦٤٧**
٩	٠,٦٤٤**	١٨	٠,٧٥٨**

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات المقياس كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس تم إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ لعبارات المقياس وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢): قيم معامل الثبات لعبارات المقياس.

عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
١٨	٠,٩١٩

يبين الجدول (٢) قيم معامل ألفا كرونباخ لعبارات المقياس، وهي قيمة مرتفعة، مما يطمئن إلى أن المقياس يتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

٢- مقياس اليقظة العقلية (إعداد Bear، ٢٠٠٥ ترجمة العاسمي) يتكون هذا المقياس من (٣٥) عبارة موزعة على أربعة أبعاد (الملاحظة، والوصف، والعمل بوعي، وعدم إصدار الأحكام، وعدم التعامل مع التجربة الداخلية)، ويتكون من خمسة بدائل (دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، وأبداً).

صدق المقياس: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣): معاملات ارتباط عبارات كل بعد بالدرجة الكلية له.

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
الملاحظة	١	٠,٥٧١**	٥	٠,٧٥٥**
	٢	٠,٦٨٨**	٦	٠,٥٧٧**
	٣	٠,٤٧٩**	٧	٠,٦٥٧**
	٤	٠,٧١٦**	٨	٠,٥٢٦**
الوصف	٩	٠,٧٦٩**	١٣	٠,٨١١**
	١٠	٠,٧٨٠**	١٤	٠,٧٩٣**
	١١	٠,٨١٦**	١٥	٠,٨٤٦**
	١٢	٠,٥٨١**		
العمل بوعي	١٦	٠,٦٠٢**	١٩	٠,٧٣٦**
	١٧	٠,٧١١**	٢٠	٠,٨٦٧**
	١٨	٠,٨٤٥**	٢١	٠,٨٧٠**
عدم إصدار الأحكام	٢٢	٠,٧١٦**	٢٦	٠,٧٥١**
	٢٣	٠,٨٢٦**	٢٧	٠,٧٠٩**
	٢٤	٠,٧٧٣**	٢٨	٠,٧٧٩**
	٢٥	٠,٨١٧**		

عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	٢٩	٠,٦٨١**	٣٣	٠,٥٣١**
	٣٠	٠,٧٣٤**	٣٤	٠,٧١٧**
	٣١	٠,٧٤٦**	٣٥	٠,٤٧٧**
	٣٢	٠,٧٢٨**		

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد المنتمية إليه كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٤): معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

البعد	معامل الارتباط
الملاحظة	٠,٦٣٣**
الوصف	٠,٧١١**
العمل بوعي	٠,٧٥٤**
عدم إصدار الأحكام	٠,٦٥٨**
عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	٠,٨٦٣**

** دالة عند (٠,٠١)

ويبين الجدول (٤) معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات المقياس كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

صدق المحتوى

تم عرض المقياسين (مقياس المرونة الإيجابية، ومقياس اليقظة العقلية) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة وتم التحكيم من خلال الجوانب التالية: انتماء العبارات للأبعاد، ومناسبة صياغتها اللغوية. بناء على ذلك تم حذف الموقف ١٥ في مقياس المرونة الإيجابية وذلك لمشابهته للموقف ٩، حيث أصبح عدد مواقف المقياس ١٨ موقف، وتم حذف الفقرات (١٣,١٨,٢٤,٢٧) من مقياس

اليقظة العقلية لتشابهها في المعنى مع فقرات أخرى بناء على إجماع المحكمين على ذلك وأصبح عدد الفقرات ٣٥.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس تم إيجاد معامل ثبات الفا كرونباخ لأبعاد المقياس وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥): قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس.

البعد	معامل ألفا كرونباخ
الملاحظة	٠,٧٦٩
الوصف	٠,٨٨٦
العمل بوعي	٠,٨٦٣
عدم إصدار الأحكام	٠,٨١٣
عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	٠,٧٧٣
المقياس ككل	٠,٩١٤

يبين الجدول (٥) قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: والذي ينص على: "ما مستوى اليقظة العقلية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الإحساء؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى اليقظة العقلية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الإحساء، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى اليقظة العقلية لدى عينة البحث.

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الملاحظة	٣,٩٦	٠,٦٤٩	مرتفع	١
الوصف	٣,٢٤	٠,٦٦٠	متوسط	٣
العمل بوعي	٣,٢٦	٠,٨٨٤	متوسط	٢
عدم إصدار الأحكام	٣,١٩	٠,٨٤٣	متوسط	٤
عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	٣,١٩	٠,٧٤٧	متوسط	٤
اليقظة العقلية ككل	٣,٣٨	٠,٥٤٠	متوسط	

ويبين الجدول (٦) حصول بعد الملاحظة على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٩٦) ومستوى مرتفع، تلاه بعد العمل بوعي حيث حصل على متوسط حسابي قيمته (٣,٢٦) ومستوى متوسط، تلاه بعد الوصف بمتوسط حسابي قيمته (٣,٢٤) ومستوى متوسط، في حين حصل كل من بعد عدم إصدار الأحكام وبعد عدم التفاعل مع التجربة الداخلية على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,١٩) ومستوى متوسط.

كما يبين الجدول حصول إجمالي الأبعاد على متوسط حسابي قيمته (٣,٣٨) ومستوى متوسط، وهذا يدل على أن اليقظة العقلية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الإحساء كانت بمستوى متوسط. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة السلولي وخليفة (٢٠٢١) التي أظهرت أن مستوى اليقظة العقلية لدى الطلبة الموهوبين كان بدرجة متوسطة، واتفقت مع دراس العكيلي والنواب (٢٠١٩) التي أشارت إلى تمتع الطلبة المتميزين باليقظة العقلية حيث يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن اليقظة العقلية تشتمل على أبعاد مثل الملاحظة، الوصف، الوعي بالعمل، عدم إصدار الأحكام، وعدم التفاعل مع التجربة الداخلية وهذه الأبعاد تحتاج لمستوى من النضج العقلي والعمري لكي يكون لديه مستوى عالي من اليقظة العقلية Kang et al. (٢٠١٢). كما أشارت دراسة Sturgess (٢٠١٢) أن العمر الزمني يؤثر على اليقظة العقلية أي كلما زاد عمر الفرد العقلي كلما ارتفع لديه مستوى اليقظة العقلية وهذا قد يدل على أن الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية قد وصلن إلى مرحلة عمرية قد يكون فيها العمر الزمني عامل في ارتفاع

مستوى اليقظة العقلية ووصولها للمستوى المتوسط وقد يصل لاحقاً إلى مستوى مرتفع. حيث تم استخدام التدرج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على مستوى اليقظة العقلية:

جدول (٧): المتوسط الحسابي المستوى.

المتوسط الحسابي	المستوى
٤,٢ فما فوق	مرتفع جدا
من ٣,٤ إلى اقل من ٤,٢	مرتفع
من ٢,٦ إلى أقل من ٣,٤	متوسط
من ١,٨ إلى أقل من ٢,٦	منخفض
أقل من ١,٨	منخفض جدا

وفيما يلي عرضا تفصيلياً حول مستوى اليقظة العقلية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الإحساء:

الملاحظة: للتعرف على مستوى اليقظة العقلية المتعلق بالملاحظة لدى عينة البحث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا البعد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى اليقظة العقلية المتعلق بالملاحظة لدى عينة البحث.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٨	أنتبه إلى كيف تؤثر مشاعري على أفكاري وسلوكي	٤,٣١	٠,٨٨٩	مرتفع جدا	١
٢	عندما أستحم، أكون متيقظاً لإحساسي بالماء يسري على جسدي	٤,١٠	١,١٢٠	مرتفع	٢
٤	أنتبه لأحاسيسي عندما يلامس الهواء شعري أو تلامس أشعة الشمس وجهي.	٤,٠٩	١,٠٨٦	مرتفع	٣

٥	أنتبه للأصوات كصوت دقات الساعة، وزقزقة العصافير، وحركة مرور السيارات حولي.	٤,٠٨	١,٠٦٣	مرتفع	٤
٦	انتبه لروائح الأشياء وعبيرها	٤,٠٥	٠,٩٧٣	مرتفع	٥
٧	ألاحظ العناصر البصرية في الفنون أو الطبيعة، كالألوان والأشكال والملمس، أو أنماط الضوء والظل.	٤,٠٠	١,١٩٤	مرتفع	٦
١	عندما أمشي، أتعمد ملاحظة إحساسي بحركة جسمي	٣,٦٧	١,٠٢٥	مرتفع	٧
٣	ألاحظ كيف تؤثر الأطعمة والمشروبات على أفكاري وأحاسيسي وانفعالاتي.	٣,٣٧	١,٢٤٩	متوسط	٨
	المتوسط الحسابي	٣,٩٦	٠,٦٤٩	مرتفع	

ويبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لمستويات اليقظة العقلية المتعلقة بالملاحظة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء تراوحت قيمها بين (٣,٣٧ – ٤,٣١)، حيث حصلت العبارة رقم (٨) والتي تنص على " أنتبه إلى كيف تؤثر مشاعري على أفكاري وسلوكي " على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٣١) ومستوى مرتفع، في حين حصلت باقي العبارات على مستويات مرتفعة عدا العبارة رقم (٣) والتي تنص على " ألاحظ كيف تؤثر الأطعمة والمشروبات على أفكاري وأحاسيسي وانفعالاتي " حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٣٧) ومستوى متوسط.

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٩٦) ومستوى مرتفع، وهذا يدل على أن اليقظة العقلية المتعلقة بالملاحظة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الإحساء كانت بمستوى مرتفع وهذا يتفق مع ما ذكرته موهبة من خصائص وسمات الموهوبين أن لديهم قدرة عالية على التركيز وقوة الملاحظة (موهبة، د.ت).

الوصف

للتعرف على مستوى اليقظة العقلية المتعلق بالوصف لدى عينة البحث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا البعد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى اليقظة العقلية المتعلق بالوصف لدى عينة البحث.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١٤	أميل بطبيعتي إلى التعبير عن خبراتي بالكلمات	٣,٥٤	١,١٦٢	مرتفع	١
١٠	أستطيع وصف معتقداتي وآرائي وتوقعاتي بالكلمات بسهولة	٣,٥٢	١,٠٥٠	مرتفع	٢
٩	أجيد الكلمات التي تصف أحاسيسي	٣,٣٨	١,١٠٢	متوسط	٣
١٥	أستطيع وصف إحساسي في اللحظة الراهنة بتفاصيل كافية.	٣,٢٨	١,٢٠٧	متوسط	٤
١٢	لدي المشكلة في التفكير في الكلمات المناسبة التي تعبر عن إحساسي بالأشياء	٣,١٥	١,١١٩	متوسط	٥
١٣	أستطيع أن أعبر عن شعوري بالكلمات حتى عندما أشعر بالضيق الشديد	٣,١٥	١,٣٠٥	متوسط	٦
١١	من الصعب أن أجد الكلمات المناسبة التي تعبر عما يدور في خاطري *	٢,٦٤	١,٠٨٨	متوسط	٧
	المتوسط الحسابي	٣,٢٤	٠,٦٦٠	متوسط	

* عبارة سلبية

يبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لمستويات اليقظة العقلية المتعلق بالوصف لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء تراوحت قيمها بين (٢,٦٤ – ٣,٥٤)، حيث حصلت العبارتين (١٤، ١٠) على مستويات مرتفعة كان أعلاهما العبارة رقم (١٤) والتي تنص على " أميل بطبيعتي إلى التعبير عن خبراتي بالكلمات " حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٥٤)، في حين حصلت باقي العبارات على مستويات متوسطة كان أدناها العبارة السلبية رقم (١١) والتي تنص على " من الصعب أن أجد الكلمات المناسبة التي تعبر عما يدور في خاطري " حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٢,٦٤).

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٢٤) ومستوى متوسط، وهذا يدل على أن مستوى اليقظة العقلية المتعلق بالوصف لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الإحساء كانت بمستوى متوسط.

العمل بوعي

للتعرف على مستوى اليقظة العقلية المتعلق بالعمل بوعي لدى عينة البحث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا البعد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى اليقظة العقلية المتعلق بالعمل بوعي لدى عينة البحث.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١٨	أقوم بالأعمال أو المهمات بشكل آلي، دون أن أكون واعياً بما أقوم به.	٣,٤٤	١,٤٤٩	مرتفع	١
١٩	أجد نفسي أقوم بأعمال دون الانتباه إليها. *	٣,٤٣	١,٣١٣	مرتفع	٢
٢١	لا أنتبه لما أقوم به بسبب القلق، أو أحلام اليقظة، أو التشتت *	٣,٤٢	١,٣٠٣	مرتفع	٣
٢٠	عندما أقوم ببعض الأعمال، يتشتت عقلي بسهولة*	٣,٣٦	١,١٦٥	متوسط	٤
١٦	من الصعب على الاستمرار بالتركيز على ما يحدث في الوقت الحاضر*	٣,١٥	١,٢٠٥	متوسط	٥
١٧	أندفع نحو الأنشطة دون أن أكون منبه لها	٢,٧٤	١,٢٥٣	متوسط	٦
	المتوسط الحسابي	٣,٢٦	٠,٨٨٤	متوسط	

* عبارة سلبية

ويبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لمستويات اليقظة العقلية المتعلق بالعمل بوعي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء تراوحت قيمها بين (٢,٧٤ – ٣,٤٤)، حيث حصلت العبارات (١٨، ١٩، ٢١) على مستويات مرتفعة كان أعلاها العبارة رقم (١٨) والتي تنص على " أقوم بالأعمال أو المهمات بشكل آلي ، دون أن أكون واعياً بما أقوم به " حيث حصلت على أعلى متوسط

حسابي وقيمته (٣,٤٤)، في حين حصلت باقي العبارات على مستويات متوسطة كان أدناها العبارة رقم (١٧) والتي تنص على " أندفع نحو الأنشطة دون أن أكون منبه لها " حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٢,٧٤). كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٢٦) ومستوى متوسط، وهذا يدل على أن مستوى اليقظة العقلية المتعلق بالعمل بوعي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الإحساء كانت بمستوى متوسط، وهذا يتوافق مع خصائص وسمات الموهوبين حيث أن لديهم مستوى من الوعي الذاتي والاجتماعي والوعي في التعامل مع ما حولهم من مواقف ومشكلات (Davidson Institute, 2021).

عدم إصدار الأحكام

للتعرف على مستوى اليقظة العقلية المتعلق بعدم إصدار الأحكام لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا البعد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى اليقظة العقلية المتعلق بعدم إصدار الأحكام لدى عينة البحث.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٢٤	أصدر أحكاماً حول ما إذا كانت أفكاري جيدة أو سيئة	٣,٦٨	١,١٣٨	مرتفع	١
٢٧	لا أرضى عن نفسي عندما تكون أفكاري غير منطقية	٣,٣٣	١,٢٧٥	متوسط	٢
٢٢	أنتقد نفسي لوجود مشاعر غير منطقية، أو غير مناسبة لدي*	٣,٢٥	١,٤٢٨	متوسط	٣
٢٥	أقول لنفسي: يجب أن لا أفكر بالطريقة التي أفكر بها.	٣,٢٣	١,٢٠٧	متوسط	٤
٢٣	أقول لنفسي: يجب أن لا أشعر على النحو الذي أشعر به في الواقع	٣,١٤	١,٣١١	متوسط	٥
٢٦	أعتقد أن بعض مشاعري سيئة أو غير مناسبة	٢,٩٣	١,٢٧٣	متوسط	٦
٢٨	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة، أحكم على نفسي بأنني إنسان غير جيد أو سيء بناء على ماهية تلك الأفكار والصور	٢,٧٥	١,٤٧٩	متوسط	٧
	المتوسط الحسابي	٣,١٩	٠,٨٤٣	متوسط	

* عبارة سلبية

يبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لمستويات اليقظة العقلية المتعلق بعدم إصدار الأحكام لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء تراوحت قيمها بين (٢,٧٥ – ٣,٦٨)، حيث حصلت العبارة رقم (٢٤) والتي تنص على " أصدر أحكاماً حول ما إذا كانت أفكاري جيدة أو سيئة " على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٦٨)، في حين حصلت باقي العبارات على مستويات متوسطة كان أدناها العبارة رقم (٢٨) والتي تنص على " عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة ، أحكم على نفسي بأنني إنسان غير جيد أو سيء بناء على ماهية تلك الأفكار والصور " حيث حصلت على أقل متوسط حسابي و قيمته (٢,٧٥).

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,١٩) ومستوى متوسط، وهذا يدل على أن مستوى اليقظة العقلية المتعلق بعدم إصدار الأحكام لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الإحساء كانت بمستوى متوسط.

عدم التفاعل مع التجربة الداخلية

للتعرف على مستوى اليقظة العقلية المتعلق بعدم التفاعل مع التجربة الداخلية لدى عينة البحث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا البعد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى اليقظة العقلية المتعلق بعدم التفاعل مع التجربة الداخلية لدى عينة البحث.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٣١	في المواقف الصعبة، أستطيع التمهل، وعدم الرد الفوري	٣,٥٧	١,٢٥٤	مرتفع	١
٣٤	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة، أرجع خطوة للوراء، وأكون على وعي بهذه الأفكار والصور دون أن تسيطر علي	٣,٤٢	١,٢٠٣	مرتفع	٢
٣٥	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة، ألاحظها فقط وأدعها تمضي دون أن تؤثر على	٣,٣٠	١,١٨٨	متوسط	٣
٢٩	أدرك أحاسيسي ومشاعري دون القيام بأي رد فعل نحوها.	٣,٢٢	١,٢٣٥	متوسط	٤
٣٠	أراقب أحاسيسي دون أن أغوص بها	٣,١٧	١,٢٣٣	متوسط	٥

٣٢	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة، أستطيع ملاحظتها فقط دون إصدار رد فعل.	٢,٨٦	١,١٩١	متوسط	٦
٣٣	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة، أشعر بالهدوء بعد ذلك مباشرة.	٢,٧٥	١,٣٢٨	متوسط	٧
	المتوسط الحسابي	٣,١٩	٠,٧٤٧	متوسط	

يبين الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية لمستويات اليقظة العقلية المتعلق بعدم التفاعل مع التجربة الداخلية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء تراوحت قيمها بين (٢,٧٥ – ٣,٥٧)، حيث حصلت العبارتين (٣١، ٣٤) على مستويات مرتفعة كان أعلاهما العبارة رقم (٣١) والتي تنص على " في المواقف الصعبة، أستطيع التمهل، وعدم الرد الفوري " حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٥٧)، في حين حصلت باقي العبارات على مستويات متوسطة كان أدناها العبارة رقم (٣٣) والتي تنص على " عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة، أشعر بالهدوء بعد ذلك مباشرة " حيث حصلت على أقل متوسط حسابي و قيمته (٢,٧٥).

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,١٩) ومستوى متوسط، وهذا يدل على أن مستوى اليقظة العقلية المتعلق بعدم التفاعل مع التجربة الداخلية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الإحساء كانت بمستوى متوسط.

نتائج إجابة السؤال الثاني: والذي ينص على: "ما مستوى المرونة الايجابية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الإحساء؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى المرونة الايجابية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الإحساء، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى المرونة الإيجابية لدى عينة البحث.

الرقم	الموقف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١٢	عندما يعرض عليك أكثر من خيار	٢,٨٩	٠,٤١٨	مرتفع	١
٣	عندما يطلب منك أحد مساعدة لحل مشكلته	٢,٨٤	٠,٤٨٦	مرتفع	٢
١٨	عندما يتعدد أمامك أكثر من حل	٢,٧٩	٠,٥٦٤	مرتفع	٣
١٧	أثناء تشاورك مع الآخرين لتحقيق هدف ما	٢,٧٧	٠,٥٥٤	مرتفع	٤
٥	عندما لا يتوفر لكِ ما تريدين من الملبس	٢,٧٥	٠,٦٠٣	مرتفع	٥
١٦	عندما يعرض عليك تغيير قرار اتخذتِه من قبل	٢,٧٣	٠,٦٧١	مرتفع	٦
١٤	عندما يواجهك تحدٍ أثناء مهمة	٢,٥٩	٠,٥٦٥	مرتفع	٧
٤	عندما تريدين شيئاً معيناً ولم تجديه	٢,٥٦	٠,٨٠٦	مرتفع	٨
٧	أثناء قيامك بعمل ما	٢,٤٦	٠,٦٩٠	مرتفع	٩
٢	عندما تكونين جائعة	٢,٤٢	٠,٧٠٣	مرتفع	١٠
٩	أثناء التصدي لمشكلة ما	٢,٤٠	٠,٦٠٨	مرتفع	١١
٨	عندما يطلب منك تحديد رأيك في موضوع ما	٢,٣٧	٠,٥٥٥	مرتفع	١٢
١١	عندما تنصدمين بموقف صعب	٢,٣٥	٠,٥٧٧	مرتفع	١٣
١	عندما تقابلك مشكلة	٢,٣٥	٠,٥٧٤	مرتفع	١٤
١٣	عندما يتراكم عليك أكثر من عمل	٢,٢٣	٠,٥٧٦	متوسط	١٥
٦	عندما يطلب منك تحديد موعد اجتماع ما	٢,٢٢	٠,٦٥٢	متوسط	١٦
١٥	عندما لا تحدث النتائج التي تتوقعينها في أمر ما	٢,١٧	٠,٧٣٨	متوسط	١٧
١٠	عند اتخاذ قرار خاص بك	٢,١٥	٠,٥٢٧	متوسط	١٨
	المتوسط الحسابي	٢,٥٠	٠,٣٣١	مرتفع	

يبين الجدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية لمستويات المرونة الإيجابية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء تراوحت قيمها بين (٢,١٥ – ٢,٨٩)، حيث حصلت معظم المواقف على مستويات مرتفعة كان أعلاها الموقف رقم (١٢) والذي ينص على "عندما يعرض عليك أكثر من خيار" حيث حصل على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٢,٨٩) ومستوى مرتفع، في حين حصلت المواقف (١٣، ٦، ١٥، ١٠) على مستويات متوسطة كان أدناها الموقف رقم (١٠) والذي ينص على " عند اتخاذ قرار خاص بك " حيث حصل على أقل متوسط حسابي وقيمته (٢,١٥).

كما يبين الجدول حصول إجمالي المواقف على متوسط حسابي قيمته (٢,٥٠) ومستوى مرتفع، وهذا يدل على أن المرونة الايجابية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الإحساء كانت بمستوى مرتفع، وهذا يتفق مع دراسة محمد (٢٠١٩) في أن الطلبة الموهوبين يتمتعون بدرجة من المرونة الإيجابية. ذلك وذكرت دراسة الزهراني (٢٠١٦) أن لدى الموهوبين تعلق بالمهمة المكلفين بإنجازها كما ولديهم التزام بها حيث يجعلون هذي المهمات جزء مهم من حياتهم وأن مستوى المرونة لديهم متوسط في حين أن دراسة شقورة (٢٠١٢) أظهرت أن مستوى المرونة لدى الموهوبين كانت بدرجة فوق المتوسطة. ترى الباحثة أن ارتفاع مستوى المرونة الإيجابية لدى الطالبات في عينة الدراسة الحالية قد يعزى للبرامج إرشادية التي توفرت لديهن وعززت مستوى المرونة وهذا قد يكون السبب في ارتفاع مستوى المرونة الإيجابية أو أنهن ينتمين لبيئات داعمة في التغلب على الصعوبات ورفع مستوى المرونة وهذا يتفق مع دراسة Batsou & Alexopoulou (٢٠١٩) التي ترى أن الطالب الموهوب يتمتع بدرجة من المرونة والتوافق النفسي إذا كان محاط ببيئة أسرية واجتماعية ومدرسية داعمة له وتتميز بمستوى من الأمان النفسي.

حيث تم استخدام التدرج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على مستوى المرونة الإيجابية:

جدول (١٤) المتوسط الحسابي لمستوى المرونة الإيجابية.

المتوسط الحسابي	المستوى
٢,٣٤ فما فوق	مرتفع
من ١,٦٧ الى أقل من ٢,٣٤	متوسط
أقل من ١,٦٧	منخفض

نتائج إجابة السؤال الثالث: والذي ينص على: " هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين اليقظة العقلية والمرونة الايجابية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والمرونة الايجابية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء، كما يبين الجدول التالي:

جدول (١٥): معامل ارتباط بيرسون للتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والمرونة الايجابية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء.

المقاييس		اليقظة العقلية					
		الملاحظة	الوصف	العمل بوعي	عدم إصدار الأحكام	عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	اليقظة العقلية ككل
المرونة الإيجابية	معامل الارتباط	٠,٤٧٨**	٠,٤٠٩**	٠,٦٨٤**	٠,٥٩٤**	٠,٧٥٠**	٠,٨١٦**
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (١٥) أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (٠,٠٥)، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين اليقظة العقلية والمرونة الايجابية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء.

وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى اليقظة العقلية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء كلما ارتفع مستوى المرونة الايجابية لديهن والعكس صحيح. ذكرت دراسة الشهراني والوليدي (٢٠٢٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين كل بعد من أبعاد اليقظة العقلية التالية (الوصف، التصرف الواعي، عدم الحكم على الخبرات الداخلية) والمرونة النفسية لدى طالبات الثانوية، فإذا كانت هذه العلاقة لدى الطلبة بشكل عام لذا فهي تشمل الطلبة المتفوقين أو الموهوبين باعتبارهم جزء من هذه الفئة العامة. كما وأظهرت دراسة شاهين (٢٠١٧)، أن الأفراد ذوي اليقظة المرتفعة أفضل من أولئك ذوي اليقظة المنخفضة ويرتبط ارتفاعها بارتفاع معدل الرضا عن الحياة وتقدير الذات في حين أثبتت دراسة الجرجري وخليل (٢٠١٩)، أن هناك علاقة إيجابية بين المرونة الإيجابية وجودة الحياة لدى طلاب المرحلة

المتوسطة والتي تشترك في خصائصها مع المرحلة الثانوية. بناء على علاقة كل من اليقظة والمرونة في تحسين جودة الحياة تعزو الباحثة هذه العلاقات في وجود علاقة أيضاً بين كل من اليقظة والمرونة الإيجابية كما أسفرت دراسة شمبولية (٢٠١٩) عن وجود علاقة بين اليقظة العقلية وبعض الظواهر والمؤشرات الدالة على الصحة النفسية التي تدل على تمتع الشخص بالمرونة، فقد ارتبطت إيجابيًا بالطموح وفاعلية الذات ومرونتها.

التوصيات والمقترحات

يمكن تقديم التوصيات التالية وذلك في ضوء النتائج التي توصل لها الباحثان في هذه الدراسة:

- تشجيع المختصين في مجالات الموهبة وعلم النفس بإجراء دراسات وأبحاث لتصميم برامج إرشادية لتكيفية استخدام اليقظة في معالجة المشاكل لدى الموهوبين.
- إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن المرونة الايجابية وعلاقتها مع التكيف الاجتماعي أو الأكاديمي أو التوافق المدرسي، وذلك لما يراه الباحثان من ندرة في الدراسات التي تخص المرونة الإيجابية لدى الطلبة الموهوبين.
- إجراء دراسات مشابهة حول علاقة اليقظة العقلية لدى الموهوبين بمتغيرات أخرى.
- تحسين المرونة لدى الطلبة الموهوبين من خلال الأنشطة والتدريبات العملية المناسبة لتجعلهم أكثر قدرة على مواجهة التحديات المحيطة بهم.
- دمج أنشطة اليقظة العقلية في المقررات الدراسية لطلاب المرحلة المتوسطة والثانوية من أجل دعم صحتهم النفسية والجسدية في المستقبل.

المراجع

أولا: المراجع العربية

البديوي، عفاف. (٢٠١٨). التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من اليقظة العقلية والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بالدقهلية. مجلة التربية، ١٧٨ (٢)، ١٥٥-٢٣٤.

بوزويقة، عبد الكريم. (٢٠٢١). دراسة تشخيصية لواقع رعاية الموهوبين في المدرسة الجزائرية. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة محمد لمين دباغين سطيف.

الحربي، نوار محمد سعد. (٢٠٢١). مستوى اليقظة العقلية لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى في ظل جائحة كوفيد-١٩. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ١ (٦٨)، ١-٣١.

حسانين، أحمد عبد الجواد فهمي. (٢٠١٧). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية والقلق الاجتماعي لدى طلاب جامعة عنيزة، مجلة كلية الآداب، جامعة بنها، ٤٨(٤)، ٨٩-١٥٢.

حسين، محمد حبشي. (٢٠١٨). الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية: مقارنة بين نظرية القياس التقليدية والنماذج الأحادية والمتعددة لنظرية الاستجابة للمفردة، المجلة المصرية للدراسات النفسية،٢٨ (٩٩)، ١٧-٧٦.

حمودة، إيمان حمدي إبراهيم (٢٠٢١). المرونة الإيجابية وعلاقتها بالشفقة بالذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية المتفوقين. جامعة المجمعة.

الجرجري، خشمان حسن علي وخليل، عبير سالم. (٢٠١٩). مرونة الأنا لدى طلبة المرحلة الإعدادية: جودة الحياة وعلاقتها بمرونة الأنا لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة أبحاث كلية التربية الاساسية،١٥(٢)، ١-٤٢.

خشان، صفاء. (٢٠١٨). الأنماط الشخصية "أ-ب" وعلاقتهما بالمرونة الإيجابية لدى أمهات أطفال متلازمة داون. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأزهر، فلسطين.

الرشيدي، عبد الونيس، والمطيري، عائشة. (٢٠٢٠). رعاية الموهوبين في المجتمع السعودي: بين الواقع والمأمول في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. جدة: شركة تكوين العالمية للنشر والتوزيع.

رف الله، عائشة. (٢٠١٨). الإسهام النسبي لليقظة العقلية واستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسياً بكلية التربية – جامعة الفيوم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٨ (١٠٠)، ٣٤٧-٤١٨.

السلولي، سارة بخيت فهد، وخليفة، فاطمة خليفة السيد. (٢٠٢١). اليقظة العقلية والكمالية السوية وعلاقتهما بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من الطالبات الموهوبات أكاديميا بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤ (٢٣)، ١٢٣-١٤٨.

شمبولية، هالة محمد كمال. (٢٠١٩). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة بين العاديين والمتفوقين في ضوء النوع والفرقة الدراسية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٠ (١١٩)، ١-٢٨.

الشهراني، منيره والوليدي، علي. (٢٠٢٢). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة أحد رفيدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦ (٢٩)، ١٠٦-١٣٧.

عبد اللطيف، أشرف محمد نجيب. (٢٠١٩). مظاهر اليقظة العقلية وعلاقتها بالعصابية لدى الجامعيين، علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب،٣٢ (١٢٣)، ١١٧-١٣٥.

عزازي، أحمد محمد عاطف. (٢٠١٧). المرونة الإيجابية وجودة الأداء الوظيفي الأسري لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب التوحد. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٩٢، ٣١١- ٣٥٦.

علي، فدوى. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالضغوط المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي. مجلة البحث العلمي في التربية،٢١ (٥)، ١٣٣-١٨٣.

عمر، هيثم. (٢٠٢٠). التنشئة الأسرية للموهوبين في ضوء بعض المتغيرات – دراسة ميدانية في مدينة الموصل. مجلة دراسات الموصلية، ٥٤ (٣)، ٥١-٧٠.

العكيلي، جبار ودي والنواب، ناجي محمود. (٢٠١٩). التوجه نحو الحياة وعلاقته بالذكاء الروحي واليقظة العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية المتميزين. مجلة كلية التربية الأساسية. جامعة المستنصرية. ٢٥ (١٠٤). ٧٦٨ – ٨٢٧.

غرزولي، نعيمة. (٢٠٢٠). المرونة الإيجابية وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من مرضى القصور الكلوي. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر.

القحطاني، مها، وخوج، حنان. (٢٠١٩). المرونة الإيجابية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. الثقافة والتنمية، ٢٠(١٤٥) ٤٥٧-٥٠٠.

قيسي، علي. (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين المرونة الإيجابية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة الدولية للبحوث والدراسات التربوية والنفسية، ٧ (١٢)، ٣١٠-٣٤٧.

الكعبي، فاطمة. (٢٠٢٠). التحديات التي تواجه برامج اكتشاف ورعاية الطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمارات العربية المتحدة كلية التربية، الإمارات العربية المتحدة.

محمد، عبد العزيز موسى ناصر. (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ٢٤٧، ٤٥- ٧٧.

محمد، قصي صبيح. (٢٠١٩). المرونة الإيجابية وعلاقتها بتشكل هوية الأنا لدى الطلبة الموهوبين. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية. ٤٤(٤).

موهبة. (د.ت). سمات وخصائص الطلبة الموهوبين. https://cz٢u.pw/٦١d٢Q

النجار، خالد. (٢٠٢٠). الابتكار لدى الأطفال الموهوبين. مؤسسة حورس الدولية للنشر.

النسور، الحارث مصطفى، والهواري، لمياء صالح محمد. (٢٠٢١). درجة إسهام اليقظة العقلية بالذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. مجلة التربية، ٥، (١٩١) ٦١٧-٦٤٤.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Akgül, G. (2022). Resilience among gifted students: Are they prone to anxiety during pandemic? Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology, 1)10(, 153–162. https://doi.org/10.2478/sjcapp-2022-0016

Alexopoulou, A., Batsou, A. & Drigas, A. (2019). Resilience and academic underachievement in gifted students: Causes, consequences and strategic methods of prevention and intervention. International Journal of Online and Biomedical Engineering, 14(15), 78. https://doi.org/10.3991/ijoe.v15i14.11251.

Davidson Institute. (2021). Characteristics and traits of gifted children. https://www.davidsongifted.org/prospective-families/gifted-traits-and-characteristics.

Geiger, S. M., Otto, S. & Schrader, U. (2018). Mindfully green and healthy: An indirect path from mindfulness to ecological behavior. Frontiers in Psychology, 1(8), 1-15.

Glomb, T. M., Duffy, M. K., Bono, J. E. & Yang, T. (2011). Mindfulness at Work. Research in Personnel and Human Resources Management, 115–157

Kang, Y., Gruber, J. & Gray, J. (2012). Mindfulness and de- automatization. Emotion Review, 2(5), 192-201.

Kapıkıran, Ş. & Acun-Kapıkıran, N. (2016). Optimism and psychological resilience in relation to depressive symptoms in University students: Examining the mediating role of self-esteem. Educational Sciences: Theory & Practice, 16, 2087–2110.

Kabat-Zinn (2016). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future, American Psychological Association, 144-156.

Sturgess, M. (2012). Psychometric Validation and Demographic Differences in Two Recently Developed Trait Mindfulness Measures. [Unpublished Master Thesis] ،Victoria University of Wellington.

Turanzas, J., Cordón, J., Choca, J. & Mestre, J. (2018). Evaluating the APAC mindfulness for Giftedness) program in a Spanish sample of gifted children: A pilot study. Mindfulness, 1(11), 86-98. https://doi.org/10.1007/s12671-018-0985-1

The Relationship between Mindfulness and Positive Resilience among Gifted Female Students in Secondary School

Albandari Bader AlDaajani[1] and **Khaled Awad Elballah**[2]

[1] *Gifted Education-King Faisal University, and* [2] *Associate Professor of Special Education, College of Education, King Faisal University, KSA*

arendly@gmail.com

Abstract. Abstract: This study aimed to know the level of mindfulness and the level of positive flexibility among gifted female students in the secondary stage in Al-Ahsa Governorate and to study the nature of the relationship between them in order to employ them in specialized programs to help gifted students. To achieve the objectives of the study the descriptive correlational approach was used to identify the type and degree of the relationship between mental alertness and positive resilience among gifted female students. The study sample consisted of 42 female students from all levels of secondary school (first, second, and third). The researchers used both the positive resilience scale prepared by Radwan (2015) and the mindfulness scale prepared by Bear (2005), translated by Al-Asmi, to determine the level of these variables. The results of the study revealed that the level of mindfulness among gifted female students was moderate, and the level of positive resilience was high. The results also indicated that there is a positive, statistically significant correlation between mindfulness and positive resilience among gifted female students. The study also presented many recommendations, the most prominent of which is incorporating mindfulness activities into the curricula of middle and high school students in order to support their mental and physical health in the future.

*Keywords***:** Mindfulness, Positive resilience, Gifted.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣١ ع ٣، ص ص: ٢٤٥ - ٢٧٨ (٢٠٢٣م)
DOI:10.4197/Art.31-3.9

بعض الأساليب المعرفية (الاندفاع والتروي – المخاطرة والحذر) وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية

إيمان علي الطاهر[١] وخالد عوض البلاح[٢]

[١] تربية الموهوبين، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، و[٢] أستاذ علم النفس والتربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية

Emanaaltaher@gmail.com

المستخلص. تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى الأساليب المعرفية (الاندفاع والتروي– المخاطرة والحذر)، والتعرف على مستوى اتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الأساليب المعرفية (الاندفاع والتروي–المخاطرة والحذر) واتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، تم تطبيق مقياس الأساليب المعرفية إعداد العازمي (٢٠٢٠) ، ومقياس اتخاذ القرار إعداد الذايدى (٢٠٢٠) وبينت النتائج أن الطالبات الموهوبات يمارسن الأسلوب المعرفي التروي، وأسلوب الحذر بدرجة كبيرة أكثر من المخاطرة، وكذلك اتخاذ القرار كانت ممارسته بدرجة مرتفعة في جميع أبعاده (مهارة تحديد الهدف، مهارة تحديد جميع البدائل، مهارة اختيار البديل الأفضل، ومهارة تنفيذ القرار وتحمل مسئوليته) كذلك بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الأساليب المعرفية (التروي والحذر) واتخاذ القرار لدى عينة الدراسة. توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها بناء المناهج التعليمية والبرامج الإثرائية التي تراعي الاختلافات بين الموهوبات في الأساليب المعرفية التي يمتلكنها، لتحقيق التمايز في التعلم وفق القدر والأسلوب المعرفي الذي تتميز به الطالبة الموهوبة عن غيرها من الطالبات غير الموهوبات.

الكلمات المفتاحية: الأساليب المعرفية، الاندفاع والتروي، المخاطرة والحذر، اتخاذ القرار، الموهوبات.

المقدمة

يعد الاتجاه المعرفي أحد الاتجاهات الحديثة المعاصرة لفهم السلوك الإنساني، وهناك الكثير من المعلومات عن السلوك لا نستطيع ملاحظتها بشكل مباشر، وإنما ندركها من خلال التأثير على أفعال الأشخاص، مما أدى إلى اكتشاف مجال آخر للفروق الفردية يميز الطلبة الموهوبين عن العاديين عند اتخاذ قراراتهم وهو الأساليب المعرفية.

وتتعلق الأساليب المعرفية بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد أكثر من محتوى هذا النشاط، أي أنها تستطيع إجابتنا عن الكيفية التي يفكر بها شخص ما وليس عما يفكر فيه، وتتداخل الأساليب المعرفية فيما بينها وتتفاعل في توجيهها وتأثيرها على السلوك، لذلك فإنه يمكن الاستدلال على الأساليب المعرفية التي يفضلها الفرد من خلال معرفة موقعه بالنسبة لأسلوب معين (Alalouch, 2021).

وتعرف الأساليب المعرفية بأنها التنظيم الإدراكي المتضمن لأنظمة متعددة عن مفهوم الذات والنظرة العامة والاستجابات النمطية المتعلمة والأفكار. ذلك التنظيم الإدراكي الذي يحدد أسلوب الفرد ويضبط إدراكه وأسلوبه في التفكير وهدفه الموجه للسلوك واعتقاده ونظامه الشخصي ومركز انتباهه (خليل ،٢٠٢٢)، وتعتبر الأساليب المعرفية نمط الأداء المتميز بالثبات النسبي في تنظيم إدراكات الفرد وبذلك فإن الأفراد يوظفون أساليبهم المعرفية أثناء تعاملهم مع المواقف الحياتية المختلفة (صقر، ٢٠٢٠).

ونظرا لأهمية الأساليب المعرفية كان من الضروري دراسة العلاقة بين الأساليب المعرفية واتخاذ القرار، حيث تعد مهارة اتخاذ القرار من المهارات العقلية الضرورية وخاصة إن حياة الأفراد اليومية مليئة بالمشاكل والمواقف المحيرة والتي تتطلب اتخاذ العديد من القرارات، بعضها روتيني وبعضها مصيري، تترتب عليه أهمية كبرى في المستقبل وحتى تكون قراراتهم صائبة للنفع بحياتهم (غانم ،٢٠١١).

فاتخاذ القرار عملية فكرية تتطلب وقتا للتفكير فيها وإيجاد الحلول المناسبة لها والربط بين أجزائها من أجل اتخاذ القرار المناسب، فهو عملية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل المتاحة للفرد من أجل تحقيق الهدف وتساهم في تشكيل تلك المهارة التنشئة الوالدية والمناخ الأسري والمناخ المدرسي والمجتمع الذي يعيش فيه الفرد هذا بالإضافة إلى خصائص الشخصية والثقة بالنفس (الفرماوى، ٢٠١٩).

يتضح مما سبق أن الشخص الذي يتسم بأسلوب معرفي يستطيع أن يتنبأ بنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به أثناء تعامله مع المواقف سواء كانت اجتماعية أو تعليمية وكيف يتصرف ويتخذ القرار المناسب. ويعد أسلوب الاندفاع مقابل التروي مرتبط باتخاذ القرار فهو يعنى طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات

سواء باستقبالها او الادلاء بها والتعامل المتميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة في مقابل سرعة الاستجابة للأفراد الآخرين (Alalouch, 2021).

كذلك يعد الأسلوب المعرفي المخاطرة والحذر من الأساليب المعرفية الفردية المرتبطة باتخاذ القرار، حيث يوضح هذا الأسلوب الفروق بين الأفراد في مدى إقبالهم على المخاطرة وانتهاز الفرص، لتحقيق الهدف المطلوب، مقابل الذين يميلون إلى الحصول على ضمان قبل أي مغامرة، ويتصف المخاطر بروح المغامرة ويعتمد على التخمين في المواقف بينما يتصف الحذر بالسعي نحو المضمون والمعروف ولديه به خبرة سابقة (عبد المجيد،٢٠١٩).

بالنظر إلى الموهوبين نجدهم الثروة الحقيقية لبناء المجتمع، فهم عماد الدولة والركائز الأساسية التي يقع عليها العبء الأكبر في تطور المجتمع والنهوض به وتحمل المسؤولية في تقدمه ورقيه والمحافظة عليه، بقدراتهم وطاقاتهم العالية، لذا تسعى جميع الدول للاهتمام بالموهوبين (الغامدي، ٢٠١٨).

تعتبر المملكة العربية السعودية سبّاقة في مجال رعاية الموهوبين على الصعيد العربي، حيث تُعد الدولة الوحيدة حتى الآن التي خصصت إدارة عامة لرعاية الموهوبين، وتسعى الدراسة الحالية للاهتمام بالموهوبات من خلال معرفة العلاقة بين الأساليب المعرفية (الاندفاع والتروي – المخاطرة والحذر) باتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية حيث يتسم الأسلوب المعرفي في هذه المرحلة بالاستقرار والثبات النسبي.

مشكلة الدراسة

أولت مؤسسات التربية تطوير الفرد وتنميته وإكسابه المهارات الحياتية اللازمة اهتماما كبيرا ومن بينها اتخاذ القرار، حيث تعتبر مهارة ضرورية يجب على كل فرد إتقانها وممارستها بشكل صحيح وفعال؛ لكي يستطيع تحقيق النجاح وأن يكون لديه قدرة جيدة على التفكير السليم قبل اتخاذ القرار (البركاتى ،٢٠١٤)

ويعد التعليم عنصرا أساسيا لدعم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، لأنه يمثل حجر الزاوية في الوطن لتزويد الطلاب والطالبات بالمعارف والعلوم اللازمة، وإكسابهم مهارات تفيدهم في حياتهم، وتعديل السلوكيات بما يتوافق مع قيم ومعايير المجتمع، واكتشاف القدرات والمواهب لرعايتها ودعمها لتتحول من فكرة في العقل إلى شيء ملموس (أداة) يستفاد منها كمنتج يخدم الوطن وأفراده.

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بمهارة اتخاذ القرار من خلال الأساليب المعرفية كدراسة Dewberry et al. (٢٠١٣) التي أوصت بضرورة دراسة العوامل المؤثرة على كفاءة الأفراد في اتخاذ القرار.

واكدت دراسة Genisa et al. (٢٠٢١) على أهمية الأساليب المعرفية في التنظيم الإدراكي المتضمن لأنظمة متعددة عن مفهوم الذات والنظرة العامة والاستجابات النمطية المتعلمة والأفكار. ذلك التنظيم الإدراكي الذي يحدد أسلوب الفرد ويضبط إدراكه وأسلوبه في التفكير وهدفه الموجه للسلوك واعتقاده ونظامه الشخصي ومركز انتباهه. كما أكدت دراسة Polatlar and Öztabak (٢٠٢١) على ان الأساليب المعرفية تميز الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية مثل الإدراك والتفكير وحل المشكلات والتعلم وإدراك العلاقات بين العناصر أو المتغيرات التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي. وأشارت الدراسات أن الأسلوب المعرفي ليس قدرة في حد ذاته بل هو تفضيل الفرد لاستخدام القدرات وتوظيفها في معالجة المعلومات والمشكلات الحياتية بطريقة معينة. تشير إلى الميل إلى تفضيل استخدام عمليات عقلية محددة وقدرات ذهنية معينة دون غيرها أثناء إدراك المثيرات وخلال الاستجابة لها.

ونظرا لان الطالبات الموهوبات يتمتعون بخصائص معرفية فهم يمارسون عمليات التفكير العليا، يركزون بدرجة كبيرة في اهتماماتهم، ولديهم قدرات لفظية عالية، واهتمامات واسعة ومتعددة، ويتمتعون بمستوى أكاديمي عال عن أقرانهم. يمتلكون ذاكرة قوية، ويمتازون بالتفكير الغير تقليدي (الابداعي)، كما أن لديهم القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة لتلك المشاكل .(Genisa et al., 2021)

ويتضح مما سبق أن الطالبات الموهوبات يتمتعون بخصائص معرفية ويتعرضن إلى مواقف وخبرات ومشكلات وهو ما ليس مألوفا للطالبات الموهوبات لذا يجب التوجه نحو التعامل مع التحديات بالأسلوب المعرفي المفضل حتى يستطيعون استغلال تلك القدرات والامكانات من خلال أسلوب معرفي يناسب نوع المشكلة التي يوجهونها، ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت اسلوبي الاندفاع والتروي – المخاطرة والحذر، وطبقة على الطالبات الموهوبات في البيئة السعودية فبرزت مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما العلاقة بين الأساليب المعرفية (الاندفاع والتروي – المخاطرة والحذر) واتخاذ القرار لدى طالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية؟ وتتفرع منها الاسئلة الاتية:

١. ما مستوى الأساليب المعرفية (الاندفاع والتروي–والمخاطرة والحذر) لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء؟

٢. ما مستوى اتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء؟

٣. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الأساليب المعرفية (الاندفاع والتروي– والمخاطرة والحذر) واتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على مستوى الأساليب المعرفية (الاندفاع والتروي- المخاطرة والحذر) لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء.

٢. التعرف على مستوى اتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء.

٣. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الأساليب المعرفية (الاندفاع والتروي–المخاطرة والحذر) واتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

الأهمية النظرية

١. تكتسب هذه الدراسة أهميتها من حيث بحثها في الأساليب المعرفية التي تستخدمها الطالبات الموهوبات ومدى تأثيرها على مهارات اتخاذ القرار لديهن، مما يعطي تصور واضح للمهتمين في مجال تربية الموهوبين عن هذه الأساليب المعرفية التي يمتلكها الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية لبناء البرامج التي تسهم في تنميتها المرغوب منها وتعمل على تعديل وتطوير نظيرها العكسي.

٢. ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت الأسلوبين المعرفيين الاندفاع والتروي، والمخاطرة والحذر ولما لهم من تأثير واضح في استراتيجيات صعوبة اتخاذ القرارات، حيث أن المرحلة الثانوية تعتبر من المرحلة الحساسة التي تتطلب نضج عالي في مهارات اتخاذ القرارات لحاجة الطالبات الموهوبات فيها لاتخاذ قرارات مصيرية تخص مستقبلهم المهني، لذلك يؤمل أن تثري هذه الدراسة المكتبة العربية التربوية حول هذا الموضوع.

الأهمية التطبيقية

١. يؤمل من نتائج هذه الدراسة أن تفيد في بناء البرامج التربوية والإرشادية المساعدة في تنمية وتطوير مهارات وقدرات الطالبات من خلال معرفة مستوى الأساليب المعرفية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، مما يسهم في نجاحهم في حياتهم المستقبلية.

٢. يؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة معلمات الطالبات الموهوبات وأصحاب القرار في مجال تربية الموهوبين، حيث بالإمكان ان تصبح هذه الدراسة مرجعاً لهم تسهم في تكييف البرامج والوحدات الإثرائية المقدمة للطالبات الموهوبات وفق أساليبهن المعرفية عند اختيار الأساليب التعليمية التي تتيح تطويرهن وتنمية قدارتهن إلى أقصى مستوى ممكن.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: بعض الاساليب المعرفية واتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.

الحدود البشرية: الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٢م.

الحدود المكانية: مدينة الاحساء.

مصطلحات الدراسة

تناولت الدراسة المصطلحات التالية:

الأساليب المعرفية :عرفها الشرقاوي (٢٠٠٣) بأنها الفروق الفردية في كيفية استخدام العمليات المعرفية بمختلف أشكالها مثل الانتباه والتذكر والتفكير وحل المشكلات، وكيفية توظيفها هذه الأساليب في المواقف السلوكية التي يتعرض لها سواء كانت في المجال المعرفي أو الوجداني.

وتعرف إجرائياً: بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبات على مقياس الأساليب المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية.

أسلوب التروي الاندفاع :عرفها الملكي (٢٠١٩) بأنه الأسلوب المعرفي الذي يتبناه الأفراد للوصول إلى التروي في اختيار الحلول البديلة مقابل التوجه إلى الاندفاع في الاختيار للحلول المناسبة للمشكلات التي يمكن حلها بأكثر من طريقة.

ويعرف إجرائياً: الاسلوب المعرفي الاندفاع والتروي: بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبات على مقياس أسلوب الاندفاع والتروي في الدراسة.

أسلوب المخاطرة والحذر :تعرفها الحمود (٢٠٢٢) بأنها مدى قابلية الفرد للمخاطرة أو ميله للحذر في اتخاذ القرارات للمواقف التي يمر بها في الحياة اليومية.

ويعرف إجرائياً: الاسلوب المعرفي المخاطرة الحذر: بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبات على مقياس أسلوب المخاطرة والحذر في الدراسة.

اتخاذ القرار :عرفها سينج sing (٢٠٠٠) بأنها عبارة عن عملية عقلية يقوم فيها الفرد باختيار البديل الانسب والافضل من وجهة نظرة من مجموعة من البدائل المتاح له في موقف معين.

وتعرف إجرائياً: بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبات الموهوبات في مقياس اتخاذ القرار حيث تقوم الطالبة باختيار البديل الأحسن من بين البدائل المتوفرة في الموقف.

الطالبات الموهوبات :عرفهم القريطي (٢٠١٤) بأنهم: " أولئك الذين يقدمون دليلًا على قدراتهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والأكاديمية الخاصة والإبداعية والفنية والقيادية، ويحتاجون إلى خدمات وأنشطة مدرسية ونشاطات إثرائية غير معتادة لتطوير هذه القدرات والاستعدادات والإمكانيات بشكل مثالي".

ويعرف قسم التربية في الاتحاد الوطني للأطفال الموهوبين والمعمول به في بعض الولايات والمدارس الأمريكية والذي يصف الأطفال الموهوبين "بأنهم الذين يحتاجون إلى برامج تربوية وخدمات مختلفة تفوق ما تقدمه المدرسة العادية، لأنهم يمتلكون قدرات عالية في مستوى الآداء في مجالات عديدة منها: القدرة العقلية العامة والخاصة، والقيادة والفنون الأدائية والبصرية، والتفكير الناقد، والمهارات الحركية" (Greene, 2014: 34).

وتعرف إجرائياً: بأنهن الطالبات المجتازات لمقياس موهبة والمصنفات في إدارة التعليم الأحساء في المرحلة الثانوية على أنهن طالبات موهوبات.

الإطار النظري

الموهبة: الموهبة بمفهومها الواسع تشمل كل الطلبة الذين لديهم مستوى أعلى من المتوسط عن باقي أقرانهم في مجال أو أكثر من مجالات الموهبة، ومن ذلك؛ فالموهبة تتضمن فئات مختلفة وقدرات متنوعة. وهذه المواهب تتشكل بفعل العوامل الوراثية والبيئية، حيث أن البيئة المحيطة بالموهوب لها تأثير بارز على نمو مواهبه؛ علمًا بأن المواهب لا تقف عند حد معين؛ بل تنمو مع تقدم العمر وتطور الخبرات والمعارف،

بمعنى أن الموهوب منذ ولادته لديه استعدادا فطرية للتفوق في مجال أو أكثر من المجالات المختلفة وتتطور وتنمو هذه الموهبة إذا توفرت لها الظروف البيئية المناسبة (وادي، ٢٠١٦).

ذكرت العديد من الدراسات أنه لا يوجد تعريف موحد للموهبة يمكن تعميمه، فهناك الكثير من التعريفات، منها ما يهتم بالقدرات العقلية العالية والبعض الآخر يركز على المجالات والقدرات المتعددة من المواهب ولا تقتصر الموهبة على القدرات العقلية فقط، ولعل من أبرز هذه التعريفات تعريف مكتب التعليم الأمريكية (١٩٧٢) الذي عرف الطلبة الموهوبين بأنهم الأفراد الذين تم اختيارهم والتعرف عليهم من قبل مختصين نفسيين، وهم الأفراد الذين يمتلكون قدرات عالية الأداء، ويحتاجون لتوفير خدمات تعليمية مختلفة عن أقرانهم، لإتاحة المجال لهم لخدمة مجتمعهم وأنفسهم، وهم يمتلكون مجال واحد أو أكثر من المجالات التالية: قدرات عقلية عامة، قدرات علمية خاصة، مهارات قيادية، مهارات بصرية حركية، المنتج الإبداعي والقدرات الإبداعية (فخرو،٢٠١٥).

نظريات بارزة في الموهبة

يذكر رينزولي (٢٠١٦) في نموذج الحلقات الثلاث أن الموهبة حصيلة التفاعل والتداخل بين القدرات العقلية الفوق متوسطة في مجال محدد من مجالات الموهبة، وامتلاك الموهوب قدرات إبداعية عالية بالإضافة إلى وجود دافعية عالية لدى الموهوب المتمثلة في الالتزام العالي بالمهام، ومن ذلك تتكون الموهبة لدى الموهوب نتيجة لحصوله على مستويات عالية من تداخل وتفاعل الحلقات الثلاثة السابقة في مجال معين من مجالات الموهبة. (Catholic Education Melbourne, 2019).

أكد العالم جانييه في نموذج التمايز للموهبة والنبوغ أن الموهبة عبارة عن قدرات طبيعية كامنه تحتاج إلى العمل على تنميتها وتطويرها لتصل إلى مرحلة النبوغ والتبلور، وذكر جانييه أن هذه القدرات تتطلب التدريب المستمر والممارسة المكثفة بالإضافة إلى التعلم بشكل منظم، لتحقق التطور والنمو المطلوب في القدرات لدى الطلبة الموهوبين. وأورد أن هناك نوعين من المحفزات التي تسهم في النمو والتطور القدرات أو المواهب وهي محفزات داخلية شخصية لدى الموهوب تتأثر بالعوامل الوراثية، ومحفزات خارجية مكتسبة من البيئة المحيطة بالموهوب (جونسن،٢٠١٢).

خصائص الطلبة الموهوبين

لخص القمش (٢٠١١) الخصائص التي يتميز بها الطلبة الموهوبين عن غيرهم في ثلاثة خصائص أساسية، تمثلت في الآتي:

- الخصائص العقلية: التي يمكن قياسها باختبارات الذكاء الفردية أو الجماعية، ويتميز أفرادها بأنهم أكثر انتباهاً وحباً للاطلاع من غيرهم، ولديهم شغف للاستزادة من المعرفة من خلال طرح العديد من الأسئلة، ويتميزون بحبهم للقراءة، وقدرتهم على الكتابة الأدبية، وامتلاكهم براعة عالية في حل المشكلة.
- الخصائص الجسمية :يتميز الطلبة الموهوبين بخصائص جسمية وصحية جيدة منها الوفرة في الطول، وأنهم أكثر حيوية من غيرهم، بمحافظتهم على أجسامهم وصحتهم بشكل مستمر، فقوة الجسم غالباً مصاحبة للموهبة. وأورد "تيرمان" بعض الخصائص الجسمية للموهوبين وهي أنهم يتصفون بأوزان مرتفعة عند الولادة، يتحدثون ويمشون في أوقات مبكرة، كذلك تظهر عليهم أعراض البلوغ بشكل سريع، ولديهم قدرة حركية عالية.
- الخصائص الانفعالية والاجتماعية: يتميز الطلبة الموهوبين بانفتاحهم على المجتمع، ومشاركتهم الفعالة في الأنشطة الاجتماعية المتنوعة، حيث يتميزون بالاستقلال الذاتي؛ لذلك تجدهم أقل تعرضًا للاضطرابات الذهنية والعصبية، ولديهم نضج أخلاقي عال، ويكونون قادرين على التأثير في الآخرين.

أسلوب الاندفاع والتروي

ظهر الاهتمام للجوانب العقلية والمعرفية أو ما يسمى بعلم النفس المعرفي بوصفه لا يعتمد على الارتباطات العصبية بين المنبه والاستجابة كما يرى السلوكيون، ولا على الشعور واللاشعور كما يرى علماء التحليل النفسي.

وإنما يعتمد على سلوك الانسان الذي ينتج عن العمليات الإدراكية في نظرة كلية شاملة لعناصر الموقف، وهي السمة التي ينفرد بها النشاط الإنساني في مستوياته العقلية العليا، إذ أن تبني الفرد استراتيجيات واضحة ومحددة تساعده في الوصول إلى الحل الصحيح للمشكلة والتي تعرض عليه وتؤدي الى نواتج تعلم جديد، الذين يخفقون في حل المشكلة ربما لا يستخدمون استراتيجيات واضحة أو ملائمة للمشكلة، وتختلف استراتيجيات حل المشكلات باختلاف محتوى المشكلة ونوعها ومستوى الصعوبة والتعليمات اللفظية حول المشكلة، وتختلف باختلاف خصائص الفرد المعرفية ومنها: التروي و الاندفاع، وعليه يمكن القول لا توجد استراتيجيات واحدة تصلح لحل جميع المشكلات، ويذكر أن التروي والاندفاع هو أحد الشروط الهامة لتحسين سلوك حل المشكلة (الفضلي، ٢٠١٨).

خصائص أسلوب الاندفاع والتروي

- يرتبط أسلوب الاندفاع إلى سرعة استجابة الأفراد مع التعرض للمخاطر فغالبًا ما تكون استجابات المندفع غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف.
- في حين يمتاز الأفراد، الذين يميلون للتروي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية، والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات.
- يتميز المندفعين بالتسرع وعدم الدقة وعدم التكيف بالمقارنة، بينما يتميز المتروين بعدم التسرع، ومزيدا من الدقة مع مستوى مرتفع من التكيف، وأن يعد محددًا من المحددات المهمة في التفصيل بين ملائمة أي من التروي الاندفاع بالنسبة للمشكلة المعروضة على الفرد.
- الشك في القدرة أيضا من محددات التروي الاندفاع حيث يميل المندفعون إلى إصدار استجاباتهم بصورة فورية، في حين هناك افراد آخرون يستجيبون بتروي وذلك لوجود بعض الخوف من الفشل.
- القلق هو إحدى محددات التروي الاندفاع والذي يختلف مصدره لدى كل من المتروين والمندفعين فالمتروي يتمهل قبل إصدار الاستجابة لأنه يتوقع بأن أفراد بيئته يصنفونه بقلة الكفاء إذا استجاب ببطء أو بشكل متأخر وأن عليه اصدار الاستجابة بصورة فورية سريعة ليحصل على التقدير من البيئة المحيطة (يونس وجاسم، ٢٠١٧).

أسلوب المخاطرة والحذر

يقصد بالأسلوب المعرفي، المخاطرة والحذر الأسلوب الذي يبين مدى الفروق بين الأفراد في تعاملهم مع المواقف المختلفة، فالمجازفون أكثر اعتمادًا على التخمين في مواقف اتخاذ القرارات، والدخول في المجالات ذات المردود العالي لتحقيق أهدافهم، أما الحذرون فيميلون إلى الحصول على ضمانات أكيدة قبل الدخول في أي مجازفة، أو مشروع جديد. وإن الأسلوب المعرفي المجازفة والحذر يعد من الأساليب المهمة التي تؤثر في تفسير الفرد للمثيرات وفي كيفية التفكير بها، فالمجازفون يقدمون على المواقف التي تنطوي على المغامرة والمجازفة بثقة عالية، وبغض النظر عن النتائج، بينما بحجم الحذرون عن تلك المواقف إلا بعد حصولهم على ضمانات مؤكدة (الحمود،٢٠٢٢).

خصائص أسلوب المخاطرة والحذر

- يمتاز الأفراد الذين يميلون إلى المخاطرة، بأنهم يميلون إلى المغامرة ويقبل المواقف الجديدة ذات النتائج غير المتوقعة.
- أما الافراد الذين يميلون إلى الحرص والحذر، بأنهم لا يقبلون بسهولة التعرض لمواقف فيها المخاطرة، حتى ولو كانت نتائجها مؤكدة ويرتبط هذا الأسلوب إلى درجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس.
- يميل الأفراد المخاطرون إلى اقتناص الفرص لتحقيق أهدافهم مقابل أولئك الأفراد الحذرين الذين يميلون للحصول على ضمانات أكيدة قبل الدخول في أي مغامرة.
- هناك تباين في الأداء بين الأفراد في إقبالهم على المخاطرة واقتناص الفرص لتحقيق الأهداف مقابل أولئك الحذرين الذين يميلون إلى المواقف التقليدية المضمونة فلا يدخلون في مخاطرة (لبيدي وعفافسة، ٢٠١٩).

اتخاذ القرار

عملية اتخاذ القرار هي نشاط ذهني، فكري وموضوعي يسعى إلى اختيار البديل الأنسب للمشكلة، على أساس مجموعة من الخطوات العملية المتتابعة التي يستخدمها متخذ القرار، في سبيل الوصول لاختيار القرار الأنسب والأفضل (الذايدي،٢٠٢٠).

مهارات اتخاذ القرار

١. تحديد الموقف أو المشكلة.

٢. تحديد البدائل المناسبة للموقف.

٣. تحديد النتائج المتوقعة لكل بديل من البدائل المتوفرة.

٤. تحديد البديل المناسب وتحمل المسؤولية في اتخاذ هذا القرار (Swartz, 2008).

العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار

عوامل نفسية، وشخصية: حيث تتعلق باتخاذ القرار، وكل من يشارك في عملية اتخاذ القرار، وهي على نوعين: عوامل نفسية، تتمثل في المحيط النفسي لمتخذ القرار، ودوافعه النفسية، الشخصية الخاصة

باتخاذ القرار، حيث لا بد من أن يكون متصفًا بصفات القائد الإداري، كالخبرة، والمقدرة على تجاهل الحلول الفاشلة، والاستعانة بالخبرات السابقة لدى الفرد، وما إلى ذلك.

التوقيت الخاص باتخاذ القرار: حيث يعتبر الوقت عنصرًا مهمًا في اتخاذ القرارات.

التشاركية في عملية اتخاذ القرار: حيث تساعد هذه التشاركية على ضمان نجاح القرار.

عوامل تتعلق بالبيئة: كالعوامل الاقتصادية، والتكنولوجية، والثقافية، وغيرها (حبيب،٢٠٢٢).

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تناولت الأساليب المعرفية (الاندفاع والتروي – المخاطرة والحذر) لدى الموهوبين

دراسة أبو رمان (٢٠٢١): هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأساليب المعرفية والتفكير الإبداعي لدى طلبة كلية الذكاء الاصطناعي في جامعة البلقاء، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٣) طالباً وطالبة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتم إعداد مقياس الدراسة من قبل الباحث. أظهرت نتائج الدراسة أن الأسلوب المعرفي الأكثر ظهوراً بين أفراد العينة هو المخاطرة، وكشفت كذلك عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من أسلوب الضبط المرن وأسلوب المخاطرة مع التفكير الإبداعي.

دراسة طه وعلي (٢٠٢١): هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين بعض الأساليب المعرفية وبعض المتغيرات الديمغرافية كالجنس وتعليم الوالدين لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الجامعيين والخريجين ودون الجامعيين بالخرطوم، وتكونت العينة من (٨١) طالباً وطالبة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام مقياس عياش للأسلوب المعرفي الاندفاع والتروي الذي تم إعادة تقنينه وتعديله عليه من قبل الباحثان. واسفرت النتائج أن مستوى أسلوب التروي كان بدرجة متوسطة لدى طلاب الموهوبين، وعدم وجود فروق في أسلوب المعرفي الاندفاع والتروي تعزى لمتغير الجنس وكذلك تعليم الوالدين لدى الطلاب الموهوبين.

دراسة النملة (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الأسلوب المعرفي الاندفاع والتروي لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، واشتملت عينة الدراسة من (٢١٢) طالباً موهوباً. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم بناء مقياس الأسلوب المعرفي الاندفاع والتروي من قبل الباحث. أظهرت النتائج أن مستوى الأسلوب المعرفي التروي كان بدرجة مرتفعة لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية.

دراسة العازمي (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى التعرف عن مستوى بعض الأساليب المعرفية الاندفاع والتروي والمخاطرة والحذر وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة المتفوقين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، اشتملت عينة الدراسة على (٢٠٠) طاباً وطالبة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم بناء أداة البحث من قبل الباحث. أظهرت النتائج مستوى كل من أسلوب التروي وأسلوب الحذر كان بدرجة مرتفعة لدى الطلبة المتفوقين، حيث كانت الأساليب المعرفية مرتب تنازلياً كالآتي أسلوب الغموض وعدم الغموض ثم الاندفاع والتروي ثم المخاطرة والحذر. أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الأساليب المعرفية ككل وحل المشكلات لدى عينة الدراسة

دراسة الهنائية (٢٠١٥): هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين الأساليب المعرفية ومهارة اتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الثانوية والكشف عن مستوى الأساليب المعرفية وكذلك مستوى اتخاذ القرار لدى أفراد العينة، اشتملت عينة الدراسة على (٥٠٠) طالباً وطالبة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، وتم بناء مقياس اتخاذ القرار من قبل الباحثة أما مقياس الاندفاع والتروي فتم استخدام مقياس عبد المقصود (١٩٨٧) ومقياس عبد المجيد (٢٠١١) لأسلوب المخاطرة والحذر. أظهرت النتائج أن أكثر الأساليب المعرفية شيوعاً بين أفراد العينة هي الأساليب المعرفية التالية الاستقلالية والاندفاع والحذر، وكانت الأساليب المعرفية على الترتيب التالي أسلوب الاستقلالية ثم يليه الاسلوب الحذر بعد ذلك أسلوب الاندفاع. وأن مستوى مهارات اتخاذ القرار كان مرتفعاً وعلى الترتيب التصاعدي الآتي مهارة تحديد الهدف ثم اختيار البديل الأفضل ثم تنفيذ القرار وتحمل المسؤولية واخيراً اختيار البدائل الممكنة. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين الأسلوبين المعرفيين الاندفاع والتروي بالإضافة إلى المخاطرة والحذر واتخاذ القرار لدى أفراد العينة.

ثانياً: دراسات تناولت اتخاذ القرار لدى الموهوبين

دراسة القمش (٢٠٢١) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التكيف النفسي ومهارة اتخاذ القرار، كذلك الكشف عن مستوى مهارة اتخاذ القرار لدى الطالبات المتفوقات في جامعة البلقاء، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم إعداد أدوات الدراسة من قبل الباحثة. أظهرت النتائج أن مستوى مهارة اتخاذ القرار بدرجة مرتفعة لدى الطالبات الموهوبات، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التكيف النفسي ومهارة اتخاذ القرار. أما دراسة الذايدي (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الاستدلالي بالإبداع واتخاذ القرار، كذلك تحديد مستوى اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية بالكويت، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٣) طالباً وطالبة. استخدمت الدراسة المنهج

الوصفي الارتباطي، واستخدمت الدراسة مقياس اتخاذ القرار للهنائية (٢٠١٥). كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الاستدلالي وكل من الإبداع واتخاذ القرار، وأن مستوى اتخاذ القرار وأبعاده كان بدرجة مرتفعة عند أفراد العينة وعلى الترتيب التصاعدي الآتي مهارة تحديد جميع البدائل ثم تنفيذ القرار وتحمل مسؤوليته ثم اختيار البديل الأفضل واخيرا تحديد الهدف.

وتناولت دراسة البلاح (٢٠٢٠) بحث العلاقة بين استراتيجيات مواجهة صعوبات اتخاذ القرار المهني، وصعوبات اتخاذ القرار المهني والصمود النفسي، وكذلك الفروق في استراتيجيات مواجهة صعوبات اتخاذ القرار المهني والصمود النفسي لدى عينة عددها (٨٠) من الموهوبين في المرحلة الثانوية، تراوحت أعمارهم بين (١٥–١٨) عاماً، وتم تطبيق مقياس استراتيجيات مواجهة صعوبات اتخاذ القرار المهني إعداد الباحث، ومقياس صعوبات اتخاذ القرار المهني إعداد جاتى Gati (٢٠٠١) ومقياس الصمود النفسي لدى الموهوبين إعداد الباحث. وتبين من نتائج البحث وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين استراتيجيات اتخاذ القرار والصمود النفسي لدى عينة الدراسة. كما تبين وجود فروق في أبعاد استراتيجيات مواجهة صعوبات اتخاذ القرار لصالح الإناث في (الاعتماد على الآخرين، الانسحاب، والتردد) ولصالح الذكور في (الحرص، الاندفاع، والتأجيل) ووجود فروق في الصمود النفسي لصالح الذكور. وهدفت دراسة الزهراني وسالم (٢٠١٩) إلى معرفة العلاقة بين التفكير المنطقي ومهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بالباحة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٥) طالباً وطالبة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم إعداد مقياس اتخاذ القرار من قبل الباحث. توصلت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين التفكير المنطقي واتخاذ القرار. كما هدفت دراسة أوجوتو Ogutu (٢٠١٩) إلى الكشف عن العلاقة بين بيئة التعلم ودوافع الإنجاز اتخاذ القرارات المهنية للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية. تكونت العينة من (١٣٠) طالباً موهوباً. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم بناء مقياس الدراسة من قبل الباحث. توصلت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين دافع الانجاز واتخاذ القرارات المهنية لدى أفراد العينة، وأن هناك علاقة ارتباطية بين بيئة التعلم في الفصل واتخاذ القرارات المهنية. أما دراسة كورتوجلو Kurtoglu (٢٠١٨) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي واتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (١٤١) طالباً وطالبة. اعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي، واستخدمت الدراسة مقياس ملبورن Melbourne لاتخاذ القرار الذي طوره مان Mann إلى اللغة التركية. أظهرت نتائج الدراسة لأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي واتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين.

التعقيب على الدراسات السابقة

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض أهدافها، وكذلك في تناولها لمتغيرات الدراسة الماثلة في الأسلوبين المعرفيين أسلوب الاندفاع والتروي، وأسلوب المخاطرة والحذر، ومهارة اتخاذ القرار لكنها اختلفت عن الدراسة الحالية من حيث بحثها عن هذه المتغيرات بشكل منفصل ماعدا دراسة الهنائية (٢٠١٥) التي كانت على عينة طلبة عاديين، وعلى حد علم الباحثة أن الدراسات التي جمعت بين هذين المتغيرين في مجال تربية الموهوبين كانت شبه نادرة. ويتضح من الدراسات السابقة المتعلقة بالأساليب المعرفية ندرة الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي المخاطرة والحذر وان اغلب الدراسات عن الأساليب المعرفية كانت تتناول أساليب معرفية أخرى، أما أسلوب الاندفاع والتروي فكانت الدراسات على قلتها إلا أنها أكثر وفرة من أسلوب المخاطرة والحذر. وتباينت المراحل الدراسية التي تناولتها تلك الدراسات فيوجد ما يتفق مع هذه الدراسة في المرحلة الثانوية كدراسة النملة (٢٠٢٠) ودراسة الهنائية (٢٠١٥)، وهناك ما اختلف مع هذه الدراسة وهي أبو رمان (٢٠٢١) وطه وعلى (٢٠٢١) والعازمي (٢٠٢٠). وأظهرت الدراسات وجود اختلاف في درجة امتلاك الطلبة للأساليب المعرفية حيث وضحت دراسة أبو رمان (٢٠٢١) أن أسلوب المخاطرة الأكثر ظهوراً بين طلبة الكلية وذكرت دراسة الهنائية (٢٠١٥) أن الأسلوبين المعرفيين الاندفاع والحذر هما الأكثر شيوعاً بين أفراد العينة، وأما دراسة النملة (٢٠٢٠) أكدت أن مستوى أسلوب التروي كان بدرجة مرتفعة واتفقت معها دراسة العازمي (٢٠٢٠) التي أثبتت أن مستوى أسلوب التروي والحذر بنفس الدرجة السابقة لدى الطلبة الموهوبين، و أظهرت دراسة طه وهلي (٢٠٢١) أن أسلوب التروي لدى الموهوبين كان بدرجة متوسطة.

أما الدراسات السابقة التي تناولت متغير اتخاذ القرار فأغلبها تناولت المرحلة الثانوية ما عدا دراسة القمش (٢٠٢١) التي تناولت المرحلة الجامعية. ومن الجدير بالذكر، أن المرحلة الثانوية من المراحل الدراسية التي تتطلب إلمام الطالبات الموهوبات بكيفية توظيف مهارات اتخاذ القرار في حياتهم لأهميتها في تحديد المستقبل المهني لهن. أكدت الدراسات السابقة وهي القمش (٢٠٢١) ودراسة الذايدي (٢٠٢٠) دراسة الهنائية (٢٠١٥) أن مستوى مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين كانت بدرجة مرتفعة. وتوصلت دراسة الزهراني وسالم (٢٠١٩) أن لوجود علاقة ارتباطية بين التفكير المنطقي واتخاذ القرار، وأثبتت دراسة Ogutu (٢٠١٩) الارتباط بين دافعية الانجاز وبيئة التعلم الصفية باتخاذ القرار، أكدت دراسة Kurtoglu (٢٠١٨) وجود ارتباط بين الذكاء العاطفي واتخاذ القرار لدى الموهوبين. ومن ذلك نستنتج الباحثة مدى ارتباط مهارة اتخاذ القرار بالعديد من العوامل الداخلية المتعلق بالموهوبين كالدافعية وطريقة تفكيرهم من

ناحية، والعوامل البيئة المحيط بهم داخل المدرسة، وأن هذه العوامل قد تؤثر على جودة وفعالية قرارات الطلبة الموهوبين، كما بينت دراسة البلاح (٢٠٢٠) وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات مواجهة صعوبات اتخاذ القرار المهني لدى الموهوبين والصمود النفسي.

يرى الباحثان أن هناك اختلاف بين الدراسات السابقة المتعلقة بالمستوى المرتبط بتلك المتغيرات ماعدا مهارة اتخاذ القرار التي ظهرت بدرجة مرتفع عند معظم الدراسات السابقة. وأن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت أسلوب المخاطرة والحذر وكذلك الدراسات التي بحثت العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة في مجال تربية الموهوبين على حد علم الباحثة. ومن ذلك تتضح أهمية الدراسة الحالية في توضيح العلاقة الارتباطية بين بعض الأساليب المعرفية الاندفاع والتروي – المخاطرة والحذر واتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.

المنهجية والإجراءات

منهج الدراسة: تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لموضوع الدراسة الحالية والذي يعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً حيث يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها، حيث يصف المشكلة وصفاً دقيقاً ويحلل ويقارن ويقيم أملاً في التوصل الى حقائق عن مشكلة الدراسة، حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بشقه الارتباطي (العساف، ٢٠١٢).

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مدارس تعليم محافظة الأحساء الحكومية والأهلية والبالغ عددهم (٩٠٩) طالبة موهوبة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، حيث تم تصنيفهم على أنهم موهوبات في المرحلة الدراسة السابقة عن طريق مقياس موهبة، وتم تحديدهم في قوائم الموهوبات من قبل إدارة تعليم الأحساء في السنوات السابقة أو السنة الحالية، وتم اختيارهن بشكل عشوائي.

العينة الاستطلاعية: للتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة وهي مقياس الأساليب المعرفية المتمثل في الأسلوبين المعرفيين وهما الاندفاع والتروي والمخاطرة والحذر الذي تم إعدادها في دراسة العازمي (٢٠٢٠)، ومقياس اتخاذ القرار الوارد في دراسة الذايدي (٢٠٢٠). حيث تكونت العينة

الاستطلاعية التي تم تطبيق المقياسين عليها من (٤٥) طالبة موهوبة في المرحلة الثانوية من طالبات مدارس الأحساء التي تحتوي على فصول للموهوبين.

أدوات الدراسة

انطلاقاً من أهداف الدراسة وأسئلتها تم اختيار الأدوات التالية لتحقيق تلك الأهداف والاجابة عن تساؤلات الدراسة وهي المقاييس التالية:

أولا: مقياس الأساليب المعرفية: استخدمت الدراسة مقياس الأسلوبين المعرفيين الاندفاع والتروي والمخاطرة والحذر المعد من قبل العازمي (٢٠٢٠). حيث يتكون المقياس من (٣٤) عبارة موزعة على الأسلوبين المعرفيين التاليين:

١- الأسلوب المعرفي الاندفاع والتروي ويتكون من (١٧) عبارة، سبعا منها سلبية وهي (١- ٣- ٤- ١٤- ١٥- ١٦-١٧).

٢- الأسلوب المعرفي المخاطرة الحذر ويتكون من (١٧) عبارة، سبعا منها سلبية وهي (٣- ٥-٦- ١١-١٣-١٦-١٧). وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بطريقتين وهي كما يلي:

صدق المقياس

حيث تم التحقق من الصدق بطريقتين هما:

الصدق الظاهري: وذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تربية الموهوبين للتأكد من مناسبة ومدى ملائمة العبارات الواردة في المقياس للفئة المستهدفة، ووفقاً لآراء المحكمين تم التعديل في صياغة عبارتين وهي (١-٥) وتم الاستغناء عن أربع عبارات لعدم مناسبتها وهي (١٦-٢٠-٢٧-٣٣).

صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١): معاملات ارتباط عبارات كل بعد بالدرجة الكلية له.

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي)	1	0.553**	10	0.626**
	2	0.544**	11	0.737**
	3	0.571**	12	0.747**
	4	0.414**	13	0.770**
	5	0.688**	14	0.536**
	6	0.655**	15	0.556**
	7	0.527**	16	0.615**
	8	0.549**	17	0.666**
	9	0.654**		
الأسلوب المعرفي (المخاطرة – الحذر)	1	0.571**	10	0.601**
	2	0.653**	11	0.572**
	3	0.443**	12	0.555**
	4	0.819**	13	0.697**
	5	0.611**	14	0.636**
	6	0.578**	15	0.815**
	7	0.755**	16	0.674**
	8	0.744**	17	0.655**
	9	0.670**		

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد المنتمية اليه كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٢): معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

البعد	معامل الارتباط
الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي)	0.961**
الأسلوب المعرفي (المخاطرة – الحذر)	0.969**

** دالة عند (٠,٠١)

ويبين الجدول (٢) معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وجميعها كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات المقياس كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس تم إيجاد معامل ثبات الفا كرونباخ لأبعاد المقياس وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣): قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس

البعد	معامل ألفا كرونباخ
الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي)	0.895
الأسلوب المعرفي (المخاطرة – الحذر)	0.914
المقياس ككل	0.948

يبين الجدول (٣) قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

ثانياً: مقياس اتخاذ القرار: اعتمدت الدراسة على المقياس الذي تم بناءه من قبل الهنائية (٢٠١٥) وتم إعادة تطبيقها في دراسة الذايدي (٢٠٢٠). ويتكون هذا المقياس من (١٦) عبارة، أربعة أبعاد وهي:

١- تحديد الهدف ويحتوي على أربعة مواقف وهي (١-٢-٣-٤) وكل موقف يتضمن أربعة خيارات.

٢- إيجاد جميع البدائل الممكنة ويحتوي على أربعة مواقف وهي (٥-٦-٧-٨) وكل موقف يتضمن أربعة خيارات.

٣- اختيار البديل الأفضل ويحتوي على أربعة مواقف وهي (٩-١٠-١١-١٢) وكل موقف يتضمن أربعة خيارات.

٤- تنفيذ القرار وتحمل مسؤولية متابعته ويحتوي على أربعة مواقف وهي (١٣-١٤-١٥-١٦) وكل موقف يتضمن أربعة خيارات. وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بطريقتين وهي كما يلي:

صدق المقياس: حيث تم التحقق من الصدق بطريقتين هما:

الصدق الظاهري: حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تربية الموهوبين للتأكد من مناسبة ومدى ملائمة العبارات الواردة في المقياس للفئة المستهدفة، أجمعوا على جودة المقياس لذلك لم يتم التعديل على المقياس، ولم يتم حذف أي عبارة من العبارات.

صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه، وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٤): معاملات ارتباط عبارات كل بعد بالدرجة الكلية له.

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
مهارة تحديد الهدف	1	0.925**	3	0.797**
	2	0.841**	4	0.720**
مهارة تحديد جميع البدائل	5	0.769**	7	0.784**
	6	0.790**	8	0.751**
مهارة اختيار البديل الأفضل	9	0.938**	11	0.868**
	10	0.651**	12	0.657**
مهارة تنفيذ القرار وتحمل مسؤوليته	13	0.675**	15	0.687**
	14	0.855**	16	0.730**

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد المنتمية اليه كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٥): معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

البعد	معامل الارتباط
مهارة تحديد الهدف	0.602**
مهارة تحديد جميع البدائل	0.671**
مهارة اختيار البديل الأفضل	0.758**
مهارة تنفيذ القرار وتحمل مسؤوليته	0.710**

** دالة عند (٠,٠١)

يبين الجدول (٥) معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وجميعها كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات المقياس كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس تم ايجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦): قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس.

البعد	**معامل ألفا كرونباخ**
مهارة تحديد الهدف	0.813
مهارة تحديد جميع البدائل	0.769
مهارة اختيار البديل الأفضل	0.782
مهارة تنفيذ القرار وتحمل مسؤوليته	0.707
المقياس ككل	0.825

يبين الجدول (٦) قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي تفصيل ذلك على النحو الآتي:

نتائج إجابة السؤال الأول مناقشته؛ والذي ينص على: "ما مستوى الأساليب المعرفية (الاندفاع والتروي– والمخاطرة والحذر) لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة الأحساء؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى الأساليب المعرفية (الاندفاع والتروي –والمخاطرة والحذر) لدى الطالبات الموهوبات، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى الأساليب المعرفية لدى الطالبات الموهوبات.

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
الأسلوب المعرفي التروي	3.47	0.374	مرتفعة	1
الأسلوب المعرفي الحذر	3.41	0.300	مرتفعة	2
الأساليب المعرفية ككل	3.44	0.288	مرتفعة	

ويبين الجدول (٧) حصول الأسلوب المعرفي التروي على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٤٧) ودرجة ممارسة كبيرة، في حين حيث حصل الأسلوب المعرفي الحذر على متوسط حسابي وقيمته (٣,٤١) ودرجة ممارسة كبيرة. كما يبين الجدول حصول إجمالي الأبعاد على متوسط حسابي قيمته (٣٤٤) ودرجة ممارسة كبيرة، وهذا يدل على أن مستوى الأساليب المعرفية (التروي –والحذر) لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية كان بدرجة كبيرة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة من حيث الترتيب مع نتائج دراسة العازمي (٢٠٢٠) واختلفت مع دراسة الهنائية (٢٠١٥) التي كانت على من طلبة العاديين، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى أن الطلبة الموهوبين

يتميزن بخصائص وأساليب معرفية تختلف عن أقرانهم العاديين. وترى الباحثة أن هذه الأساليب التي ظهرت لدى الطالبات الموهوبات بسبب تأثير العديد من العوامل البيئة والشخصية وغير ذلك.

حيث تم استخدام التدرج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الممارسة:

جدول (٨): المتوسط الحسابي ودرجة الممارسة.

المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
٤,٢ فما فوق	كبيرة جدا
من ٣,٤ الى اقل من ٤,٢	كبيرة
من ٢,٦ إلى أقل من ٣,٤	متوسطة
من ١,٨ إلى أقل من ٢,٦	قليلة
أقل من ١,٨	قليلة جدا

وفيما يلي عرضا تفصيلياً حول مستوى الأساليب المعرفية (الاندفاع والتروي –والمخاطرة والحذر) لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة الأحساء:

الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي): للتعرف على مستوى ممارسة الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي) لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا البعد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى الأسلوب المعرفي (الاندفاع–التروي) لدى عينة البحث.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الترتيب
13	عندما انتهى من الإجابة في امتحان فإنني اراجع إجابتي بسرعة حتى اصحح أي خطأ وقعت فيه.	4.76	0.638	كبيرة جدا	1
12	عندما تسألني المعلمة فإنني أفكر في السؤال حتى أصل للإجابة الصحيحة.	4.53	0.771	كبيرة جدا	2
5	عندما أدخل امتحان فإنني أنتهي من الإجابة في الوقت المحدد، وأحصل بعد ذلك على درجات عالية.	4.48	0.810	كبيرة جدا	3

9	عندما أختلف مع زميلاتي فإنني أحاول الوصول إلى سبب الخلاف حتى أجد حلا لذلك.	4.31	1.022	كبيرة جدا	4
11	في الوقت الفاصل بين حصة وأخرى فإنني أفضل أن أتحدث مع زميلتى فى موضوع محدد قبل أن تصل المعلمة.	4.25	1.009	كبيرة جدا	5
6	عندما يبدأ أي امتحان فإنني أمسك ورقة الأسئلة ثم أقراؤها ببطء ودقة حتى أرتب أفكاري قبل أن أجيب.	3.76	1.408	كبيرة	6
2	عندما تسألني المعلمة فإنني أتمهل في التفكير حتى وإن لم أتوصل إلى الإجابة الصحيحة.	3.75	0.914	كبيرة	7
7	عندما تقسمنا المعلمة إلى مجموعات عمل للقيام بنشاط فإنني أفضل أن أقوم بهذا النشاط ببطء وإتقان حتى أستفيد منه.	3.64	1.020	كبيرة	8
10	عندما تتشاجر اثنان من زميلاتي فإنني ابعدهم عن بعض بسرعة ولا أتدخل فى سبب المشاجرة.	3.44	1.373	كبيرة	9
17	عندما يبدأ اليوم الدراسي فإنني أفضل أن أصعد إلى الفصل بخطوات سريعة ولكنها منظمة حتى لا أسقط على السلم*.	3.16	0.918	متوسطة	10
16	عندما أذهب إلى المدرسة أو أي مكان فإنني أفضل أن اصعد إلى الحافلة بسرعة بمجرد وصولها إلى المحطة من دون مضايقة أحد*.	3.08	0.939	متوسطة	11
1	عندما تواجهني مشكلة فإنني أنتهي من حلها بسرعة حتى وإن كان الحل غير مكتمل*.	3.07	1.139	متوسطة	12
3	عندما أتناقش مع زميلاتي فإنني أتحدث بسرعة وأقول رأيي*.	2.86	1.279	متوسطة	13
8	اشترك في مجموعة الصحة المدرسية لأن ذلك يساعدني على التصرف بسرعة فى المواقف الخطيرة والحوادث الطارئة.	2.81	1.376	متوسطة	14
15	إذا قررت مجموعة من زميلاتي القيام برحلة فإنني أوافق بسرعة بدون تردد*.	2.66	1.208	متوسطة	15
14	عندما تكلفني المعلمة بعمل لوحة أو خريطة اعملها بسرعة حتى أسبق زميلاتى واحصل على درجة عالية*.	2.33	1.120	قليلة	16
4	عند القيام بنشاط رياضي فإنني أختار الألعاب التي تتميز بالسرعة والدقة*.	2.10	1.030	قليلة	17
	المتوسط العام	3.47	0.374	كبيرة	

* عبارة سلبية.

ويبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لدرجات ممارسة الأسلوب المعرفي التروي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية تراوحت قيمتها بين (٢,١٠ – ٤,٧٦)، حيث حصلت العبارة رقم (١٣) والتي تنص على " عندما انتهى من الإجابة في امتحان فإنني اراجع إجابتي بسرعة حتى اصحح أي خطأ وقعت

فيه " على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٧٦)، في حين حصلت العبارة السلبية رقم (٤,١٧) والتي تنص على " عند القيام بنشاط رياضي فإنني أختار الألعاب التي تتميز بالسرعة والدقة " على أقل متوسط حسابي وقيمته (٢,١٠) ودرجة ممارسة قليلة.

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٤٧) ودرجة ممارسة كبيرة، وهذا يدل على أن مستوى الأسلوب المعرفي التروي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية كان بدرجة كبيرة. واتفقت هذه النتائج مع دراسة النملة (٢٠٢٠) ودراسة العازمي (٢٠٢٠)، أما دراسة طه وعلي (٢٠٢١) أظهرت أن أسلوب التروي كان بدرجة متوسطة. واختلفت النتائج مع دراسة الهنائية (٢٠١٥) التي ذكرت أن الأسلوب المعرفي الأكثر ظهوراً بين أفراد العينة من الطلبة العاديين كان الاندفاع. وترى الباحثة أن هذا الاختلاف من صالح الدراسة حيث يوضح أن أسلوب التروي من الأساليب المعرفية التي تميز الطالبات الموهوبات وهو متوافق مع خصائصهن وسماتهن المعرفية. أظهرت دراسة النملة (٢٠٢٠) أن من خصائص أسلوب التروي التفكير بعقلانية والنضخ الإدراكي وكذلك القدرة على تحليل الذهني التي تعتبر من أبرز صفات الطلبة الموهوبين. كما ذكرت دراسة العازمي (٢٠٢٠) أن الطلبة المتفوقين يمتلكون أسلوب التروي الذي يساعدهم في تنظيم أعمالهم وتحقيق أهدافهم.

الأسلوب المعرفي (المخاطرة – الحذر): للتعرف على مستوى ممارسة الأسلوب المعرفي (المخاطرة – الحذر) لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا البعد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى الأسلوب المعرفي (المخاطرة – الحذر) لدى عينة البحث.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الترتيب
15	إذا طلبت مني صديقتي مساعدتها في حل مشكلة تواجهها، فإنى ابحث له عن حلول مضمونة.	4.58	0.755	كبيرة جدا	1
8	إذا سمعت اخبار عن صديقتى فإنى أحاول التأكد منها.	4.49	0.882	كبيرة جدا	2
2	إذا أردت تحقيق هدفاً ما فأننى أختار الطرق الآمنة لتحقيقه.	4.48	0.785	كبيرة جدا	3
4	في أثناء تأديتي للامتحانات فإني أفكر في إجابة كل سؤال قبل البدء بالإجابة.	4.28	1.120	كبيرة جدا	4

9	إذا دار أمامي نقاش في مواضيع يكون إلمامي فيها قليل فإني ألتزم الصمت واسمع.	4.28	0.866	كبيرة جدا	5
7	إذا نبهني أحد الأشخاص المقربين على خطأ ما فإنني أتقبل واراجع نفسى.	4.16	0.940	كبيرة	6
13	إذا التقيت بأشخاص لأول مرة فإني اندمج معهم وأطلعهن على أموري*.	3.68	1.238	كبيرة	7
1	إذا واجهتني أمور تخص مستقبلي فإنني أميل إلى استشارة الآخرين.	3.57	1.183	كبيرة	8
14	إذا كنت مدعوه لوليمة وقدم لي طعاما غير مألوف فإني اتذوقه أولا ومن ثم اقرر تناوله.	3.57	1.343	كبيرة	9
6	يصفنى أهلى بأنى مندفعه فى قراراتى*.	3.35	1.321	متوسطة	10
3	إذا كان أغلب زميلاتي يواجهون مشكلة تأجيل امتحان لمادة ما فإني أفضل أداء الامتحان والانتهاء منه بغض النظر عن النتائج*.	3.13	1.419	متوسطة	11
12	إذا حدثت مشكلة ما بين زميلاتي في الصف فإني أترك حلها لغيري.	3.04	1.091	متوسطة	12
10	إذا وجهة لى أحد زميلاتى انتقاد لسبب ما فإنى ألتزم الصمت.	2.81	1.134	متوسطة	13
17	إذا وردت أسئلة في الامتحان لا أعرف إجابتها فإني أجيب عنها بتخمين*.	2.49	1.243	قليلة	14
11	إذا كان للآخرين رأيا يختلف عن آرائي فإني أحاول إثبات صحة آرائى*.	2.44	1.242	قليلة	15
5	إذا واجهتنى عقبة ما فإننى أحلها بالاعتماد على نفسى*.	1.94	0.874	قليلة	16
16	إذا مدحتنى استاذتى عن عمل أنجزته فإنى أشعر بثقة عالية*.	1.75	1.336	قليلة	17
	المتوسط العام	3.41	0.300	كبيرة	

* عبارة سلبية

يبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لدرجات ممارسة الأسلوب المعرفي الحذر لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية تراوحت قيمتها بين (١,٧٥ – ٤,٥٨)، حيث حصلت العبارة رقم (١٥) والتي تنص على " إذا طلبت مني صديق مساعدته في حل مشكلة تواجهه، فإني أبحث له عن حلول مضمونة " على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٥٨)، في حين حصلت العبارة السلبية رقم (١٦) والتي تنص على " إذا مدحني أستاذي عن عمل أنجزته فإني أشعر بثقة عالية " على أقل متوسط حسابي وقيمته (١,٧٥) ودرجة ممارسة قليلة جدا.

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٤١) ودرجة ممارسة كبيرة، وهذا يدل على أن مستوى الأسلوب المعرفي الحذر لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية كان بدرجة كبيرة. اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العازمي (٢٠٢٠)، ودراسة الهنائية (٢٠١٥)، أما دراسة أبو رمان (٢٠٢١) فأثبتت أن الأسلوب المعرفي الأكثر ظهوراً بين أفراد العينة من طلبة الجامعة كان المخاطرة. وقد يكون سبب هذا الاختلاف يعود إلى الفئة العمرية، حيث أن الدراسات التي اتفقت مع الدراسة الحالية في النتائج كانت على المرحلة ما قبل الجامعية، أما دراسة أبو رمان (٢٠٢١) فتناولت المرحلة الجامعية بالإضافة إلى أن هؤلاء الطلبة كانوا من فئة الطلبة العاديين الذين يختلفون عن الموهوبين في العديد من الخصائص والسمات، وكذلك في الأساليب المعرفية التي يتناولونها، حيث أكدت دراسة العازمي (٢٠٢٠) أن أسلوب الحذر من الأساليب المعرفية التي يمتاز بها الطلبة المتفوقين في مواجهة المواقف المختلفة. كما ترى الباحثة أن وجود أسلوب الحذر بدرجة كبيرة لدى الطالبات الموهوبات يدل أن لديهن ثقة عالية بأنفسهن، حيث أوردت دراسة لبيدي وعفافسة (٢٠١٩) أن أسلوب الحذر يرتبط بشكل كبير بالثقة بالنفس.

نتائج إجابة السؤال الثاني ومناقشته؛ والذي ينص على: "ما مستوى اتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمدينة الأحساء؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى اتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى اتخاذ القرار لدى عينة البحث.

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
مهارة تحديد الهدف	3.29	0.801	كبير	2
مهارة تحديد جميع البدائل	3.24	0.395	كبير	3
مهارة اختيار البديل الأفضل	3.07	0.706	كبير	4
مهارة تنفيذ القرار وتحمل مسؤوليته	3.33	0.834	كبير	1
مقياس اتخاذ القرار ككل	3.23	0.501	كبير	

يبين الجدول (١١) حصول جميع أبعاد مقياس اتخاذ القرار على مستويات كبيرة، حيث حصلت مهارة تنفيذ القرار وتحمل مسؤوليته على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٣٣)، تلتها مهارة تحديد الهدف بمتوسط حسابي قيمته (٣,٢٩)، تلتها مهارة تحديد جميع البدائل بمتوسط حسابي قيمته (٣,٢٤)، في حين حصلت مهارة اختيار البديل الأفضل على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٠٧).

كما يبين الجدول حصول إجمالي الأبعاد على متوسط حسابي قيمته (٣,٢٣) ومستوى كبير، وهذا يدل على أن مهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية كانت بمستوى كبير. اتفقت النتائج مع الدراسات السابقة حيث كانت درجة اتخاذ القرار لديهم بدرجة مرتفعة وهي دراسة القمش (٢٠٢١)، ودراسة الذايدي (٢٠٢٠)، ودراسة الهنائية (٢٠١٥). واختلفت هذه الدراسة مع دراسة الذايدي (٢٠٢٠) ودراسة الهنائية (٢٠١٥) في ترتيب أبعاد مهارة اتخاذ القرار، ويرى الباحثان أن هذه الأبعاد الاربعة في اتخاذ القرار متقارب فيما بينها من حيث قيمة المتوسطات الحسابية وأن جميعها كانت بدرجة كبيرة لدى الطالبات الموهوبات ولا توجد اختلافات جوهرية فيما بينها من حيث الترتيب لذا فإن الترتيب في هذه الحال ليس له أهمية كبيرة.

يرى الباحثان أن الطالبات الموهوبات لديهن قدرة عالية على تحديد الأهداف وتحديد جميع البدائل الممكنة، واختيار البديل الأفضل، وتحمل مسؤولية قرارتهن، حيث توصلت نتائج دراسة Ersoy et al. (٢٠١٩) أن الطلبة الموهوبين يعرفون مهارة اتخاذ القرار على أنها تحمل مسؤولية القرارات التي يتخذونها والتفكير في جميع الايجابيات والسلبيات للبدائل الممكنة واتخاذ القرار النهائي بالاستعانة بالخبرات السابق لديهم دون تسرع.

حيث تم استخدام التدرج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على المستوى:

جدول (١٢): المتوسط الحسابي والمستوى.

المتوسط الحسابي	المستوى
٣ فما فوق	كبيرة
من ٢ إلى أقل من ٣	متوسط
أقل من ٢	قليل

نتائج إجابة السؤال الثالث ومناقشته؛ والذي ينص على: "هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥) بين الأساليب المعرفية (الاندفاع والتروي –والمخاطرة والحذر) واتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة الأحساء؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين الأساليب المعرفية (الاندفاع والتروي – والمخاطرة والحذر) واتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، كما يبين الجدول التالي:

جدول (١٣): قيم معامل ارتباط بيرسون للتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين الأساليب المعرفية (الاندفاع والتأمل – والمخاطرة والحذر) واتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات.

الأساليب المعرفية		مهارات اتخاذ القرار				
		مهارة تحديد الهدف	مهارة تحديد جميع البدائل	مهارة اختيار البديل الأفضل	مهارة تنفيذ القرار وتحمل مسؤوليته	مقياس اتخاذ القرار ككل
التروي	معامل الارتباط	0.348**	0.433**	0.671**	0.441**	0.644**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الحذر	معامل الارتباط	0.652**	0.311**	0.257**	0.699**	0.703**
	مستوى الدلالة	0.000	0.002	0.010	0.000	0.000
الأساليب المعرفية ككل	معامل الارتباط	0.565**	0.443**	0.569**	0.649**	0.784**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

يتضح من الجدول (١٣) أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (٠,٠٥)، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الأساليب المعرفية (التروي – والحذر) واتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.

وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى الأساليب المعرفية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية كلما ارتفع مستوى مهارات اتخاذ القرار لديهن والعكس صحيح. كما اتفقت هذه النتائج مع دراسة الهنائية

(٢٠١٥) التي أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية بين الأسلوبين المعرفيين الاندفاع والتروي، المخاطرة والحذر ومهارة اتخاذ القرار، ولا توجد دراسات سابقة تناولت العلاقة بين متغيري الدراسة الحالية بالنسبة للطالبات الموهوبات، ولكن دراسة العازمي (٢٠٢٠) أثبتت وجود علاقة بين الأساليب المعرفية (التروي والحذر) وحل المشكلات، وأن هذين الأسلوبين المعرفيين يستخدمان في حل المشكلات واتخاذ القرارات بحذر وتروي. ويرى الباحثان أن هذه النتائج توضح أن الاسلوبين المعرفيين التروي والحذر لهما دور في اتخاذ القرارات الصائبة التي تتوافق مع معطيات الموقف، حيث ذكرت دراسة الفضلي (٢٠١٨) أن الأفراد المتروين يستطيعون فحص بدائل الموقف واختيار البديل الأنسب منها. كما ذكرت العديد من الدراسات أن استراتيجيات مواجهة صعوبة اتخاذ القرار لدى الموهوبين تتضمن عاملين مؤثرين وهما خفض المخاطرة وتقليل الانفعالات السلبية وهي مرادفة للحذر والتروي. (Ogurlu, 2015; Shin, 2015 ; Lipshits, 2015؛ البلاح، ٢٠٢٠).

توصيات الدراسة

١. توعية معلمي الطلبة الموهوبين بأهمية اكتشاف الأساليب المعرفية التي يمتاز بها طلابهم، وذلك لاستخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تتوافق مع أساليبهم المعرفية، ليحصل التعلم بأفضل صورة ممكنه.

٢. توصي الدراسة ببناء المناهج الدراسية والبرامج الاثرائية التي تراعي الاختلاف في الأساليب المعرفية التي يمتلكها الطلبة الموهوبين، حتى يتم تحقيق التمايز في التعلم وفق القدرة والأسلوب المعرفي الذي يتميز به الطالب الموهوب.

٣. إجراء المزيد من الدراسات على الأساليب المعرفية الاخرى على الطلبة الموهوبين وعلاقتها مع بعض المتغيرات، وذلك لندرة الدراسات في هذا المجال.

المراجع

أولا: المراجع العربية

الفضلي، أيمن صارم. (٢٠١٨). الاسلوب المعرفي(التأمل–الاندفاعي) وعلاقته بالإنجاز لدى لاعبي كرة السلة. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، ٨٤ (١)،٦٧–٧٧.

يونس، ياسمين جرجيس، وجاسم، فراس نعيم. (٢٠١٧). السلوك الإرهابي بين القانون وعلم النفس بحث نظري. مجلة الآداب، ١٢٠، ٤١٣–٤٤٤.

لبيدي، بسمة، وعفافسة، عبد الحق. (٢٠٢٠). مستوى الأسلوب المعرفي المخاطرة مقابل الحذر لدى أعوان الحماية المدنية– ولاية المسيلة. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

حبيب، الاء فايق. (٢٠٢٢). اتخاذ القرار لدى طلبة الفلوجة وعلاقته بتفكيرهم الايجابي. مجلة الجامعة العراقية، ٥٥، ٤٧٧–٤٨٨.

العساف، صالح محمد. (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (٢). دار الزهراء.

البركاتى، نيفين. (٢٠١٤). أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على التدريس في تنمية التحصيل ومهارة اتخاذ القرار لدى طالبات تدريس الرياضيات بجامعة أم القرى. مجلة تربويات الرياضة، ١ (١٧)، ٣٩–١٥٤.

خليل، إلهام عبد الرحمن. (٢٠١٢). لعوامل الخمسة في الشخصية والأساليب المعرفية: نظرة عامة للدراسات عبر الثقافية. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

صقر، ناصح حسين سالم، (٢٠٢٠).الأساليب المعرفية لدى التلاميذ الصم والعاديين بالمرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية،٢٨، ٣٥٨–٣٧٧.

عبد المجيد، حزيمة. (٢٠١٩). الاسلوب المعرفي (المجازفة والخطر) وعلاقتها بالذاكرة الحسية. (٢) دار صنعاء.

الغامدي، حنان خلف. (٢٠١٨). عادات العقل وعلاقتها بالإبداع العلمي لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة الباحة [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الباحة.

غانم، محمد. (٢٠١١). مقدمة في سيكولوجية التفكير. إيتراك للطباعة.

الزهراني، عبد الله علي، وسالم، رمضان عاشور. (٢٠١٩). التفكير المنطقي وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥ (١٠)، ٦٤٧–٦٦٨.

البلاح، خالد عوض. (٢٠٢٠). استراتيجيات مواجهة صعوبات اتخاذ القرار المهني وعلاقتها بالصمود النفسي لدى الموهوبين. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣١، (١٢١)، ٣٢٢–٣٦٦.

القريطي، عبد المطلب. (٢٠١٤). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. عالم الكتب.

الذايدي، فهد الاحمد. (٢٠١٩). علاقة التفكير الاستدلالي بالإبداع والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية بمحافظة الجهراء في دولة الكويت [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

القمش، مصطفى نوري. (٢٠٢١). مستويات التكيف النفسي وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار لدى الطالبات المتفوقات تحصيلياً في كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البلقاء التطبيقية.

القمش، مصطفى. (٢٠١١). مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الحمود، دينا. (٢٠٢٢). الاسلوب المعرفي (المخاطرة/ الحذر) وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة السنة الثالثة في كلية التربية والطب البشري بجامعة دمشق. مجلة جامعة العلوم التربوية والنفسية، ٣٨ (٣)، ٥٣٢–٥٨٥.

وادي، فتيحة (٢٠١٦). تقنين مقياس الخصائص السلوكية للكشف عن الأطفال الموهوبين في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة قاصدي مرباح.

فخرو، أنيسة. (٢٠١٥). متطلبات وأساليب الكشف عن الموهوبين والمبدعين. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، تحت شعار "استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين" ١٩-٢١ مايو، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

طه، عز الدين سعيد، وعلي، اقبال احمد. (٢٠٢١). الأساليب المعرفية لطلاب مدارس الموهوبين في ضوء المتغيرات الديمغرافية. مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية، (٢)، ٤٧-٦٤.

العازمي، عبد الرحمن ناصر. (٢٠٢٠). الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة المتفوقين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

أبو رمان، أسماء تيسير، (٢٠٢١). الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة كلية الذكاء الاصطناعي في جامعة البلقاء التطبيقية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البلقاء التطبيقية.

النملة، عبد الرحمن سليمان. (٢٠٢٠). الفروق في أسلوب التروي/الاندفاع لدى عينة من الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية لمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في ضوء متغيري الصف والتخصص الدراسي. العلوم التربوية، ٢٨ (٣)، ٢٦٧-٣٠٣.

الهنائية، فاطمة حمد. (٢٠١٥). بعض الاساليب المعرفية وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

الشرقاوي، أنور محمد. (٢٠٠٣). علم النفس المعاصر. (٢). مكتبة الانجلو المصرية.

جونسن، سوزان ك. (٢٠١٢). التعرف على الطلاب الموهوبين. (خضير، غسان). مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع وشركة العبيكان للتعليم.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Alalouch, C. (2021). Cognitive styles, gender, and student academic performance in Engineering Education. *Education Sciences*, *11*(9), 502. https://doi.org/10.3390/educsci11090502

Catholic Education Melbourne. (2019). Gifted and Talented Students: A Resource Guide for Teachers.

Dewberry, C., Juanchich, M. & Narendran, S. (2013). Decision-making competence in everyday life: The roles of general cognitive styles, decision-making styles and personality. *Personality and Individual Differences*, 55(7), 783–788. https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.06.012.

Ersoy, E., Ogurlu, U. & Aydin, H. (2019). Gifted students' and their parents' perceptions of decision-making processes: A Turkish case. *Interchange*, 50(3), 403–421. https://doi.org/10.1007/s10780-019-09357-1.

Genisa, M. U., Subali, B., Djukri, D. & Habibi, H. (2021). Decision-making style profiles of pre-service biology teachers in socio-scientific issues. *International Journal of Evaluation and Research in Education* (IJERE), 10(3), 760. https://doi.org/10.11591/ijere.v10i3.21376

Greene, Merdith, J. (2014). Helping build lives: Career and life development of gifted and talented students. ASCA, p.34-42. www.scoolcounselor.org

Lipshits-Braziler, Y., Gati, I. & Tatar, M. (2015). Strategies for coping with career indecision. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 183–202. https://doi.org/10.1177/1069072715620608.

Ogurlu, Ü., Kaya, F. & Hızlı, E. (2015). Career decisions of gifted students in Turkey. *Journal of European Education-Avrupa Eğitim Dergisi*, 5(1). https://doi.org/10.18656/jee.86698.

Polatlar, D. Y. & Öztabak, M. Ü. (2021). The analysis of the relation between preschool teachers' decision-making and attachment styles. *International Education Studies*, 14(9), 1. https://doi.org/10.5539/ies.v14n9p1

Swartz, R. (2008). Energizing learning. *Educational leadership*, 65 (5), 26-31.

Shin, Y. J. & Kelly, K. R. (2015). Resilience and decision-making strategies as predictors of career decision difficulties. *The Career Development Quarterly*, 63(4), 291–305. https://doi.org/10.1002/cdq.12029.

Sing. N. (2000). Principles of Management, Deep & Deep Publication. L T D, Delhi, U.S.A.

Some Cognitive Styles (Impulsiveness, Reflection, Risk-Caution) and Its Relationship to Decision-Making among Gifted Female Students in the Secondary Stage

Eman Ali Eltaher[1] and **Khaled Awad Elballah[2]**

[1] Gifted Education, King Faisal University and [2] Associate Professor of Psychology and Special Education, College of Education, King Faisal University, KSA

Emanaaltaher@gmail.com

Abstract. The study aimed to identify the level of cognitive styles (impulsivity and reflection - risk-caution) among gifted female students in the secondary stage in Al-Ahsa Governorate, in addition, identify the level of decision-making among them, and to reveal the nature of the correlation between the cognitive styles impulsivity-reflection and risk-caution, and decision-making among gifted female students. The study sample consisted of (100) gifted female students in the secondary stage. The cognitive styles scale prepared by Al-Azemi (2020) was applied, and the decision-making scale prepared by Al-Zaidi (2020). The results showed that the gifted female students practiced the cognitive style of reflection and impulsiveness, and the cautious style in high level. The decision in all its dimensions was practiced to a high degree in its dimensions (the skill of setting the goal, the skill of identifying all alternatives, the skill of choosing the best alternative, and the skill of implementing the decision and assuming responsibility for it). The results also showed that there is a positive correlation between cognitive styles (impulsiveness, reflection, and risk-caution) and decision-making. In the study sample. The study reached a number of recommendations, the most important of which is building educational curricula and enrichment programs that take into account the differences between gifted female students in the cognitive styles they possess to achieve differentiation in learning according to the ability and cognitive style that distinguishes the gifted female student from other non-gifted female students.

*Keywords***:** Cognitive styles, decision-making, Gifted.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣١ ع ٣، ص ص: ٢٧٩- ٣٠٦ (٢٠٢٣م)
DOI:10.4197/Art.31-3.10

القدرة التنبؤية للاستمتاع بالحياة والمساندة الاجتماعية بالرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة

حاتم بن محمد صالح عبد الوهاب ناضرين

أستاذ مساعد، علم النفس جامعة جدة، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والإعلام، المملكة العربية السعودية

المستخلص. تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن قدرة كل من الاستمتاع بالحياة والمساندة الاجتماعية في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة البحث من (١١٠) طالب وطالبة من كليات جامعة جدة اختيرت عشوائيا، طبق عليهم مقاييس الاستمتاع بالحياة (إعداد عبد العال ومظلوم،٢٠١٣)، المساندة الاجتماعية (ترجمة أبو هاشم، ٢٠١٠) والرفاهية الأكاديمية من إعداد الباحث بعد التحقق من خصائصها السيكومترية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للاستمتاع بالحياة وأبعاده الفرعية وبين الدرجة الكلية لكل من المساندة الاجتماعية والرفاهية الأكاديمية وأبعادهما الفرعية. وأن الاستمتاع بالحياة يسهم في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية، وأن نسبة اسهامه في تفسير قدر من التباين تعدل ٢٦٪. وأن المساندة الاجتماعية تسهم في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية، وأن نسبة اسهامه تعدل ٥٩٪ من التباين الحادث في الرفاهية الأكاديمية. كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والاناث في البعد الوجداني للاستمتاع بالحياة، وفي الدرجة الكلية للاستمتاع بالحياة لصالح الذكور. بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا في كل من البعد المعرفي والبعد السلوكي الاجتماعي بين الذكور والاناث. كما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والاناث في المساندة الاجتماعية وأبعادها. كما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والاناث في الرفاهية الأكاديمية وأبعادها، باستثناء بعد الترابط الجامعي حيث جاءت الفروق لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: القدرة التنبؤية، الاستمتاع بالحياة، المساندة الاجتماعية، الرفاهية الأكاديمية، طلاب الجامعة.

---

(١) تم تمويل هذا المشروع ضمن برنامج أبحاث العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية واللغويات من قبل جامعة جدة – المملكة العربية السعودية، تحت منحة رقم (UJ-21-SIL-10) ويتقدم الباحث بالشكر لجامعة جدة للدعم التقني والمالي للبحث.

المقدمة

ظهر علم النفس الإيجابي (Positive Psychology) منذ تسعينات القرن العشرين على يد Martin (Seligman) نتيجة رغبة الباحثين استكشاف المتغيرات الايجابية في الشخصية الانسانية، ومن ثم بدأ تناول تلك المتغيرات كالسعادة والهناءة النفسية وجودة الحياة والمرونة وغيرها. ويركز هذا الفرع من علم النفس على جوانب القوة الأخلاقية في النفس الانسانية التي تجعل للحياة معنى.

ونظرًا لحداثة الاهتمام بدراسة متغير الاستمتاع بالحياة كأحد متغيرات الشخصية الإيجابية؛ نجد قصوراً واضحاً في التعريفات التي تناولت هذا المفهوم حين جاء مترافقاً ومتزامناً مع مفهوم إيجابي آخر أكثر ارتباطاً به وهو مفهوم السعادة (Happiness) وكلاهما ينضويان تحت مفهوم أكثر اتساعاً وهو مفهوم "جودة الحياة" (Quality of Life).

يعبر مفهوم الاستمتاع بالحياة عن "حالة نفسية إيجابية فعالة وناضجة ومتوهجة تعكس التمتع بالحياة والقدرة على التفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة على نحو مبهج وإيجابي"، وبهذا يصبح الاستمتاع بالحياة حالة وليس سمة شخصية يستشعر الفرد من خلالها بإحساس غامر بالسعادة والبهجة والمتعة (Shirai, 2009).

وأوضح Reade (٢٠٠٥) أن الاستمتاع بالحياة سلسلة من العمليات الاجتماعية التي تتضمن تنمية الوعي بالواقع المعاش قبولاً وقيمة في محاولة تتجاوز مرحلة الندم على ما فات وتقبل الوضع القائم كما هو، والتعامل بواقعية وفاعلية مع مشكلاته وتبنى أهداف حياتية مستقاة من الحياة التي يعيشها الفرد باستمتاع، وفلسفة واضحة بصورة تجعل الفرد أكثر تسامحاً مع ذاته والأخرين من حوله وقبوله للآخر بأفكاره وآرائه حتى لو كانت مخالفة تماماً لآرائه وأفكاره.

وعلى جانب آخر نجد أن المساندة الاجتماعية تمثل أحد المتغيرات المؤثرة وبصورة مباشرة على النظام الانفعالي للفرد، إذ يولد التفاعل الاجتماعي المساند درجة من المشاعر الإيجابية التي من شأنها أن تخفف من القلق والاكتئاب (أرجايل،١٩٩٣). ويشير ليبور Lepore (١٩٩٤,٢٤٧) إلى أن المساندة الاجتماعية هي الإمكانات الاجتماعية المتاحة للفرد التي يمكن أن يستخدمها في أوقات الضيق والتي تهدف إلى تدعيم صحة ورفاهية متلقي المساندة.

وتؤثر مساندة الجماعات التي يتلقاها الفرد من الأسرة، الأصدقاء، والزملاء في العمل أو المدرسة أو الجامعة، في خفض الآثار السلبية للأحداث والمواقف السيئة التي يتعرض لها (أرجايل،١٩٩٣؛ شعبان،١٩٩٣ ؛ محروس وآخرون،١٩٩٤)، وهى مؤشر هام من مؤشرات الصحة النفسية ومتغير وسيط مخفف من الآثار السلبية الناتجة عن ارتفاع مستوى الضغوط والتي تتمثل في القلق، والاكتئاب، والتوتر، والوحدة (Ferraro, et al.، ١٩٨٤؛ Ross & Lee & Ishii-Kuatz،١٩٨٧؛Dean, et al., 1990 ؛ Norris ،& Murrell ؛١٩٩٠ Finch & Zautra، ١٩٩٢؛ Turnor, R & Marino, F.، ١٩٩٤؛ Martire, et al.، ١٩٩٨). وكلما اتسع حجم شبكة العلاقات الاجتماعية كلما تمتع الأفراد بصحة نفسية بالمقارنة بالأفراد الذين لديهم شبكة من العلاقات الاجتماعية المحدودة (Levitt, et al., 1987؛ شقير،١٩٩٣). في حين يرى Gibson (١٩٨٧) أن كفاءة التفاعل الاجتماعي هو المؤشر الحاسم للصحة النفسية وليس حجمه أو مقداره.

ويعد مفهوم الرفاهية الأكاديمية أحد المتغيرات الايجابية التي حظيت باهتمام الباحثين في علم النفس الإيجابي حتى أن البعض يعرف علم النفس الإيجابي بأنه الدراسة العميقة لرفاهية الإنسانية بهدف فهم هؤلاء الأفراد الذين يعيشون في سعادة وحكمة ولياقة نفسية ومساعدة الاخرين على تطوير قدراتهم وامكانياتهم الشخصية مما يسمح لهم بالنمو والازدهار (Renshaw et al., 2014، خليفة، ٢٠٠٩، خرنوب، ٢٠١٦)

وتمثل الرفاهية الأكاديمية بعدًا نوعيًا للرفاهية النفسية بشكل عام، وتوظيف لهذا المفهوم في المجال الأكاديمي وتعنى رفاهية الطلاب المرتبطة بالأنشطة الأكاديمية، ومواقف التعلم المختلفة في الجامعة . وأشار الحولة وعبد المجيد (٢٠١٥، ٢٠٣) إلى أن الرفاهية تعنى تملك الاحكام التي يكونها الطالب عن نوعية حياته الاكاديمية بشكل عام عن طريق معرفة وتحديد انفعالاته لتقرير مدى جودة ظروف حياته العلمية وإلى أي مدى تتشابه هذه الظروف مع توقعاته وأمنياته فيما يرغب ان يشعر به ويعيشه.

كما أشار الحولة (٢٠١٥، ٢١٥-٢١٨) إلى أن الرفاهة الذاتية الأكاديمية تتكون من:الرضا عن المناهج الدراسية ويمكن النظر إلى الرضا بأنه شعور داخلي لدى الطالب يظهر في سلوكه والطريقة التي يتعامل بها ويعبر عن مدى سعادته للمنهج الدراسي وعادات الدراسة وتمثل مجموعة الطرق والأساليب المكتسبة والتي يمارسها الطالب لاكتساب المعلومات والخبرات والمهارات بما يؤدى إلى التفوق والتعلم وفقًا لقدراته.والعلاقات الايجابية مع الأساتذة والزملاء وهى من أهم مؤشرات الرفاهة الذاتية الأكاديمية لتكوين علاقات ايجابية وناجحة مع الآخرين بعطاء متبادل قائم على فهم العلاقات الإنسانية. والطموح الأكاديمي

الذي يعبر عن متطلبات الطلاب لأنفسهم في المجال الأكاديمي وسعيهم إلى تحقيقها.والتوازن الوجداني: وهو شعور الطلاب بالاتزان الانفعالي وقدرتهم على التحكم في انفعالاتهم والتعبير عنها بشكل مناسب.

وقد توصل على (٢٠٠٠) في دراسته التي هدفت إلى إلقاء الضوء على دور المساندة الاجتماعية والعاطفية وجماعة الأقران في تخفيف تأثير الصراعات النفسية التي تواجه طلاب الجامعة المقيمين مع أسرهم والمقيمين في المدن الجامعية وتساعدهم على المواجهة الإيجابية لأحداث الحياة الضاغطة، إلى وجود علاقة سالبة بين درجة المساندة الاجتماعية والإقامة الداخلية، حيث كان الطلاب المقيمين في المدن الداخلية لديهم إدراك أقل للمساندة الاجتماعية عن الطلاب المقيمين مع أسرهم، كذلك وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجة التفاعل الإيجابي لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة، بالإضافة إلى وجود فروق بين المجموعتين في درجة الدافع للإنجاز الأكاديمي لصالح المجموعة الضابطة.

مشكلة البحث

بالاطلاع على قواعد البيانات العربية في مجال الرفاهية الأكاديمية لم يجد الباحث سوى دراسة الحولة وعبد المجيد (٢٠١٥) التي كشفت عن أثر استخدام استراتيجيتن للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من المتفوقين ذوي صعوبات التعلم وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجيتي للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى أفراد عينة البحث.

ودراسة القرني (٢٠١٨) التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف مع الذات والرفاهية الأكاديمية وتوصلت النتائج البحث إلى وجود مستوى متوسط من الرفاهية الأكاديمية لدى أفراد عينة البحث ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الأبعاد الإيجابية للتعاطف مع الذات والدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية.

ودراسة شلبي والقصبي وامحيدش (٢٠٢٠) التي أجريت لتحديد الاسهام النسبي لكل من الصمود والاحتراق الأكاديمي في التنبؤ بالرفاهية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة وقد أظهرت نتائج البحث أن كلا من متغيري الصمود والاحتراق الأكاديمي تنبئا بدلالة بالرفاهية الأكاديمية وكان متغير الصمود الأكاديمي أكثر اسهاما من متغير الاحتراق الأكاديمي في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية .وقد تنبأ متغير الصمود بأبعاده تنبئا دالا وايجابيا بالرفاهية وكانت أكثر الابعاد اسهاما في التنبؤ هما بعدى التخطيط للمستقبل والمثابرة، كما تنبأ متغير الاحتراق الأكاديمي بأبعاده تنبئا دالا سلبيا بالرفاهية وكانت أكثر ابعاد الاحتراق اسهاما في

التنبؤ هما بعدى النفور والانهاك .كما أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الرفاهية الاكاديمية، ومستوى مرتفع من الصمود الأكاديمي لدى أفراد العينة، بالإضافة إلى وجود مستوى متوسط من الاحتراق الأكاديمي لدى افراد العينة.

ووضع كل من شلبي والقصبي وأمحديش (٢٠٢٠) نموذج بنائي للعلاقات والتأثيرات بين الرفاهية الأكاديمية وكل من :الكمالية والصمود الأكاديمي والتحصيل لدى طلبة الجامعة. وتوصلت النتائج الى وجود مستوى متوسط من الرفاهية الاكاديمية لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في الرفاهية الاكاديمية بين الطلاب والطالبات، كما دعمت البيانات الإمبيريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة متغيرات الدراسة؛ حيث حقق النموذج المفترض مؤشرات حسن المطابقة.

وأجرى طاحون (٢٠٢٠) دراسته بهدف استكشاف آثار ضغوط التوقعات الأكاديمية على الرفاهية العقلية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، ودور التراحم الذاتي والدعم النفسي كمتغيرات وسيطة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن توقعات أولياء الأمور والمعلمين والتوقعات الذاتية قد أثرت تأثيرا غير مباشر على الرفاهية العقلية، كما أثر كل من التفاؤل والأمل والكفاءة الذاتية على الرفاهية العقلية، كما تبين أن متغيري التراحم الذاتي والدعم النفسي كان لهما دورا وسيطا في تقليل أثر الضغوط للتوقعات الأكاديمية على الرفاهية العقلية.

ودراسة غزالة والسيد (٢٠١٩) التي هدفت إلى الكشف عن واقع اتجاه طلاب جامعة الجوف نحو استخدام البلاك بورد في التعلم الالكتروني وعلاقته بالرفاهية الذاتية الأكاديمية، والتنبؤ بالاتجاه نحو استخدام البلاك بورد بمعلومية الرفاهية الذاتية الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى واقع اتجاه طلاب جامعة الجوف نحو استخدم البلاك بورد في التعلم الالكتروني جاء بشكل كبير، وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين اتجاه الطلاب نحو استخدام البلاك بورد والرفاهية الذاتية الأكاديمية، كما أنه يمكن التنبؤ باتجاه الطلاب نحو استخدام البلاك بورد في التعلم الالكتروني من الرفاهية الذاتية الأكاديمية.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لمتغيري الاستمتاع بالحياة والمساندة الاجتماعية مع الرفاهية الأكاديمية للطلاب. ونظرًا لاهتمام علم النفس بدراسة البنية النفسية للطالب الجامعي بجوانبها المتعددة لما لها من أهمية بالغة في توافقه وصحته النفسية، بالإضافة إلى أن الرفاهية لها دور في حياة الفرد وتعد مؤشراً لجودة الحياة وإنجاز الأهداف الذاتية ومواجهة صعوبات الحياة والاستمتاع بها (Eroglu, 2012)، ونظرًا لأنها باعتبارها أحد المتغيرات المقاومة للآثار السلبية للضغوط الاكاديمية التي

يمر بها طالب الجامعة، أو عندما يعيش حالة من حالات الفشل في حل مشكلاته الحياتية كما أن دراسة رفاهية الطلبة أصبحت عاملاً مهما في تطوير البرامج الأكاديمية النوعية التي تعزز ليس فقط الكفاءة الأكاديمية ولكن أيضًا القدرات الاجتماعية والشخصية. كما أن التوجهات الحديثة في بحوث الرفاهية النفسية بدأت التركيز على دراسة الأبعاد النوعية للرفاهية النفسية مثل المجال الأكاديمي التي تعني رفاهية الطالب المرتبطة بالمهام والأنشطة الأكاديمية التي يمارسها في مواقف التعليم والتعليم المتنوعة.

وبالرغم من وجود هذه الدراسات في البيئة العربية فإنه لم يتبين للباحث في حدود علمه وجود دراسة عربية واحدة حاولت التعرف على دور الاستمتاع بالحياة والمساندة الاجتماعية في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، مما يُمثل فجوة بحثية جديرة بالدراسة ويُبرز مشكلة الدراسة الحالية. وبناءً على ما تقدم فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاستمتاع بالحياة بمكوناته الفرعية وكل من المساندة الاجتماعية وأبعادها والرفاهية الأكاديمية وأبعادها لدى طلبة الجامعة؟

٢. هل يمكن التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية من الاستمتاع بالحياة وأبعاده (المعرفي، الوجداني، السلوكي الاجتماعي) لدى طلبة الجامعة؟

٣. هل يمكن التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية من المساندة الاجتماعية وأبعادها (العائلة، الأصدقاء، والعلاقات مع الآخرين) لدى طلبة الجامعة؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في متغيرات البحث (الاستمتاع بالحياة، المساندة الاجتماعية، الرفاهية الأكاديمية) وأبعاد كل متغير وفقًا للجنس (ذكور/ إناث)؟

أهداف البحث

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

١. طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاستمتاع بالحياة بمكوناته الفرعية وكل من: المساندة الاجتماعية والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

٢. إمكانية التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية من الاستمتاع بالحياة وأبعاده (المعرفي، الوجداني، السلوكي الاجتماعي) لدى طلبة الجامعة.

٣. إمكانية التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية من المساندة الاجتماعية وأبعادها (العائلة، الأصدقاء، والعلاقات مع الآخرين) لدى طلبة الجامعة.

٤. الفروق في متغيرات البحث (الاستمتاع بالحياة، المساندة الاجتماعية، الرفاهية الأكاديمية) وأبعاد كل متغير وفقًا للجنس (ذكور/ إناث).

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. ندرة الدراسات السابقة التي تناولت متغير الرفاهية الأكاديمية.

٢. إعداد مقياس الرفاهية الأكاديمية.

٣. أهمية متغيرات الدراسة الحالية كونها متغيرات إيجابية مرتبطة بالعملية التعليمية تؤدي إلى الرفاهية الأكاديمية للطالب في الجامعة كونه يعتبر واحداً من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة الطالب النفسية، وأن رفاهية الطالب وشعوره بالرضا والارتياح عن نوعية حياته الجامعية يمكن أن ينعكس على إنتاجيته وتحصيله الدراسي.

٤. قد تساعد نتائج البحث الحالي في بناء برامج نوعية لتعديل بعض المتغيرات الشخصية كالاستمتاع بالحياة والمساندة الاجتماعية في رفع مستوى الرفاهية الأكاديمية.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية بمتغيرات الاستمتاع بالحياة والمساندة الاجتماعية والرفاهية الأكاديمية.

الحدود الزمنية: تتمثل في العام الدراسي لعام ١٤٤٣هـ/٢٠٢١م.

الحدود المكانية: جامعة جدة.

مصطلحات البحث

١. الاستمتاع بالحياة (Enjoying Life)

سوف يتبنى الباحث تعريف كل من عبد العال ومظلوم (٢٠١٣، ٨٢) للاستمتاع بالحياة بأنه "حكم تقيمي يصدره الفرد عن مدى جودة الحياة التي يحياها والذي يعتمد على مدى تقبل الفرد لذاته وللحياة التي

يحياها بصورة تعكس حالة نفسية إيجابية فاعلة وناضجة ومتوهجة لهذا الاستمتاع بالحياة على نحو مبهج وإيجابي يعبر عنه الفرد بمشاعر البهجة والاستمتاع، والتفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة به".

ويقاس إجرائياً بمقدار ما يحصل عليه الفرد من درجات على أبعاد مقياس الاستمتاع بالحياة المستخدم في البحث.

٢. المساندة الاجتماعية: (Social support)

يعرفها عبد السلام (٢٠٠٠) من منظور إجرائي على أنها " السند العاطفي الذي يستمده الطالب الجامعي من أسرته ويساعده على التفاعل الإيجابي مع الأحداث الضاغطة سواء مع البيئة المحيطة به، أو مع متطلبات البيئة الجامعية ".

وتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس المساندة الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية.

٣.الرفاهية الأكاديمية (Academic satisfaction)

يتبنى الباحث تعريف (Renshaw, 2016) الرفاهية الأكاديمية بأنها مجموعة من المؤشرات والادراكات التي تعكس إحساس طلاب الجامعة بمتعة التعلم، وترابطهم في الجامعة، ووضوح اليدف لدييم، واعتقادم في فاعليتهم الأكاديمية، وما يترتب على ذلك من إنجاز أكاديمي. ويتضمن المفهوم أربعة أبعاد فرعية هي:

أ. **الرضا الأكاديمي:** شعور الطالب بالخبرات والانفعالات الإيجابية عند اندماجه في المهام الدراسية.

ب. **الترابط الجامعي:** شعور الطالب بانتمائه للجامعة، وبالاهتمام والتقبل من الآخرين فيها.

ج. **الامتنان الأكاديمي:** ميل للإدراك والاستجابة للانفعالات الايجابية لدور العطاء الذي يقدمه الآخرون للطالب في الجامعة.

د. **الفاعلية الأكاديمية:** اعتقاد الطالب في قدراته وفاعلية سلوكياته التي تلبي أهدافه الأكاديمية.

وتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الرفاهية الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي بتصميمه الارتباطي والمقارن لمناسبته لأهداف البحث وتساؤلاته.

مجتمع الدراسة: تضمن مجتمع الدراسة الحالية طلاب وطالبات جامعة جدة بمختلف تخصصاتها العلمية والأكاديمية.

عينة البحث

تكونت العينة من (١١٠) طالب وطالبة بواقع (٧٩) طالب وبنسبة (٧١,٨١٪)، (٣١) طالبة بنسبة (٣٨,١٨)؛ اختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة من طلبة كليات جامعة جدة. تراوحت أعمارهم بين (١٨ – ٢٦) عام بمتوسط حسابي (٢٢,٦٦) وانحراف معياري (٤,٦١).

أدوات البحث

١. **مقياس الاستمتاع بالحياة** إعداد عبد العال ومظلوم (٢٠١٣) يتكون المقياس من (٦٠) مفردة تعكس عدد من القضايا أو المواقف توزعت على ثلاثة أبعاد بواقع (٢٠) مفردة لكل بعد من الأبعاد التالية:

أ. **البعد المعرفي:** ويقصد به "إدراك الفرد وتقييمه لجوانب حياته المختلفة بصفة عامة، وإقراره بالرضا عن هذه الحياة بصفة خاصة واستمتاعه بها وتوافقه معها بتحمل إحباطاتها، ومواجهة مشكلاتها والتحرر الإيجابي من الصراعات والخلو من المتناقضات".

ب. **البعد الوجداني:** ويعني "جملة المشاعر الإيجابية التي تحقق للفرد شعوراً عاماً بالمتعة والبهجة والاستمتاع بصورة يصبح فيها الفرد راضٍ عن ذاته محققاً لطموحاته، ملبياً لاحتياجاته، محباً للحياة، وراضٍ عنها، فيشعر بالارتياح، واعتدال المزاج".

ج. **البعد السلوكي الاجتماعي:** وهو "قدرة الفرد على ترجمة الاحساس الإيجابي بالاستمتاع بالحياة، والشعور بالسعادة، والتسامح تجاه ذاته والآخرين من حوله في أداء فعلي يعكس دفء المشاعر، وود العلاقة، وحسن العشرة، والرغبة في الائتلاف، والبعد عن الخلاف، والفوز بالوفاق، وحسن الأخلاق، والبعد عن النفاق، والرغبة في الاتساق".

ولكل موقف منها ثلاثة اختيارات يطلب من الفحوص أن يختار بديلاً من البدائل الثلاثة، والتي تندرج الاستجابة عليها من (٣ – ٢ – ١) حيث تتراوح الاستجابة على مفردات المقياس ما بين (٦٠ منخفض – ١٨٠ مرتفع).

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس: تم التحقق من الصدق باستخدام:

١. صدق المحكمين

قام معدا المقياس بعرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس للحكم على مدى صلاحية هذه المفردات لقياس ما وضعت لقياسه، وقد جاءت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس مرتفعة، كما تم تعديل صياغة بعض العبارات وفقاً لآرائهم وبهذا أصبح المقياس في صورته الأولية مكوناً من ثلاثة أبعاد يحتوي كل بعد منها على (٢٠) مفردة.

٢. الاتساق الداخلي

قام معدا المقياس بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفرداته، والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه محذوفاً منه درجة المفردة ذاتها، وباستخدام معامل ارتباط "بيرسون"، جاءت قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) لجميع المفردات.

وفي البحث الحالي تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالب وطالبة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١).

جدول (١): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الاستمتاع بالحياة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.

البعد	م	قيم معاملات الارتباط	البعد	م	قيم معاملات الارتباط	البعد	م	قيم معاملات الارتباط
البعد المعرفي	١	.42**	البعد الوجداني	١	.39*	البعد السلوكي	١	.63**
	٢	.48**		٢	.69**		٢	.63**
	٣	.61**		٣	.59**		٣	.64**
	٤	.56**		٤	.78**		٤	.65**
	٥	.54**		٥	.54**		٥	.65**

٦	.48**	٦	.46**	٦	.69**
٧	.37*	٧	.74**	٧	.69**
٨	.55**	٨	.79**	٨	.69**
٩	.65**	٩	.63**	٩	.68**
١٠	.41**	١٠	.33*	١٠	.59**
١١	.36*	١١	.69**	١١	.59**
١٢	.49**	١٢	.49**	١٢	.75**
١٣	.57**	١٣	.27	١٣	.62**
١٤	.32*	١٤	.304	١٤	.64**
١٥	.61**	١٥	.82**	١٥	.70**
١٦	.55**	١٦	.79**	١٦	.78**
١٧	.31	١٧	.58**	١٧	.63**
١٨	.63**	١٨	.34*	١٨	.43**
١٩	.58**	١٩	.54**	١٩	.32*
٢٠	.54**	٢٠	.69**	٢٠	.67**

يتضح من الجدول (١) أن جميع قيم معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥)، باستثناء المفردة رقم (١٧) في البعد المعرفي، وعليه أصبح عدد مفرداته (١٩) مفردة، والمفردتين (١٣ و١٤) من البعد الوجداني وعليه أصبح عدد مفرداته (١٨) مفردة. في حين جاءت جميع مفردات البعد السلوكي دالة إحصائياً وعليه بقيت عدد مفرداته كما هي (٢٠) مفردة، وبناء على ما سبق أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٥٧) مفردة.

كما حسب الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس والجدول (٢) يوضح هذه النتائج.

جدول (٢): معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس الاستمتاع بالحياة والدرجة الكلية له.

م	الأبعاد	قيم معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
١	البعد المعرفي	.87**
٢	البعد الوجداني	.92**
٣	البعد السلوكي	.93**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠١.

ثبات المقياس

حسب معدا المقياس الثبات بطريقة إعادة التطبيق وبلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٢) دالاً عند مستوى (٠,٠١). كما حسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٤)؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وفي البحث الحالي تم التحقق من ثبات المقياس بحساب كل من معادلة ألفا كرونباخ واختبار التجزئة النصفية بطريقة جتمان Guttman جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٣).

جدول (٣): قيم معاملات ثبات مقياس الاستمتاع بالحياة.

م	أبعاد مقياس القيادة الخادمة	ألفا كرونباخ	جتمان
١	البعد المعرفي	.84	.76
٢	البعد الوجداني	.89	.89
٣	البعد السلوكي	.89	.89
	الدرجة الكلية لمقياس الاستمتاع بالحياة	.92	.85

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الثبات جاءت مرتفعة.

من الإجراءات السابقة يمكن القول بأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

٢. مقياس المساندة الاجتماعية تعريب أبو هاشم (٢٠١٠)

المقياس من إعداد (Zimet & Canty – Mitchell, 2000) ويطلق عليه المقياس متعدد الأبعاد لتلقى المساندة الاجتماعية ويتكون المقياس من (١٢) عبارة توزعت على ثلاثة أبعاد بواقع أربع عبارات لكل بعد وهى : المساندة من العائلة (٣، ٤، ٨، ١١)، والمساندة من الأصدقاء (٦، ٧، ٩، ١٢)؛ والمساندة من الآخرين (١، ٢، ٥، ١٠)، من نوع التقرير الذاتي يجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس خماسي التدريج (لا أوافق بشدة، لا أوافق، محايد، أوافق، أوافق بشدة)، وتعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في جميع العبارات، وتدل الدرجة المرتفعة على المساندة الاجتماعية المرتفعة؛ وقام أبو هاشم (٢٠١٠) بتعريب هذا المقياس وعرض الترجمة والنسخة الأجنبية على(٤) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الإنجليزية وعلم النفس، وتم تعديل صياغة بعض البنود.

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس: تحقق أبو هاشم من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس، وجاءت النتائج لتؤكد صدق البناء لمقياس المساندة الاجتماعية، حيث تشبعت جميع العبارات على ثلاثة عوامل تفسر معاً ٢٥.٧٣٪ من التباين الكلى وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الاحتمال الأقصى وجاءت النتائج تؤكد تشبع جميع العوامل الفرعية على عامل واحد بجذر كامن ٦١.١ ويفسر ٧٩.٥٣٪ من التباين الكلى، وكانت قيمة كا^{٢}= صفر، وذلك يؤكد وجود مطابقة تامة للبيانات مع النموذج المقترح وهو ثلاثة عوامل فرعية وكانت تشبعاتها على الترتيب: ٧٥٤.، ٨١٥.، ٦١٨.

ثبات المقياس: تم حساب معامل ألفا كرونباخ لعبارات كل عامل على حدة فكانت على الترتيب هي: ٨٨٥.، ٨٥٤.، ٠ ٨٦٥. لكل من المساندة من العائلة، والأصدقاء، والآخرين، وجميعها قيم مرتفعة مما يؤكد تمتع جميع عبارات المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، وكانت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل) ٩٠٦.٠. وفي الدراسة الحالية تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل عامل على حدة فجاءت على الترتيب: .780؛.850؛.680

وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من صدق وثبات المقياس كالتالي:

أ – **الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بطريقتين:

حسب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل عبارة ودرجاتهم على العامل الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة، وجاءت قيم معاملات جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ كما يوضحها الجدول (٤).

جدول (٤): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه.

المساندة من العائلة		المساندة من الأصدقاء		المساندة من الآخرين	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٣	.83**	٦	.81**	١	.87**
٤	.83**	٧	.78**	٢	.87**
٨	.83**	٩	.73**	٥	.87**
١١	.80**	١٢	.82**	١٠	.84**

**دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

كما حسب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للعامل والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها، وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها بين (871،627.)، ومعاملات ارتباط العوامل بالدرجة الكلية بين (874.،.86)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

من جميع الإجراءات السابقة تأكد الباحث من صلاحية مقياس المساندة الاجتماعية للتطبيق على العينة النهائية.

٣. مقياس الرفاهية الأكاديمية إعداد الباحث (٢٠٢١)

قام الباحث بإعداد هذا المقياس بعد الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت موضوع الرفاهية الأكاديمية، وعلى بعض المقاييس مثل مقياس الرفاهية الأكاديمية إعداد (شلبي، القصبي وأمحديش، ٢٠٢٠)، ومقياس الرفاهية الذاتية الأكاديمية إعداد (الحولة، ٢٠١٥) وغيرها من مقاييس الرفاهية النفسية، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٠) عبارة وزعت بمعدل (٥) عبارات على أربعة أبعاد (الرضا الأكاديمي، الترابط الجامعي، الامتنان الأكاديمي، والفاعلية الأكاديمية). ويستجيب المفحوص على المقياس باختيار أحد بدائل الاجابة الخمسة (تنطبق على بدرجة كبيرة جدًا، تنطبق على بدرجة كبيرة، تنطبق على بدرجة متوسطة، تنطبق على بدرجة قليلة، لا تنطبق على أبدأ). وتقدر الدرجات على التوالي (٥، ٤، ٣، ٣، ١).

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق:

أ. صدق المحتوى للتحقق من دلالات الصدق المنطقي للمقياس وصلاحيته لقياس الرفاهية الأكاديمية تم عرض المقياس على (٧) من المحكمين المختصين في علم النفس والصحة النفسية والارشاد النفسي لإبداء آرائهم حول انتماء عبارات المقياس لما تقيسه ومناسبتها من حيث الصياغة العلمية والفئة العمرية لأفراد العينة وتم اعتماد معامل الاتفاق بين المحكمين لا يقل عن ٨٥٪، وقد اقترحت بعض التعديلات على عبارات المقياس ارتبطت بالصياغة اللغوية، وتم تعديلها.

ب. الاتساق الداخلي: حسب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل عبارة ودرجاتهم على البعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، كما حسب الارتباط **بين** الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٥) يوضح هذه النتائج.

جدول (٥): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس.

م	الأبعاد	قيم معاملات الارتباط		م	الأبعاد	قيم معاملات الارتباط	
		الدرجة الكلية للبعد	الدرجة الكلية للمقياس			الدرجة الكلية للبعد	الدرجة الكلية للمقياس
١	الرضا الأكاديمي	.752**	.639**	١١	الترابط الجامعي	.729**	.718**
٢		.805**	.718**	١٢		.526**	.382**
٣		.820**	.728**	١٣		.773**	.539**
٤		.769**	.641**	١٤		.756**	.649**
٥		.763**	.711**	١٥		.667**	.590**
	الدرجة الكلية للبعد		.879**		الدرجة الكلية للبعد		.839**
٦	الامتنان الأكاديمي	.707**	.706**	١٦	الفاعلية الأكاديمية	.694**	.601**
٧		.791**	.714**	١٧		.807**	.663**
٨		.836**	.735**	١٨		.815**	.711**
٩		.815**	.696**	١٩		.809**	.667**
١٠		.804**	.742**	٢٠		.688**	.650**
	الدرجة الكلية للبعد		.909**		الدرجة الكلية للبعد		.863**

**دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه وللدرجة الكلية للمقياس جاءت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بحساب كل من معادلة ألفا كرونباخ واختبار التجزئة النصفية بطريقة جتمان جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٦).

جدول (٦) قيم معاملات ثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية.

م	أبعاد مقياس الرفاهية الأكاديمية	ألفا كرونباخ	جتمان
١	الرضا الأكاديمي	.839	.814
٢	الترابط الجامعي	.848	.854
٣	الامتنان الأكاديمي	.780	.775
٤	الفاعلية الأكاديمية	.818	.805
	الدرجة الكلية لمقياس الرفاهية الأكاديمية	.931	.952

يتضح من الجدول (٦) أن قيم ثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية (الأبعاد والدرجة الكلية) جاءت مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

من جميع الإجراءات السابقة تأكد الباحث من صلاحية مقياس المساندة الاجتماعية للتطبيق علي العينة النهائية.

نتائج البحث ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول

والذي ينص على: "ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاستمتاع بالحياة بمكوناته الفرعية وكل من المساندة الاجتماعية وأبعادها والرفاهية الأكاديمية وأبعادها لدى طلبة الجامعة؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

جدول (٧): مصفوفة معاملات الارتباط بين الاستمتاع بالحياة والمساندة الاجتماعية والرفاهية الأكاديمية وأبعادهم الفرعية.

المتغيرات	الاستمتاع بالحياة				المساندة الاجتماعية				الرفاهية الأكاديمية				
	المعرفي	الوجداني	السلوكي	الدرجة الكلية	العائلة	الأصدقاء	الآخرين	الدرجة الكلية	الأكاديمي	الترابط	الامتنان	الفاعلية	الدرجة
المعرفي	1												
الوجداني	.74**	1											
السلوكي	.68**	.74**	1										
الكلي	.88**	.93**	.89**	1									
العائلة	.29**	.34**	.44**	.39**									
الأصدقاء	.23*	.23*	.35**	.30**	.72**	1							
الآخرين	.32**	.41**	.44**	.44**	.73**	.63**	1						
الكلي	.32**	.37**	.46**	.43**	.92**	.87**	.88**	1					
الأكاديمي	.35**	.45**	.51**	.49**	.71**	.48**	.66**	.67**	1				
الترابط	.33**	.33**	.49**	.42**	.71**	.71**	.58**	.74**	.74**	1			
الامتنان	.27**	.35**	.36**	.36**	.59**	.57**	.45**	.60**	.61**	.69**	1		
الفاعلية	.23*	.34**	.38**	.36**	.61**	.45**	.54**	.59**	.69**	.71**	.64**	1	
الكلي	.34**	.42**	.50**	.47**	.75**	.63**	.64**	.76**	.88**	.91**	39**	64**	1

**دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) *دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٧) وجود علاقات ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً عند مستويي (٠,٠١ و٠,٠٥) بين الدرجة الكلية للاستمتاع بالحياة وأبعاده الفرعية وبين الدرجة الكلية لكل من المساندة الاجتماعية والرفاهية الأكاديمية وأبعادهما الفرعية. وتعكس هذه الارتباطات بين متغيرات البحث العلاقات المتداخلة المتشابكة فيما بينهم فالأفراد الذين يستمتعون بالحياة يكون لديهم علاقات ايجابية مع أفراد الأسرة والأصدقاء والزملاء بالمجتمع المحيط ومن ثم يترتب على ذلك الشعور بالرفاهية الأكاديمية. التي تتمثل في شعور الطالب بالخبرات والانفعالات الإيجابية عند اندماجه في المهام الدراسية، وانتمائه للجامعة، وبالاهتمام والتقبل من الآخرين فيها، وميله للإدراك والاستجابة للانفعالات الايجابية للعطاء الذي يقدمه الآخرون له في الجامعة، كما أنها تؤدي إلى اعتقاد الطالب في قدراته وفاعلية سلوكياته التي تلبي أهدافه الأكاديمية.

كما أن شعور الطالب بالرضا يسهم إسهاما كبيرا في عملية توافقه الشخصي والاجتماعي والدراسي وفي تكوين شخصيته، وبلورة نظرته الخاصة إلى العالم، كما أنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بنجاحه وتحصيله الدراسي، ويرتبط بطموح الفرد وانجازاته وما يريد تحقيقه في الحياة (ميخائيل، ٢٠١٠، ١٠٠)، وأن شعور الطالب بالرفاهية الذاتية المدركة يقوده نحو الإحساس بالسعادة وصحة أفضل، حيث جاءت نتائج بعض الدراسات تشير إلى أن الصحة العامة للإنسان تكون أفضل في البلدان التي تكون فيها الرفاهية الذاتية مرتفعة (زناد، وأمير الدين، ١٠٦،٢٠١٦).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذكره (Reade, 2005) الذي يرى أن الاستمتاع بالحياة يعتبر سلسلة من العمليات الاجتماعية التي تتضمن تنمية الوعي بالواقع المعاش قبولاً وقيمة والتعامل بواقعية وفاعلية مع مشكلاته وتبنى أهداف حياتية مستقاة من الحياة التي يعيشها الفرد باستمتاع، وفلسفة واضحة بصورة تجعل الفرد أكثر تسامحاً مع ذاته والأخرين من حوله، وأن الاستمتاع بالحياة يحقق للفرد حسن التوافق مع الآخرين، والإحساس بمشاعرهم والتعاطف بإيجابية مع مشكلاتهم، ومراعاة أحوالهم الانفعالية والمزاجية، وما يترتب على ذلك من التمتع بعلاقات اجتماعية وروابط إنسانية قوية معهم (Heylighten, 1992, 57).

كما تتسق هذه النتيجة مع كون المساندة الاجتماعية تعد عاملا مؤثر على النظام الانفعالي للفرد بصورة مباشرة، إذ يولد التفاعل الاجتماعي المساند درجة من المشاعر الإيجابية التي من شأنها أن تخفف من القلق والاكتئاب (أرجايل،١٩٩٣)، كما تؤثر مساندة الجماعات التي يتلقاها الفرد من الأسرة، الأصدقاء، والزملاء في العمل أو المدرسة أو الجامعة، في خفض الآثار السلبية للأحداث والمواقف السيئة التي يتعرض لها (أرجايل،١٩٩٣؛ شعبان،١٩٩٣؛ محروس وآخرون،١٩٩٤).

ويتسم الطلاب الذين يمتلكون قدرًا عاليا من الرفاهية الذاتية الأكاديمية بمجموعة من الخصائص والتي تتمثل في شعورهم بالإيجابية نحو حياتهم، وأن لديهم قدرة على تكوين علاقات ايجابية مع الآخرين، وقادرين على الانسجام معهم، وقادرين على التفكير والتعامل بالطرق المناسبة، ويشعرون بالكفاءة والإتقان في أدائهم للأنشطة، ولديهم أهدافا يسعون لتحقيقها (Ryff, Singer, 2008,18).

وربما تفسر هذه النتائج في ضوء تكامل الشخصية الإنسانية والذي يظهر بوضوح في كون أن المتغيرات المدروسة تعد متغيرات ايجابية للشخصية الإنسانية والتي تشكل جانباً مهماُ من جوانب شخصية الطالب فهي تؤثر في سلوكه المعرفي والاجتماعي والوجداني.

الإجابة عن السؤال الثاني

والذي ينص على:" هل يمكن التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية من الاستمتاع بالحياة وأبعاده (المعرفي، الوجداني، السلوكي الاجتماعي) لدى طلبة الجامعة؟".

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط لبيان إمكانية التنبؤ من الاستمتاع بالحياة وأبعادها (المعرفي، الوجداني، السلوكي الاجتماعي)، وذلك بافتراض أن الرفاهية الأكاديمية متغير تابع ومتغير الاستمتاع بالحياة وأبعادها متغيرات مستقلة، والجدولان (٨، و٩) يوضحا هذه النتائج.

جدول (٨): تحليل التباين ANOVA[b].

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	معامل التحديد R2	مستوى الدلالة.
الانحدار	7500.868	3	2500.289	12.358	.26	.00
البواقي	21446.805	106	202.328			
الكلي	28947.673	109				

المتغيرات المنبئة: البعد المعرفي، البعد السلوكي، الدرجة الكلية للاستمتاع

المتغير التابع: الرفاهية الأكاديمية

يتضح من الجدول (٨) أن النموذج العام لتحليل الانحدار يبين ان المتغير المستقل (الاستمتاع بالحياة) يعمل كمنبئ بالرفاعية الأكاديمية، وقد جاء معامل التحديد مساوياً (26.) ويشير ذلك إلى أن الاستمتاع بالحياة يسهم في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية، وأن نسبة اسهامه في تفسير قدر من التباين تعدل 26%.

وللحصول على نسبة إسهام كل بعد من أبعاد الرفاهية الأكاديمية كمتغير تابع تم استخدام اختبار (ت) حيث جاءت النتائج كما هو بالجدول (٩) والذي يشير إلى إسهام كل بعد من أبعاد الاستمتاع بالحياة في الرفاهية الأكاديمية.

جدول (٩): اختبار (ت) لأبعاد الاستمتاع بالحياة في نموذج الانحدار الخطي.

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	بيتا	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الثابت	178.24	4.05		43.96	.00
البعد المعرفي	.56	.61	.18	.92	.36
البعد الوجداني	.75	.54	.31	1.39	.17
البعد السلوكي الاجتماعي	.33	.31	.36	1.08	.28

يتضح من الجدول (٩) أن معاملات الانحدار لأبعاد الاستمتاع بالحياة (المعرفي، الوجداني، السلوكي الاجتماعي) على المتغير التابع المتمثل في الرفاهية الأكاديمية غير دالة إحصائيًا وبالتالي لا تتنبأ بالرفاهية الأكاديمية.

تعكس نتائج السؤال الثاني القدرة التنبؤية للاستمتاع بالحياة متمثلاً في البعدين المعرفي والسلوكي الاجتماعي بالرفاهية الأكاديمية، ويمكن تفسير ذلك بأنه حينما يدرك الفرد ويقيم جوانب حياته المختلفة بصفة عامة، ويرضى عن هذه الحياة بصفة خاصة ويستمتع بها ويتوافق معها بتحمل إحباطاتها، ومواجهة مشكلاتها، بالإضافة إلى قدرته على ترجمة إحساسه الإيجابي بالاستمتاع بالحياة، تجاه ذاته والآخرين من حوله في أداء فعلي يعكس دفء المشاعر، وود العلاقة والرغبة في الائتلاف مع الآخرين يستطيع الفرد أن يشعر بالرضا الأكاديمي والترابط الجامعي والامتنان والفاعلية الأكاديمية.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما ذكره "فينهوفن" (١٩٩٦) من أن الوظيفة الاجتماعية للفرد داخل المجتمع تعتبر أحد محددات الاستمتاع بالحياة والتي تتمثل في سلوك الدور الناتج عن الوضع أو المكانة الاجتماعية التي يحتلها الفرد في المجتمع الذي يعيش فيه، والتي تعكس درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته في جميع النواحي النفسية والمعرفية والإبداعية والثقافية، وكذلك حل المشكلات وتعلم أساليب التوافق والتكيف، وتبنى منظور التحسن المستمر للأداء كأسلوب حياة وتلبية الفرد لاحتياجاته ورغباته بالقدر المتوازن بما ينمي مهاراته النفسية والاجتماعية.

واستبعد التحليل الاحصائي البعد الوجداني عن امكانية تنبؤه بالرفاهية الأكاديمية وقد يعود ذلك إلى شعور الطالب الجامعي وخاصة في ظل أزمة كورونا وآثارها النفسية والاجتماعية على المجتمع إلى عدم

قدرته على تكوين شعوراً عاماً بالمتعة والبهجة والاستمتاع بصورة يصبح فيها راضٍ عن ذاته محققاً لطموحاته، ملبياً لاحتياجاته. ويمكن تفسير ذلك أيضاً كون المرحلة الجامعية تمثل مرحلة حرجة لأنها تقابل مرحلة المراهقة المتأخرة بضغوطها وتحدياتها، وتقلباتها الانفعالية فالطلاب يستقبلون الحياة الجامعية على انها حياة مليئة بالضغوط وكثيرة المطالب الملحة ويترتب على ذلك العديد من الاستجابات الانفعالية والمعرفية لهذه الضغوط وخصوصا تلك التي ترجع الى الضغوط الخارجية وتلك التي ترجع الى توقعاتهم المفترضة عن أنفسهم. (Misra & McKean, 2000)

الإجابة عن السؤال الثالث

والذي ينص على:" هل يمكن التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية من المساندة الاجتماعية وأبعادها (العائلة، الأصدقاء، والعلاقات مع الآخرين) لدى طلبة الجامعة؟".

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط لبيان إمكانية التنبؤ من المساندة الاجتماعية بالرفاهية الأكاديمية، وذلك بافتراض أن متغير الرفاهية الأكاديمية متغير تابع والمساندة الاجتماعية وأبعادها متغيرات مستقلة، والجدولان (١٠، ١١) توضح هذه النتائج.

جدول (١٠): تحليل التباين ANOVA.

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	معامل التحديد	مستوى الدلالة.
الانحدار	17276.69	3	5758.89	52.30	.59	.000[a]
البواقي	11670.98	106	110.10			
الكلي	28947.67	109				

المتغيرات المنبئة: المساندة من الأصدقاء، من الآخرين، الدرجة الكلية للمساندة

المتغير التابع: الرفاهية الأكاديمية

يتضح من الجدول (١٠) أن النموذج العام لتحليل الانحدار يبين ان المتغير المستقل (المساندة الاجتماعية) تعمل كمنبئ للرفاهية الأكاديمية وقد بلغ معامل الانحدار (.59) ويشير ذلك إلى أن المساندة الاجتماعية تسهم في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية، وأن نسبة اسهامه تعدل 59% من التباين الحادث في الرفاهية الأكاديمية. وللحصول على نسبة إسهام كل بعد من أبعاد المساندة الاجتماعية في الرفاهية الأكاديمية كمتغير تابع تم استخدام اختبار (ت) حيث جاءت النتائج كما هو بالجدول (١١) والذي يشير إلى إسهام كل بعد من أبعاد المساندة الاجتماعية في الرفاهية الأكاديمية.

جدول (١١): اختبار (ت) لأبعاد المساندة الاجتماعية في نموذج الانحدار الخطي.

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	بيتا	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الثابت	118.49	7.76		15.27	.00
المساندة من العائلة	1.88	.87	.35	2.15	.03
المساندة من الأصدقاء	1.77	.85	.35	2.09	.03
الدرجة الكلية للمساندة	2.63	.51	1.37	5.14	.00

يتضح من الجدول (٩) أن معادلات الانحدار لبعدي المساندة من العائلة والمساندة من الأصدقاء والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية حيث جاءت دالة إحصائياً عند أقل من ٠,٠١ على المتغير التابع المتمثل في الرفاهية الأكاديمية، وجاء البعدين متساويين في اسهامهما في الرفاهية الأكاديمية في حين لم يتنبأ بعد المساندة من الآخرين بالرفاهية الأكاديمية.

يمكن كتابة معادلة التنبؤ كالتالي:

الرفاهية الأكاديمية = 118.49 –.35 × المساندة من العائلة +.85× المساندة من الأصدقاء + 1.37 × الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية

تعكس نتائج السؤال الثاني القدرة التنبؤية للمساندة الاجتماعية متمثلاً في المساندة من العائلة، المساندة من الأصدقاء والدرجة الكلية للمساندة بالرفاهية الأكاديمية، ويعني ذلك أن هذه المتغيرات تعزز قدرة الطالب/ الطالبة الجامعي على الوصول إلى التفاعل الإيجابي مع متطلبات البيئة الجامعية، وبالتالي تؤدي إلى الرفاهية الأكاديمية. وهذه المساندة تمثل دعماً نفسيا لطلبة الجامعة ويتسق ذلك مع ما اقترحه (Gautam, Ningthoujam & Singh , 2019) من أن الدعم النفسي له تأثيرًا مباشرًا على رفاهية الطلاب، فالطلاب الذين يتبنون مزيج من الأمل والمرونة والتفاؤل والفعالية الذاتية يشاركون بنشاط في العديد من الأنشطة التعليمية كما يشعرون بالسعادة عند اشراكهم في الأنشطة الأكاديمية المختلفة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن المساندة الاجتماعية تؤدي إلى إدراك الفرد لوجود أشخاص مقربين منه يثق بهم ويهتمون به في أوقات الأزمات ويمدونه بأنماط المساندة المتعددة سواء في صورة عطف، أو في صورة تقدير واحترام، أو في صورة مساعدة مادية، أو في صورة علاقات حميمة، أوكلهم مجتمعين" (شويخ، ٢٠٠٧، ٩١). كما أن للمساندة الاجتماعية دور أساسي في حياة الفرد وعلاقاته الشخصية، كما أنها لها أثر عام مفيد على الصحة البدنية والنفسية لأن الشبكات الاجتماعية الكبيرة يمكن أن تزود الأشخاص بخبرات إيجابية منتظمة ومجموعة من الأدوار التي تتلقى مكافأة من المجتمع، وهذا النوع من

المساندة يمكن أن يرتبط بالسعادة حيث أنها توفر حالة إيجابية من الوجدان وإحساساً بالاستقرار في مواقف الحياة والاعتراف بقيمة الفرد وأهميته. (الشناوى وعبد الرحمن،١٩٩٤، ٧).

الإجابة على السؤال الرابع

والذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا في متغيرات البحث (الاستمتاع بالحياة، المساندة الاجتماعية، الرفاهية الأكاديمية) وأبعاد كل منهم وفقًا للجنس (ذكور/ إناث)؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الفروق بين متوسطات درجات كلا من الذكور والاناث في متغيرات البحث (الاستمتاع بالحياة، المساندة الاجتماعية، الرفاهية الأكاديمية) وأبعاد كل منهم، باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين مستقلين والجدول (١٢) يوضح نتائج التحليل.

جدول (١٢): نتائج اختبار (ت).

المتغيرات	الجنس	حجم العينة	Mean	Std. Deviation	قيمة ت	الدلالة
البعد المعرفي	ذكور	٧٩	52.86	5.045	1.72	0.19
	إناث	٣١	50.94	5.78		
البعد الوجداني	ذكور	٧٩	50.08	6.39	2.90	0.01
	إناث	٣١	45.58	9.22		
البعد الاجتماعي السلوكي	ذكور	٧٩	52.56	6.19	1.69	0.18
	إناث	٣١	50.19	7.47		
الاستمتاع بالحياة	ذكور	٧٩	155.50	15.70	2.41	0.02
	إناث	٣١	146.71	20.59		
المساندة من العائلة	ذكور	٧٩	7.53	3.25	0.75	0.23
	إناث	٣١	8.55	4.36		
المساندة من الأصدقاء	ذكور	٧٩	8.76	3.38	0.02	0.61
	إناث	٣١	9.74	4.05		
المساندة من الآخرين	ذكور	٧٩	7.81	3.61	1.14	0.88
	إناث	٣١	7.55	3.96		
المساندة الاجتماعية	ذكور	٧٩	24.09	8.94	0.61	0.29
	إناث	٣١	25.84	10.62		
الرضا الأكاديمي	ذكور	٧٩	17.41	4.66	0.70	0.94
	إناث	٣١	18.19	5.65		
الترابط الجامعي	ذكور	٧٩	19.39	4.83	1.34	0.01
	إناث	٣١	19.42	5.40		
الامتنان الأكاديمي	ذكور	٧٩	19.13	4.38	1.29	0.23

	إناث	٣١	20.19	4.42		
الفاعلية الأكاديمية	ذكور	٧٩	20.22	4.47	0.33	0.18
	إناث	٣١	20.77	3.82		
الرفاهية الأكاديمية	ذكور	٧٩	76.15	16.04	0.87	0.14
	إناث	٣١	78.58	16.80		

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

– وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والاناث في البعد الوجداني للاستمتاع بالحياة، وفي الدرجة الكلية للاستمتاع بالحياة لصالح الذكور. بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا في كل من البعد المعرفي والبعد السلوكي الاجتماعي بين الذكور والاناث.

قد تعود الفروق في البعد الوجداني للاستمتاع بالحياة لصالح الذكور إلى أنهم يتمتعون بالقدرة على إدارة المواقف بصورة إيجابية، وحل المشكلات التي يعانون منها أو يعاني منها زملاؤهم إلى جانب استطاعتهم السيطرة على جوانب حياتهم، واتخاذ قرارتهم، وتحمل المسئولية، وتقييمهم لإمكاناتهم وقدراتهم وكل هذه عوامل تؤدي إلى استمتاعهم بالحياة، ورضاهم عن حياتهم أكثر من الإناث الذين تغلب عليهم العاطفة حيث يشير هذا الجانب إلى توافر المشاعر الإيجابية أو فقدان التأثيرات السلبية وهو ما أطلق عليه "فينهوفن" (Veenhoven, R., 1996) الشعور بالكينونة والاحساس بالرضا والإنجاز في الحياة.

وقد يفسر تمتع الذكور بالاستمتاع بالحياة بصورة عامة إلى توفر محددات الاستمتاع بالحياة لديهم والتي تتمثل في: القدرة على إشباع حاجاتهم المختلفة والاستمتاع بالظروف المحيطة بهم، وما يقدمه ذلك المجتمع الذي يعيشون فيه من خدمات وتسهيلات للفرد تيسر حياته وتجعلها أكثر سلاسة ويسراً، والمكانة الاجتماعية التي يحتلوها في المجتمع، والتي تعكس درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته في جميع النواحي النفسية والمعرفية والابداعية والثقافية، وكذلك حل المشكلات وتعلم أساليب التوافق والتكيف، إلى جانب المقومات الشخصية التي هي نتاج تفاعل عدة مهارات اجتماعية إذا اجتمعت معاً وبشكل متوازن ينشأ عنها التأثير، وهذه المهارات تتطور وتنمو بمرور الوقت، القدرة على التحمل والصبر على الشدائد وكلها أمور ترتبط بقوة الفرد الإيمانية، وكذا إيمانه بالقدر خيره وشره، وشعورهم بالسلام الداخلي للفرد (فينهوفن، ١٩٩٦).

–كما يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والاناث في المساندة الاجتماعية وأبعادها حيث جاءت قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن البيئة الاجتماعية في المجتمع السعودي توفر لكلا الجنسين الروابط والتفاعلات الاجتماعية طويلة المدى، والدعم الانفعالي والمادي بما يؤدي إلى الراحة النفسية، حيث أن التفاعل الاجتماعي المساند يولد درجة من المشاعر الإيجابية التي تحقق الصحة النفسية للفرد، وتحقيق التوافق الإيجابي.

كما يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والاناث في الرفاهية الأكاديمية وأبعادها حيث جاءت قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا .تشير هذه النتيجة إلى أن الذكور والإناث يتعرضون لنفس البيئة الأكاديمية ببرامجها وإمكاناتها التي أدت إلى امتلاكهم مجموعة من المؤشرات والادراكات التي تعكس إحساسهم بمتعة التعلم، وترابطهم في الجامعة، ووضوح الهدف لديهم، واعتقادهم في فاعليتهم الأكاديمية، وما يترتب على ذلك من إنجاز أكاديمي. باستثناء بعد الترابط الجامعي حيث جاءت الفروق لصالح الإناث وقد يعود ذلك إلى أن الإناث الجامعة أكثر استمتاعًا بالجامعة ويتعلمون الكثير في الجامعة، كما أنهن يقمن علاقات طيبة وايجابية مع أساتذتهم ومع الزميلات بالجامعة.

توصيات البحث

يوصي البحث الحالي بما يلي:

- تعزيز المساندة الاجتماعية الإيجابية لدى 'طلبة الجامعة لما لها من تأثير قوى على الاستمتاع بالحياة والرفاهية الأكاديمية.
- تقديم البرامج التدريبية لتنمية والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة مما يسهم فى تحقيق الاستمتاع بالحياة.
- تضمين البرامج الدراسية بالجامعة مقرراً (متطلب جامعة) في علم النفس الايجابي.

البحوث المقترحة

- إجراء المزيد من الدراسات عن الرفاهية الأكاديمية في علاقتها ببعض المتغيرات الايجابية الأخرى على عينات مختلفة (دراسة نمائية مستعرضة).
- دراسة الفروق في الرفاهية الأكاديمية وفقاً لبعض المتغيرات الديموجرافية كالجنس والسنة الدراسية والمستوى الاجتماعي – الاقتصادي.

المراجع

الحولة، عبد الحميد فتحي، وعبد المجيد سامح جمعة (٢٠١٥). أثر استراجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهية الذاتية الاكاديمية لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم . *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٦٢، ص ص. ١٩٩-٢٤٦.

خرنوب، فتون (٢٠١٦). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتفاؤل: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا*، (١٤)١، ص ص ٢١٧ – ٢٤٢.

خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٩). الانشطة والاحداث السارة لدى طلاب الجامعة . *حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، الرسالة* (٥)، ص ص ١- ٦٤.

زناد، دليلة، وأمير الدين، بورجي شاكر (٢٠١٦). تحليل العلاقة المتعددة بين كل من الصحة، الرفاهية الذاتية وفعالية الذات لدى عينة من الأصحاء – دراسة في علم النفس *الصحة- .المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*، ١٠٥ – ١٢٣.

شعبان جاب الله (١٩٩٣). علم النفس الاجتماعي والصحة النفسية في: زين العابدين درويش، علم النفس الاجتماعي: أسسه وتطبيقاته. القاهرة: مطابع زمزم.

شقير، زينب محمود (١٩٩٣). التسامح كمنبئ للأمن النفسي لدى المتزوجين وغير المتزوجين من طلاب الدراسات العليا. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ٢(٢٤)، ص ص ٣٤٣-٣٦١.

شلبي، يوسغ محمد، والقصبي، وسام حمدي وأمحديش، صالحة أحمد(٢٠٢٠). الإسهام النسبي لكل من الصمود والاحتراق الأكاديمي في التنبؤ بالرفاهية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٧٧(١)، ص ص ٨٠ – ١٢٥.

الشناوي، محمد محروس، وعبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٤). المساندة الاجتماعية والصحة النفسية: مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية. القاهرة: الأنجلو المصرية.

شويخ، هناء أحمد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين بعض المتغيرات النفسية والفسيولوجية لنوعية الحياة لدى مرضى الفشل الكلوي الخاضعين للعلاج الاستصفاء الدموي المتكرر. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الآداب، قسم علم النفس.

طاحون، رحاب سمير (٢٠٢٠). لتراحم الذاتي والدعم النفسي كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين ضغوط التوقعات الأكاديمية والرفاهية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢١ (١٣)، ص ص ١٨٨ – ٢١٧.

عبد العال، السيد محمد (٢٠٠٦). بعض متغيرات الذات والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى مضطربي الهوية من طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (٦١)، ص ص ٣- ٦٧.

على، عبد السلام على (٢٠٠٠). المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتهما بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة المقيمين مع أسرهم والمقيمين في المدن الجامعية. *مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب*، ١٤(٥٣).

غزالة، آيات فوزي أحمد، والسيد، نبيل عبدالهادى أحمد (٢٠١٩). واقع اتجاه طلاب جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية نحو إستخدام البلاك بورد في التعلم الإلكتروني وعلاقته بالرفاهية الذاتية الأكاديمية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ١٩(٤)، ص ص ٧٥– ١٦٨.

القرني، منى محمد علي (٢٠١٨) العلاقة بين التعاطف مع الذات والهناء الذاتي الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك خالد في مدينة أبها. رسالة ماجستير، جامعة الملك خالد.

مايكل أراجايل (١٩٩٣). سيكولوجية السعادة، ترجمة (فيصل يونس)، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد (١٧٥).

ميخائيل، امطانيوس (٢٠١٠). مؤشرات الثبات والصدق لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد MSLSS على عينات سورية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين*، (١١)١، ص ص ٩٧–. ١٢٣.

أبو هاشم، السيد (٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، (٢٠)٨١، ص ص ٢٦٨– ٣٥٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Dean, et al. (1990).Effect of social support from various sources and depression in elderly person. *Journal of Health & social Behavior*, vol. 31 (2), pp.148-161.

Eroglu, S. E. (2012). Examination of university students' subjective wellbeing: A cross-cultural comparison. *International* Journal of Academic Research, Vol. 4, No. 1, pp. 168-171.

Ferraro, F. et al. (1984).Widowhood, health, and friendship support in later life. *Journal of Health &Social Behavior*, vol.25, sep. pp. 245- 259.

Finch, J. & Zautra, J. (1992).Testing latent longitudinal models of socialites and depression among the elderly: A comparison of distribution -free and maximum likelihood estimates with normal data. *Psychology & Aging*, vol.7. no.1, pp. 107-118.

Gibson, M. (1987). Interaction and well-being in old age: Is it quantity or quality that counts. International. *Journal of Aging and Human Development*, vol. 24, no.11, pp.29-39.

Lepore, S.J. (1994).Social support. Encyclopedia of Human Behavior, vol.4, pp. 247-251. (MaCdowell & Newell, C., 1987.

Levitt, J. et al. (1987). Social support, perceived control, and well-being: A study of an enviromentally stressed population. *International. Journal of Aging and Human development*, vol.1no.3 pp.247-251.

Martire, L. & Stephens T.A. (1998). Emotional support and well-being of midlife women: Role-specific mastery as a meditational mechanism. *Psychology and Aging*, vol.13, no.3, pp.396-404.

Misra, R. & McKean, M. (2000). College students' academic stress and- its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), pp. 41-59.

Norris, F & Murrell, S.(1990). Social Support, life event and stress as modifiers of adjustment to bereavement by older adults. *Psychology& Aging*, vol.5, no.429-436.

Reade, R. (2005). Maintaining Enjoyment of Life in the Process of Living with High Cholesterol: Grounded Theory Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 727-719.

Renshaw, T. (2016). Psychometrics of the Revised College Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *Canadian Journal of School Psychology*, 1, 1- 14.

Renshaw, T. L., Long, A. C. J. & Cook, C. R. (2014). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*. Advance online publication.

Ryff, C. & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological wellbeing, *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.

Turnor, R. & Marino, F. (1992).Social support and social structure: A descriptive epidemiology. *Journal of Health & Social Behavior*, vol. 35, pp.193-212

Veenhoven, R. & Bunting, B. (1996). A comparative Study of Satisfaction with Life. Europe Eotvo University Predd.

Gautam, V., Ningthoujam, S. & Singh, T. (2019). Impact of psychological capital on well-being of management students. *Theoretical Economics Letters*, *9*(5), 1246-1258.

The Predictive Ability to Enjoy Life and Social Support for Academic Well-Being among University Students

Hatim Mohamad Salih Nadhreen

Assistant Professor of Psychology, Jeddah University, Psychology Department, College of Social Sciences and Media, KSA

Abstract. The current study aims to reveal the ability of both enjoying life and social support in predicting academic well-being among university students. Social support (translated by Abu Hashim, 2010) and academic well-being prepared by the researcher after verifying its psychometric characteristics. And that enjoying life contributes to predicting academic well-being, and that its contribution to explaining a degree of variance is 26%. And that social support contributes to predicting academic well-being, and its contribution modulates 59% of the variance in academic well-being. There were also statistically significant differences between males and females in the emotional dimension of enjoying life, and in the total degree of enjoying life in favor of males. While there were no statistically significant differences in each of the cognitive dimension and the social behavioral dimension between males and females. There were also no statistically significant differences between males and females in social support and its dimensions. There were also no statistically significant differences between males and females in academic well-being and its dimensions, with the exception of the university connection dimension, where the differences came in favor of females.

*Keywords***:** Predictive ability, Enjoyment of life, Social support, Academic well-being, University students.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣١ ع ٣، ص ص: ٣٠٧ – ٣٢٥ (٢٠٢٣م)
DOI:10.4197/Art.31-3.11

سردية التواصل وتوليد المعاني في المقامة الموصلية لبديع الزمان الهمذاني: مقاربة تداولية

صالح بن أحمد السهيمي

أستاذ الأدب والنقد المساعد، قسم اللّغة العربيّة، كليّة العلوم والآداب بمحايل عسير، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية

المستخلص. يسعى البحث إلى قراءة المقامة الموصليّة لبديع الزمان الهمذاني؛ للكشف عن سردية التواصل وتوليد المعاني في نص المقامة. وذلك عبر المقاربة التداولية؛ لإظهار فاعلية التواصل السردي والبناء الدلالي على مستوى النص والخطاب. حيث ينطلق البحث على مستوى التشكيل السردي مجليًّا أهمية التواصل اللفظي والتواصل الفعلي والتواصل الذهني، ومتتبعًا حضوره القصدي على مستوى العلاقات بين أطراف الكلام في البنية النصية، وكاشفا عن خطاب توليد المعاني المستترة وراء البناء الدلالي والسياق التواصل.

الكلمات المفتاحية: بديع الزمان الهمذاني، بناء الدلالة، التداولية، سردية التواصل، السياق، المقامات.

المقدمة

مرَّ الأدب القصصي القديم في التراث العربي بمراحل مفصلية في الإبداع السردي، وتعد المقامات إحدى أهم المراحل الإبداعية ذات الخصوصية العربية التي ابتدعها بديع الزمان الهمذاني، وأسهم الحريري في تمكين حضورها الإبداعي، ومن ثم توالت الكتابات عبر الأزمنة في المقامات الأدبية شرقا وغربا.

تتكئ المقامات على خصائص فنية وأساليب لغوية ودلالات معنوية، قد تجتمع في الإبانة عن سردية الحيلة، ولعل هذه السردية من أظهر الأساليب التي تؤكد التواري في شخصيات المحتالين الكاشفين عن خلل المجتمع عبر حكايات مفتعلة ترتكز على الأقنعة المتعددة والثقافة المجتمعية المتنوعة للتعامل مع الناس والمجتمع في صور احتفالية، تحمل في طياتها أصواتا مختبئة وظاهرة في الوقت ذاته.

وتجلت هذه الصور في مقامات بديع الزمان الهمذاني[١]، وخصوصا في المقامة الموصلية، حيث تظهر الأصوات السردية، وتتعدد الرؤى ووجهات النظر، وتتولد المعاني المحتملة على مستوى البنية النصية والخطاب السردي.

يكمن سبب اختيار البحث في أهمية دراسة سردية التواصل للبنية النصية والبناء الدلالي للمعنى في المقامة الموصلية، ذلك إن خطاب المقامة يتجاوز الزخرفة القولية إلى قصدية البطل من سرد قصته المتخيلة بألفاظ مختارة لتحقيق أهدافه التواصلية، لذا فإنَّ البناء التواصلي يكشف عن حركة المعاني وبناء الدلالات المنبثقة عن التواصل بين الشخصيات، ليس هذا فحسب؛ بل ثمة أسباب أخرى، منها: جدة الفكرة وطرافتها، فيما يبدو لي، وقلّة الدراسات العلمية التي تناولت المقامات في ضوء الدراسة التداولية؛ لبنائية التواصل التلفظي، وفاعليته في إظهار أهمية البنية اللغوية ودلالة المعنى في المجتمع المتخيّل في ذهن المؤلف، ومحاولة لفهم أوسع للحكاية من خلال هذا الاتجاه النقدي الشائك في البحث العلمي.

وسيتناول البحث في هذا الموضوع: الجانب النظري والجانب التطبيقي، ولن يطيل البحثُ المكوثَ أمام الجانب النظري إلا من حيث الإضاءة النقدية الكاشفة عن سردية التواصل التداولي على مستوى الصوت والمقام والتفاعل عبر الأسئلة والأجوبة، وتوليد المعاني الكامنة وراء المفردات والأساليب اللغوية من منظور المنهج التداولي الذي يحتمله النص، وسيتناول البحث – بشيء من التفصيل– الحديث عن الجانب التطبيقي على المقامة الموصلية، ويُعقب بالخاتمة التي أُودعت أبرز النتائج المبثوثة في ثناياه، ثم يذيل بقائمة لأهم المصادر والمراجع.

---

(١) بديع الزمان الهمذاني: اسمه أحمد بن الحسين بن يحيى بن سعيد الهمذاني (٣٥٨هـ–٣٩٨هـ)، المكنّى بأبي الفضل، المشهور ببديع الزمان، المولود في همذان سنة ٣٥٨ للهجرة، ومن ثم اكتسب نسبته منها. عرف بديع الزمان بحدة الذكاء وسرعة الحفظ. اتسمت رحلاته بالخصوبة والإثارة، وكانت أصبهان أولى المدن التي اختارها محطا لرحلاته في عام ٣٨٠هـ، ثم سافر حتى وصل نيسابور عام ٣٨٢هـ، وكان لواء الرياسة والصدارة فيها معقودا على أسرة بني ميكال، فاتصلت أسبابه بأبي الفضل الميكالي، والتقى أبا بكر الخوارزمي، ودارت بينهما مساجلات، وتغلّب على الخوارزمي، فذاع صيته في البلاد واشتهر، واصل تنقّله بين البلدان والأمراء ونال كثيرًا من عطاءاتهم، حتى وصل هراة، واتخذها دار إقامة، وتوفي بها سنة ٣٩٨هـ. ويعدُّ واحدا من ألمع كتّاب العربية، ومن أبرز الكتّاب في عصره، له رسائل أدبية ومقامات أدبية، حيث بات في ذاكرة النثر العربي القديم أنه منشئ المقامات، وإليه يعود الفضل في ابتكارها، أخذ عنه الحريري واقتفى أسلوبه في الكتابة، كان يكتب الشّعر لكنّه لم يبرع به كما برع بالنثر، عُرف بذاكرته القوية، ويروى أنّ أكثر مقاماته ارتجال..." **الأعلام**، خير الدّين الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، ط١٥، ٢٠٠٢م، ج١، ص١١٥، بتصرف. وكتاب **بديع الزمان الهمذاني**، د. مصطفى الشكعة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط ٤، ٢٠٠٣م، ص ١٧، بتصرف.

الجانب النظري

سردية التواصل

يجدُ قارئُ المقاماتِ أسلوبًا جديدًا في التواصل السرديّ اختطه المؤلف على غير عادة سابقة في إيجاد راوٍ يروي أحداثَ الحكايات في المقامات الأدبية، ويرجعُ الفضل فيها إلى مبتكرها بديع الزمان الهمذاني، لذا نحن إزاء تواصل سردي مغاير على مستوى البنية السردية الجديدة –آنذاك– التي جاءت في إطار المقامة بزمن وجودها الإبداعي، حتى غدت المقامات جنسًا أدبيا من الأجناس السردية الثابتة في السرد العربي.

ويذكر مصطفى الشكعة أن "المقامات بوصفها الراهن، إنما هي عربيّة بداية وأصلاً وصناعة وإنشاء".(١) كما اتفقت كلمة الباحثين على ريادة الهمذاني وأنه مبتكرها في الجنس الأدبي الذي وصل إلينا، ومما يؤيد هذا؛ تعليق الشكعة على الفارسيّ الذي كان يقلّد بديع الزمان في مقاماته(٢)، وقال القلقشندي: إن "أول من فتح باب عمل المقامات، علاّمة الدهر، وإمام الأدب، البديع الهمذاني: فعَمِل مقاماته المشهورة المنسوبة إليه، وهي في غاية من البلاغة، وعلو الرتبة في الصنعة"(٣). ويذكر يوسف نور عوض أن مقامات الهمذاني حين ظهرت في الحياة الأدبية بالمشرق شكلّت "بداية لسيل العرم من الفن المقامي، لم تخمد جذوته منذ القرن الرابع وحتى العصر الحديث. إذ وجد الكتاب والعلماء في هذا الفن أرضا خصبة يصوّرون فيها موقف الإنسان لعصورهم.."(٤). وانطلاقًا من تواصل الإنسان العربي مع أخيه الإنسان على مستوى الأفراد والمجتمع؛ انبثقت فكرة تتبع حركة لغة التواصل والحوار والسرد والوصف في المقامات.

---

(١) الشكعة، مصطفى، **بديع الزمان الهمذاني رائد القصة والمقالة الصحفية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٣م، ص٣٠١. وللتوسع في الموضوع يراجع بحث الباحثة هدى دقيش تعليقا على أصل المقامات في رسالتها للماجستير: **فن المقامات بين الهمذاني والحريري** دراسة فنية موازنة، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، للعام الجامعي ١٤٣٤–١٤٣٥هـ، ص: ١٦.

(٢) نفس المرجع، ص٣٠١.

(٣) القلقشندي، لأبي العباس أحمد، **صبح الأعشى**، الجزء ١٤، المطبعة الأميرية بالقاهرة، سنة ١٣٣٨هـ، ص١١٠.

(٤) عوض، يوسف نور، **فن المقامات بين المشرق والمغرب**، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، السعودية ط٢، ١٩٨٦م، ص١٥١.

وللجواب عن سردية التواصل والإبانة عن فاعليتها في المقامة العربية؛ يمكننا القول إننا بصدد عوالم متعددة في التواصل الإنساني والعربي، فالتواصل السردي بين المؤلف والراوي والشخصيات، أو الراوي والبطل، أو الراوي والشخصيات، أو البطل والشخصيات يستدعي أهمية التواصل وتفاعله السردي في المقامات؛ للإبانة عن وجهات النظر، ولعل حضور الراوي والبطل في صناعة أحداث المقامات يكشف للمتلقي عن أهمية التواصل السردي، وبناء على هذا يقسّم يوسف نور عوض الحديث في مقامات الهمذاني إلى أقسام ثلاثة: موضوع المقامة والبطل والراوي(١). فالمؤلف والراوي والبطل والشخصيات؛ ركائز مهمة في سردية التواصل؛ وبذلك تتكشف أهمية البحث التي يسعى إلى تحصيلها عبر التحليل التداولي للبنية النصية والخطاب السردي، وتفسير جمل التلفّظ والنص والخطاب في المقامة، ومن ثم البحث عن توليد المعاني والدلالات العامة التي تقارب قصدية المؤلف/ الراوي/ البطل/ الشخصيات قدر الإمكان، وبهذا لا يمكن البحث في سردية التواصل بعيدا عن المقام السردي وفاعليته في بناء الضمير والمستويات السردية، لذا لا بد من تتبع هذه السردية على مستوى الخطاب السردي للمقامات من خلال المقاربة التداولية ومتابعة التلفظ وربطه في ضوء السياق الخاص بكل حدث في النص السردي.

وستدرس المقاربة التداولية البنية النصية وما تحمله من خطاب سردي في ضوء السياق التواصلي والتلفظي، وانطلاقا من هذه الرؤية تنبثق فكرة سردية التواصل؛ للكشف عن الفعل التواصلي واستثماره؛ لبناء المعاني الناتجة عن هذا التواصل السردي داخل المقامة الموصلية. وفي سياق الفعل التواصلي يؤكد عبدالله الكدالي أن المقام يتألف من: "أطراف الحدث التواصلي الثلاثة؛ المرسل والمتلقي والنص. فالأفعال التواصلية التي يكون النص اللغوي حصيلة إنجازها، تتقصد وظائف يفرضها موقع كل من المرسل والمتلقي في وضعية تخاطبية محددة"(٢). وبهذا تتحول التواصلية من السردية التلفظية إلى السردية الفعلية، ومنها إلى السردية الذهنية التي تتكشف عن معانٍ تتولد عبر الدلالات المتوارية خلف الخطاب السردي.

توليد المعاني وبناء الدلالة

تعددت الرؤى وتباينت التأويلات في الدراسات النقدية، ولعل المقاربات التداولية والقراءات المتنوعة ودراسات التلقي للمعاني والدلالات أبانت عن قصدية المؤلف في النص الأدبي، وفي ضوء هذه الفكرة أورد أنطوان كومبانيون الفرق بين المعنى والدلالة، حيث قال: "إن المعنى هو موضوع تأويل النص، في حين

---

(١) نفس المرجع، ص٩٧. بتصرف.

(٢) الكدالي، عبدالله، المقام والتواصل، المركز الثقافي للكتاب للنشر والتوزيع، المغرب، ط.٢٠١٩، ص٩٧.

أن الدلالة هي موضوع استخدام النص في سياق تلقيه (الأول أو اللاحق) ومن ثم موضوع تقييمه"[١]. وبناءً على ما تقدم يمكن تمييز المعنى الذي يستهدفه التعدد التأويلي في كل قراءة جامعة للنص، ويمكن أن تتولد المعاني عبر تعدد التأويلات والرؤى في تلقي النص الأدبي من قراءة إلى قراءة أخرى.

وقد أشار فان دايك إلى كيفية تركيب الأفعال المنجزة عبر الإنجاز التواصلي؛ مؤكدا على أهمية معرفة أحوال المشاركين في التواصل وإعادة تركيب المواقف في ظل السياق، حيث قال: إن خواص حال المتكلم والمخاطب مما يتقاسمها المشاركون تكون فقط بالمعنى الدقيق لهذا اللفظ أحوال الإنجاز، ولكي نعيد هنا تركيب الفعل المشترك للإنجاز التواصلي ينبغي أن تؤول أحوال الإنجاز هذه إلى أفعال؛ بحيث تصير العبارات نتائج مأخوذة من أفعال حال التكلم في سياق ما[٢].

لذا سينقب البحث عن المعاني المتولدة من مواقف التواصل السردي المحتملة على مستوى البنية والخطاب في المقامة الموصلية؛ ذلك لأنها بنيت على الحيلة والاحتيال، وتأسست على هذا الدافع المهم؛ لبناء تعدد المعاني بين لحظتي التكلم والخطاب في المقام السردي وما ينتج عنها من معان جديدة ترتبط بالسياقات المتوافرة على قصدية كلٍّ من المتكلم والمخاطَب في سياق تداولها النصي وما يعكسه الخطاب السردي.

تنص التداولية "على أن الكلام ليس مجرد تطبيق للغة، والتأكيد على أن النسق اللغوي يعتمد بالأساس على السياق، بل إن فهم المعنى لا يعتمد فقط على البنية التركيبية أو الصوتية أو الدلالية للملفوظات، وإنما يستدعي مجمل المؤثرات المحيطة بعملية التواصل من قبيل زمكان التواصل، ونوايا المتكلم، والاقتضاء والتضمن ومضمرات القول"[٣]. وتوليد المعاني المبنية على اختلاف التأويلات سيضفي ثراءً تواصليا حسب الأحداث الواردة في المقامة، وهكذا تتأسس الرؤية للمعنى بناء على تأويل المقام السردي وعلاقته بالسياق الذي يريده صاحب الصوت السردي مع الشخصيات المشاركة في الحدث التواصلي على مستوى البنية النصية للمقامة والخطاب السردي.

---

(١) كومبانيون، أنطوان، شيطان النظرية (الأدب والحس المشترك)، ترجمة حسن الطالب، الكتاب الجديد، بيروت، ط ٢٠٢٣، ص١٥٤.

(٢) دايك، فان، النص والسياق (استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي)، ترجمة عبدالقادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب، ط.٢٠٠٠، ص٢٦١. بتصرف.

(٣) ختام، جواد، التداولية أصولها واتجاهتها، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط١ (٢٠١٦) ص٥٥.

الجانب التطبيقي

أشار شوقي ضيف إلى أن المقامات "نوع من القصص القصيرة تحفل بالحركة التّمثيليّة"[١]، وبهذه الإشارة تتجلى أهمية التواصل السردي من حيث البناء الدرامي، كاشفة عن الأحداث التواصلية وفاعلية الحركة الدرامية في بنية المقامة العربية. كما يشير أيمن بكر في تحليل المقامة الموصلية إلى حضور الراوي والبطل اللذين يواجهان الموت، و"كل الطقوس المحيطة بالموت الذي يتهددهما ولا يملكان سوى استغلاله لاتقائه؛ إنهما يستغلان موت صاحب الدار وجزع أهله لاتقاء الموت الذي يترصد بهما"[٢]، وبهذا تتركز سردية التواصل في الكشف عن إنتاجية المعاني وبناء الدلالة، ولعل سياق الحيلة التي لجأ إليها الراوي والبطل؛ تعني بالنسبة لهما الحياة التي ينتزعانها هنا من جسد الميّت، وهي الركيزة التي يمكن الانطلاق منها نحو تتبع سياقات الحياة عبر الحكايتين في نص المقامة الموصلية[٣].

تدور المقامة الموصلية على ثلاثة أحداث رئيسة، يتمحور كل حدث حول سياق يحركه نحو الاستمرار في السرد، وبناء الحيلة في حبكة درامية قصدها المؤلف؛ وسعى إلى تحقيقها في نص المقامة لإيجاد مبررات للتواصل السردي، وبحث عن تواصل حواري؛ ليكشف عن الرؤى السردية للبنية النصية وخطابها السردي.

يمهّد المؤلف في الحدث الأول الرئيس الدافع نحو تبرير ما حدث مع الراوي والبطل أثناء عودتهما من الموصل، وفي طريقهما إلى بلادهما، متمثلا في المحفز للأحدث اللاحقة الكاشفة عن فاعلية التواصل عبر الحيلة والاحتيال بعدما تعرضوا للسرقة بالقرب من المكان الذي يشكّل انطلاقةً مهمةً في العنوان، تاركا مهمة السرد والحكي للراوي، حيث قال: "**حدثنا عيسى بن هشام[٤] قال: لمَّا قَفَلْنا[٥] مِنَ المَوْصِلِ، وهَمَمْنا**

---

(١) ضيف، شوقي، الفنّ ومذاهبه في النّثر العربيّ، دار المعارف، مصر، ط٦، ٢٠٠٥م، ص ٢٤٦.

(٢) بكر، أيمن، السرد في مقامات الهمذاني، دراسات أدبية، الهيئة المصرية، مصر، ط ١٩٩٨، ص ١٨٣.

(٣) يشير الدكتور عبدالعزيز شبيل إلى أن هذه الحيلة في المقامة الموصلية من أشد الحيل وقعا، وأعظمها خبثا، انظر كتابه: قراءات في التراث النثري العربي القديم، ج٢، زينب للنشر، تونس، ط١، ٢٠٢١، ص ٦٣.

(٤) عيسى بن هشام: هو راوي مقامات بديع الزّمان الهمذاني.

(٥) قَفلْنا: القفول بمعنى الرجوع.

بالمَنزِلِ، ومُلِكَت[١] علينا القافِلَةُ، وأُخِذَ مِنَّا الرَّحْلُ والرَّاحِلة، جَرَتْ بي الحُشاشَة[٢] إلى بَعْضِ قُراها، ومعي الإسكندري أبو الفَتْحِ،[٣] فقُلْتُ: أَين نَحْنُ مِنَ الحِيلَةِ؟[٤] فقالَ: يَكْفي اللَّهُ"[٥]. والراوي هنا مشارك للبطل في الأحداث، إذ يورد أثناء عودتهم من الموصل بصحبة البطل أبي الفتح الإسكندري؛ أنهما تعرضا للسرقة من قاطعي الطريق، فأصبحا بلا راحلة ولا متاع، وهذه نتيجة تُعْلي من شأن السياق المحفّز للحيلة والاحتيال في البناء الدرامي للأحداث، ولكنها نتيجة سلبية، دفعت الراوي والبطل إلى البحث عن حيلة للكسب في بعض قرى الموصل، وهو المكان الذي نشأت فيه الأحداث المنجزة للأفعال التواصلية في نص المقامة الموصلية.

يوجّه الراوي عيسى بن هشام سؤالاً للبطل: أين نحن من الحيلة؟ وهو توجيه استفهامي تواصلي نحو البحث عن محفزات للسرد، فالحيلة من أهم الأفعال التواصلية للبناء الدرامي في المقامة. وللسؤال جواب مفاده: أنهما سيتركانها لله؛ فهو الكافي والمدبّر للأفعال والأحداث؛ ولهذا ستتوالد المعاني بناء على التحفيز في التمهيد بالحيلة والاحتيال تبريرا لما حدث لهما!

ولعل من أول المعاني المتجسدة في الحدثين الواردين في المقامة معنى الحياة، والبحث عن الرزق، وفي حكايتهما مع أهل الميّت يورد المؤلف قول الراوي: **"دُفِعْنا إلى دارٍ قد ماتَ صاحِبُها، وقامَتْ نَوادِبها، واحْتَفَلَتْ بِقَوْمٍ قَد كَوى الجَزَعُ قُلوبَهُم،[٦] وشَقَّتِ الفَجيعَةُ جُيُوبَهُمْ،[٧] ونِساءٍ قد نَشَرْنَ[٨] شُعورهُنَّ، يَضْرِبْنَ**

---

(١) مُلِكَت: سُرِقَت.

(٢) جَرَتْ بي الحُشاشَة: الحشاشة: بقية النفس، أي أسرع به ما بقي من حياته إلى بعض قرى الموصل.

(٣) أبو الفتح الإسكندري: هو بطل مقامات بديع الزّمان الهمذاني.

(٤) أين نَحْنُ مِنَ الحِيلَة: استفهام يُراد به: هل نحن قريبون من الحيلة أم بعيدون عنها.

(٥) مقامات بديع الزمان الهمذاني بشرح العلامة محمد عبده، تقديم صلاح فضل، تعليق عبدالعزيز نبوي، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط٣، ص: ١٢٢.

(٦) كوى: أحرق. الجزع: أشد الحزن. كوى الجزع قلوبهم: استعارة مكنية حيث شبه الجزع بالنار. والعبارة فيها مجاز أسند الفعل إلى الجزع.

(٧) الفجيعة: المصيبة والكارثة. الجيوب: مدخل الرأس من القميص. شقت الفجيعة جيوبهم: العبارة فيها مجاز أسند الفعل إلى الفجيعة.

(٨) نشرنَ: كشفنَ شعورهن.

صُدورَهُنَّ، وَجدَدْنَ عُقودَهُنَّ،(١) يَلْطِمْنَ خُدودَهُنَّ"(٢). ومن اللافت هنا فعل القدر الذي تركه الراوي والبطل لله -ﷻ- قد دفعهما إلى الدار التي قد مات صاحبها، وهنا يتشكّل المقام السردي وما يحمله من وصف للمشهد في بنائه الدرامي لأهل الدار أمام هذا الحدث الجلل، وهذا سيولّد بعض المعاني والأحداث السردية الكاشفة عن سردية التواصل في العلاقة بين البطل وأهل الميت وجيرانه، وفي هذا السياق ينتفع الراوي والبطل من الحدث الجلل؛ لتحقيق مرادهما من استثمار هذا المشهد الحزين وتحويله إلى مشهد باعث للحياة. حيث حكى الراوي ووصف أهل الميّت ونساءه يندبن المتوفى، ثم سرد الأفعال المنتشرة في ذلك المجتمع، وقد اجتمع الأهل حول ميتهم والحزن يملأ قلوبهم نارا، وشبّه الراوي حزنهم بالنار التي تحرق الأفئدة، ولجأ إلى المجاز في التشكيل السردي؛ ليظهر أنّ المصيبة قد شقّت جيوب أهل الميت، بجانب الأوصاف الأخرى الفاعلة في البناء الدرامي والتواصل السردي، ومنها: نَشْرُ الشّعَرِ، وضرْبُ الصدورِ، ولطمُ الخدود. وهذه الأوصاف والمجازات والتشبيهات تعد من مكيّفات الوصف في بناء المشهد بناءً وصفيًّا؛ لإعطاء المتلقي لحظة تفاعل وتواصل على مستوى الخطاب السردي، والإبانة عن معنى خبيء يدل على الجهل المستشري -آنذاك- في بيئة الموصل، فنتج عنه أن تلقفه البطل بالحيلة، وأبدع حبكته السارد؛ لتحويل هذا الحدث نحو فعل تأثيري، يلوح في وعي البطل؛ ليسترد كل من البطل والراوي ما سُلِبَ منهما من مال ومتاع.

بهذا تتنامى الأحداث نحو تعميق الفعل التواصلي في البناء السردي من أجل استمرار الحياة، ولعل حضور الفعل التواصلي في ضوء السياق الاحتيالي ولّد تنويعا للمعاني ذات الدلالة الباعثة على الأمل. لذا نجد البطل يلجأ إلى ربط الواقعي بالمرجعي في أسلوب هزلي، وفي ظلال هذا الأسلوب رأى البطل أنهم قد وجدوا المخرج في القرية وفي هذه الدار التي تعج بالبكاء والحزن، حيث ينتقل الحديث من مقام الراوي إلى مقام البطل الإسكندري: "**فَقالَ الإسكندري: لَنا في هذا السَّوادِ نَخْلَةٌ(٣)، وفي هذا القَطيعِ سَخْلَةٌ(٤). ودَخَلَ الدَّار لِيَنْظُرَ إلى المَيْتِ وقد شُدَّتْ عِصابَتُهُ(٥) لِيُنْقَلَ، وَسُخِّنَ ماؤُهُ لِيُغْسَلَ، وَهُيِّئَ تابوتُهُ لِيُحْمَلَ، وخِيطَتْ**

---

(١) جَددنَ عقودهن: قطعنَ عقودهن وقلائدهن.

(٢) مقامات بديع الزمان الهمذاني: ص ١٢٢.

(٣) السواد: أرض السواد سموا بعض أراضي العراق سوادًا، لكثرة ما فيها من أشجار. وهي منتشرة كمسمى حتى يومنا هذا في بعض الأوطان العربية، والمقصود بالعبارة: أنهم سيستفيدون كما يستفيد من هم حاضرون، لأنّ من يحضر وفاة سيستفيد أجر تجهيز الميت، أو الصلاة عليه، أو الترحم له.

(٤) القطيع: قطيع الأغنام. سخلة: جمعها سخال، ولد الضأن.

(٥) عصابته: ما يشد فكي الميّت، حتى لا يُفتح فمه.

أَثْوابُهُ لِيُكَفَّنَ، وَحُفِرَتْ حَفْرَتُهُ لَيُدْفَنَ، فَلمَّا رآهُ الإسكندريُّ أَخَذَ حَلْقَهُ(١)، فَجَسَّ عِرْقَهُ(٢)، فَقالَ: يا قَوْمُ اِتَقوا اللَّهَ لا تَدفُنُوهُ فَهوَ حَيٌّ، وإنَّما عَرَتْهُ بَهْتَةٌ(٣)، وعَلَّتُهُ سَكْتَةٌ(٤)، وأنا أُسَلِّمُهُ مَفْتُوحَ العَيْنَيْنِ(٥)، بَعْدَ يَوْمَيْنِ"(٦).

يجد البطل بغيته ومراده من هذا السواد، ذي النخل الوفير، والقطيع الكثير، وفي وصفه دلالة على معنى الحياة ووفرة الخير؛ مما سيتحقق لهم من النفع العميم، والخير العظيم، والإحساس بالحياة. وبعد ولوج البطل إلى الدار؛ لينظر إلى القوم المتجمهرين؛ وصف الراوي حال القوم في تجهيز الميت الذي "شُدَّتْ عِصابَتُهُ لِيُنْقَلَ إلى قبره، وَسُخِّنَ ماؤُهُ لِيُغْسَلَ، وَهُيِّئَ تابوتُهُ لِيُحْمَلَ، وخِيطَتْ أَثْوابُهُ لِيُكَفَّنَ، وَحُفِرَتْ حَفْرَتُهُ لَيُدْفَنَ". وأمام هذا الاستعداد؛ يفاجأ الإسكندري أهل الميت برأيه متظاهرا أنه طبيب، يمسك بحلق الميت باحثا عن شريان الحياة، فقال على الحال: **"يا قَوْمُ اِتَقوا اللَّهَ لا تَدفُنُوهُ فَهوَ حَيٌّ"!** ولعل هذه المفارقة؛ تؤكد استحضار الحياة أمام الموت في تجديد البقاء بالدار؛ ليومين آخرين تحقيقًا لقوله السابق: لَنا في هذا السَّوادِ نَخْلَة، وفي هذا القَطيعِ سَخْلَةٌ، وتأكيدا على استحضار معنى التعويض بالرزق والبحث عنه بالاحتيال، فكان هذا الحدث الأول الذي عزّز التواصل مع الآخرين؛ لتحقيق الغاية من بقائهما بحثا عن الحياة.

وأبان الخطاب الواصف لهذه السردية عن احتيال البطل للراوي في البقاء أكثر مدة زمنية ممكنة، لا تنكشف معها الحيلة، والادعاء أنه طبيب لديه من المعرفة ما تؤهله في علاج المرضى. استدعت الحيلة التوجيه من الآخرين بعدم الدفن؛ كي يوهمهم أنه حيّ يرزق، وهنا يتحقق الفعل التواصلي في توجيه الآخرين، كما أكّد ذلك أحد الباحثين، إذ مثّلت الحيلة في الحدث فعلا لغويا توجيهيا، بعبارة سيرل، الذي يسند هذه التسمية للأفعال اللغوية الهادفة إلى دفع المخاطب لفعل شيء ما، وإذّاك، يتضمن خطاب المحتال أمرًا أو طلبا(٧).

---

(١) أخذ حلقه: لمس حلقه ملتمسا عروقه وشرايينه.

(٢) جسَّ عرقه: تلمس عرقه وهو الشريان الممتد من أسفل الرقبة. له نبض كشريان اليد.

(٣) عرته بهتة: طرأت عليه البهتة والبغتة وهي الأمر العارض الذي قطع عنه الكلام.

(٤) علته: غشيته. سكتة: نازلة بمخه.

(٥) مفتوح العينين: كناية عن هذا الميت أنه حيّ ويسلمه بعد يومين.

(٦) مقامات بديع الزمان الهمذاني: ص ١٢٣.

(٧) شبيل، عبدالعزيز، قراءات في التراث النثري العربي القديم، ج٢، ص ٤٩، بتصرف.

ومما يظهر للمتلقي من توليد المعاني التي أصبغها الراوي على حال الميّت من أفعال مبنية للمجهول، مثل: "شُدَّتْ عصابته، وَسُخِّنَ ماؤُهُ، وَهُيِّئَ تابوتُهُ، وخِيطَتْ أَثْوابُهُ، وَحُفِرَتْ حفرته.."، حيث جاءت هذه الأفعال بعد الدخول إلى الدار من البطل والراوي؛ فلما رآه الإسكندري طلب من القوم التريّث، متظاهرا أنه طبيب حاذق، معه الأدلة التي يحتال بها، حتى تعيد الميت للحياة!.

فكان هذا التوجيه يستدعي سؤالا للإبانة عن زعمه عدم موت صاحب الدار، وبذلك يرتقي المؤلف من التواصل الفعلي إلى التواصل التلفظي في البناء السردي؛ لتعزيز التماسك البنائي لسردية التواصل، والبحث عن طريق؛ لإقناعهم بما يزعم، لذا أورد الراوي هذه اللحظة في الحوار الآتي: "**فقالوا: مِنْ أَيْنَ لَكَ ذلكَ؟ فَقالَ: إِنَّ الرَّجُلَ إِذا ماتَ بَرَدَ إبطه وهذا الرَّجُلُ قد لَمَسْتُهُ فَعَلِمْتُ أَنَّهُ حَيٌّ، فَجَعَلوا أَيْديهِم في إبطه، فقالوا: الأَمْرُ على ما ذَكَرَ، فافْعَلوا كما أَمَرَ، وقامَ الإسكندري إلى المَيّتِ، فَنَزَعَ ثِيابَهُ ثُمَّ شَدَّ لَهُ العَمائِمَ، وعَلَّق عَلَيه تَمائم[١]، وأَلعَقَهُ الزَّيْتَ[٢]، وأَخْلى لَهُ البَيْتَ، وقال: دَعُوهُ، ولا تُرَوِعوهُ[٣]، وإِنْ سَمِعْتُمْ لهُ أَنيناً فلا تُجيبوهُ، وخَرَجَ مِنْ عِندِهِ وقد شاعَ الخَبَرُ وانْتَشَرَ، بأَنَّ المَيّتَ قد نُشِرَ**"[٤]. فكان للسؤال وجوابه فاعلية كبرى في التواصل التلفظي، وحقق فعل القول مقصده من التأثيرية، ثم يتجلى الفَرَجُ للبطل والراوي مع أهل الميّت بالامتثال؛ لطلب البطل وتنفيذ ما يريد، فشاعَ خبره وانهالت عليه الصلات والمواهب والأعطيات.

وفي ضوء الانسياق التواصلي تتجلى في الخطاب السياقات المتراصفة مع لحظة التلفظ بالقول والتي تتحكم في دلالات الفعل اللغوي ومن أهمها: سذاجة أهل الميّت في إذعانهم له، حيث أقنعهم البطل بإمكانية تسليمهم الميّت حيًّا بعد يومين، ولعل سردية التواصل مع ما يجدونه من الصلات والمواهب التي تنثالُ عليهم من كل دار وجار، يقول الراوي: "**وأَخَذَتْنا المَبارُّ مِنْ كُلِّ دار[٥]، وانْثالَتْ عَلَيْنا الهَدايا مِنْ كُلِّ جار، حَتَّى وَرِمَ كِيسُنا فِضَّةً وتِبْراً، وامْتَلأَ رَحْلُنا أَقِطاً وتَمْراً، وَجَهَدْنا أَن نَتَّهِزَ فُرْصَةً في الهَرَبِ فَلَمْ نَجِدْها، حتَّى حَلَّ الأَجَلُ المَضْروبُ[٦]، واسْتَنْجَزَ الوَعْدُ المَكْذوبُ. فقال الإِسكَندري: هَلْ سَمِعْتُمْ لِهَذا العَليلِ**

---

(١) التمائم: جمع تميمة (تمائم)، وهي ما يعلّق من أوراق وتعاويذ؛ ليظهر أثرها فيمن علّقت عليه.

(٢) ألعقهُ الزيت: جعله في فمه ليلين يابسه.

(٣) لا تروعّوهُ: أي لا تفزعوه بضجيج أصواتكم حوله.

(٤) مقامات بديع الزمان الهمذاني: ص ١٢٤.

(٥) المبارُّ: جمع مبرة وأراد بها الصلات والمواهب والأعطيات.

(٦) الأجل المضروب: الوعد المتفق عليه.

رِكزاً، أو رأَيْتُمْ مِنْهُ رَمْزاً [١]**؟ فَقالوا: لا، فقالَ: إنْ لَمْ يَكُنْ صَوَّتَ مُذْ فارَقْتُهُ، فَلَمْ يَجِئْ بَعْدُ وَقْتُهُ، دَعوهُ إلى غَدٍ فإنَكُمْ إذا سَمِعْتُمْ صَوْتَهُ، أَمِنْتُمْ مَوْتَهُ**[٢]**، ثُمَّ عَرِّفوني لأَحْتالَ في عِلاجِهِ**[٣]**، وإِصْلاحِ ما فَسَدَ مِنْ مِزاجِهِ، فقالوا: لا تُؤَخِرْ ذَلِكَ عَنْ غَدٍ، قالَ: لا"**[٤]. لذا يتماهى صوت الراوي المشارك مع صوت البطل في سياق الاحتيال؛ للتمهيد في البحث عن منجى من فعلهم الاحتيالي، والخروج من مأزق اكتشاف الحيلة، ولعل الانسجام بينهما في فعل التلفظ وتحريك الأصوات نحو محاولة إقناع الآخرين في أسلوب احتيالي يثيرُ الشّكَّ في تلقي الأفعال الكلامية، أو ينصبُ الفخَّ للآخرين، وهو ما يؤكده عبد الفتاح كليطو في سياق تناوله لمقامات الهمذاني بقوله: "يقول مؤلِّف الهمذاني، بكل الأصوات، إن فعل نصب التكلّم هو نصب فخّ للآخرين، ويقول لنا أيضا إن فعل التكلم، هو نصب فخ للمتكلم ذاته"[٥]. لقد كانت شخصية البطل المنقذ في المقامة الموصلية مفعمة بزعم المعرفة وتنويع مسالك الاحتيال ونصب الفخاخ للآخرين، ولها في الوقت نفسه انسجام مع الراوي والمؤلف في سردية التواصل وتوليد المعاني المتجددة بين السرد والوصف.

ثقافة الصوت السردي التي تنبع من الراوي والبطل تؤكد على أهمية البناء المعرفي للأصوات في بناء التواصل مع الآخرين، وبناء الموقف السردي الذي يكشف عن وجود اختلال مجتمعي في بعض القيم والأعراف، إذ يحاول استثماره بطريقة احتفالية جماهيرية في كثير من المواقف، ولعل صوت الآخرين المتلقين بسذاجة أفعال البطل المدعي المعرفة الطبية؛ يوحي بأفعال التصديق والمطاوعة لهذا الفعل الذي بدأ مقنعا في البدء ومرورا بلحظة التشكيك في آنية العلاج وطلب الشفاء للميت. ليس هذا فحسب، بل أبانت الأحداث بعض الأعراف المجتمعية المنتشرة في تلك الفترة كتعليق التمائم، والإيمان بالفكر الخرافي وغيرها من الأفعال التي تدل على التلقي الساذج؛ لأفعال بطل المقامة وراويه في هذه الحكاية وفي الحكايات الأخرى الواردة في المقامات عموما.

---

(١) ركزا: صوتًا خفيفًا، رمزًا: إشارة.

(٢) أمنتم موته: تأكدتم أنّه ليس ميتًا.

(٣) أحتال في علاجه: أبذل جهدي في مداوته.

(٤) مقامات بديع الزمان الهمذاني: ص ١٢٤.

(٥) كليطو، عبد الفتاح، المقامات (السرد والأنساق الثقافية)، ترجمة عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، المغرب، ط٢، ٢٠٠١م، ص١٠٤.

تتداخل لحظتا الهروب والأزمة، في آن واحد، في السرد التواصلي على لسان الراوي، ولعل الموقف السردي بدا يتكّشف عن طرق الاحتيال التي أوقعت البطل والراوي في لحظة الأزمة، حيث يشكّل الصوت السردي رؤية أخرى في البحث عن مخرج من هذه اللحظة، فيسأل البطل الآخرين مُعْليًا من أهمية الصوت والحركة في بناء أسئلة الصراع الدرامي للمشهد؛ ليختزل الآخرون الجواب بـ"لا" النافية. ثم يستدرك للبحث عن مطّ الزمن واتساعه، متعللا بحاجة الميّت إلى وقت أطول؛ للخروج بحلٍّ من هذه الأزمة الكائنة في لحظة الانكشاف، لولا أن تكثيف الزمن وتسريعه لعب دورًا في تشكيل الخطاب السردي من حيث التركيز على الخروج من أزمة الافتضاح.

ثم يردف الراوي العليم حدث النهاية، معمّقًا فيه لحظة الانكشاف وافتضاح الحيل التي فعلها البطل مع أهل الميّت، حيث قال: "**فَلَمَّا ابْتَسَمَ ثَغْرُ الصُبْحِ، وانْتَشَرَ جَناحُ الضَّوّ، في أُفُقِ الجْوّ، جاءَهُ الرِّجالُ أَفواجًا، والنِساءُ أَزْواجًا، وقالوا: نُحِبُّ أَنْ تَشْفي العَليلَ، وَتَدَعَ القالَ والقيلَ، فَقالَ الإسكندريّ: قُوموا بِنا إِلَيْهِ، ثُمَّ حَدَرَ[١] التَّمائمَ عَنْ يَدِهِ، وَحَلَّ العَمائمَ عَنْ جَسَدِهِ، وقالَ: أَنيموهُ على وَجْهِهِ، فأُنيمَ، ثُمَّ قالَ: أَقيموهُ على رِجْلَيْهِ، فأُقيمَ، ثُمَّ قالَ: خَلُّوا عَنْ يَدَيْهِ، فَسَقَطَ رأساً، وَطَنَّ الإسكندريُّ بِفَيهِ[٢] وقالَ: هوَ مَيّتٌ كَيْفَ أُحْييهِ ؟ فأَخَذَهُ الجُفُّ[٣]، ومَلَكَتْهُ الأَكُفُّ، وصارَ إِذا رُفِعَتْ عَنْهُ يَدٌ وَقَعَتْ عَلَيهِ أُخرى، ثُمَّ تَشاغَلوا بِتَجْهيزِ المَيّتِ، فانْسلَلْنا هارِبينَ**"[٤]. يختتم الراوي الحكاية بالهروب من القوم، حيث حضروا إليهم أفواجا من الرجال والنساء حسب الاتفاق الذي بينهم، منتظرين ساعة الصفر؛ لشفاء العليل من مرضه الذي ادعى البطل علاجه، وتظاهر بالمحاولة أمامهم في تحريك الجسد بعد أن نزعَ عنه العمائم والتمائم، ولكن دون جدوى، طلب منهم المساعدة في إقامة الجسد، ولكنه سرعان ما سقط من أيديهم؛ مخبرا بعد المحاولة: أنه ميت كيف يحييه؟!

ولعل بوادر التوقّع في خداعهم قد بدت من قبل في بعض تصرفات بطل المقامة، ولكنها تتجلى بصورة صريحة في هذا الموقف الذي يتلفظ فيه أن الرجل ميّت، فعرفَ أهلُ الميت كذب أبي الفتح الإسكندري

---

(١) حدر: أبعد التمائم عن يده.

(٢) طنّ بفيه: صوّت به.

(٣) الجف: العدد الكثير من الناس.

(٤) مقامات بديع الزمان الهمذاني: ص ١٢٥.

وخداعه، فتناولوه وصاحبه ضربا بالأيدي، لكن اهتمامهم بالميت وانشغالهم به سهّل للراوي والبطل الفرار من أهل الميت والانسلال من بينهم هربا إلى خارج القرية.

وبناء على ما دار من أحداث في الحكاية الأولى تبدو سردية التواصل في ضوء السياق الاحتيالي كاشفةً عن سذاجة الآخرين وجهلهم أمام الحقائق الواضحة بحثًا عن الحياة في الضمائر السردية للتواصل بين أطراف الحكاية: الراوي المشارك والبطل والآخرين، مما أسهم في توليد المعاني منذ اللحظة الأولى من حيث الإحساس بفقد الحياة وإعادة الشعور بها، والانتعاش والانتصار والتكذيب والانكشاف في حكاية الميّت.

وفي الحكاية الأخرى يتجلى التواصل السردي مع أهل قرية مغتمين من قدوم السيل؛ خشيةَ الإضرارِ بالقرية، لاسيما وهم على شفير الوادي. ولعل الاستعراض المعرفي والثقافي من قبل البطل وصاحب الصوت المؤثر في أحداث المقامة شكّل القاسم المشترك في الحكايتين مع ما للاحتيال من حضور فاعل ومؤثر استطاع الراوي والبطل خداع أهل الموصل في القريتين التي وجدوا فيهما مرتعا للعيش والحياة، وكسبوا فيهما بعض الأموال؛ تعويضا عما فقدوه أثناء عودتهم إلى ديارهم.

يقول الراوي في المقامة الموصلية: "**حتَّى أَتَيْنا قَرْيَةً على شَفيرِ وادٍ[١] السَّيْلُ يُطَرِّفُها[٢] والماءُ يَتَحَيَّفُها[٣] وأَهْلُها مُغْتَمُّونَ لا يَمْلِكُهُمْ غُمْضُ اللَّيلِ[٤]، مِنْ خِشْيَةِ السَّيْلِ، فقالَ الإسكندريُّ: يا قَوْمُ أَنا أَكْفيكُمْ هذا الماءَ ومَعَرَّتَهُ[٥]، وأَرُدُّ عَنْ هذه القَرْيَةِ مَضَرَّتَهُ، فأَطيعوني، ولا تُبْرِموا أَمْراً دوني، وقالوا: وما أَمْرُكَ ؟ فقالَ: اِذْبَحوا في مَجْرى هذا الماءِ بَقَرَةً صَفْراءَ[٦]، وأْتوني بِجاريةٍ عَذْراءَ، وَصَلُّوا خَلْفي رِكْعَتَيْنِ يَثْنِ اللَّهُ عَنْكُمْ عِنانَ هذا الماءِ[٧]، إلى الصَّحراءِ، فإِنْ لَمْ يَثْنِ الماءُ فَدَمي عَلَيْكُمْ حَلالٌ**"[٨]. يصف

(١) شفير وادي: أعلى جانبه.

(٢) يطرفها: يأخذ من أطرافها.

(٣) الماء يتحيفها: يجور عليها، وهذه استعارة.

(٤) لا يملكهم غمض الليل: لا ينامون.

(٥) معرته: أذاه.

(٦) اختار اللون الأصفر كي يقنعهم أنّ لهذا اللون في البقر فاعلية دون غيره، وهو سر من أسرار الله.

(٧) يثن: يحول. عنان: هو سير اللجام الذي تُمسك به الدابة، وهنا صورة فنيّة حيث شبه الماء بالدابة المستعصية التي ترفض الحركة مع صاحبها.

(٨) مقامات بديع الزمان الهمذاني: ص ١٢٦.

الراوي المكان وأهله من حيث الأبعاد الخارجية والداخلية، إذ يذكر تمهيدا موقع المكان المعرّض للخطر من قدوم السيل الذي يجور على أطرافها. ولعل هذا التمهيد أسهم في بناء التواصل السردي بينه وبين البطل الذي سيحاول التدخل؛ لإنقاذ القوم المغتمين حزنا خشية السيل! وهذا ما وقع؛ إذ قال الإسكندري: "**فقالَ الإسكندريُّ: يا قَوْمُ أَنا أَكْفيكُمْ هذا الماءَ ومَعَرَّتَهُ، وأَرُدُّ عَنْ هذه القَرْيَةِ مَضَرَّتَهُ، فأَطيعوني، ولا تُبْرِموا أَمْراً دوني**". ولعل الانطلاق نحو إبهار القوم بمعرفته في الوصول إلى تعميق فعل القول الذي سبق إليه الراوي العليم بلفظ الحزن في وصف القوم: "مغتمون" ممهدا به للفعل البطولي الذي سيلجأ إليه الإسكندري. ولكن هذا الفعل استدعى شروطا وطلبات، تتمحور الشروط حول الطاعة وعدم الانفراد في التنفيذ دون علمه، قيادة نفسية نتيجة التواصل الفعلي كمرحلة أولى قبل إملاء الأفعال السردية الطلبية التي تقيهم من خطر السيل، السيل الذي سيثنيه عنهم، ويحيل مساره إلى الصحراء، وإلا فدمهُ حلالٌ، وبطلُ المقامة في هذه اللحظة طلب من القوم السذّج: أن يذبحوا بقرةً صفراء في مجرى هذا الماء، وأنْ يزوّجوه جاريةً عذراء، وأن يصلّوا خلفه ركعتين. وهي أحداث مقدورةٌ عليها، ولكن لماذا اختار البطل هنا اللون الأصفر وصفا للبقرة؟ وباعتقادي أن وجهة النظر القائمة هنا لا تتعلّق بالبطل قدر تعلقها بالمؤلِّف الضمني، ولعل من القَّارِّ في ذهنِ المؤلف الربط بين الحكايتين في المقامة الموصلية؛ ففي الأولى: حكاية الميّت، وفي الثانية: حكاية السيل، لذا استدعى المؤلف بثقافته المرجعية قصة من القرآن الكريم، وهي قصة بقرة بني إسرائيل حيث أمرهم نبي الله موسى عليه السلام بذبحها، ولكن لماذا استدعاها المؤلف على لسان البطل؟ وفي ضوء هذا الاستدعاء يورد الشيخ الطاهر بن عاشور[١] القصةَ أثناء تحليل الآية القرآنية في تفسيره التحرير والتنوير، مما يكشفُ لنا عن المرجعية الثقافية التي اتكأ عليها صاحب الصوت السردي وهو المؤلف الضمني، وبلسان بطل المقامة أبي الفتح الإسكندري؛ طلب من القوم أن يذبحوا بقرة

(١) ذكر الشيخ الطاهر بن عاشور القصة في تفسيره التحرير والتنوير بقوله: "الذي يظهر لي أنهما قصتان أشارت الأولى وهي المحكية هنا إلى أمر موسى إياهم بذبح بقرة وهذه هي القصة التي أشارت إليها التوراة في السفر الرابع وهو سفر التشريع الثاني (تثنية) في الإصحاح ٢١ أنه «إذا وجد قتيل لا يعلم قاتله فإن أقرب القرى إلى موقع القتيل يخرج شيوخها ويخرجون عجلة من البقر لم يحرث عليها ولم تنجُر بالنير فيأتون بها إلى واد دائم السيلان لم يحرث ولم يزرع ويقطعون عنقها هنالك ويتقدم الكهنة من بني لاوى فيغسل شيوخ تلك القرية أيديهم على العجلة في الوادي ويقولون لم تسفك أيدينا هذا الدم ولم تبصر أعيننا سافكة فيغفر لهم الدم» اهـ. هكذا ذكرت القصة بإجمال أضاع المقصود وأبهم الغرض من هذا الذبح أهو إضاعة ذلك الدم باطلاً أم هو عند تعذر معرفة المتهم بالقتل؟ وكيفما كان فهذه بقرة مشروعة عند كل قتل نفس جُهل قاتلها وهي المشار إليها هنا، ثم كان ما حدث من قتل القتيل الذي قتله أبناء عمه وجاءوا مظهرين المطالبة بدمه وكانت تلك النازلة نزلت في يوم ذبح البقرة فأمرهم الله بأن يضربوا القتيل ببعض تلك البقرة التي شأنها أن تذبح عند جهل قاتل نفس. انظر كتاب الطاهر ابن عاشور تفسير التحرير والتنوير، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس. ط ١٩٩٧. ٥٤٦/١ .

صفراء في الوادي قياسا لما ورد في القصة القرآنية، وفي هذا الحضور الضمني لصوت المؤلف تتولد بعض المعاني؛ لتبني دلالات منها الجهل القابع في أذهان الناس، ومنها السذاجة في التفكير أمام المشكلات الحياتية، ومنها انتصار حيلة الفرد أم الحضور الجمعي في هذا المكان الذي أراده المؤلف. ولعل المطاوعة[١] التي بدت في الحدث الآتي خير دليل على السذاجة والتقبل الأعمى، حيث أورد الراوي: "**قالوا: نَفْعَلُ ذلِكَ، فَذَبَحوا البَقَرَةَ، وزَوَّجوهُ الجارِيَةَ، وقامَ إلى الرَّكعَتَيْنِ يُصَلّيهِما، وقالَ: يا قَوْمُ اِحْفَظوا أَنْفُسَكُمْ لا يَقَعْ مِنْكُمْ في القِيامِ كَبْوٌ[٢]، أو في الرُّكوعِ هَفْوٌ[٣]، أَو في السُّجودِ سَهْوٌ، أَو في القُعودِ لَغوٌ[٤]، فَمَتى سَهَوْنا خَرَجَ أَمَلُنا عاطِلاً، وَذَهَبَ عَمَلُنا باطِلاً، واصْبِروا على الرَّكعَتَيْنِ فَمسافَتُهما طَويلَةٌ[٥]، وقامَ للرَّكْعَةِ الأُولى فَانْتَصَبَ اِنْتِصابَ الجِذْعِ[٦]، حتَّى شَكوا وَجَعَ الضِّلْعِ[٧]، وَسَجَدَ، حتَّى ظَنُّوا أَنَّهُ قد هَجَدَ[٨] وَلَمْ يَشْجُعوا لِرَفْعِ الرُؤوسِ، حتَّى كَبَّرَ للجُلوسِ، ثُمَّ عادَ إلى السَّجْدَةِ الثانِيَةِ، وأَوْمأَ إليَّ[٩]، فأَخَذْنا الوادي[١٠] وَتَرَكْنا القَوْمَ ساجِدينَ، لا نَعْلَمُ ما صَنَعَ الدَّهْرُ بِهِمْ. فأَنْشأَ أَبو الفَتْح يَقولُ:**

لا يُبْعِدِ اللَّهُ مِثْلِي	**وأَيْنَ مِثْليَ أَيْنا؟**
للَّهِ غَفْلَةُ قَوْمٍ !	**غَنِمْتُها بِالهُوَيْنا**
اكْتَلْتُ خَيْراً عَلَيْهِمْ	**وَكِلْتُ زُوراً وَمَيْناً "[١١]**

(١) أشار الدكتور عبدالعزيز شبيل في ضوء سياق الحيلة هنا في هذا الحدث أن المحتال قد لجأ في سياق الفعل اللغوي بتمرير التوجيه أو الطلب على مستوى الخطاب، وهذا يعد جزءا من فكرة الفعل التواصلي لبناء معنى توجيه الفعل نحو التنفيذ والمطاوعة، قراءات في التراث النثري العربي القديم، ج٢، ص ٤٩.

(٢) لا يقع منكم في القيام كبو: أي لا تضجروا من طول القيام، فتتكبوا على وجوهكم.

(٣) هفو: الإسراع.

(٤) أو في القعود لغو: أي إذا قعدتم للتشهد فلا ترددوا إلا ما ورد في السنة مهما طال القعود.

(٥) مسافتهما طويلة: يحتاج أداؤهما وقتًا طويلاً.

(٦) الجذع: ساق النخلة.

(٧) شكوا وجع الضلع: تألمت أضلاعهم.

(٨) هجد: نام.

(٩) أومأ إلي: أشار لي إشارة خفيفة.

(١٠) أخذنا الوادي: اختاروا طريق الوادي وهربوا منها.

(١١) مقامات بديع الزمان الهمذاني: ص ١٢٧.

وبهذا تتجلى سردية التواصل بين الراوي والبطل مع القوم المطاوعين لهما حتى ساعة الصفر التي لا يعلم الراوي عنها شيئا أثناء سرد الحكاية لولا تدخل البطل بالإيماء له أثناء السجود الجماعي والهروب متجهين عبر الوادي نحو النجاة من غضب القوم هذه المرة. وفي ضوء السياق الاحتيالي، تتردد العلاقة بين الراوي والبطل والشخصيات من حيث التواصل السردي، هذا التردد يتكرر عبر الأحداث؛ للكشف عن دراميةٍ في البناء التواصلي، حيث يظهر الراوي أنه عليمٌ بالأحداث مرة، ومرة أخرى جاهل بها، وكذلك الحال مع البطل، إلا أن الشخصيات الأخرى ساذجة كما رسمها المؤلف، ومطاوعة يسهل خداعها كما ظهرت في المقامة الموصلية.

وختاما يؤكد أبو الفتح على امتلاكه ثقافة مرجعية ومعرفة تمكنه من تحقيق مقصديته في إقناع الآخرين عبر الاحتيال الدال على الذكاء الاجتماعي في الاحتيال المعرفي وتطويع الثقافة والخبرات في الإبانة عن كثير من الخرافات المنتشرة في المجتمع آنذاك، الذي بذل وسعه لعرض بعض مشكلاته أو افتعالها؛ ليقنع الجاهل والساذج ومسلوب الإرادة؛ وليبرر أفعاله البطولية أمام الآخرين.

وبناء على ما تقدم استطاع البديع الهمذاني أن يبني المقامة الموصلية في ضوء السياق الاحتيالي بنية تواصلية تقوم على تفاعل بطل المقامة مع الراوي في مواجهة الآخرين، وحوار الشخصيات فيما بينها، وبهذا التواصل السردي معهم في التشكيل السردي تولدت بعض المعاني الدالة على ادعاء المعرفة والانتصار والانكشاف والسذاجة وغيرها من المعاني التي تولدت نتيجة الأحداث السردية القائمة على التواصل في البنية النصية والخطاب السردي.

الخاتمة

خلص البحث إلى أهمية سردية التواصل في توليد المعاني في المقامة الموصلية، عبر الأصوات الفاعلة في نص المقامة كالراوي والبطل والشخصيات والمؤلف الضمني، وبناء الأسئلة والأجوبة وحضور التواصل اللفظي والفعلي والذهني المتصوّر، وتتبع ما نتج عن التواصل السردي وتوليد المعاني انتهى البحث إلى أبرز النتائج، ومنها:

- استطاع بديع الزمان الهمذاني أن يبني المقامة الموصلية في ضوء السياق الاحتيالي بنية تواصلية، تقوم على تفاعل بطل المقامة مع الراوي في مواجهة الآخرين.
- فاعلية الأسئلة والأجوبة في بناء التواصل السردي في المقامات.

- يقوم التشكيل السردي لسردية التواصل على أهمية التواصل اللفظي والتواصل الفعلي والتواصل الذهني.
- تولدت بعض المعاني نتيجة الأحداث السردية القائمة على التواصل في التشكيل السردي وما يحمله من خطاب.

المصادر والمراجع

ابن عاشور، الطاهر، (١٩٩٧) تفسير التحرير والتنوير، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس.

بكر، أيمن، (١٩٩٨) السرد في مقامات الهمذاني، دراسات أدبية، الهيئة المصرية، مصر.

ختام، جواد، (٢٠١٦) التداولية أصولها واتجاهتها، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان.

دايك، فان، (٢٠٠٠) النص والسياق (استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي)، ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، المغرب.

دقيش، هدى، (١٤٣٤هـ) فن المقامات بين الهمذاني والحريري دراسة فنية موازنة، رسالة ماجستير مخطوطة، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

الزركلي، خير الدّين، (٢٠٠٢) الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت.

شبيل، عبد العزيز، (٢٠٢١) قراءات في التراث النثري العربي القديم، ج٢، زينب للنشر، تونس.

الشكعة، مصطفى، (٢٠٠٣) بديع الزمان الهمذاني رائد القصة والمقالة الصحفية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

ضيف، شوقي، (٢٠٠٥) الفنّ ومذاهبه في النّثر العربيّ، دار المعارف، مصر.

عوض، يوسف نور، (١٩٨٦) فن المقامات بين المشرق والمغرب، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، السعودية.

القلقشندي، أبو العباس أحمد، (١٣٣٨هـ) صبح الأعشى، المطبعة الأميرية بالقاهرة.

الكدالي، عبدالله، (٢٠١٩) المقام والتواصل، المركز الثقافي للكتاب للنشر والتوزيع، المغرب.

كليطو، عبد الفتاح، (٢٠٠١) المقامات (السرد والأنساق الثقافية)، ترجمة عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، المغرب.

كومبانيون، أنطوان، (٢٠٢١) شيطان النظرية (الأدب والحس المشترك)، ترجمة حسن الطالب، الكتاب الجديد، بيروت.

مقامات بديع الزمان الهمذاني بشرح العلامة محمد عبده، تقديم صلاح فضل، تعليق عبد العزيز نبوي، الدار المصرية اللبنانية، ط٣، مصر.

Narrative Communication and Generating Meaning in the Mosultite Maqamah by Badi' al-Zamān al-Hamadāni: Pragmatic Approach

Saleh bin Ahmed Alsuhimi

Assistant Professor of Literature and Criticism, Department of Arabic Language, College of Science and Arts in Mahayil Asir, King Khalid University, KSA

Abstract. This paper is an attempt to read the Mosultite Maqamah by Badi' al-Zamān al-Hamadāni in order to explore the narrative communication and generating meaning in thetext of maqamah by following a pragmatic approach to highlight the effectiveness of the narrative communication and the semantic construction on the text and discourse levels. The paper starts at the level of narrative formation to reveale the importance of verbal communication, actual communication, and mental communication, and to trace the communication intentional presence at the level of relations between the parts of speech in the textual structure. It also discloses the discourse of generating the meanings hidden behind the semantic structure and the communicative context.

*Keywords***:** Badi' al-Zamān al-Hamadāni, semantic structure, pragmatism, narrative communication, context, Maqamat.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣١ ع ٣، ص ص: ٣٢٧ – ٣٥٧ (٢٠٢٣م)
DOI:10.4197/Art.31-3.12

صحف التابعين: دراسة حديثية موضوعية

سلطان بن عبد الله بن عثمان

أستاذ الحديث المشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية

المستخلص. يعني هذا البحث ببيان تعريف التابعين، وعدالتهم، وطبقاتهم، ومظان وجودهم، وبيان أسباب كتب الصحف في عهدهم، ونماذج من صحف التابعين، وقد توصلت إلى نتائج من أبرزها: أن السُّنَّة نالت عناية كبيرة وانتشارا واسعا في عهد التابعين، وقد جاءت الكراهة من قبل بعض التابعين لكتابة الحديث، وكان ذلك لأسباب، وأن عدالة التابعين لا بد من التنصيص عليها، ولا يلحقون بالصحابة، وأن صحف التابعين كغيرها تخضع لمعاير القبول والرد.

الكلمات المفتاحية: صحف، نسخة، التابعون، أهمية، عدد.

المقدمة

إن الحمد لله، نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله، ﷺ تسليمًا كثيرًا. أما بعد:

فلقد حفظ الله سنة نبيه ﷺ وقيَّض لها رجالا بذلوا الغالي والنفيس في حفظ السُّنَّة والاعتناء بها، وتدوينها، فحفظ الله بهم السُّنَّة من تحريف الغالين، وانتحال المبطلين، وتأويل الجاهلين، فأضحت السُّنَّة بفضل الله ثم بجهودهم، بيضاء نقية وعلى أعداء الله شامخة عصية، من أن تنالها أيدي العابثين، وتَعَالُم الجاهلين، فلله الحمد أولا وآخرا وظاهرا وباطنا.

والناظر في التاريخ يجد أن الصحابة رضوان الله عليهم، اهتموا بسنَّة النبي ﷺ عناية بالغة، ونُقلت عنهم صحف حديثية، قد كتبت عنهم وتداولها تلاميذهم من التابعين، فحفظوا ما ورثوه من الصحابة، ودونوا الصحف في جمع الأحاديث، فمنها الموجود بين أيدينا ومنها المفقود، فأحببت البحث في هذا الموضوع،

إبرازا لجهودهم، وإثباتا لتاريخ تدوين السُّنَّة، والاعتناء بها في وقت مبكر، وهذا يقطع على أيدي المتربصين العابثين الذين يطعنون في تاريخ تدوين السُّنَّة للنيل منها، والله المسؤول أن يرزقنا الإصابة، ويلهمنا السداد، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

مشكلة البحث

تعتبر الصحف التي كتبها التابعون؛ من المصادر الحديثية المهمة، ولذا فإن هذا البحث سيتناول- بمشيئة الله- شيئا من هذه الصحف، وثبوتها، وبيان شيء من محتواها، ومناقشة ذلك.

حدود البحث

أشهر صحف التابعين، وتاريخ تدوينها، ومحتواها، مع مناقشة ذلك.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

١ – تَعَلُّقُ البحث بالسُّنَّة النبوية، والتي هي المصدر الثاني من مصادر التشريع.

٢ – لمعرفة صحف التابعين، ودورها المهم في تدوين السُّنَّة.

٣ – قلة البحوث المتخصصة في هذا الموضوع، أو ربما انعدامها.

الدراسات السابقة

لم أقف على حسب علمي من أفرد هذا الموضوع بالبحث.

أهداف البحث

١ – ذِكْرُ المراد من صحف التابعين.

٢ – بيان شيء من صحف التابعين.

٣ – المساهمة في البحوث الحديث، والتي تجمع بين الأصالة وتقريب المعلومة.

أسئلة البحث

١ – ما المراد بصحف التابعين؟

٢ – اذكر نماذج من صحف التابعين؟

٣ – ما مكانة البحث في البحوث الحديثية؟

منهج البحث

بيان المراد من صحف التابعين، وذكر شيء من النماذج عليها، مع مناقشة ذلك، واتَّبعت في البحث المنهج الاستقرائي الاستنباطي.

خطة البحث

ينقسم البحث إلى مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، وذلك على النحو التالي:

- المقدمة: وتشتمل على بيان أهمية الموضوع، ومشكلة البحث، وحدوده، ومصطلحاته، وأهميته، وأسباب اختياره، والدراسات السابقة، وأهدافه، وأسئلته، ومنهج البحث.
- المبحث الأول: صحف التابعين، وفيه ثمانية مطالب:
  - المطلب الأول: تعريف التابعين.
  - المطلب الثاني: طبقات التابعين.
  - المطلب الثالث: أهمية معرفة التابعين، ومظان وجودهم.
  - المطلب الرابع: أفضل التابعين.
  - المطلب الخامس: أفضل التابعات.
  - المطلب السادس: عدالة التابعين.
  - المطلب السابع: أسباب كتب الصحف في عهد التابعين.
  - المطلب الثامن: الاحتجاج بصحف التابعين.
- المبحث الثاني: نماذج من صحف التابعين.
- الخاتمة: وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها، والتوصيات
- فهرس المراجع.

المبحث الأول: صحف التابعين

المطلب الأول: تعريف التابعين

تبع: يُقَال: تبع فلَان فلَانا واتَّبعه؛ قال تعالى: ﴿ ثُمَّ أَتْبَعَ سَبَبًا ﴾(الكهف: ٨٩)، وقرئ: (اتَّبَعَ سَببا). وَيُقَال: أتبعت الْقَوْم مِثَال أفعلت إِذا كَانُوا قد سبقوك فلحِقتهم. واتَّبعتهم مثل افتعلت إِذا مرّوا بك فمضيت مَعَهم، وتبِعتهم تَبَعًا مثله. وَيُقَال: مَا زلت أتّبعهم حَتَّى أَتْبعتهم، أَي: حَتَّى أدركتهم.(١)

وقد اختُلف في تعريف التابعي، على قولين، الأول: أن التابعي من لقي واحدا من الصحابة فأكثر، وهذا تعريف الحاكم، وعليه عمل الأكثرين، وهو ظاهر صنيع مسلم، وابن حبان، وعبد الغني بن سعيد، حيث عدّوا سليمان بن مهران الأعمش في طبقات التابعين؛ ولكن ابن حبان يشترط أن يكون رآه في سِنِّ من يحفظ عنه، فإن كان صغيرا لم يحفظ عنه فلا عبرة برؤيته، كخلف بن خليفة، فإنه عدَّه في أتباع التابعين، وإن كان رأى عمرو بن حريث؛ لكونه كان صغيرا. ولم يحفظ عنه شيئا، وذكر أنه أدخل الأعمش في التابعين وله رؤية وليست رواية؛ لأن الأعمش رأى أنسًا بِوَاسِط يخطب والأعمش بالغ يعقل، وحفظ منه خطبته، ورآه بمكة يصلى عند المقام وحفظ عنه أحرفا حكاها، وليس حكم البالغ إذا رأى وحفظ كحكم غير البالغ إذا رأى ولم يحفظ. (٢)

وقد نقل السخاوي(٣): أن شيخه ابن حجر(٤) ذكر أنه من المحتمل أن ابن حبان لم يعّد خلف بن خليفة في التابعين لِما قيل: إنه إنما رأى جعفر بن عمرو بن حريث، ولم يرَ عمرو بن حريث وأن هذا القول ترجح عنده، وتعقب السخاوي أن ذلك بأنه ليس بجيد.

وذكر السخاوي أن تعريف التابعين: يدخل فيه من لقي من صحب النبي ﷺ واحدا فأكثر، سواء كانت الرؤية من الصحابي نفسه، حيث كان التابعي أعمى أو بالعكس، أو كانا جميعا كذلك؛ لصدق أنهما تلاقيا، وسواء كان مميزا أم لا، سمع منه أم لا، ثم إن إطلاق اللقيا يشمل أيضًا: من لم يكن حينئذ مسلما ثم أسلم

---

(١) تهذيب اللغة (٢/ ١٦٧)، لسان العرب (٨/ ٢٧).

(٢) الثقات لابن حبان (٦/ ٢٧٠).

(٣) فتح المغيث بشرح ألفية الحديث (٤/ ١٤٤).

(٤) الإصابة في تمييز الصحابة (٤/ ٦١٩)، تهذيب التهذيب (٣/ ١٣٠).

بعد ذلك، وذكر أن ابن حجر: جنح إليه، وقد ذكر ابن كثير[١]: أن في كلام الحاكم ما يقتضي إطلاق التابعي على من لقي الصحابي وروى عنه وإن لم يصحبه، وذكر السخاوي: أن ما نسبه ابن كثير للحاكم فيه نظر؛ فقد قال الحاكم[٢]: وطبقة تعدّ في التابعين ولم يصح سماع أحد منهم من الصحابة؛ يعني اكتفى فيهم بالرؤية. وذكر السخاوي: أن ظاهر كلام ابن كثير عدم انفراد الحاكم بما فهمه عنه؛ فإنه قال: فلم يكتفوا بمجرد رؤيته الصحابي، كما اكتفوا في إطلاق اسم الصحابي على من رآه عليه السلام لشرف رؤيته وعظمها. وذكر السخاوي: أن هذا محتمل؛ لاشتراطه مع الرؤية كونه في سِن من يحفظ، وذكر السخاوي أنه قول آخر.

القول الثاني: التابعي من صحب الصحابي، وهو قول الخطيب[٣]، ورجَّح القول الأول: ابن الصلاح[٤]، والنووي[٥]، والعراقي[٦]، وقد تعقَّب العراقي الخطيب، فذكر أنه عدَّ منصور بن المعتمر من التابعين، ولم يسمع من أحد من الصحابة.

المطلب الثاني: طبقات التابعين

إن التابعين على طبقات، فجعلهم مسلم في كتاب «الطبقات»[٧] ثلاث طبقات. وجعلهم ابن سعد في «الطبقات»[٨]، أربع طبقات. وجعلهم الحاكم في «علوم الحديث»[٩]: خمس عشرة طبقة، وعدّ منهم ثلاث طبقات فقط، فذكر من الطبقة الأولى من التابعين: قوم لحقوا العشرة الذين شهد لهم رسول الله ﷺ بالجنة، ويعدهم جماعة من الصحابة، فمنهم: سعيد بن المسيب، وقيس بن أبي حازم، وأبو عثمان النهدي، وقيس بن عباد، وأبو ساسان حضين بن المنذر، وأبو وائل شقيق بن سلمة، وأبو رجاء العطاردي، وغيرهم، والطبقة

---

(١) الباعث الحثيث إلى اختصار علوم الحديث (ص: ١٩١).

(٢) معرفة علوم الحديث للحاكم (ص: ٤٢).

(٣) الكفاية في علم الرواية للخطيب البغدادي (ص: ٢٢).

(٤) مقدمة ابن الصلاح (ص: ٤٠٥).

(٥) التقريب والتيسير للنووي (ص: ٩٤).

(٦) شرح التبصرة والتذكرة ألفية العراقي (٢/ ١٥٩).

(٧) الطبقات للإمام مسلم (٢٢٧).

(٨) الطبقات الكبرى (٥/ ٣).

(٩) معرفة علوم الحديث للحاكم (ص: ٤٢).

الثانية من التابعين: الأسود بن يزيد، وعلقمة بن قيس، ومسروق بن الأجدع، وأبو سلمة بن عبد الرحمن، وخارجة بن زيد، وغيرهم من هذه الطبقة، والطبقة الثالثة من التابعين: عامر بن شراحيل الشعبي، وعبيد الله بن عبد الله بن عتبة، وشريح بن الحارث، وأقرانهم من هذه الطبقة، وهم طبقات، خمس عشرة طبقة: آخرهم من لقي أنس بن مالك من أهل البصرة، ومن لقي عبد الله بن أبي أوفى من أهل الكوفة، ومن لقي السائب بن يزيد من أهل المدينة، ومن لقي عبد الله بن الحارث بن جزء من أهل مصر، ومن لقي أبا أمامة الباهلي من أهل الشام، وذكر الحاكم في الطبقة الأولى من التابعين: من روى عن العشرة بالسَّماع منهم، وذكر أنه ليس في التابعين أحد سمع منهم إلا قيس بن أبي حازم، ذكر ذلك عبد الرحمن بن يوسف ابن خراش[١]. وقال أبو داود: روى عن تسعة من العشرة[٢]، ولم يرو عن عبد الرحمن بن عوف، وسعيد بن المسيب، وتعقِّبه العراقي في قوله: أن سعيد بن المسيب أدرك أبا بكر، وعمر، وعثمان، وعليًّا، وطلحة، والزبير إلى آخر العشرة؛ لأن سعيد بن المسيب إنما ولد في خلافة عمر، بلا خلاف، فكيف يسمع من أبي بكر؟ وذكر أن الصحيح أيضًا: أنه لم يسمع من عمر، قاله يحيى بن سعيد القطان، ويحيى بن معين، وأبو حاتم الرازي، وبيَّن أن أحمد: أثبت سماعه منه، وذكر أنه بالجملة لم يسمع من أكثر العشرة، بل قال بعضهم فيما حكاه ابن الصلاح: أنه لا يصح له رواية عن أحد من العشرة إلا سعد بن أبي وقاص.

المطلب الثالث: أهمية معرفة التابعين، ومظان وجودهم

لمعرفة التابعين أهمية كبرى في معرفة صِحَّة الحديث، فهو أصل عظيم في معرفة المرسل والمتصل؛ ولذا ذكر الحاكم: أن من غفل عن هذا العلم لم يفرق بين الصحابة والتابعين، ثم لم يفرق بين التابعين وأتباعهم.

ومن مظان ذكر التابعين: كتب الجرح والتعديل عامة، وكتب الطبقات خاصة؛ ككتاب الطبقات لمسلم، والطبقات لابن سعد، والطبقات لخليفة بن خياط، وأبي بكر البرقي، وأبي الحسن بن سميع.

ومن أهل العلم من أفرد ذكر التابعين بمصنفات خاصة؛ كأبي حاتم الرازي، وأبي القاسم ابن منده، وغيرها، وذكر السخاوي: أنه يمكن حصرهم في عدد تقريبي بالنظر لما في كتب الرجال، وإن كان قليل الجدوى.[٣]

---

(١) المصدر السابق.

(٢) تهذيب الكمال في أسماء الرجال (٢٤/ ١٣).

(٣) فتح المغيث بشرح ألفية الحديث (٤/ ١٤٤).

المطلب الرابع: أفضل التابعين

اختلف العلماء في أفضل التابعين، على أقوال:

القول الأول: سعيد بن المسيب، وعلقمة، والأسود، وهو مروي عن أحمد.

القول الثاني: سعيد بن المسيب، وهو مروي عن أحمد، وعلي بن المديني، وأبي حاتم الرازي، وابن حبان، وهو قول أهل المدينة.

القول الثالث: قيس بن أبي حازم، وأبو عثمان النهدي، ومسروق، وهو مروي عن أحمد.

القول الرابع: أبو عثمان النهدي، وقيس بن أبي حازم، وهو مروي عن أحمد.

القول الخامس: علقمة، والأسود، وهو قول لأهل الكوفة.

القول السادس: عطاء بن أبي رباح، وهو قول أهل مكة.

القول السابع: الحسن البصري، وهو قول أهل البصرة.

القول الثامن: أويس القرني، وهو قول لأهل الكوفة، واستحسنه ابن الصلاح.[١] ورجح هذا القول أيضًا: النووي[٢] ، وذكر: أن هذا الحديث صريح في أنه خير التابعين، وبيَّن مراد أحمد بن حنبل وغيره في تفضيل سعيد بن المسيب: بأن سعيدًا أفضل في العلوم الشرعية؛ كالتفسير، والحديث، والفقه، ونحوها، لا في الخير عند الله تعالى، وذكر البلقيني[٣]: أن الأحسن أن يفضل أويس من حيث الزهد والورع، ويفضل

(١) علوم الحديث لا بن الصلاح (ص: ٣٠٥)، التقريب والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير (ص: ٩٥)، الباعث الحثيث إلى اختصار علوم الحديث (ص: ١٩٤)، التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح (ص: ٣٢٦)، شرح التبصرة والتذكرة (٢/ ١٦٢)، المنهل الروي (ص: ١١٤)، تدريب الراوي (٢/ ٢٤٠).

(٢) شرح النووي على مسلم (١٦/ ٩٥).

(٣) تدريب الراوي (٢/ ٢٤١).

سعيد من حيث حفظ الخبر والأثر، وتابع النووي في هذا الترجيح: الطيبي[١]، والكرماني[٢]، وابن الملقن[٣]، ومحمد ابن الرومي ابن الملك[٤]، والعزيزي[٥]، وموسى لاشين.[٦]

وذكر القرطبي أن أُويسا كان موجودًا في حياته النبي ﷺ وآمن به، ولم يلقه ولا كاتبه، فلم يعدَّ في الصحابة[٧]، ورجح العراقي: أنه أويس القرني، لقول النبيﷺ: ((إِنَّ خَيْرَ التَّابِعِينَ رَجُلٌ يُقَالُ لَهُ أُوَيْسٌ، وَلَهُ وَالِدَةٌ وَكَانَ بِهِ بَيَاضٌ، فَمُرُوهُ فَلْيَسْتَغْفِرْ لَكُمْ)).[٨] وذكر: أن هذا الحديث قاطع للنزاع، وذكر أن تفضيل أحمد وغيره لابن المسيب: لعله لم يبلغه الحديث في تفضيل أويس، أو لم يصح عنه، أو أراد بالأفضلية: الأفضلية في العلم لا الخيرية، ونقل عن الخطابي، عن بعض شيوخه أنه: كان يفرق بين الأفضلية، والخيرية. [٩]

وتعقب السخاوي العراقي، في قوله: لعل أحمد لم يبلغه الحديث، أو لم يصح عنده، وقال: أنه لا يحسن؛ فإن أحمد قد أخرجه في مسنده من الطريق التي أخرجه مسلم منها، بلفظ: ((إِنَّ خَيْرَ التَّابِعِينَ رَجُلٌ يُقَالُ لَهُ أُوَيْسٌ))[١٠] ، وأخرجه أحمد أيضا في المسند بلفظ: ((إِنَّ مِنْ خَيْرِ التَّابِعِينَ))[١١] .... فزال الحصر.[١٢]

---

(١) شرح المشكاة للطيبي الكاشف عن حقائق السنن (١٢/ ٣٩٥٥).

(٢) الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري (١/ ١٢٦).

(٣) التوضيح لشرح الجامع الصحيح (٢/ ٦٢٠).

(٤) شرح المصابيح لابن الملك (٦/ ٥١٩).

(٥) السراج المنير شرح الجامع الصغير في حديث البشير النذير (٣/ ١٣٠).

(٦) فتح المنعم شرح صحيح مسلم (٩/ ٥٩٥).

(٧) المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم (٦/ ٤٩٥).

(٨) صحيح مسلم (٦٤٩٠).

(٩) شرح التبصرة والتذكرة (ص: ٢٢٤).

(١٠) مسند أحمد (٢٦٦).

(١١) أخرجه ابن سعد في الطبقات (٦/ ٢٠٥)، وأحمد في المسند (١٥٩٤٢). والحاكم في المستدرك (٥٧١٧) والبيهقي في الدلائل (٤٥٥/٦) وابن عساكر في تاريخ دمشق (٩/ ٤٤٢) وأورده الهيثمي في مجمع الزوائد (١٦٤٤٠)، وقال: رواه أحمد، وإسناده جيد.

(١٢) فتح المغيث بشرح ألفية الحديث (٤/ ١٤٤).

والذي يظهر: أن أحمد وإن كان قد خرَّج حديث أويس فقد ضعَّفه، وأويس القرني: أبو عمرو، يقال: هو أويس بْن أنيس، ويقال: أويس بن عامر، ويقال: أويس بن عمرو بن جزء بن مالك بن عمرو بن مسعدة بن عمرو بن سعد بن عصوان بن قرن بن ردمان بن ناجية بن مراد المرادي القرني الزاهد المشهور، أدرك النبيّ ﷺ، وروى عن: عمر، وعلي، وروى عنه: بشير بن عمرو، وعبد الرحمن بن أبي ليلى، وقد جاءت في ذكره أخبار، منها:

ما أخرجه مسلم[١]، عن أسير بن جابر، فذكر اجتماع عمر ﷺ بأويس، وفيه: قال سمعت رسول الله ﷺ يقول: ((يَأْتِي عَلَيْكُمْ أُوَيْسُ بْنُ عَامِرٍ مَعَ أَمْدَادِ أَهْلِ الْيَمَنِ، مِنْ مُرَادٍ، ثُمَّ مِنْ قَرَنٍ، كَانَ بِهِ بَرَصٌ فَبَرَأَ مِنْهُ إِلاَّ مَوْضِعَ دِرْهَمٍ، لَهُ وَالِدَةٌ هُوَ بِهَا بَرٌّ لَوْ أَقْسَمَ عَلَى اللَّهِ لأَبَرَّهُ؛ فَإِنِ اسْتَطَعْتَ أَنْ يَسْتَغْفِرَ لَكَ فَافْعَلْ)) فَاسْتَغْفِرْ لِي. فَاسْتَغْفَرَ لَهُ. فَقَالَ لَهُ عُمَرُ أَيْنَ تُرِيدُ قَالَ: الْكُوفَةَ. قَالَ: أَلاَ أَكْتُبُ لَكَ إِلَى عَامِلِهَا، قَالَ: أَكُونُ فِي غَبْرَاءِ النَّاسِ أَحَبُّ إِلَيَّ... الحديث، وفي آخره: أنه مات بالحيرة. وفي حديث أبي هريرة، ﷺ، أن رسول الله ﷺ قال: ((لَيَشْفَعَنَّ رَجُلٌ مِنْ أُمَّتِي فِي أَكْثَرَ مِنْ مُضَرَ قَالَهَا الثَّانِيَةَ، فَقَالَ أَبُو بَكْرٍ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنَّ تَمِيمًا مِنْ مُضَرَ، قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: لَيَشْفَعَنَّ رَجُلٌ مِنْ أُمَّتِي لِأَكْثَرَ مِنْ بَنِي تَمِيمٍ وَمِنْ مُضَرَ، وَإِنَّهُ أُوَيْسٌ الْقَرَنِيُّ)).[٢]

ومنها: ما جاء عن سعيد بن المسيب، قال: نادى عمر ﷺ بِمِنًى على المنبر: يا أهل قرن؛ فقام مشايخ فقال: أفيكم من اسمه أويس، فقال شيخ: يا أمير المؤمنين ذاك مجنون يسكن القفار والرمال، قال: ذاك الذي أعنيه، إذا عدتم فاطلبوه وبلغوه سلامي، فعادوا إلى قرن فوجدوه في الرمال فأبلغوه سلام عمر وسلام رسول الله ﷺ، فقال: عرفني أمير المؤمنين وشهر اسمي، ثم هام على وجهه فلم يوقف له بعد ذلك على أثر دهرا، ثم عاد في أيام علي رضى الله تعالى عنه، وقاتل بين يديه فاستشهد بصفين، فنظروا فإذا عليه نيف وأربعون جراحة.[٣]

---

(١) صحيح مسلم (٦٤٩٠).

(٢) أخرجه اللالكائي في كرامات الأولياء (٥٦). وفيه عبد الله بن صالح كاتب الليث قال ابن حجر: صدوق كثير الغلط ثبت في كتابه وكانت فيه غفلة. ينظر: التقريب (٣٣٨٨).

(٣) أخرجه ابن عساكر في تاريخ دمشق (٩/ ٤٣٤)، وفيه انقطاع.

ومنها: ما جاء عن الحسن، قال: يخرج من النار بشفاعة رجل ليس بنبي أكثر من ربيعة ومضر، وجاء تفسيره عن الحسن، أنه: أويس[١]، وغيرها من الأخبار.

وقد ذكره ابن سعد في الطبقة الأولى من تابعي أهل الكوفة، وقال: كان ثقة، وقدر روى أحمد في العلل: عن شعبة، قال سألت عمرو بن مرة، عن أويس القرني: فلم يعرفه، قال البخاري: يماني مرادي في إسناده نظر فيما يرويه، وقال البخاري أيضا في الضعفاء: في إسناده نظر، يروي عن أويس في إسناد ذلك، قال ابن حجر: هذه عبارته يريد أن الحديث الذي روى عن أويس في الإسناد إلى أويس نظر، ولولا أن البخاري ذكر أويسًا في الضعفاء لما ذكرته أصلا؛ فإنه من أولياء الله الصادقين، وما روى الرجل شيئا فيضعف أو يوثق من أجله، وقال أبو داود: حدثنا شعبة، قال: قلت لعمرو بن مرة أخبرني عن أويس، هل تعرفونه فيكم، قال: لا، قال ابن حجر: إنما سأل عَمْرًا عنه لأنه مرادي، هل تعرف نسبه فيكم، فلم يعرف، ولولا الحديث الذي رواه مسلم في فضل أويس لما عرف؛ لأنه عبد الله تقي خفي وما روى شيئا فكيف يعرفه عمرو، وليس من لم يعرف حجة على من عرفه، وروى سنان بن هارون، عن حمزة الزيات، قال: حدثني بشر، سمعت زيد بن علي، يقول: قتل أويس يوم صفين، وقال إسحاق بن إبراهيم: ما شبَّهت عَدِي بن سلمة الجزري إلا بأويس القرني تواضعا، وقال صعصعة بن معاوية: كان أويس بن عامر رجلا من قرن، وكان من التابعين، فخرج به وَضَحٌ وكان يلزم المسجد الجامع مع ناس من أصحابه، فدعا الله أن يذهبه عنه فأذهبه.

ونقل ابن حجر: عن قُرَاد أبي نوح، عن شعبة، أنه سأل أبا إسحاق، وعمرو بن مرة، عن أويس: فلم يعرفاه، قال ابن عدي: ليس لأويس من الرواية شيء إنما له حكايات وتقشف في زهده، وقد شك قوم فيه، ولا يجوز أن يشك فيه لشهرته ولا يتهيأ أن يحكم عليه بالضعف بل هو ثقة صدوق، قال: ومالك ينكر أويسًا، يقول: لم يكن، وقال عطاء الخراساني: كان أويس يجالس رجلا من فقهاء الكوفة، يقال له: يسير، ففقدته فإذا هو في خُصٍّ له قد انقطع من العُري، فذكر الحديث بطوله، وزاد: ثم غزا غزوة أذربيجان فمات فتنافس أصحابه في حفر قبره، وقال يحيى بن سعيد القطان الحمصي، ثنا يزيد بن عطاء الواسطي، عن علقمة بن مرثد، قال: انتهى الزهد إلى ثمانية من التابعين، عامر بن عبد قيس، وأويس، وهرم بن حبان، والربيع بن خثيم، وأبي مسلم الخولاني، ومسروق، والحسن، وذكر الحديث بطوله، قال الذهبي: وهو باطل من هذا السياق، وقال ابن حبان في ثقات التابعين: أويس بن عامر القرني، من اليمن، من مراد، سكن

(١) أخرجه ابن عساكر في تاريخ دمشق (٩/ ٤٤٥)، وهو مقطوع على الحسن.

الكوفة، وكان زاهدا عابدا، يروي عن: عمر، اختلفوا في موته، فمنهم: من يزعم أنه قتل يوم صفين في رجالة علي رضى الله تعالى عنه، ومنهم: من يزعم أنه مات على جبل أبي قبيس بمكة، ومنهم: من يزعم أنه مات بدمشق، ويحكون في موته قصصًا تشبه المعجزات التي رويت عنه، وقد كان بعض أصحابنا ينكر كونه في الدنيا، وذكره البخاري، فقال: في إسناده نظر. وقال ابن عدي: ليس له رواية؛ لكن كان مالك ينكر وجوده إلا أن شهرته وشهرة أخباره لا تسع أحدا أن يشكّ فيه، وقال عبد الغنيّ بن سعيد: القرني- بفتح القاف والراء- هو أويس، أخبر به النبيّ ﷺ قبل وجوده، وشهد صفّين مع علي، وكان من خيار المسلمين. وروى ضمرة، عن أصبغ بن زيد، قال: أسلم أويس على عهد النبيّ ﷺ؛ ولكن منعه من القدوم برّه بأمه.[١]

المطلب الخامس: أفضل التابعيات

اختلف في أفضل التابعيات، فقيل: حفصة بنت سيرين، وهو قول إياس بن معاوية، نقل ذلك عنه أبو بكر ابن أبي داود بإسناده، وقيل: حفصة بنت سيرين، وعمرة بنت عبد الرحمن، وثالثتهما وليست كهما: أم الدرداء، وهي الصغرى، واسمها: هجيمة، ويقال: جهيمة، فأما أم الدرداء الكبرى، فهي صحابية واسمها خيرة، وهذا قول أبي بكر ابن أبي داود.[٢]

المطلب السادس: عدالة التابعين

صنف سعيد بن أسد بن موسى، وغيره، في فضائل التابعين. وذكر السخاوي: أن ابن الصلاح وأتباعه لم يتعرضوا لحكمهم في العدالة وغيرها، وذكر خلاف العلماء، فمنهم من ذهب إلى القول بها في جميعهم، وإن تفاوتت مراتبهم في الفضيلة، واستدلوا بقول النبي ﷺ: ((خَيْرُكُمْ قَرْنِي، ثُمَّ الَّذِينَ يَلُونَهُمْ، ثُمَّ الَّذِينَ يَلُونَهُمْ))[٣]، وخالفهم الجمهور، فقالوا: لابد من التنصيص على عدالتهم كغيرهم؛ لأن ما بعد عصر الصحابة

---

(١) ينظر: العلل ومعرفة الرجال (١/ ٢٢٥)، التاريخ الكبير (٦/ ١٠٧)، المعرفة والتاريخ (٢/ ١٠٧)، تاريخ ابن أبي خيثمة (٣/ ٢٠٢)، الثقات لابن حبان (٥٣/٤)، الثقات للعجلي (١/ ٢٣٩)، طبقات ابن خياط (ص: ٢٤٦)، التدوين في أخبار قزوين (١/ ٩١٣٢)، الضعفاء للعقيلي (١/ ١٣٥)، الكامل في الضعفاء (٢/ ١٠٩)، المؤتلف والمختلف للدارقطني (١/ ٤٠٩)، تاريخ مدينة دمشق (٩/ ٤٠٨)، توضيح المشتبه في ضبط أسماء الرواة وأنسابهم وألقابهم وكناهم (٧/ ١٨٩)، ميزان الاعتدال (١/ ٢٨٢)، الإصابة في تمييز الصحابة (١/ ٣٥٩)، لسان الميزان لابن حجر (٢/ ٢٢٦).

(٢) شرح التبصرة والتذكرة (٢/ ١٦٣)، فتح المغيث بشرح ألفية الحديث (٤/ ١٥١)، تدريب الراوي (٢/ ٢٤٢).

(٣) صحيح البخاري (٢٦٥١)، صحيح مسلم (٦٤٧٥)، من حديث عمران بن حصين.

وُجد فيه ما وُجد من الصفات المذمومة، وكان آخر من كان في أتباع التابعين ممن يقبل قوله: من عاش إلى حدود العشرين ومائتين، وفي هذا الوقت ظهرت البدع ظهورا فاشيا، وأطلقت المعتزلة ألسنتها، ورفعت الفلاسفة رؤوسها، وتغيرت الأحوال تغيرا شديدا.[١]

المطلب السابع: أسباب كتب الصحف في عهد التابعين

تتلمذ التابعون على الصحابة رضوان الله عليهم، ونهلوا من علومهم، وتأدبوا وتخلقوا بأخلاق الصحابة وآدابهم؛ ولذا كان من الطبيعي أن يتأثروا بهم، وأن تكون آرائهم امتدادا لآراء الصحابة وفتاويهم، ومن جملة ما أخذ التابعون عن الصحابة: كراهة كتابة الحديث، ما دامت أسباب الكراهة قائمة، وتزول الكراهة بزوال تلك الأسباب، وبهذا تجتمع كلمة التابعين فيمن ينهى عن كتابة الحديث ومن يأمر بها، وممن امتنع عن الكتابة من التابعين: عَبِيدَةُ بن عمرو السلماني المرادي، فلم يرض أن يكتب عنده أحد، ولا يقرأ عليه أحد[٢]، وقد نصح إبراهيم فقال له: لا تُخَلِّدَنَّ عني كتابا[٣]، وقبل وفاته دعا بكتبه فمحاها، وقال: أخشى أن يليها قوم يضعونها غير مواضعها[٤]، وممن كرهه كتابة الحديث: قتادة بن دعامة السدوسي[٥]، ومجاهد بن جبر[٦]، ومحمد بن سيرين[٧]، وعلقمة، ومسروق[٨]، وطاووس بن كيسان، فقد كان يأمر بإحراق الكتب[٩]،

---

(١) فتح المغيث بشرح ألفية الحديث (٤/ ١٥٢).

(٢) سنن الدارمي (٤٨٦)، جامع بيان العلم وفضله (٣٦٠)، تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ٤٥).

(٣) سنن الدارمي (٤٧٣)، جامع بيان العلم وفضله (٣٦٢)، تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ٤٦).

(٤) سنن الدارمي (٤٨١)، جامع بيان العلم وفضله (٣٦٤).

(٥) سنن الدارمي (٤٦٨)، وفي هذا الأثر عنه نظر، فهو من رواية محمد بن كثير بن أبي عطاء، قال ابن حجر: صدوق كثير الغلط، ينظر: تقريب التهذيب (٦٢٥١).

(٦) سنن الدارمي (٤٨٢)، وفي هذا الأثر عنه نظر، فهو من رواية ليث بن أبي سليم، قال ابن حجر: صدوق اختلط جدا ولم يتميز حديثه فترك، ينظر: تقريب التهذيب (٥٦٨٥).

(٧) سنن الدارمي (٤٨٤).

(٨) جامع بيان العلم وفضله (٣٥٩).

(٩) تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ٦١).

وسعيد بن المسيب، فلم يرخص في الكتابة إلا لمن كان سيء الحفظ[١]، والقاسم بن محمد[٢]، وجابر بن زيد[٣]، وإبراهيم النخعي، فقد كان يَكْرَهُ أن تكتب الأحاديث في الكراريس[٤]، وكان يقول: ما كتبت شيئا قط[٥]، حتى إنه منع حماد بن أبي سليمان من كتابة أطراف الأحاديث، ثم تساهل في كتابتها، قال ابن عون: رأيت حمادًا يكتب عن إبراهيم، فقال له إبراهيم: ألم أنهك؟ قال: إنما هي أطراف[٦]، ونهى الضحاك عن كتابة الكراريس، حتى لا تكون ككراريس الْمَصَاحِفِ[٧]، وممن كان لا يكتب الحديث: أبو العالية، فقد بعث حُمَيدَانَ، بكر بن عبد الله إلى أبي العالية أن يكتب له حديثا، قال: فجاء أبو العالية، فقال: مرحبا بك ، فقال: لو كنت أكتب لأحد لكتبته لك، فحدثه حتى حفظه[٨]، وهذا الشعبي، يقول: ما كتبت سوداء في بيضاء، ولا سمعت من رجل حديثا فأردت أن يعيده علي[٩]، ويرجع كراهة بعض التابعين لكتابة الحديث لأسباب، منها:

١-أن لا يتَّخذ مع القرآن كتاب يضاهيه.

٢- أن لا يتَّكل الكاتب على كتابته فيقل حفظه، ذكر هذين الوجهين ابن عبد البر.[١٠] واستدل ابن عبد البر على ذلك: بأن من كان من التابعين ينهى عن الكتابة جاء عنه الأمر بها، وذكر لذلك مثالا وهو: النخعي[١١]، فالإسناد قريب، والعهد غير بعيد، فأمر بالحفظ ونهي عن الاتكال على الكتاب؛ لأن ذلك يؤدي إلى اضطراب الحفظ حتى يكاد يبطل؛ ولذلك كان غير واحد من السلف يستعين على حفظ الحديث بأن

---

(١) تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ٩٩).

(٢) جامع بيان العلم وفضله (٣٦٦).

(٣) جامع بيان العلم وفضله (٢٠٧٠).

(٤) سنن الدارمي (٤٧٩)، جامع بيان العلم وفضله (٣٦٥)، تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ٤٨).

(٥) سنن الدارمي (٤٧٦).

(٦) سنن الدارمي (٤٧٢).

(٧) تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ٤٧).

(٨) تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ٤٧).

(٩) سنن الدارمي (٤٩٩)، جامع بيان العلم وفضله (٣٦٨).

(١٠) جامع بيان العلم وفضله (ص٢٩٢).

(١١) سنن الدارمي (٤٩٢)، جامع بيان العلم وفضله (٣٨٥).

يكتبه ويدرسه من كتابه، فإذا أتقنه محا الكتاب خوفا من أن يتكل القلب عليه فيؤدي ذلك إلى نقصان الحفظ وترك العناية بالمحفوظ.

٣- أن ذلك جرى مجرى العرب، فإنهم كانوا مجبولين على الحفظ ومخصوصين به. ذكر ذلك أيضًا ابن عبد البر.[١]

٤- أن من كان قبلنا اتخذوا الكتب فشغلوا بها، فكرهوا أن يشغلهم ذلك عن القرآن، نقل ذلك الخطيب البغدادي، عن إسماعيل ابن عليّة.[٢]

٥- أن الكتابة قد نهي عن اتخاذها؛ لأنه لا يعرف حقها من باطلها وصحيحها من فاسدها، وقد كفى القرآن وصار مهيمنا عليها.

٦- أن النهي عن الكتابة كان لقلة الفقهاء في ذلك الوقت، والمميزين بين الوحي وغيره؛ لأن أكثر الأعراب لم يكونوا فقهوا في الدين، ولا جالسوا العلماء العارفين، فلم يؤمن أن يلحقوا ما يجدون من الصحف بالقرآن، ويعتقدوا أن ما اشتملت عليه كلام الرحمن.

٧- اشتهرت أقوال التابعين وآراؤهم الشخصية فخافوا أن يُدَوِّنَهَا طلابهم مع الحديث، وتُحمل عنهم، فيدخله الالتباس؛ ولذلك قال رجل لسعيد بن المسيب: أَيُكْتَبُ يا أبا محمد رأيك؟ فقال سعيد للرجل: ناولنيها، فناوله الصحيفة فخرقها[٣]، وقيل لجابر بن زيد: إنهم يكتبون رأيك، قال: تكتبون ما عسى أرجع عنه غدا؟ [٤]

وهذه الآثار عن التابعين صريحة في كراهة كتابة الحديث، بل حتى كراهتهم في كتابة الفتاوي والآراء الفقهية، وهذه الكراهة إنما هي بأسباب سبقت الإشارة إليها، وبزوال هذه الأسباب تزول الكراهة؛ ولذلك جاءت جملة من الأخبار عن التابعين يحثون فيها على الكتابة، ويسمحون لطلابهم أن يكتبوا عنهم، وقد نشطت الكتابة في زمن التابعين حتى إن سعيد بن جبير كان يكتب عن ابن عباس، فإذا امتلأت صحفه كتب في

---

(١) جامع بيان العلم وفضله (١/ ٢٩٦).

(٢) تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ٥٧).

(٣) جامع بيان العلم وفضله (٢٠٧٥).

(٤) جامع بيان العلم وفضله (٢٠٧٠).

نعله حتى يملأها[١]، وهذ الشعبي، يقول: الكتاب قَيْدُ العلم[٢]، وقد مرَّ معنا نهيه عن الكتابة، وكان يحضُّ على الكتابة، ويقول: إذا سمعتم مني، شيئا فاكتبوه ولو في حائط[٣]، وهذا الضحاك بن مزاحم يملي على حسين بن عقيل مناسك الحج.[٤]، وكان عطاء بن أبي رباح يأمر طلابه بالكتابة، ويحثهم، ويعرض على من لا يحسن الكتابة أن يكتب عنه، ومن ليس معه قرطاس للكتابة، بإعطائه القرطاس. [٥]

وانتشرت الكتب بين التابعين، فهذا الحسن البصري يقول: إن لنا كتبًا نتعاهدها[٦]، وأمر عمر بن عبد العزيز بكتابة الحديث[٧]، وكلَّف لذلك عالمين جليين هما أبو بكر ابن حزم، ومحمد بن شهاب الزهري، وقد كثرت الصحف والكتب، فكان لمجاهد بن جبر[٨]، ورجاء بن حيوة[٩]، وعطاء بن أبي رباح[١٠]، كُتُبًا يرجعون إليها ويدرسون منها، وهذا نافع مولى ابن عمر يملي على طلابه، ويكتبون بين يديه[١١]، وكذا قتادة بن دعامة السدوسي يأمر طلابه بالكتابة، ويستدل بقوله تعالى ﴿ قَالَ عِلْمُهَا عِندَ رَبِّي فِي كِتَابٍ ۖ لَّا يَضِلُّ رَبِّي وَلَا يَنسَى﴾ (طه: ٥٢)[١٢]، وكثرت الصحف المدونة، حتى إن خالدًا الكلاعي جمع علمه في مصحف له أزرار وعرى. [١٣]

---

(١) تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ١٠٢).

(٢) جامع بيان العلم وفضله (٤٢٨)، تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ٩٩).

(٣) جامع بيان العلم وفضله (٤٠١)، تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ١٠٠).

(٤) جامع بيان العلم وفضله (٤٠٢).

(٥) المحدث الفاصل بين الراوي والواعي للرامهرمزي (ص: ٣٧٣).

(٦) جامع بيان العلم وفضله (٤٢٣)، تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ١٠١).

(٧) سنن الدارمي (٥٠٤).

(٨) تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ١٠٥).

(٩) سنن الدارمي (٥٢٢)، تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ١٠٨).

(١٠) سنن الدارمي (٥٢٣).

(١١) سنن الدارمي (٥٢٤).

(١٢) تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ١٠٣).

(١٣) تذكرة الحفاظ للذهبي (١/ ٧٢).

وقد تحدَّث الخطيب البغدادي[١]، عن أسباب انتشار الصحف في عهد التابعين، ويمكن إجمال ما ذكره بما يلي:

١- انتشار الروايات وطول الأسانيد، وكثرة أسماء الرواة وكناهم وأنسابهم.

٢- موت الكثير من حفظة السُّنَّة وذهاب كثير من كبار التابعين.

٣- ضعف الحفظ وانتشار الكتابة، وتعدد وتنوع العلوم.

٤- ظهور البدع والمحدثات وانتشارها، وفشوِّ الكذب.

٥- زوال كثيرٍ من أسباب كراهة كتابة الحديث النبوي.

المطلب الثامن: أنواع صحف التابعين

يمكن تقسيم الصحف الحديثية التي كتبها التابعون إلى:

١- صحف مكتوبة عن صحابي معين، كصحيفة سعيد بن جبير، عن ابن عباس، وصحيفة همام بن منبه، عن أبي هريرة، وهذا النوع من الصحف هي صحف للصحابة أقرب من كونها للتابعين؛ لأن صحف الصحابة تنسب للصحابي التي جمعت أحاديثه، سواء تولى الصحابي ذلك بنفسه؛ كصحيفة عبد الله بن عمرو المسماة بالصادقة[٢]، أو تولى ذلك أحد التابعين.

٢- صحف عامة للصحابة، وذلك بأن يجمع التابعي أحاديث عن صحابة مختلفين، سواء اتَّحدَ موضوع الأحاديث، كما كان للشعبي كتاب في الفرائض والجراحات[٣]، أو كانت الأحاديث في مواضع مختلفة، كصحيفة يحيى بن أبي كثير[٤] ، وهذا النوع هو المقصود بهذا البحث.

المطلب التاسع: الاحتجاج بصحف التابعين.

---

(١) تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ٦٤)، وينظر: تدوين السنة النبوية نشأته وتطوره من القرن الأول إلى نهاية القرن التاسع الهجري (ص: ٧١).

(٢) المحدث الفاصل بين الراوي والواعي للرامهرمزي (ص: ٣٦٦).

(٣) تاريخ بغداد (١٤/ ١٤٣).

(٤) المحدث الفاصل بين الراوي والواعي للرامهرمزي (ص: ٤٣٧).

الاحتجاج بأحاديث صحف التابعين كغيرها من الأحاديث المدونة في دواوين السنة، فهي خاضعة للمعايير والمقاييس التي وضعها علماء الحديث في قبول الحديث والاحتجاج به، بالإضافة إلى أمر مهم وهو ثبوت صحة نسبة هذه الصحيفة للتابعي، ولا تلازم بين الاحتجاج بما في الصحيفة وثبوت نسبتها للتابعي، فقد تثبت صحة نسبة الصحيفة للتابعي ولا يحتج بما فيها؛ وذلك لاشتهار هذه الصحيفة عنه، وإن لم يثبت عندنا سند ما في هذه الصحيفة التي بين أيدينا، أو رويت عن طريق الوجادة؛ ولذلك قال أحمد بن صالح، عن عطاء بن دينار: من ثقات أهل مصر، وتفسيره فيما يروي عن سعيد بن جبير صحيفة، وليست له دلالة على أنه سمع من سعيد بن جبير، وقال أبو حاتم: صالح الحديث إلا أن التفسير أخذه من الديوان، فإن عبد الملك بن مروان كتب يسأل سعيد بن جبير أن يكتب إليه بتفسير القرآن، فكتب سعيد بن جبير بهذا التفسير إليه فوجده عطاء بن دينار في الديوان، فأخذه فأرسله عن سعيد بن جبير.[١] والرواية بالوجادة منقطعة على الصحيح[٢]، وقد يحتج بما رواه التابعي لصحة السند إليه، وإن لم يثبت عنه صحيفة تنسب إليه.

المبحث الثاني: أمثلة للصحف في عهد التابعين

انتشرت الصحف في عهد التابعين حتى ذكر المعلمي: أنه قلَّ عالم منهم لم يكن عنده كتب؛ ولكن كانت الأحاديث تتجمع كيفما اتفق، بلا تأليف ولا ترتيب. [٣]

وهذه الصحف منها ما كتبه التابعي عن الصحابي، وهذه لست بصدد ذكرها؛ لأنها تعتبر صحفا للصحابة وليست للتابعي؛ ولذلك فلن أذكر صحيفة سليمان بن قيس اليشكري، عن جابر، ولا همام بن منبه، عن أبي هريرة، ولا محمد بن سيرين، عن أبي هريرة، ولا الحسن البصري، عن سمرة بن جدب، ولا الضحاك

---

(١) الجرح والتعديل لابن أبي حاتم (٦/ ٣٣٢)، تهذيب الكمال في أسماء الرجال (٢٠/ ٦٨).

(٢) ولا يشكل علينا ما ظنه بعضهم أن الرواية بالوجادة صحيحة؛ حيث إن الواحد يستطيع أن يروي حديثا من دواوين السنة المطبوعة، وهو من باب الوجادة، وهذا الأمر فيه نظر، فالرواية من الصحف إن كان القصد منها الاحتجاج بما فيها فيشترط ثبوت هذه الصحيفة لصاحبها، وصحة إسناد الحديث المروي فيها، وإن كان القصد منها إثبات نسبتها لصاحبها فلا شك أنها من باب المنقطع، بل ذهب بعضهم أنها لا تسمى رواية فليست من باب الرواية، وإنما هي حكاية عما وجده في الكتاب. فله أن يرويه عنه على سبيل الحكاية، فيقول: وجدت بخط فلان: حدثنا فلان ويسنده. ويقع هذا أكثر في مسند الإمام أحمد، يقول ابه عبد الله: وجدت بخط أبي: حدثنا فلان ، ويسوق الحديث. ذكر ذلك ابن كثير. ينظر: الباعث الحثيث (ص: ١٢٨).

(٣) علم الرجال للمعلمي (ص: ٥٣).

بن مزاحم، عن ابن عباس، ولا عكرمة، عن ابن عباس، ولا علي بن أبي طلحة، عن ابن عباس، وغيرهم، وإنما سنذكر بمشيئة الله: صحف التابعين الذين جمعوا فيها أحاديث عن صحابة مختلفين أو صحفا للتابعين لا يعلم محتواها، سواء كانت الصحيفة صحيحة أو وضعها أحد الرواة عنهم، وانتشر أمرها، وليس المقصد الاستقراء والتتبع، وإنما ذكر ما يسَّر الله ذكره، فمن ذلك:

١- صحيفة سعيد بن جبير، فقد كتب صحيفة فيها أحاديث عن ابن عمر، وابن عباس، وغيرهما.(١)

٢- صحيفة بشير بن نهيك، فقد كتب صحيفة عن أبي هريرة، وغيره. وقد جاء عنه أنه قال: كنت أكتب ما أسمع من أبي هريرة، فلما أردت أن أفارقه أتيته بكتابي، فقلت: هذا سمعته منك؟ قال: نعم. وقد ذكر ابن رجب: أنه كان يكتب ما يسمع منه، ثم أقرّ له به أبو هريرة، وأذن له في روايته، وهذا نهاية ما يكون من التثبيت في السماع؛ لكن يشكل علينا أن البخاري قال في بشير، فيما نقله عنه الترمذي: لا أرى له سماعًا من أبي هريرة، وقد احتج به، وكذا مسلم في الصحيح، وذكر العلائي: أن الجمع بين ذلك أن بشير بن نهيك أتى بكتاب وقال لأبي هريرة: هذا حديث أرويه عنك، قال: نعم، والإجازة أحد أنواع التحمل، فاحتج به الشيخان لذلك، وما ذكره الترمذي ليس فيه إلا نفي السماع فلا تناقض.(٢)

٣- صحف مجاهد بن جبر، تلميذ ابن عباس، قال أبو يحيى الكناسي: كان مجاهد يصعد بي إلى غرفته فيخرج إليَّ كتبه فأنسخ منها. (٣)

٤- صحيفة أبي الزبير محمد بن مسلم بن تدرس المكي، تلميذ جابر بن عبد الله، يروي نسخة عنه، وعن غيره أيضا، فقد جاء عن الليث بن سعد، قال: جئت أبا الزبير فأخرج إلينا كتبًا فقلت: سماعك من جابر؟ قال: ومن غيره، قلت: سماعك من جابر؟ فأخرج إلي هذه الصحيفة.(٤)

---

(١) سنن الدارمي (٥١٧)، المحدث الفاصل (ص: ٣٧٩)، المدخل إلى السنن الكبرى (٧٣٧).

(٢) سنن الدارمي (٥١١)، جامع بيان العلم وفضله (١/ ٣١٣)، الجامع لأخلاق الراوي (٢/ ١٣٤)، الكفاية في علم الرواية (ص: ٢٧٥)، المدخل إلى السنن الكبرى (٧٧١)، شرح علل الترمذي لابن رجب (ص: ١٧٩)، تحفة التحصيل في ذكر رواة المراسيل (ص: ٣٨)، فتح المغيث (٢/ ٦٠).

(٣) تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ١٠٥).

(٤) المعرفة والتاريخ (١/ ١٦٦)، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع للخطيب البغدادي (٢/ ٢٠٥).

٥- صحيفة أبي قِلابة التي أوصى بها عند موته لأيوب السختياني، فقد أوصى أبو قلابة، فقال: ادفعوا كتبي إلى أيوب إن كان حيًّا، وإلا فاحرقوها.[١]

٦- صحيفة عطاء بن أبي رباح، فقد قيل لسفيان: زكريا بن إسحاق لم يجالس عطاء، قال: لا، قيل: أنهم حكوا عنك: أن زكريا بن إسحاق، قال: أخرج إلينا عطاء صحيفة، فقال سفيان: لا، إنما أراني صحيفة عنه ما هي بالكبيرة، فقال: هذه أعطانيها يعقوب بن عطاء، وقال: هذه التي سمع أبي من أصحاب النبي ﷺ، فوجدت فيها أشياء سمعت[٢] من عمرو وغيره، وأشياء قد سمعناها لم تكن في الصحيفة.[٣]

٧- صحيفة ثابت بن أسلم، رواها: عن حماد بن سلمة، وقد ذكر الحازمي ملازمة حماد بن سلمة لثابت حتى بقيت صحيفة ثابت على ذكره وحفظة بعد الاختلاط، كما كانت قبل الاختلاط.[٤]

٨- صحيفة أبي العالية رفيع بن مهران، وقد روى عن أُبَيّ بن كعب، نسخة كبيرة في التفسير.[٥]

٩- صحيفة عبد الله بن بريدة، وهي نسخة لعبد الله بن بريدة الأسلمي، ينفرد بها الحسين بن واقد المروزي عنه.[٦]

١٠- صحيفة أبي إسحاق السبيعي، وهي نسخة ينفرد بها عبد الكبير بن دينار المروزي عنه[٧]، وجاء عن أبي الأحوص: أنه ذكر عن أبي إسحاق، قال: ما ترك لنا إسرائيل كوة، ولا سفطا إلا دحسها كتبا[٨]،

---

(١) الطبقات الكبرى (٧/ ١٨٥)، المعرفة والتاريخ (٢/ ٨٩)، المحدث الفاصل بين الراوي والواعي للرامهرمزي (ص: ٤٦٠)، تقييد العلم للخطيب البغدادي (ص: ٦٢).

(٢) في بعض النسخ: سمعتها.

(٣) مقدمة الجرح والتعديل لابن أبي حاتم (ص: ٣١).

(٤) شروط الأئمة الستة (ص٦٠).

(٥) التفسير والمفسرون (١/ ٧٠).

(٦) معرفة علوم الحديث للحاكم (ص: ١٦٥).

(٧) معرفة علوم الحديث للحاكم (ص: ١٦٥).

(٨) تاريخ بغداد (٧/ ٤٧٦).

وقد ذكر العجلي: أن أبا إسحاق لم يسمع من علقمة شيئًا، ولم يسمع من حارث الأعور إلا أربعة، وسائر ذلك إنما هو كتاب أخذه.[١]

١١-صحيفة القاسم بن عبد الرحمن أبو عبد الرحمن الشامي. ذكر ابن حبان: أنه يروي عنه: بشر بن نمير في نسخة طويلة كتبناها عنه بهذا الإسناد[٢] ، وذكر أن جعفر بن الزبير روى عن: القاسم عن أبي أمامة نسخة موضوعة أكثر من مائة حديث، منها: أن النبي ﷺ قال: ((إنَّ الإنسَانَ لِرِبّه لَكَنُود، وَهَل تَدرُون مَا الكَنُود؟ الْكَنُودُ: هُوَ الَّذِي يَأْكُلُ وَحْدَهُ، وَيَمْنَعُ رِفْدَهُ، وَيَضْرِبُ عَبْدَهُ)).[٣]

١٢- صحيفة محمد بن الحنفية. جاء عن عبد الرحمن بن مهدي: أنه حدث سفيان أحاديث إسرائيل، عن عبد الأعلى، عن ابن الحنفية، قال: كانت من كتاب، يعني أنها ليست بسماع.[٤]

١٣- صحيفة الزهري محمد بن مسلم، وقد كتب عنه نسخ كثيرة:

منها: نسخة يرويها جعفر بن برقان الكلابي. ذكر ابن عدي: أن له نسخ يرويها عن ميمون بن مهران والزهري وغيرهما، وهو ضعيف في الزهري خاصة.[٥]

ومنها: نسخة يرويها سفيان بن حسين الواسطي. ذكر ابن حبان: أنه يروي عن الزهري المقلوبات، وإذا روى عن غيره أشبه حديثه حديث الأثبات، وذاك أن صحيفة الزهري اختلطت عليه فكان يأتي بها على التوهم.[٦]

ومنها: نسخة يرويها سليمان بن كثير العبدي، ذكر ابن حبان: أن روايته عن الزهري قد اختلطت عليه صحيفته، فلا يحتج بشيء ينفرد به عن الثقات.[٧]

---

(١) الثقات للعجلي (٢/ ١٧٩).

(٢) المجروحين لابن حبان (١/ ١٨٨).

(٣) المجروحين لابن حبان (١/ ٢١٢).

(٤) الجرح والتعديل لابن أبي حاتم (١/ ٧١).

(٥) الكامل في ضعفاء الرجال (٢/ ٣٧٣).

(٦) المجروحين لابن حبان (١/ ٣٥٨).

(٧) المجروحين لابن حبان (١/ ٣٣٤).

ومنها: نسخة سليمان بن موسى الأسدي. ذكر سعيد بن عبد العزيز: أن سليمان بن موسى كان يعرض على الزهري، أو على مكحول، وكان الزهري يعرض عليه يعني الحديث.[١]

ومنها: نسخة يرويها عنه: عباس بن الحسن. ذكر ابن حبان: أنه من أهل حران، يروي عن: الزهري نسخة أكثرها مستقيمة.[٢]

ومنها: نسخة يرويها عنه عبد الرحمن بن نمر اليحصبي، فقد نقل الآجري، عن أبي داود: ليس به بأس، كان كاتبا حضر مع ابن هشام، والزهري يملي عليهم[٣]، وذكر ابن معين: أن ابن نمر هذا له عن الزهري غير نسخة، وهي أحاديث مستقيمة.[٤]

ومنها: نسخة يرويها عبد الرحمن الأوزاعي، فقد قال عمر بن عبد الواحد، عن الأوزاعي: دفع إلي يحيى ابن بي كثير صحيفة، فقال: ارْوِهَا عني، ودفع إلى الزهري صحيفة، وقال: ارْوِهَا عني. [٥]

ومنها: نسخة يرويها عنه عبيد الله بن أبي زياد الرصافي، فقد ذكر الخليلي: أنه سمع الزهري بالرصافة، وأنه صحيح الكتاب، غير أن نسخته ليست بمشهورة.[٦]

ومنها: نسخة يرويها عنه عبيد الله بن عمر، فقد جاء عن عبيد الله بن عمر، أنه قال: دفع إلي ابن شهاب صحيفة، فقال: انسخ ما فيها، وحدِّث به عني، قلت: أو يجوز ذلك؟ قال: نعم، ألم تر الرجل يشهد على الوصية ولا يفتحها، فيجوز ذلك ويؤخذ به.[٧]

---

(١) العلل ومعرفة الرجال لأحمد رواية ابنه عبد الله (٣/ ١٩٥).

(٢) الثقات لابن حبان (٧/ ٢٧٦).

(٣) تهذيب الكمال في أسماء الرجال (١٧/ ٤٦١).

(٤) تهذيب التهذيب (٦/ ٢٨٨).

(٥) تهذيب التهذيب (٦/ ٢٤٠).

(٦) الإرشاد في معرفة علماء الحديث للخليلي (١/ ٢٠٠).

(٧) الكفاية في علم الرواية للخطيب البغدادي (ص: ٣٢٦).

ومنها: نسخة عن آل أبي عتيق. جاء عن محمد بن عمر الواقدي، قال: قرأت في صحيفةٍ عند آل أبي عتيق: نا ابن شهاب، عن سليمان بن أرقم، عن الحسن قال: بينا النبي ﷺ يصلي إذ جاء رجل فوقع في بئر، فضحك بعض القوم، فأمر رسول الله ﷺ: ((مَنْ ضَحِكَ أَنْ يُعِيدَ الْوُضُوءَ وَالصَّلَاةَ)).[١]

ومنها: نسخة هشيم بن بشير. جاء عن الهروي: أن هشيمًا كتب عن الزهري نحوا من ثلاث مائة حديث، فكانت في صحيفة، وإنما سمع منه بمكة، فكان ينظر في الصحيفة في المحمل، فجاءت الريح فرمت بالصحيفة، فنزلوا فلم يجدوها، وحفظ هشيم منها تسعة أحاديث.[٢]

ومنها: نسخة النعمان بن راشد. قال ابن عدي: وله نسخة عن الزهري، ولا بأس به.[٣]

ومنها: نسخة إسحاق بن يحيى الكلبي. قال ابن حجر: وكذا في نسخة إسحاق بن يحيى الكلبي، عن الزّهري، عند ابن السّكن.[٤]

ومنها: نسخة شعيب بن أبي حمزة. ذكر الخليلي: أن البخاري أخرج نسخته كلها عن الزهري، رواها عن أبي اليمان، عن شعيب، أثنى عليه الأئمة: أحمد وغيره.[٥] وفصَّل في أمر هذه النسخة، فقال: قال بعض أهل بغداد: سمعت هذه النسخة من عبد الله بن أحمد بن حنبل، عن أبيه، فقيل لي: إن بهراة شيخا يروي عن أبي اليمان نفسه، قال: فخرجت إلى أبي علي الجكاني، فدققت عليه الباب، فقال لي: ما هذه العجلة، والله لا رويت لك إلا ورقة. فجعلت أبكي، وتشفعوا إليه، فقال لي: يا مسكين، خذ طبقة من المنصوري، ودقق في الكتابة. فأخذتها، ودققت في الكتابة حتى كتبت النسخة كلها، فقرأتها عليه غير أن أحمد ابن حنبل قال: إن أبا اليمان يقول فيه: حدثنا، وقيل لي: إن شعيبًا دفع إليه عرضًا، فما أدري ما العلة فيه؟ فنقل هذا الخبر إلى الشام، فقيل لأحمد: إن أهل الشام يقولون: أخذ أبو اليمان عرضًا وقراءة. ثم ذكر: أن الأئمة كلهم رووها عن أبي اليمان في الصحاح، وقد روى: بَقِيَّةُ وصفوان بن عيسى والخلق عن شعيب، وكذلك خالد بن خلي الحمصي، وتابع أبا اليمان علي بن عياش الحمصي، وهو ثقة، أخرجه البخاري،

---

(١) سنن الدارقطني (٦١٧).

(٢) تاريخ بغداد (١٦/ ١٣٠).

(٣) الكامل في ضعفاء الرجال (٨/ ٢٤٨).

(٤) الإصابة في تمييز الصحابة (٨/ ٤٣٩).

(٥) الإرشاد في معرفة علماء الحديث للخليلي (١/ ١٩٩).

وروى هذه النسخة عن أبي اليمان: محمد بن إسحاق الصغاني، وهو ثقة، أخرج مسلم في الصحيح عنه أحاديث.[١]

١٤- صحيفة محمد بن المنكدر. ذكر ابن حبان: أن سعيد بن محمد بن أبي موسى أبو عثمان المدني يروي عن محمد بن المنكدر، روى عن ابن المنكدر بنسخة منها أشياء مستقيمة تشبه حديث الثقات، وأشياء مقلوبة لا تشبه حديث الأثبات. [٢]

١٥- صحيفة نافع مولى ابن عمر، وله عِدَّة نسخ، منها: نسخة خالد بن زياد. ففي ترجمة خالد بن زياد بن جرو الأزدي، ذكر ابن حبان: أنه يروي عن نافع صحيفة مستقيمة.[٣]

ومنها: نسخة شعيب بن أبي حمزة. ذكر الخطيب أن له نسخة يرويها أبو اليمان الحكم بن نافع، عن شعيب بن أبي حمزة، عن أبي الزناد، عن الأعرج، عن أبي هريرة، ونسخة أخرى عند أبي اليمان، عن شعيب أيضًا، عن نافع، عن ابن عمر.[٤]

ومنها: نسخة عبد العزيز بن أبي رواد. قال أبو حاتم: روى عبد العزيز، عن نافع، عن ابن عمر نسخة موضوعة لا يحل ذكرها إلا على سبيل الاعتبار منها، عن نافع، عن ابن عمر، عن النبي ﷺ قال: ((إِنَّ العَبدَ إِذَا كَذَبَ تَبَاعَدَ عَنْهُ المَلَكُ مِيلًا مِنْ نَتْنِ مَا جَاءَ بِهِ)).[٥]

ومنها: نسخة مالك بن أنس، ففي ترجمة محمد بن عبد الرحمن بن غنج، ذكر ابن حبان: أنه على إتقان وتيقظ، أحاديثه مستقيمة ما رواها عن نافع، كأنها صحيفة مالك، وعبيد الله بن عمر.[٦]

ومنها: نسخة الليث بن سعد. قال ابن عدي: وعندنا نسخة الليث، عن نافع، عن ابن عمر، عن غير واحد، عن الليث، وما فيه شيء من هذا. [٧]

---

(١) الإرشاد في معرفة علماء الحديث للخليلي (١/ ٤٥٣).

(٢) المجروحين لابن حبان (١/ ٣٢٦).

(٣) الثقات لابن حبان (٦/ ٢٦٣)، تهذيب التهذيب (٣/ ٩٠).

(٤) الكفاية في علم الرواية للخطيب البغدادي (ص: ٢١٤).

(٥) المجروحين لابن حبان (٢/ ١٣٧).

(٦) مشاهير علماء الأمصار (ص: ٣٠١).

(٧) الكامل في الضعفاء (٢/ ٣٣٩).

١٦- صحيفة هشام بن عروة، وله عِدَّة نسخ، منها:

منها: نسخة عبيد بن القاسم، ففي ترجمة عبيد بن القاسم، ذكر ابن حبان: أنه روى عن هشام بن عروة بنسخة موضوعة، لا يحل كتابة حديثه إلا على جهة التعجب، وذكر من رواياته: أنه روى عن هشام بن عروة، عن أبيه، عن عائشة، قالت: كان رسول الله ﷺ: ((يَأْكُلُ مِنْ كُلِّ طَعَامٍ مِمَّا يَلِيهِ فَإِذَا وُضِعَ التَّمْرُ جَالَتْ يَدُهُ فِي الْإِنَاء))، وروى أيضا عن هشام بن عروة، عن أبيه، عن عائشة، أن النبي ﷺ: ((صَلَّى الْفَجْرَ فَقَرَأَ فِيهِ إِذَا زلزلت مرَّتَيْنِ)). [١]

ومنها: نسخة الليث بن سعد، فقد ذكر ذلك الذهبي، وبيَّن أن البخاري علقه في صحيحه فقال: وقال الليث: كتب إلي هشام، فذكره. وذكر أن عنده إسنادا إلى الليث، عن هشام نسخة، وذكر أن مما أنكر فيها حديث: ((مَرَّ وَرَقَةُ بنُ نَوْفَلٍ عَلَى بِلاَلٍ وَهُوَ يُعَذَّبُ، يُلْصَقُ ظَهْرُهُ بِالرَّمْضَاءِ، وَهُوَ يَقُوْلُ: أَحَدٌ أَحَدٌ.

فَقَالَ وَرَقَةُ: أَحَدٌ أَحَدٌ يَا بِلاَلُ، صَبْراً يَا بِلاَلُ، لِمَ تُعَذِّبُوْنَهُ؟ فَوَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ، لَئِنْ قَتَلْتُمُوْهُ، لأَتَّخِذَنَّهُ حَنَاناً. يَقُوْلُ: لأَتَمَسَّحَنَّ بِهِ))، وبين أن هذا مرسل، وورقة لو أدرك هذا لَعُدَّ من الصحابة، وإنما مات الرجل في فترة الوحي، بعد النبوة، وقبل الرسالة، كما في الصحيح. [٢]

ومنها: نسخة نوح بن أبي مريم، فقد ذكر الحاكم: أن هناك نسخ لعبيد الله بن عمر العمري، وحصين بن عبد الرحمن السلمي، وهشام بن عروة القرشي، ومحمد بن مسلم أبي الزبير القرشي، وسليمان بن مهران الكاهلي، ومحمد بن المنكدر القرشي، وسلمة بن دينار أبي حازم الأشجعي، وعبد الملك بن عبد العزيز بن جريج القرشي، وعمر بن عبد الله أبي إسحاق السبيعي ينفرد بها نوح بن أبي مريم المروزي عنهم.[٣]

ومنها: نسخة الحسين بن علوان، فقد ذكر ابن حبان: أن للحسين بن علوان نسخة قد كتبها.[٤]

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وصلى الله وسلم وبارك على نبيه محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

---

(١) المجروحين لابن حبان (٢/ ١٧٥).

(٢) سير أعلام النبلاء (١/ ١٢٩).

(٣) معرفة علوم الحديث للحاكم (ص: ١٦٤).

(٤) المجروحين لابن حبان (١/ ٢٤٥).

فإني أحمد الله، الذي لا إله غيره، على توفيقه، وأسأله وهو الرحمن الرحيم، أن يبارك في هذا البحث، ويجعله خالصًا لوجهه الكريم. وقد توصلت في ختام هذا البحث إلى ما يلي:

١- نالت السُّنَّة عناية كبيرة في عهد التابعين.

٢- انتشرت الصحف وتنوعت في عهد التابعين.

٣- جاءت الكراهة من قِبَل بعض التابعين لكتابة الحديث، ويرجع ذلك لأسباب من أهمها:

أن لا يُتَّخذ مع القرآن كتاب يضاهيه، وأن لا يَتَّكل الكاتب على كتابته فَيقِلّ حفظه، وأن ذلك جرى مجرى العرب؛ فإنهم كانوا مجبولين على الحفظ ومخصوصين به، وأن من كان قبلنا اتخذوا الكتب فشغلوا بها فكرهوا أن يشغلهم ذلك عن القرآن، وأن الكتابة قد نُهي عن اتخاذها؛ لأنه لا يعرف حقها من باطلها وصحيحها من فاسدها، وقد كفى القرآن وصار مهيمنا عليها، وأن النهي عن الكتابة كان لقلة الفقهاء في ذلك، وأن أقوال التابعين اشتهرت فخافوا أن يُدَوِّنهَا طلابهم مع الحديث.

٤- أن عدالة التابعين لا بد من التنصيص عليها، ولا يلحقون بالصحابة.

٥- أن صحف التابعين كغيرها تخضع لمعاير القبول والرد.

ومن التوصيات في هذا البحث:

١- العناية بصحف التابعين، وبيان شيء من محتواها.

٢- بذل المزيد من الجهد في إخراج البحوث التي تُعنى بصحف التابعين، وتحقيق المخطوطات في صحف التابعين.

هذا وأسأل الله الكريم أن يبارك في الجهود، ويسدد الخطى، وأن يرزقنا الإخلاص والقبول. وصلى الله وسلم وبارك.

المراجع

أولا: المراجع العربية

الباعث الحثيث إلى اختصار علوم الحديث. ابن كثير، أبو الفداء، إسماعيل بن عمر، ط٢، بيروت: دار الكتب العلمية، (د.ت).

بحوث في تاريخ السنة المشرفة. العمري، أكرم بن ضياء، ط٤، بيروت: بساط، (د.ت).

التاريخ الكبير. البخاري، أبو عبد الله، محمد بن إسماعيل، (د.ط)، حيدر آباد: دائرة المعارف العثمانية، (د.ت).

تاريخ بغداد. الخطيب البغدادي، أبو بكر، أحمد بن علي، (د. ط)، بيروت: دار الكتاب العربي، (د. ت).

تاريخ دمشق. ابن عساكر، أبو القاسم، علي بن الحسن، (د.ط)، (د.م)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٥هـ.

تحفة المحتاج في شرح المنهاج. الهيتمي، أحمد بن محمد بن علي بن حجر، (د.ط)، مصر: المكتبة التجارية الكبرى، (د.ت).

تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي. السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، (د.ط)، (د.م)، دار طيبة، (د.ت).

التدوين في أخبار قزوين. القزويني، أبو القاسم، عبد الكريم بن محمد، (د.ط)، (د.م)، دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ-١٩٨٧م.

التفسير والمفسرون. الذهبي، د. محمد السيد، (د.ط)، القاهرة: مكتبة وهبة، (د.ت).

التقريب والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير في أصول الحديث. النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف، ط١، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٥هـ.

تقييد العلم. الخطيب البغدادي، أبو بكر، أحمد بن علي، (د.ط)، بيروت: إحياء السنة النبوية، (د.ت).

التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح. العراقي، أبو الفضل، عبد الرحيم بن الحسين، ط١، المدينة المنورة: المكتبة السلفية، ١٣٨٩هـ.

تهذيب التهذيب. العسقلاني، أبو الفضل، أحمد بن علي بن محمد، ط١، الهند: مطبعة دائرة المعارف النظامية، ١٣٢٦هـ.

تهذيب الكمال في أسماء الرجال. المزي، أبو الحجاج، يوسف بن عبد الرحمن، ط١، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٠هـ.

تهذيب اللغة. الأزهري، أبو منصور، محمد بن أحمد، ط١، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠١م.

تهذيب اللغة. الأزهري، أبو منصور، محمد بن أحمد، ط١، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠١م.

الجامع الصحيح. البخاري، أبو عبد الله، محمد بن إسماعيل، بإشراف وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، ط٢، الرياض: دار السلام، ١٤١٩هـ.

الجامع الصحيح. الترمذي، أبو عيسى، محمد بن عيسى، بإشراف وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، ط١، الرياض: دار السلام، ١٤٢٠هـ.

الجامع الصحيح. القشيري، أبو الحسين، مسلم بن الحجاج، بإشراف وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، ط١، الرياض: دار السلام، ١٤١٩هـ.

جامع بيان العلم وفضله. ابن عبد البر، أبو عمر، يوسف بن عبد الله، ط١، المملكة العربية السعودية: دار ابن الجوزي، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.

الجرح والتعديل. الرازي، أبو محمد، عبد الرحمن بن محمد، ط١، الهند: دائرة المعارف، ١٢٧١هـ.

حجية السنة النبوية ومكانتها في التشريع الإسلامي. عبد القادر بن حبيب الله السندي، المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية، السنة الثامنة – العدد الثاني – رمضان ١٣٩٥هـ.

الحديث والمحدثون. أبو زهو، محمد بن محمد، (د.ط)، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٣٧٨هـ.

سنن الدارقطني. الدارقطني، أبو الحسن، علي بن عمر، ط١، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٤هـ.

شرح التبصرة والتذكرة. العراقي، أبو الفضل، عبد الرحيم بن الحسين، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٢م.

شرح علل الترمذي. ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد، ط١، الأردن: مكتبة المنار، ١٤٠٧هـ.

شروط الأئمة الستة، المقدسي، أبو الفضل، محمد بن طاهر، ويليه شروط الخمسة (للحازمي، أبو بكر، محمد بن موسى، ط١، لبنان: بيروت، ١٤٠٥هـ.

الطبقات الكبرى. ابن سعد، أبو عبد الله، محمد بن سعد، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ.

العلل ومعرفة الرجال. الشيباني، أبو عبد الله، أحمد بن محمد بن حنبل، المحقق: وصي الله بن محمد عباس، ط٢، الرياض: دار الخاني ، ١٤٢٢هـ.

فتح المغيث بشرح الفية الحديث للعراقي. السخاوي، أبو الخير، محمد بن عبد الرحمن، ط١، مصر: مكتبة السُّنَّة، ١٤٢٤هـ.

لسان العرب. ابن منظور، أبو الفضل، محمد بن مكرم، ط٣، بيروت: دار صادر ١٤١٤هـ.

معرفة أنواع علوم الحديث. ابن الصلاح، أبو عمرو، عثمان بن عبد الرحمن، ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٣هـ – ٢٠٠٢م.

المُعْلم بفوائد مسلم. المازري، أبو عبد الله، محمد بن علي، ط٢، الجزائر: المؤسّسة الوطنية للكتاب، ١٩٨٨م.

المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم. القرطبي، أبو العباس، أحمد بن عمر، ط١، بيروت: دار ابن كثير، ١٤١٧هـ.

مقالة السير الحثيث في تاريخ تدوين الحديث، الصديقي، محمد زبير، (د.ط)، حيد آباد: دائرة المعارف، ١٣٥٨هـ.

المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج. النووي، أبو زكريا، يحيى بن شرف، (د.ط)، بيروت: دار إحياء التراث العربي، (د.ت).

المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي

الموطأ– رواية محمد بن الحسن–. الأصبحي، أبو عبد الله، مالك بن أنس، ط١، دمشق: دار القلم، ١٤١٣هـ.

نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر. العسقلان، أبو الفضل، أحمد بن علي ابن حجر، ط١، الرياض: مطبعة سفير، ١٤٢٢هـ.

ثانيا: المراجع الأجنبية

The reviewer

The persistent motivation to summarize the sciences of hadith. Ibn Kathir, Abu Al-Fida, Ismail bin Omar, 2nd edition, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, (ed

Research in the history of the honorable year. Al-Omari, Akram bin Diyaa, 4th edition, Beirut: Basat, (ed).

Big history. Al-Bukhari, Abu Abdullah, Muhammad bin Ismail, (ed.), Hyderabad: The Ottoman Encyclopedia, (ed).

History of Baghdad. Al-Khatib Al-Baghdadi, Abu Bakr, Ahmed bin Ali, (ed.), Beirut: Dar Al-Kitab Al-Arabi, (ed).

History of Damascus. Ibn Asakir, Abu Al-Qasim, Ali bin Al-Hassan, (D.T.), (D.D.), Dar Al-Fikr for Printing, Publishing and Distribution, 1415 AH

Tuhfat al-Muhtaj fi Sharh al-Minhaj. Al-Haitami, Ahmed bin Muhammad bin Ali bin Hajar, (ed.), Egypt: The Great Commercial Library, (ed).

Training the narrator in explaining Takreeb Al-Nawawi. Al-Suyuti, Abdul Rahman bin Abi Bakr, (d.d.), (d.d.), Dar Taiba, (d.d).

Blogging in Qazvin News. Al-Qazwini, Abu Al-Qasim, Abdul Karim bin Muhammad, (D.I.), (D.D.), Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, 1408 AH - 1987 AD

Interpretation and interpreters. Al-Dhahabi, Dr. Muhammad Al-Sayyid, (ed.), Cairo: Wahba Library, (ed).

Bringing closer and facilitating knowledge of Sunan al-Bashir al-Nazir in the principles of hadith. Al-Nawawi, Abu Zakaria Yahya bin Sharaf, 1st edition, Beirut: Dar Al-Kitab Al-Arabi, 1405 AH

Restriction of knowledge. Al-Khatib Al-Baghdadi, Abu Bakr, Ahmed bin Ali, (ed.), Beirut: Reviving the Sunnah of the Prophet, (ed).

Restriction and clarification, explanation of Ibn al-Salah’s introduction. Al-Iraqi, Abu Al-Fadl, Abdul Rahim bin Al-Hussein, 1st edition, Medina: Al-Maktabah Al-Salafiyya, 1389 AH

Refinement of refinement. Al-Asqalani, Abu Al-Fadl, Ahmed bin Ali bin Muhammad, 1st edition, India: Nizamiyah Encyclopedia Press, 1326 AH

Perfect refinement in men's names. Al-Mazzi, Abu Al-Hajjaj, Yusuf bin Abdul Rahman, 1st edition, Beirut: Al-Resala Foundation, 1400 AH

Language refinement. Al-Azhari, Abu Mansour, Muhammad bin Ahmed, 1st edition, Beirut: Arab Heritage Revival House, 2001 AD

Refinement the language. Al-Azhari, Abu victorious, Mohammed son Ahmed, 1st edition, Beirut: Dar alive Heritage Al-Arabi, 2001 AD

The correct mosque. Al-Bukhari, Abu Abdullah, Muhammad bin Ismail, under the supervision of the Ministry of Islamic Affairs and Endowments, 2nd edition, Riyadh: Dar es Salaam, 1419 AH.

The correct mosque. Al-Tirmidhi, Abu Issa, Muhammad bin Issa, under the supervision of the Ministry of Islamic Affairs and Endowments, 1st edition, Riyadh: Dar es Salaam, 1420 AH

The correct mosque. Al-Qushayri, Abu Al-Hussein, Muslim bin Al-Hajjaj, under the supervision of the Ministry of Islamic Affairs and Endowments, 1st edition, Riyadh: Dar Al-Salam, 1419 AH

A comprehensive statement of knowledge and its virtues. Ibn Abdul-Barr, Abu Omar, Yusuf bin Abdullah, 1st edition, Kingdom of Saudi Arabia: Dar Ibn al-Jawzi, 1414 AH 1994 AD

Wound and modification. Al-Razi, Abu Muhammad, Abdul Rahman bin Muhammad, 1st edition, India: Encyclopedia, 1271 AH

The authority of the Prophet's Sunnah and its place in Islamic legislation. Abdul Qadir bin Habibullah Al-Sindi, Medina: Islamic University, eighth year - second issue - Ramadan 1395 AH

Hadith and hadith scholars. Abu Zahu, Muhammad bin Muhammad, (ed.), Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi, 1378 AH

Sunan al-Daraqutni. Al-Daraqutni, Abu Al-Hasan, Ali bin Omar, 1st edition, Beirut: Al-Risala Foundation, 1424 AH

Explanation of insight and reminder. Al-Iraqi, Abu Al-Fadl, Abdul Rahim bin Al-Hussein, 1st edition, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, 1423 AH - 2002 AD

Explanation of Al-Tirmidhi's reasons. Ibn Rajab, Abdul Rahman bin Ahmed, 1st edition, Jordan: Al-Manar Library, 1407 AH

Conditions of the Six Imams, Al-Maqdisi, Abu Al-Fadl, Muhammad Ibn Tahir, followed by the Conditions of the Five (by Al-Hazmi, Abu Bakr, Muhammad Ibn Musa, 1st edition, Lebanon: Beirut, 1405 AH

Major classes. Ibn Saad, Abu Abdullah, Muhammad bin Saad, 1st edition, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, 1410 AH

The causes and knowledge of men. Al-Shaybani, Abu Abdullah, Ahmed bin Muhammad bin Hanbal, edited: Wasi Allah bin Muhammad Abbas, 2nd edition, Riyadh: Dar Al-Khani, 1422 AH.

Fath Al-Mugheeth with an explanation of the hadith of the Iraqi. Al-Sakhawi, Abu Al-Khair, Muhammad bin Abdul Rahman, 1st edition, Egypt: Sunnah Library, 1424 AH.

Arabes Tong. Ibn Manzur, Abu al-Fadl, Muhammad bin Makram, 3rd edition, Beirut: Dar Sader 1414 AH

Knowledge of the types of hadith sciences. Ibn Al-Salah, Abu Amr, Othman bin Abdul Rahman, 1st edition, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, 1423 AH - 2002 AD

The teacher with the benefits of a Muslim. Al-Mazari, Abu Abdullah, Muhammad bin Ali 2nd edition, Algeria: National Book Foundation, 1988 AD

The understanding of the difficulty in summarizing Muslim's book. Al-Qurtubi, Abu Al-Abbas, Ahmed bin Omar, 1st edition, Beirut: Dar Ibn Kathir, 1417 AH

Essay on Al-Sir Al-Hathith on the History of Hadith Codification, Al-Siddiqi, Muhammad Zubayr, (Dr. I), Hyderabad: Department of Encyclopedias, 1358 AH

Al-Minhaj explained by Sahih Muslim bin Al-Hajjaj. Al-Nawawi, Abu Zakaria, Yahya bin Sharaf, (ed.), Beirut: Arab Heritage Revival House, (ed).

Al-Manhal Al-Rawi in the summary of the sciences of the Prophet's Hadith

Al-Muwatta - a narration by Muhammad bin Al-Hasan. Al-Asbahi, Abu Abdullah, Malik bin Anas, 1st edition, Damascus: Dar Al-Qalam, 1413 AH

Nuzhat considers the clarification of the elite thought in the term "Ahl al-Athar". Al-Asqalan, Abu Al-Fadl, Ahmed bin Ali Ibn Hajar, 1st edition, Riyadh: Safir Press, 1422 AH

Al-Taba’een Newspapers: Objective Modern Study

Sultan bin Abullah bin Othman

Associate Professor of Hadith, Department of Islamic Studies, College of Education, Majmaah University, KSA

Abstract. This research means by explaining the definition of the followers, their justice, their classes, and the appearance of its existence, and explaining the reasons for the books of the newspapers in their era, and models from the newspapers of the followers. The followers to write the hadith, and that was for reasons, and that the justice of the followers must be cited, and they do not join the companions, and that the newspapers of the followers, like others, are subject to the criteria of acceptance and response.

*Keywords***:** Newspapers, Copy, Followers, Importance, Number.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣١ ع ٣، ص ص: ٣٥٩ – ٣٧٢ (٢٠٢٣م)
DOI:10.4197/Art.31-3.13

قياس أداء التواصل السردي في إنتاج منذر قباني الروائي: دراسة تطبيقية

مشاعل بنت عبود الشريف

أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية، جامعة جدة، المملكة العربية السعودية

maalshreef@uj.edu.sa

المستخلص. تهدف هذه الدراسة إلى بيان معايير قياس أداء التواصل السردي، والوقوف على جودة هذا الأداء السردي في روايات (منذر قباني) الثلاثة، انطلاقا من تلك المعايير(حكومة الظل، عودة غائب، فرسان وكهنة)، وهي من الروايات الجديرة بالاهتمام، مما دفعنا إلى البحث في هذا الموضوع وقد جاءت هذه الدراسة في مقدمة ومُفتتح يعرض لأبرز ركائز النص السردي وتعريفاتها، ثم إضاءة سردية، تشمل التعريف بالروائي منذر قباني ونبذة مختصرة عن رواياته، يتناول البحث بعد ذلك عرض تطبيقي لمعايير أداء القياس عند المؤلف الحقيقي والضمني وتحليلها. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج ومن أهمها: إن تجربة منذر قباني الروائية لازالت في طور النمو، وقد تشهد في أعمال لاحقة قفزة في البناء والحضور السردي على مستوى الأداء، كما يلاحظ وجود تدخل واضح من المؤلف الحقيقي، من خلال تحليل مؤشرات المعايير الستة خاصة في روايتيه الأولى والثانية. حيث اتكأ الكاتب على شخصية (نعيم) كبطل في الروايتين، أيضا يظهر الكاتب من خلال قراءة المؤشرات السابقة بصفته الراوي العليم المحرك للأحداث والمسير لها، وهو بهذا يُظهر معرفته التاريخية التي يريد إيصالها إلى القارئ. خاصة فئة الشباب.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد،

حظيت الرواية بمكانة مميزة في الأدب العربي الحديث، واستطاعت خلال فترة زمنية قصيرة منافسة فن الشعر العربي، الذي كان طيلة تاريخ الأدب العربي يتصدر القائمة ولا يمكن لأي نوع من أنواع الأدب

أن يصل إلى مرتبته، فبدأت الرواية تحتل الصدارة بوصفها فنا قادرا على التعبير عن المجتمع وطرح مشاكله وقضاياه.

لذلك يعد أي فن نثري سواء أكان رواية أم قصة فعلا سرديا يتميز بمجموعة من الخصائص، فالسرد من أهم الوسائل التي يستعين بها الناس للتعبير عن أنفسهم، ويؤكد هذا إدوارد سعيد بقوله: الأمم تتشكل من " سرديات ومرويات "[١]. فهو يعبر بدلالته من خلال زاوية الرؤية الخيالية، وهي الزاوية التي تحدد شكل الأشياء في الرواية وتصدر عن طريق الراوي أو المؤلف.

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة بعنوان: " قياس أداء التواصل السردي في إنتاج منذر قباني الروائي "وذلك لقياس جودة الأداء السردي في روايات (منذر قباني)، انطلاقا من معايير قياس أداء جودة بناء التواصل السردي في الرواية، والتي وقفت على تحديد الأطر والمفاهيم الفنية للبناء السردي، الكفيلة ببيان خط التواصل للنصوص السردية للمؤلف الواحد، وبيان مدى التقارب أو التباين في حدود هذا الخط في نتاج المؤلف، والذي يمكن من خلاله قراءة جودة الأعمال السردية قراءة ضابطة.

إذ سنقوم بتحليل مجموعة من النصوص الروائية التي ستكشف لنا أن الرواية لها مساحات وأبعاد كثيرة، وتتميز بقدرتها على الكشف عن المسكوت عنه في الفنون الأخرى، وتحطيم الأسلوب التقليدي من حيث الشكل والأسلوب والموضوع.

وتكمن مشكلة هذه الدراسة في محاولة بيان قدرة الكاتب على توظيف السرد لقياس أداء التواصل السردي في روايات منذر قباني، انطلاقا من السؤال الرئيسي في هذه الدراسة وهو: ما هي معايير الأداء السردي في روايات منذر قباني؟ نلاحظ أنه يندرج تحت هذا السؤال عدة أسئلة فرعية وهي:

- ما هي أركان النص السردي وما معناها الاصطلاحي؟
- من هو منذر القباني؟ وما هي أبرز أعماله الأدبية؟

أما عن هدف هذه الدراسة فتتخلص أهدافها في الوقوف على ركائز النص السردي (المؤلف الحقيقي، المؤلف الضمني، السارد)، والتعريف بالكاتب والروائي الأديب منذر القباني وبيان أهم جهوده وأعماله

---

(١) إدوارد سعيد، **الثقافة والإمبريالية**، ترجمة: كمال أبو أديب، بيروت، ١٩٩٧، ص ٥٨.

الروائية، كذلك بيان أهم معايير الأداء السردي في الروايات الثلاثة لمنذر قباني (حكومة الظل، عودة غائب، فرسان وكهنة).

وتبرز أهمية الدراسة في الرغبة الذاتية في دراسة موضوع يدور حول التواصل السردي في الروايات العربية. وقلة الدراسات–حسب علم الباحثة–التي تناولت روايات (منذر القباني) فجاءت هذه الدراسة للكشف عما تضمنته رواياته من إبداع، ثم إن هذه الدراسة تكتسب أهمية في إدخالها في أفق جديد بحيث يدخل المتلقي في تقنيات سردية دقيقة وهي من المكونات الروائية الجديدة والتي تكسب النص الروائي قيم جمالية فنية.

مُفتتح

ركائز النص السردي وتعريفاتها

المؤلف الحقيقي والمؤلف الضمني

اعتبر تشاتمان أن المؤلف الحقيقي والقارئ الحقيقي هما خارج عملية السرد، أما العناصر الأساسية لتحقيق النص السردي هما المؤلف الضمني، والقارئ الضمني، والراوي، والمروي له [١].

المؤلف الحقيقي: هو الكاتب الفعلي (الواقعي) للنص الروائي الذي يعيش حياته خارج نص الرواية.

السارد أو الراوي: " الواسطة بين العالم الممثل والقارئ، وبين القارئ والمؤلف الواقعي، فهو العون السردي الذي يتعهد إليه المؤلف الواقعي بسرد الحكاية "[٢].

السارد هو الشخصية الخيالية التي لا تتواجد إلا على الورق، والمؤلف الحقيقي هو شخص حقيقي يتواجد في العالم الواقعي، أما المؤلف الضمني هو مجموع الأفكار والقيم المطروحة من قبل المؤلف الحقيقي داخل النص الروائي.

---

(١) ينظر: فلاديمير بروب، **مورفولوجيا الحكاية الخرافية**، ترجمة: أبو بكر بلقادر وأحمد عبد الرحيم نصر، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ١٩٨٩، ص ٣٨.

(٢) القاضي محمد وآخرون، **معجم السرديات**، دار تالة للنشر، الجزائر، ٢٠١٠م، ص ١٩٥.

للتمييز بين السارد والمؤلف الضمني: " فالمؤلف الضمني لنص ما يجب أن يميز أيضا من السارد فالأول لا يحكي مواقف ووقائع، ولكنه يعتبر مسؤولا عن اختيارها وتوزيعها وتوليفها، وفضلا عن ذلك فإنه يستنتج من النص بأسره وليس موضوعا أو منطبعا فيه كمحدث أو راوٍ"(١).

أما الفروق بين المؤلف الحقيقي والمؤلف الضمني يمكننا إجمالها في النقاط التالية:

- المؤلف الضمني يقع داخل النص، أما المؤلف الحقيقي فهو مجاوز النص أي خارجه، إذ تتشكل صورة المؤلف الضمني في ذهن القارئ من خلال أسلوب السرد وطريقته وبمساهمة عناصر الحكاية المنقولة إلينا(٢).
- المؤلف الضمني نسخة يصنعها المؤلف الحقيقي عندما يكتب، وتكون هذه النسخة مختلفة عن المؤلفين الآخرين؛ إذ يرى بوث أن الصورة التي يحصل عليها القارئ من حضور المؤلف الضمني من أهم المؤثرات التي يسوغها المؤلف ومهما حاول أن يكون غير ذاتي، فالقارئ لا بد أن يشكل صورة عن المؤلف الضمني.(٣)

وتتمحور القراءة حول قياس جودة الأداء انطلاقا من علاقة المؤلف الحقيقي بالنص قربا وبعدا، بالتماس قياس درجة التواصل عبر تقنيات سردية، كما حددت في الدراسة المشار لها، فنكون بصدد معيارين:

---

(١) جيرالد برنس، **المصطلح السردي (معجم المصطلحات)**، ترجمة: عابد خزندار، المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، العدد (٣٦٨)، ٢٠٠٣م، ص ١١١.

(٢) ينظر: ولاس مارتن، **نظريات السرد الحديثة**، ترجمة: حياة جاسم، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، ١٩٨٢، ص ١٧٨.

(٣) ينظر: لطيف زيتوني، **معجم مصطلحات نقد الرواية**، مكتبة لبنان ناشرون، دار النهار للنشر، ٢٠٠٢، ص ١٣٦.

الأول: معيار قياس أداء المؤلف الحقيقي، ويكون قياسه من خلال، مصطلح الإخبار Telling [١]، وقياس المشابهة[٢]، ووجهة النظر[٣]، والتبئير الداخلي[٤]، ونغمة السرد[٥]، وطبيعة السرد[٦].

الثاني: معيار قياس أداء المؤلف الضمني، من خلال قياس: فعالية مفهوم (العرض)[٧]، وقياس المشابهة[٨] ووجهة النظر[٩]، والتبئير الخارجي[١٠]، ونغمة السرد[١١]، وطبيعة السرد[١٢] .

---

(١) مصطلح **(الإخبار)** أحد أهم مصطلحات البناء السردي، "التي من خلالها على رؤية الحكي ومقدمه، وهو مرتبط بصياغة السرد، وكشف وجهات النظر فيه (الضمير الأول، الثاني، الثالث)". الوهابي، **معايير قياس أداء التواصل السردي في الرواية**، ٢٥٣.

(٢) ويلاحظ هذا المؤشر كما أورد د عبد الرحمن الوهابي، من خلال النظر في مضامين الأعمال السابقة، مع اللاحقة، وبيان مدى التقارب أ التشابه أو التكرار، حيث تطرد المشابهة كلما تقاربت الأعمال، والعكس. **ينظر: الوهابي، مصدر سابق، ٢٥٧.**

(٣) ويكون من خلال قياس درجة وجود الراوي (الضمير الأول)، وتكراره مؤشر لوجود المؤلف الحقيقي بدرجة عالية في النص، وأهم مظاهره (المونولوج). وهو مما يضعف جودة الأداء السردي. **المصدر السابق.**

(٤) " ويشير وجود هذا المعيار إلى مشاركة المؤلف الحقيقي، وتدخله المباشر، ويظهر من خلال مجال وجهة النظر، حيث الراوي بالضمير الأول." **الوهابي، مصدر سابق، ٢٥٧.**

(٥) " وهو مؤشر أسلوبي، يشير حضوره لانتقال المواقف السابقة، واستحضارها عاطفيا، أو فكريا، وفام على نقلها المؤثر الفاعل من المؤلف الحقيقي، وليس الشخصيات". **المصدر السابق.**

(٦) ويختص هذا المؤشر بقياس طبيعة الثيمات في أعمال المؤلف. "ويشير إلى حضور أفكار وخطاب المؤلف، وإحلال ذلك في الشخصيات" ينظر: **الوهابي، مصدر سابق، ٢٥٧.**

(٧) مصطلح (العرض) يقابل مصطلح الإخبار، وهو أحد أهم مصطلحات البناء السردي، "التي من خلالها على رؤية الحكي ومقدمه، وهو مرتبط بصياغة السرد، وكشف وجهات النظر فيه (الضمير الأول، الثاني، الثالث)". ويفيد في قياس حضور النص الإيحائي الأدبي. ينظر: **د. الوهابي، معايير قياس أداء التواصل السردي في الرواية، ٢٥٣-٢٥٨.**

(٨) وهو قياس مستوى حضور المؤلف في إنتاجه الروائي، سواء كا بالتشابه أو التكرار، فكلما ابتعد المؤلف عن نصوصه كلما كانت لديه قدرة فنية على هندسة النص. ينظر: د. الوهابي، ٢٥٨.

(٩) وكما أشرت إليها سلفا، لكن يكون قياسها في هذا الجانب في مدى لضور الضمير الثالث (هو)، لقياس مسار الراوي في النص وعلاقته بالمؤلف. **ينظر: المصدر السابق.**

(١٠) وهو هنا عكس الداخلي في قياس الأداء، حيث وجهة النظر تكون بقياس حضور الضمير(الثالث).

(١١) وقياسها في هذا الجانب بغياب الموقف العاطفي أو الفكري الشخصي للمؤلف الحقيقي. ينظر: **الوهابي، مصدر سابق، ٢٥٨.**

(١٢) " هذا المؤشر تكشفه الأفكار وعلاقتها بالمؤلف وكتاباته، التي لا تظهر في النص مباشر". **المصدر السابق.**

إضاءة سردية

١. منذر قباني وعالم الرواية

منذر قباني طبيب روائي سعودي، ظهر اسمه بعد صدور روايته الأولى (حكومة الظل ٢٠٠٦)، التي وجدت صداها لدى فئة الشباب خاصة من خلال تداولها الالكتروني. وفي عام ٢٠٠٧ تصدرت رواية حكومة الظل قائمة الروايات العربية الأكثر مبيعا حسب موقع النيل والفرات. وفي عام ٢٠٠٨ أصدر المؤلف رواية عودة الغائب، وتصدرت هي الأخرى قائمة الكتب العربية الأكثر مبيعا في أول أسبوع من صدورها. ثم أنهت العام من ضمن قائمة الكتب الأكثر مبيعا حسب مركز أسبار وموقع النيل والفرات. ثم اختيرت من قبل اتحاد الكتاب العرب ضمن قائمة أفضل ١٠٠ رواية عربية. وفي عام العام ٢٠١٢صدر الجزء الأول من ثلاثية فرسان وكهنة، تلاه: قطز (الجزء عام ٢٠١٤، ثم قرين (الجزء الأخير من ثلاثية فرسان وكهنة) عام ٢٠١٦م.[١]

وفي مقابل هذا الصدى من الانتشار نجد صمتا نقديا تجاه هذا الأعمال بالنقد والتوجيه. وحسب ما وقفت عليه خلال إعداد هذه الورقة فإن تناول أعمال منذر قباني بالقراءة لم يتجاوز الإشارات والاستطلاعات الصحفية، أو النثرات والقراءات الشخصية عبر المنتديات ووسائل التواصل الإلكتروني.

٢.بين يدي الروايات

٢,١رواية (حكومة الظل)

تنطلق رواية حكومة الظلّ من (فكرة المؤامرة)، وتبدأ الرواية في تقرير أن سبب سقوط الخلافة العثمانية يتحدد بسيطرة الماسونية على حزب الاتحاد والترقي في تركيا الرجل المريض، ثم توصّله إلى الحكم، ثم تقرأ أحداث الرواية سيطرة الماسونية في العصر الحديث على الاقتصاد والسياسة العالمية.

وتشكل حادثة مقتل ثلاثة مؤرخين في ظروف غامضة وبالطريقة نفسها، وفي التوقيت نفسه، في ثلاث مدن مختلفة، ولا سيما أن المؤرخين الثلاثة كانوا يبحثون بموضوع واحد، هو دور بعض الحركات اليهودية السرّية في إضعاف الخلافة، وإسقاط السلطان عبد الحميد الثاني عام ١٩٠٢م، بواسطة جمعية الاتحاد والترقّي، ما يشي بأن الجهة القاتلة قد تكون هي نفسها، وذلك للحؤول دون كشف بعض الحقائق التاريخية.

---

(١) ينظر: https://www.goodreads.com/author/show/1297551 تاريخ الدخول: ٢٠١٧/٤/٢٠م

وتدور أحداث الرواية بين زمنين، عام ١٩٠٨ في أواخر عهد السلطان عبد الحميد الثاني، وفي الحاضر عبر رجل أعمال سعودي يمر بحادث غامض أثناء زيارة عمل خارج السعودية. أحداث الرواية تتنقل ما بين الحاضر والماضي لتحاول أن تكشف للقارئ ما وراء غموض أحداث الرواية، مع إسقاطات على وضع العالم العربي اليوم. وينهي الكاتب منذر قباني روايته نهاية مفتوحة قابلة لكتابة جزء ثانٍ من هذه الرواية.(١)

٢,٢ رواية (عودة غائب)

تأتي رواية غائب لتشكل إجابة عن تساؤلات تركها الكاتب مفتوحة في روايته الأولى حكومة الظل، التي سبقت صدور هذه الرواية بعامين. الرواية تدور حول حدث دار قبل قرن من الزمان وما تبعه من محاولة فك طلاسم رسالة لنجم الدين غول، والذي قتل بسبب ما توصل إليه؟! بشأن حقيقة "حكومة الظل"، ولكنه مات قبل أن يخبر بالتفاصيل! (٢)

٢,٣ رواية (فرسان وكهنة)

صدرت رواية فرسان وكهنة عام. ٢٠١٢وهي الجزء الأول لسلسة ثلاثية، هي: فرسان وكهنة ٢٠١٢، قطز ٢٠١٤م، قرين ٢٠١٦م ". وفيها يحاول الكاتب استقطاب التاريخ من كل جوانبه.

وتقدم ثلاثية "فرسان وكهنة" التاريخ في بنيته الزمنية وفضائه المكاني وشخوصه، وهي أقرب ما تكون إلى الحقيقة والواقع. فقد بنى القباني أحداثه من مركزية حقيقة الحدث (وجود القائد جنكيز خان كشخصية تاريخية حقيقية)، إلى الحدث المتخيل والمفترض، المنسوج تحقيقا لهذا الواقع، أو خلق عالمه الموازي (حقيقة وجود الطبيب مراد قطز في الحياة وحقيقة انتقاله إلى العالم الآخر).

وكان هذا الحدث أشبه بمشاهدة شريط سينمائي لا يخضع فيه القارئ إلى معايير الزمان والمكان، بل إن الروائي يترك له حرية مشاهدة الأحداث من أي زاوية يراها مناسبة، وحتى حرية التنقل بين هذه الأحداث وزواياها المختلفة.

فتارة يجد القارئ نفسه أمام همجية المغول في القرن الثاني عشر، وتارة أخرى في القرن الحادي والعشرين يتابع سير شبكة من العلاقات الاجتماعية المتشابكة في مجتمع مخملي يضم سادة وعبيدا في

---

(١) ينظر: منذر قباني، ٢٠٠٦م، (**رواية حكومة الظل**، بيروت: الدار العربية للعلوم).

(٢) منذر قباني، ٢٠١٤م، (**رواية عودة الغائب**، بيروت: الدار العربية للعلوم).

قصر من قصور الرياض، وهذا ما جعل الروائي يحرّك شخوصه عبر الزمن وكأنهم يتحركون أو كأن الزمن يتحرك من حولهم.

فمراد قطز الشخصية الرئيسية في العمل رأى أن الذي حدث له في الماضي كأنه كان يحدث في الحاضر، حتى إنه تساءل "هل بإمكاني أن أفعل ذات الشيء؟ هل بمقدوري إعادة مشاهدة الأحداث التي مرّت بي وكأنها حية أمامي؟."[١]

الجانب التطبيقي

معايير قياس أداء المؤلف الحقيقي

المعيار	المؤشر في رواية (حكومة الظل)	المؤشر في رواية (عودة غائب)	المؤشر في رواية (فرسان وكهنة)
الإخبار	اعتمد السرد التاريخي المباشر، وعبر الكاتب عما يريد بطريقة غير مباشرة وفق رؤيته للإحداث وقراءته لها. مما يعني حضور المؤلف الحقيقي بصورة يستطيع القارئ العادي تمييزها.	اعتمدت ذات الأسلوب في الرواية الأولى (السرد التاريخي المباشر).	اعتمد الكاتب أسلوب السرد المباشر، مع مزاوجة العرض بالإخبار، من خلال مشاركة القارئ التي جاءت من خلال التساؤلات التي تثيرها الرواية عن الوجود والحياة والكينونة.
قياس المشابهة	أول عمل للكاتب وبرزت فيها شخصيته بوضوح.	أحداثها ترتبط جزئيا بحكومة الظل، حيث جاءت الرواية إجابة عن تساؤلات طرحتها الرواية السابقة (حكومة الظل)، حيث الأسلوب المباشر والاتكاء على الشخصية التاريخية كـ(ثيم) موضوعي عالي الكثافة.	خالفت الرواية حكومة الظل وعودة غائب، حيث تصنع فرسان وكهنة ملحمة تاريخية تدمج الماضي بالحاضر. وهو تطور طبيعي للرؤية لدى الكاتب.

(١) منذر قباني، ٢٠١٢م، **(فرسان وكهنة**، بيروت: الدار العربية للعلوم).

		وهو ما أسهم في ربط أحداث وشخصيات الرواية ببعضها ومن دون تكلف.	
وجهة النظر "راوي الضمير الأول"	استخدم المؤلف راوي الضمير الأول على لسان (نعيم) و(طلعت نجاتي)، بطلا الرواية. بطريقة واضحة، وعلى نطاق واسع من السرد.	ظهر استخدام الضمير الأول على لسان بطلي القصة (نجم الدين) و(جمال جداوي)، حيث تظهر وجهة نظر الكاتب في الأحداث بصورة واضحة.	بنى الكاتب أحداث روايته من مركزية حقيقة الحدث ووجود القائد جنكيز خان كشخصية تاريخية حقيقية. غير أن استخدام ضمير المتكلم كطريقة لبيان وجهة النظر في الرواة في أجزائها الثلاثة لازال يظهر بصورة واضحة، وعلى نطاق كبير في الحوارات التي تديرها شخوص القصة، والتي تعبر بطريقة واضحة عن وجهة نظر المؤلف الحقيقي.
التبئير الداخلي	تمت إدارة الأحداث من خلال الأيدولوجيا التاريخية، وفقا لرؤية المؤلف في صيرورة الأحداث. ويعزز رؤية المؤلف الطافية على سطح النص أسلوب السرد واستخدام الضمير الأول. كما أشرت أعلاه.	عودة غائب جاءت موازية في إدارة أحداثها للرواية السابقة، حيث ارتباطهما في الجانب الموضوعاتي، وكذا قصر الفترة الزمنية بين الروايتين، فكأن الكاتب يكمل ما بدأه على نفس النسق.	افتقدت الرواية للبعد الموضوعاتي، مما ملأها بالمصادفات والاستدعاءات والتفسيرات السطحية التي لا تنتج حبكة روائية، ولا حلول للعقد المتدرجة، وهو ما يشير إلى تبني الكاتب لموضوعات ذات منحنيات أيدولوجية تاريخية معاصرة، يعجز في كثير من المواقف السردية إيجاد التفسيرات الممنطقة لها، فيحيل السرد إلى الغرائبية التي تخرج القارئ من عقدة الفهم، إلى متعة التشويق. وهو ما يظهر رؤية الكاتب التي يسندها وجود الضمير الأول، وهي رؤية مشوشة إلى حد ما.
نغمة السرد	استخدم الكاتب سلاح التاريخ وحاول في الكثير من مواضع أن يوصل للقارئ قناعته بأن التاريخ يُعين إعانة كبيرة على فهم الواقع وإعادة ترتيب الأمور وفق منطقها المجرد البعيد عن العاطفة والتخمين. وهي رؤية وقناعات تدل على وجود المؤلف الحقيقي داخل أعماله		عمل الكاتب على إحياء الذاكرة الفردية والمكانية والمجتمعية بعناصر من الواقع والخيال، فاحتشدت لديه العناصر التي يحاول من خلالها ضبط جدلية العلاقة بين الإنسان من جهة، وبين التاريخ من جهة. وهي وجهة نظر المؤلف تجاه هذا التشابك، الذي يتدخل في الأحداث ويقودها داخل العمل كما ظهر في قراءة المعايير السابقة.

طبيعة السرد	يظهر بجلاء من خلال استقراء المعايير السابقة تقمص الكاتب لشخصية الراوي من جهة، فيظهر الراوي العليم الذي يدير الأحداث، ويوجه الشخصيات، من أجل تبرر العلاقة الجدلية للماسونية بالتاريخ	يظهر في هذه الرواية وجود مساحة قصيرة للشخصيات من أجل التعبير عن أفكارها.

معايير قياس أداء المؤلف الضمني

المعيار	المؤشر في رواية (حكومة الظل)	المؤشر في رواية (عودة غائب)	المؤشر في رواية (فرسان وكهنة)
العرض	تم مزج التاريخ بالواقع، التقاء التاريخ في شخص "نعيم" والحاضر والواقع في شخص "طلعت"	اعتمد في حبكتها على نظرية المؤامرة.	استحضر أبطال روايته عبر أسئلة فلسفية وجودية مزمنة من عمق التاريخ.
قياس المشابهة	الرواية هي النتاج الأول، ويظهر تأثيرها فيما يليها.	يظهر التصاق المؤلف الحقيق بالعمل، من خلال اعتماده بطل القصة الرواية السابقة (نعيم)، ويعتبر تدخل من الكاتب في متابعة سير الأحداث وتوجيهها.	اختلفت هذه الرواية عن أعمال الكاتب السابقة قليلا في زاوية القرب والبعد عن التاريخ. أما ظهور الكاتب كمحرك للأحداث فلا زال واضحا، بل ظهرت له رؤية جديدة كرؤيته في الموسيقى.
وجهة النظر "راوي الضمير الثاني"	يظهر الضمير الثاني بصورة خافتة في الرواية من خلال التنظيم السري الذي أسماه "العروة الوثقى". لكنه لم يخف سيطرة الراوي العليم على الأحداث.	تناول المؤلف لمسائل التنويه والتسطيح كإحدى وسائل التغريب والسيطرة وعدم التركيز بشكل كامل على نظرية المؤامرة. يفقد محاولته لبعث وجهة نظر الضمير الثاني التي لا تكاد تبين. مع عدم إخفاء لشخصية المؤلف الحقيقي البارزة خلال الرواية.	الخلط ما بين مجالات الرؤية بين المؤلف الحقيقي والمؤلف الضمني الذي يتلاشى أمام المؤلف الحقيقي لسطوة حضر الراوي العليم وتوجيهه للأحداث، وإن حاول الانتقال بها إلى فضاء خيالي، إلا أنه يعود ويضع بصمته كمؤلف للرواية.

التبئير الخارجي	تحققت إثارة النص من خلال التشويق والتنقلات السريعة بين الأحداث. وبإدارة المؤلف الحقيقي. وبهذا فإن التبئير الخارجي قد يكون معدوما.	تقوم فرسان وكهنة على بعد ذهني وتساؤلات كثيرة عن الوجود لا يغادر فيها الكاتب الواقع بتشعباته وأسئلته الراهنة، ويقترب من قضايا كبيرة كالعقيدة والتاريخ والحقيقة والتغيير. لكنها تحرك من راوي عليم يدير دفة الرواية.
نغمة السرد	حضور الشخصيات ونسقها الاجتماعي ظهر بأساليب تمثل فكر الكاتب، اعتمد على التاريخ المعولم في الكثير منها انطلاقا من أن هناك تاريخا مشتركا بين مجموعة من الشعوب. الأمر الذي يدل على أن نغمة السرد تخص الكاتب.	فرسان وكهنة في سردها مزجت بين الماضي والحاضر. وظهرت الشخوص موزعة بين قطبين يحركهما المؤلف الحقيقي في كثير من المواقف بسطوة الراوي العليم. فنغمة السرد في هذه الرواية تكاد تكون متذبذبة، وهو ما يحدث التشويش في تلقي الرواية. فالكاتب يحاول الانسلاخ عن شخوصه لكنه لا يستطيع.
طبيعة السرد	اتضحت في هاتين الروايتين شخصية الكاتب كما أشارت المعايير السابقة، وكما ظهر في معايير أداء المؤلف الحقيقي.	تتمتع فرسان وكهنة بالإثارة والتشويق والأسئلة المفتوحة والإسقاطات المتعددة والاستفزازات المتكررة التي يحاول الكاتب من خلالها لتنحية شخصيته ومشاركة القارئ بصورة أكبر، إلا أن قياس المعايير السابقة تثبت حضور المؤلف الحقيقي، حتى وإن بدا مشوشا.

وبعدُ:

من خلال تطبيق معايير قياس أداء التواصل السردي في الرواية،[١] على إنتاج منذر قباني الروائي في رواياته الثلاث بأجزائها، تبين ما يلي:

- يلاحظ وجود تدخل واضح من المؤلف الحقيقي، من خلال تحليل مؤشرات المعايير الستة خاصة في روايتيه الأولى والثانية. حيث اتكأ لكاتب على شخصية (نعيم) كبطل في الروايتين.

(١) ينظر: د. عبد الرحمن الوهابي، مصدر سابق.

- يظهر الكاتب من خلال قراءة المؤشرات السابقة بصفته الراوي العليم المحرك للأحداث والمسير لها، وهو بهذا يظهر معرفته التاريخية التي يريد إيصالها إلى القارئ. خاصة فئة الشباب.
- يحاول الكاتب في روايته الأخيرة الانفصال عن أعماله لكن سيطرة الراوي العليم وتحكمه في الأحداث تفقده دفة تسيير الحبكة الروائية، فيلجأ لمعينات أسلوبية كثيرة، تنقذه من التكرار، وكمنقذ للأحداث. وهو ما طبع الرواية بالتشويق كما تظهر للقارئ.
- يعتبر منذر قباني في رواياته نقطة الأصل لكل الأفكار والتوجهات، خاصة في إنتاجه الأول والثاني، حيث يبدو الابتكار وتداخل الأفكار. وفي عمله الأخير يحاول إيجاد رؤية جديدة تصقل موهبته الروائية، فيتسلح بالأسلوب الخيالي والإثارة.
- ويمكن القول إن تجربة منذر قباني الروائية لازالت في طور النمو، وقد تشهد في أعمال لاحقة قفزة في البناء والحضور السردي على مستوى الأداء.

المصادر والمراجع

منذر قباني، فرسان وكهنة، بيروت: الدار العربية للعلوم ، ٢٠١٢م

منذر قباني، رواية حكومة الظل، بيروت: الدار العربية للعلوم، ٢٠٠٦

منذر قباني، رواية عودة الغائب، بيروت: الدار العربية للعلوم، ٢٠١٤م

عبد الرحمن بن محمد الوهابي، معايير قياس التواصل السردي في الرواية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م٢٤، ٢٠١٦

فلاديمير بروب، مورفولوجيا الحكاية الخرافية، ترجمة: أبو بكر بلقادر وأحمد عبد الرحيم نصر، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ١٩٨٩م

القاضي محمد وآخرون، معجم السرديات، دار تالة للنشر، الجزائر، ٢٠١٠م.

جيرالد برنس، المصطلح السردي (معجم المصطلحات)، ترجمة: عابد خزندار، المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، العدد (٣٦٨) ،٢٠٠٣م.

ولاس مارتن، نظريات السرد الحديثة، ترجمة: حياة جاسم، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، ١٩٨٢م.

لطيف زيتوني، معجم مصطلحات نقد الرواية، مكتبة لبنان ناشرون، دار النهار للنشر، ٢٠٠٢م.

إدوارد سعيد، الثقافة والأمبريالية، ترجمة: كمال أبو أديب، بيروت، ١٩٩٧م.

المواقع الإلكترونية

https://www.goodreads.com/author/show/1297551

Measuring the Performance of Narrative Communication in the Production of Munther Qabbani (Narrative): Applied Study

Masha'il bint 'Aboud Ash-Shareef

Assistant Professor at the Department of Arabic Language, Jeddah University, KSA

maalshreef@uj.edu.sa

Abstract. This study aims to clarify the criteria for measuring the performance of narrative communication, and to determine the quality of this performance in three novels by Mundhir Qabbani based on those criteria. The novels are: The Shadow Government, Absentee Return, and Knights and Priests, and theses novels worth the attention as they prompted us to search in this field. This study considered to be an introduction and an opening that presents the most prominent pillars of the narrative text and their definitions, as well as an enlightening narrative which includes an introduction of the novelist Mundhir Qabbani and a brief summary of his novels. Then, the study demonstrates measuring performance criteria used by the real and implied author and analyses them. The study found out many results, the most important of which are: Mundhir Qabbani's novel experience is still in the process of development, and it may witness in later works a leap in building and narrative presence at the level of performance. It is also noted that there is an explicit presence of the real author, by analyzing the six key performance indicators especially in his first and second novels where the writer depended on the character (Naim) as a protagonist in the two novels. The writer also appears by reading the previous indicators as the knowledgeable narrator who drives the events and guides them, and thus by this he shows his historical knowledge that he wants to convey to the reader especially the younger generation.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣١ ع ٣، ص ص: ٣٧٣ – ٣٩٦ (٢٠٢٣م)
DOI:10.4197/Art.31-3.14

أهمية العلوم الاجتماعية في أبحاث ودراسات الاستدامة البيئية

يحيى بن تركي الخزرج

أستاذ علم الاجتماع المشارك، قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية

المستخلص. تبرز هذه الدراسة الأهمية المتزايدة لإسهامات العلوم الاجتماعية في أبحاث ودراسات التنمية البيئية المستدامة ودورها في مساندة العلوم الطبيعية في صياغة وتنفيذ السياسات الفعالة للحفاظ على البيئة ومواجهة المخاطر والتحديات التي يوجهها العالم في الفترة الراهنة والمستقبلية. ونظرا لأن المشكلات البيئية والتغيرات المناخية الراهنة تعود بشكل أساسي إلى السلوك والممارسات البشرية، فمن الممكن تكريس الجهود نحو تغيير سلوك الأفراد واتجاهاتهم في التعامل مع البيئة. ومن هذا المنطلق تبرز أهمية التكامل بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية في التصدي للقضايا البيئية، إذ أن التركيز على تنفيذ سياسات الحماية، أو الخطط الموجهة إلى الأهداف الإيكولوجية فقط لن يحقق الأهداف المرجوة في الحفاظ على البيئة ومكوناتها الطبيعية في حال لم يتم دمج البعد الإنساني والمجتمعي في مثل هذه الأنشطة. وهدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية البعد الاجتماعي في تحليل وتفسير المشكلات البيئية ودور العلوم الاجتماعية في مجال حماية البيئة وإنمائها والحفاظ على تنوعها البيولوجي بشكل مستدام. وأوضحت الورقة أن التنسيق بين علماء العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية يمكن أن يؤدي إلى تطوير اتجاهات بحثية مشتركة وفهما أفضل للأليات المنظمة لعلميات النظم الإيكولوجية والاجتماعية، حيث بات من المؤكد أنه لم يعد من الممكن دراسة النظم الإيكولوجية والاجتماعية بمعزل عن بعضها البعض، فالبشر جزء لا يتجزأ من غالبية النظم الإيكولوجية. وأظهرت الدراسة أن دور العلوم الاجتماعية في المحافظة على البيئة ليست مكملة أو اختيارية، بل هي عنصر أساسي يساند العلوم الطبيعية في التصدي إلى المخاطر والتحديات البيئية، وأن التكامل بين علماء العلوم الاجتماعية والطبيعية سيدعم هذه العمليات للوصول إلى أهدافها المنشودة. وخلصت الدراسة إلى أن الاستعانة بالعلوم الاجتماعية في عمليات الحفاظ على البيئة قد أصبح أمرا مفروغا منه من الناحيتين العلمية والتطبيقية وأن العلوم الطبيعية لا تستطيع مواجهة التحديات والمخاطر البيئية لوحدها.

المقدمة

تلعب العلوم الاجتماعية دورا أساسيا في فهم وتحليل بنية المجتمع والسياقات الاجتماعية والثقافية للتفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات في بيئاتهم الاجتماعية، وتؤدي دورا حيويا في تحليل أوضاع العالم الحديث وتغيراته، وتسعى لخدمة الإنسان وزيادة سيطرته على بيئته، ومن ثم تحقيق الحياة الكريمة له. كما تولي اهتماما خاصا ببناء الإنسان فكرياً وثقافياً، والعمل على تنظيم المجتمع وحفظ تراثه المادي وغير المادي. وتسهم بشكل فاعل في رصد وتحليل الظواهر والتحولات الاجتماعية وما قد ينجم عنها من مشكلات وتحديات تتطلب التصدي لها ومحاولة التخفيف من تداعياتها وحدتها.

وتمثل الاستدامة أحد الركائز الأساسية لنمو المجتمعات وتطورها بصورة تحقق رفاهية الإنسان، مع ديمومة المحافظة على مكتسباتها الحضارية والتنموية، دون الإضرار بالبيئة المحلية واستنزاف مواردها الطبيعية. وهذا يتطلب ضرورة الالتزام بالتوازن بين متطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية من جهة، وبين المحافظة على استدامة البيئية وإنمائها من جهة أخرى. فالمجتمعات الإنسانية المعاصرة تواجه أخطارا بيئية عميقة على المستوى العالمي والإقليمي والمحلي تهدد حياتها واستقرارها. ولن تتمكن المجتمعات المضي قدما في برامجها التنموية، اقتصادية كانت أم اجتماعية في ظل تهديد البيئة الطبيعية بالملوثات والمخلفات وتدمير أنظمتها الحيوية واستنزاف مواردها الطبيعية (القيق، ٢٠١٠).

ومنذ مطلع الستينيات الميلادية بدأ العالم يبدي انزعاجا وقلقا بالغا حول بعض القضايا البيئية المعقدة مثل: التغير المناخي العالمي – الاستنزاف الجائر للموارد الطبيعية – تلوث الهواء الناجم عن انبعاثات الغازات العادمة – تدهور البيئة الطبيعية نتيجة للمخلفات الصناعية – قطع الأشجار وتقلص المساحات الخضراء – الأمطار الحمضية – تلف طبقة الأوزون، وغير ذلك (آوتلر وآخرون، ٢٠٠٢). وبدأت الحكومات والمنظمات الدولية بادراك مدى أهمية الارتباط الوثيق بين التنمية الاقتصادية والبيئة، ومن هنا ظهر مفهوم التنمية المستدامة Sustainable Development، التي تهدف إلى تلبية احتياجات الأجيال الحالية دون الإضرار بمصالح ومتطلبات الأجيال القادمة، وتحسين مستوى وجودة الحياة على كوكب الأرض بدون استنزاف المصادر الطبيعية أو إلحاق الأذى بالبيئة.

مشكلة الدراسة

بالرغم من سيطرة العلوم الطبيعية والهندسية على الدراسات والأبحاث البيئية، إلا أن المطالبات تتزايد بضرورة دمج العلوم الاجتماعية في تلك الجهود البحثية، والسماح لعلماء العلوم الاجتماعية بالقيام بدورهم

الكامل في هذا المجال، إذا ما أراد الباحثون الوصول إلى فهم أعمق للقضايا التي تهم عامة الناس. فقد أشارت فاسيو (Viseu, 2015) إلى أن هناك اتجاها متزايدا نحو الاستفادة من إسهامات العلوم الاجتماعية في القضايا البيئية، وأصبحت مؤسسات تمويل البحوث العلمية تعطي أفضلية الدعم للأبحاث المشتركة بين تخصصات مختلفة، وأصبح من المتوقع أن يفضي دمج العلوم الاجتماعية في المشروعات البحثية الممولة من القطاع العام إلى تحقيق نتائج أفضل. وتضيف الباحثة بأنه قد حان الوقت للاستعانة بالعلوم الاجتماعية والإنسانية من قبل الحكومات وإبداء التزاما أكبر تجاهها إذا كانت ترغب في أن تقدم العلوم الطبيعية المزيد للمجتمع، حيث يمكن للفيزياء والكيمياء والبيولوجيا والعلوم البيئية أن تقدم حلولاً رائعة لبعض التحديات التي تواجه الأفراد والمجتمعات، ولكن إذا لم يتم تضمين العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ضمن الإطار العام لهذه الدراسات فيمكن أن يؤدي ذلك إلى إهدار قدر كبير من الإبداع.

وقد ظهرت خلال العقود القليلة الماضية العديد من المبادرات الحثيثة من قبل المؤسسات الأكاديمية والمنظمات الدوية لمحاولة تجسير وسد الفجوة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والهندسية في مجال الدراسات البيئية والتحديات التي يواجهها سكان كوكب الأرض في هذا الصدد. ومن ضمن هذه الجهود المثمرة تقرير (الهيئة العالمية للعلوم الاجتماعية لعام ٢٠١٠ (International Social Science Counsel) التابعة لمنظمة اليونسكو، والذي أكد على التزام المنظمة بالعلوم الاجتماعية، وأنها ترغب في وضع جدول أعمال عالمي جديد لتعزيز هذه العلوم كأداة لا تقدر بثمن للنهوض بالأهداف الإنمائية المتفق عليها دوليا، وأنه يجب استخدامها لتحسين رفاهية الإنسان ومواجهة التحديات العالمية (United Nations, 2010, 3). كما يؤكد التقرير أن العلوم الاجتماعية تمنحنا وضوحا أكبر لفهم كيفية تفاعل البشر مع بعضهم البعض من ناحية، وتفاعلهم مع البيئة من ناحية ثانية، وبالتالي فإن الأفكار والمعلومات التي تولدها يمكن أن تسهم إسهاما ثمينا في صياغة سياسات فعالة لتشكيل عالمنا بما يخدم المصلحة العامة للمجتمعات الإنسانية. ومن المتوقع زيادة الحاجة للعلوم الاجتماعية مستقبلا نظرا لتزايد المخاطر والتحديات الحالية والمتوقعة التي يواجهها العالم، حيث تمر المجتمعات اليوم بما يمكن تسميته "احتشاد الأزمات"، ومنها على سبيل المثال ازدياد المناخ سوءًا، كنتيجة مباشرة للأنشطة البشرية، وإمكانية انتشار الأوبئة بشكل أسرع من أي وقت سابق في تاريخ الإنسانية بسبب وسائل وأنماط السفر الحديثة.

وفي مؤتمر الأمم المتحدة للتنمية المستدامة (ريو ٢٠)، بعنوان (المستقبل الذي نبتغيه)، الذي حضره وشارك فيه رؤساء وقادة دول وحكومات وآلاف من البرلمانيين ومسؤولي الأمم المتحدة والقطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية والمجتمع المدني، طالب المجتمعون بدور أكبر للعلوم الاجتماعية في الفضاءات

البحثية؛ حيث أكدوا على أن السياسات العامة للدول تحتاج إلى دعم العلوم الاجتماعية وعلمائها لبناء وتعزيز سياسات البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة، وكذلك ضرورة الاستعانة بتلك العلوم للتصدي لظاهرة التغير المناخي العالمي (مؤتمر الأمم المتحدة للتنمية المستدامة "ريو ٢٠"،٢٠١٢).

ونظرا لأن التغيرات المناخية الراهنة تعود بشكل أساسي إلى السلوك والممارسات البشرية، وبما أننا غير قادرين على تغيير الطريقة التي تعمل بها قوى الطبيعة، فمن الممكن تكريس الجهود نحو تغيير تصرفات الأفراد واتجاهاتهم في التعامل مع البيئة. ومن هذا المنطلق تبرز أهمية التكامل بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية في التصدي لقضايا البيئة، حيث أن التركيز على تنفيذ سياسات المحافظة على البيئة، أو خطط الإدارة الموجهة إلى الأهداف الإيكولوجية فقط لن يحقق الأهداف المرجوة في الحفاظ على البيئة ومكوناتها الطبيعية، في حال لم يتم دمج البعد الإنساني والمجتمعي في مثل هذه الأنشطة (Mascia, et al., 2003).

وبالنظر إلى ما سبق، فإن موضوع الدراسة الراهنة يتمحور حول أهمية الدور الذي تساهم به العلوم الاجتماعية في مجال التنمية البيئية المستدامة ومواجهة التحديات البيئية والتغيرات المناخية التي يواجهها سكان كوكب الأرض، ودورها في صياغة السياسات والإجراءات التي تتخذها الدول والمنظمات الدولية لمواجهة هذه التحديات.

أهداف الدراسة

الهدف الرئيس لهذه الورقة هو إبراز أهمية العلوم الاجتماعية في أبحاث ودراسات الاستدامة وعلى وجه الخصوص ما يتعلق منها بمجال الاستدامة البيئية. وينبثق من هذا الهدف جملة من الأهداف الفرعية التالية:

١- تسليط الضوء على أهمية البعد الاجتماعي في تحليل وتفسير المشكلات البيئية.

٢- إبراز أهمية العلوم الاجتماعية في مجال حماية البيئة وتعزيز سبل المحافظة عليها وإنمائها بشكل مستدام.

٣- التعرف على دور العلوم الاجتماعية في الحفاظ على التنوع البيولوجي.

٤- التعرف على دور العلوم الاجتماعية في مواجهة التغيرات المناخية.

٥- إبراز إسهامات العلوم الاجتماعية في رسم وصياغة السياسات الحكومية لمعالجة قضايا الاستدامة البيئية.

مفاهيم الدراسة

١- الاستدامة Sustainability

هي مصطلح بيئي يصف كيفية الحفاظ على النظم البيئية الحيوية وتنوعها واستمرار بقاء إنتاجها وتجددها مع مرور الزمن. والاستدامة بالنسبة للمجتمعات البشرية تمثل القدرة على المحافظة على نوعية الحياة التي نعيشها على المدى الطويل، وهذا بدوره يعتمد على حماية البيئة والاستخدام الرشيد لمواردها الطبيعية. ويرتكز مفهوم الاستدامة على مبدأ بسيط يتثمل في أن كل ما تحتاجه المجتمعات الإنسانية لبقائها ورفاهيتها يعتمد، بشكل مباشر أو غير مباشر، على سلامة وجودة بيئتها الطبيعية. وقد أصبح لهذا المفهوم مدلولات متنوعة ويستخدم على نطاق واسع بحيث يمكن تطبيقه تقريبا على كل وجه من أوجه الحياة على الأرض، بدءًا من المستوى المحلي إلى المستوى العالمي وعلى مدى فترات زمنية مختلفة.

ولعل أفضل تعريف لمفهوم الاستدامة تم صياغته في إطار شامل هو التعريف الذي ورد ذكره في تقرير برونتلاند (Brundtland) الشهير لعام ١٩٧٨، والذي وصف الاستدامة بأنها العملية التي يمكن من خلالها إحداث التغيير والتنمية المطلوبة للوفاء باحتياجات المجتمع الحالي من خلال منظومة بيئية واقتصادية واجتماعية تضمن الحفاظ على مقومات المجتمع للأجيال الحالية وكذلك المستقبلية (United Nations, 1987).

٢- الاستدامة البيئية Environmental Sustainability

يشير مفهوم الاستدامة البيئية إلى جهود الحكومات والمنظمات والأفراد لحماية الموارد الطبيعية والمحافظة عليها لأطول فترة ممكنة من الزمن من خلال الاستخدام الرشيد لهذه المصادر وعدم استنزافها أو إهدارها، وتركها في حالة جيدة للأجيال القادمة. ويعرفها كل من كاليكوت ومومفورد (Callicott and Mumford, 1997) بأنها تلبية الاحتياجات البشرية الحالية دون المساس بصحة أو سلامة النظام البيئي ككل. وبشكل أكثر تحديدًا، ينظر للاستدامة البيئية باعتبارها شرطا للتوازن والمرونة والترابط الذي يسمح للمجتمع البشري بتلبية احتياجاته بشكل لا يتجاوز قدرة النظم البيئية الداعمة له على مواصلة تجديد وإعادة إنتاج مواردها الذاتية، وبدون أن تؤدي تلك الاحتياجات إلى تناقص أو القضاء على التنوع البيولوجي (أعلى النموذج Morelli, 2011).

ويتطلب تحقيق الاستدامة البيئية، إدارة رشيدة متكاملة لكافة عناصر النظام الطبيعي، ترتكز على مجموعة من السياسات التي تعمل على الحد من الاستخدام الجائر للموارد المتجددة، والحد من الاستنفاد السريع للموارد غير المتجددة، واستخدام تقنيات إنتاج صديقة للبيئة تمنع أو تحد من تلوث مكونات البيئة الطبيعية (أبو السعود وآخرون، ٢٠١٢، ١٧٤).

٣- التنوع البيولوجي Biodiversity

يعرف بننجتن وتايلور (Pennington and Taylor, 2011) التنوع الحيوي أو البيولوجي بأنه مفهوم هرمي يشمل تنوع الصبغيات الوراثية والجينات والأفراد والسكان والأنواع والمجتمعات والنظم الإيكولوجية، ويؤدي كل مستوى من مستويات التنوع البيولوجي وظيفة مهمة في إطار تلك النظم. كما تعرفه وثيقة التنوع البيولوجي الصادرة عن الأمم المتحدة بأنه التباين فيما بين الكائنات الحية من كافة المصادر الحيوية، بما في ذلك النظم الإيكولوجية الأرضية والبحرية والمائية، إضافة إلى التنوع داخل الأنواع وفيما بينها (الأمم المتحدة، ٢٠١٠).

وقد استخدم مصطلح التنوع البيولوجي من قبل مجموعة من علماء الأحياء المعنيين الذين رغبوا في إطلاق صافرة الإنذار على الانقراض الجماعي للأنواع الحية وتدهور النظم البيئية الطبيعية بفعل الإنسان، وتم طرح هذا المفهوم لأول مرة في المؤتمر الوطني للتنوع البيولوجي الذي عُقد في واشنطن في عام ١٩٨٦، من قبل (والتر روزين Walter Rosen) – أحد منظمي المؤتمر – كأول أول من صاغ هذا المصطلح (Jetzkowits, et al., 2018).

ويقسم التنوع البيولوجي إلى ثلاثة مستويات متداخلة (اشتية وجاموس، ٢٠٠٢):

١- **تباين الأنواع الحية:** من نباتات وحيوانات وفطريات وكائنات دقيقة وغيرها من الكائنات الحية. ويشير هذا المستوى إلى عدد أنواع الكائنات الحية التي تعيش في منطقة معينة من الأرض، وتوزيعها النسبي، والأنواع السائدة فيها.

٢- **التباين الجيني:** ويشير إلى التنوع الجيني في النوع الواحد أو ضمن مجموعة من الأنواع الفطرية المختلفة.

٣- **تباين النظم البيئية:** يشير إلى البيئات المختلفة للكائنات الحية على وجه الأرض، مثل: الغابات الاستوائية أو المعتدلة – الصحاري، الجبال – البحار والمسطحات المائية – الشعب المرجانية، وغيرها.

ويشمل كل نظام بيئي سلسلة من العلاقات المتبادلة بين العناصر الحية للنظام كالنباتات والحيوانات، وبين المكونات غير الحية للنظام كأشعة الشمس والهواء والماء والغذاء.

٤- **التغير المناخي:** يستخدم مصطلح "تغير المناخ"، للإشارة إلى التغير في المناخ في العصر الحديث والذي يحدث في الغالب من قبل الإنسان. وهو يمثل أحد أخطر القضايا البيئية التي يواجهها سكان العالم اليوم. ويطلق بعض الباحثين هذا المصطلح لتوصيف جميع أشكال التقلبات المناخية، بغض النظر عن طبيعتها الإحصائية أو أسبابها الطبيعية (Mitchell, et al., 1966). ويعرف أيضا على أنه أي تغير مؤثر وطويل المدى في الظروف المناخية لمنطقة معينة، نتيجة لتغير معدل درجات الحرارة وحالة الرياح ومعدل تساقط الأمطار، وهذه التغيرات قد تنتج بسبب الظواهر الطبيعية للأرض كالبراكين أو أسباب كونية كالتغير في شدة أشعة الشمس أو سقوط النيازك الكبيرة، ومؤخرا بسبب نشاطات الإنسان المختلفة (الموسوعة الحرة ويكيبيديا).

وتتعدد المفاهيم والمصطلحات التي ترد في المصادر العلمية ووسائل الإعلام المختلفة فيما يخص ظاهرة التغير المناخي ولكنها تحمل نفس المدلول؛ ومن أكثرها تداولا "الاحتباس الحراري – ارتفاع درجة حرارة الأرض – الانبعاثات الحرارية" (العقاد، ٢٠٠٩، ٤).

٥- **حماية البيئة:** يمكن تعريف مصطلح حماية البيئة بأنه حزمة من الإجراءات والممارسات والأنشطة التي يقوم بها الأفراد أو الحكومات أو المنظمات والهيئات العامة والخاصة من أجل العناية بالبيئة والحفاظ عليها بما يعود بالنفع على مكونات ومصادر البيئة الطبيعية ذاتها وعلى المجتمعات الإنسانية التي تعيش في أكنافها. كما يتضمن هذا المفهوم جميع الأنشطة الموجهة للحفاظ على جودة خصائص البيئة الطبيعية ومنع، أو الحد من مظاهر تلوثها، وقد تشمل هذه الأنشطة: ١) تغيير خصائص المنتجات والسّلع، ٢) التغيرات في أنماط الاستهلاك، ٣) تغيير تقنيّات الإنتاج، ٤) إعادة تدوير المخلفات أو التخلص منها بطريقة سليمة، ٥) الوقاية من تدهور النظام البيئي (United Nations, 1977).

المبحث الأول

أهمية البعد الاجتماعي في دراسات التنمية البيئية المستدامة

أدي تزايد القلق العام والصراع العالمي البارز حول القضايا البيئية إلى ظهور المطالبات والدعوات – منذ التسعينيات الميلادية – لدور أكثر أهمية للعلوم الاجتماعية في دراسة القضايا البيئية (Fitzsimmons, 1989). حيث تجلب العلوم الاجتماعية اليوم وضوحًا أكبر لفهمنا لكيفية تفاعل البشر مع بعضهم البعض وبينهم وبين البيئة. وتؤكد منظمة اليونسكو على أن الأفكار والمعلومات التي تولدها العلوم الاجتماعية يمكن

أن تسهم إسهاما كبيرا في صياغة سياسات فعالة لتشكيل عالمنا المعاصر من أجل الصالح العام، وأنه يجب الاستعانة بتلك العلوم من أجل تحسين رفاهية الإنسان ولم يحدث من قبل أن كان لعلماء العلوم الاجتماعية مثل هذا التأثير الكبير على الرأي العام العالمي، من حيث كيفية رؤية العالم وكيفية التعامل معه، ومن المرجح أن يزداد الطلب على المزيد من إسهامات تلك العلوم في المستقبل (UNESCO & International Social Science Council, 2010, 6).

وبالرغم من أن علماء العلوم الطبيعية قد تمكنوا من تحديد آليات ومظاهر تأثير الممارسات والأنشطة البشرية على النظام البيئي وكيف يمكن أن يؤثر ذلك على المجتمعات ومقوماتها الاقتصادية، إلا أنه من الأهمية بمكان فهم وتحليل النظام الاجتماعي لتلك المجتمعات، بما في ذلك الدوافع غير المباشرة للسلوك الإنساني الذي يؤدي إلى الإضرار بالبيئة، وكيف يمكن للمجتمعات أن تتغير وتتكيف مع تلك التحديات (Duraiappah & Rogers, 2011). ويشير كومار (Kumar, 2010, 456) إلى أن العديد من الدراسات ركزت في الماضي على فهم مسببات تدهور التنوع البيولوجي، والتغيرات في النظام البيئي والتأثيرات التي يمكن أن تحدثها هذه التغييرات على رفاهية الإنسان، إلا أن معظم تلك الدراسات قد ركزت على اقتصاديات النظم البيئية والتنوع البيولوجي، وعلى تقدير التكاليف الاقتصادية لهذه التغيرات مع تجاهل التكاليف الاجتماعية التي يصعب حسابها.

ويتفق الباحثون على أن الجمع بين علماء العلوم الاجتماعية وعلوم البيولوجيا وعلوم الأرض يمكن أن يؤدي إلى تطوير اتجاهات بحثية مشتركة وفهما موحدا للآليات المنظمة لعلميات النظم الإيكولوجية والاجتماعية، سعياً وراء فهم علمي شامل للعالم من حولنا؛ ومع ذلك، فقد حاول معظم الباحثين الوصول لإجابات عن الأسئلة الأساسية حول أنماط وعمليات التفاعل في عالم البيئة الطبيعية والعالم الإنساني ضمن إطار تخصصاتهم العلمية المستقلة عن بعضها الآخر، مع إهمال العلاقة الوثيقة بين النظم الإيكولوجية والاجتماعية (Redman, et al., 2004). وبات من المؤكد أنه لم يعد من الممكن دراسة النظم الإيكولوجية والاجتماعية بمعزل عن بعضها البعض، فالبشر جزء لا يتجزأ من غالبية النظم الإيكولوجية (Kinzig, 2001).

منذ مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة والتنمية في ريو، ١٩٩٢، أصبحت التنمية المستدامة كلمة رئيسية مقبولة دوليا لخطاب سياسي ملتزم بنوعية الحياة والحفاظ على الموارد الطبيعة، والشعور بالالتزام للأجيال القادمة، وتم تحديد ثلاثة مسارات يمكن أن تكون مثمرة لإحداث فرق في البحوث البيئية الأكثر تقليدية، حيث توفر قضايا الاستدامة مجالات جديدة لبحوث ودراسات العلوم الاجتماعية؛ يتمثل المسار الأول في دمج المنظور الاجتماعي في دراسة التفاعل المعقد بين العمليات الاجتماعية والاقتصادية

والسياسية وتداعياتها على البيئة، أما المسار الثاني فيتمثل في قيام العلوم الاجتماعية العلوم الاجتماعية بالتحقيق في كيفية حدوث عمليات التفاعل بين الأنشطة والممارسات الاجتماعية مع البيئة، ويتمثل المسار الثالث في إعطاء العلوم الاجتماعية بُعد تأويلي أو تفسيري للبحوث المتعلقة بالاستدامة من خلال الكشف عن العوامل الثقافية والاجتماعية التي توجه وتؤثر على الممارسات الاجتماعية (Ryan, et al., 2014).

وقد اجتذبت أهمية أبحاث العلوم الاجتماعية في فهم قضايا الاستدامة والتعامل معها المزيد من الاهتمام خلال السنوات الأخيرة، وبخاصة الإجابة على بعض التساؤلات المهمة، مثل: كيف يمكننا تحقيق أفكار واقتراحات حول كيفية الوصول إلى مجتمع مستدام؟ وكيف يمكننا منع المشكلات البيئية المترتبة على عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من الظهور في الوقت الراهن والمستقبل؟ وتتيح لنا أبحاث العلوم الاجتماعية المتعلقة بالسلوك البشري، وصنع القرار، والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية، وما إلى ذلك، التعامل بشكل أفضل مع هذه الأسئلة (Formas, 2010, 7).

ومنذ انعقاد مؤتمر ستوكهولم المعني بالبيئة البشرية في عام ١٩٧٢، تلقت القضايا المتعلقة بالاستدامة البيئية والاجتماعية والاقتصادية قدراً متزايداً من الاهتمام على المستويات المحلية والوطنية والدولية، وكذلك أدى الاعتراف المتزايد بالتهديدات المرتبطة بتغير المناخ الناتج عن الأنشطة البشرية إلى زيادة الحاجة لفهم تحديات الاستدامة ومعالجتها؛ وكنتيجة للاعتراف المتزايد بأهمية البحوث الاجتماعية في مجال الاستدامة، ازداد الدعم والتمويل لأبحاث العلوم الاجتماعية المهتمة بقضايا الاستدامة من قبل المؤسسات الأكاديمية والبحثية حول العالم بشكل كبير خلال العقود القليلة الماضية؛ فعلى سبيل المثال، انعكس الطلب المتزايد على وجهات نظر العلوم الاجتماعية في قضايا الاستدامة في زيادة دعم أبحاث العلوم الاجتماعية خمسة أضعاف بين ست مؤسسات تمويلية في السويد على مدار الأعوام ١٩٩٨– ٢٠٠٨ (Formas, 2010, 15-16).

ويؤكد المجلس الدولي للعلوم الاجتماعية التابع لليونسكو (ISSC/UNESCO, 2013) أن القضية الأبرز التي تناولها التقرير هي التغيرات البيئية العالمية التي تشمل جميع التغيرات والظواهر الطبيعية التي تحدث على أرض الكوكب وفي محيطاته وغلافه الجوي والغلاف الجليدي؛ وأن العديد من هذه التغييرات كانت نتيجة للأنشطة البشرية، مثل: استهلاك الوقود الأحفوري، إزالة الغابات، التوسع الحضري، الإفراط في استغلال مصايد الأسماك، وإنتاج النفايات. وسوف يكون لتلك التغيرات البيئية العالمية عواقب وخيمة محتملة على رفاهية وأمن الناس في جميع أنحاء العالم. ويصدر التقرير نداءً عاجلاً إلى العلوم الاجتماعية لتكثيف الأبحاث حول الأسباب البشرية ومواطن الضعف والتأثيرات الناجمة عن التغير البيئي، وإظهار الأبعاد المختلفة لأزمة الاستدامة البيئية في العالم. كما يحث التقرير علماء العلوم الاجتماعية على العمل بشكل أوثق مع بعضهم

البعض، ومع المختصين في المجالات العلمية الأخرى، ومع أصحاب المصلحة Stakeholders لتقديم المعرفة الموثوقة والشرعية لحل مشكلات العالم الحقيقية. كما يشير التقرير إلى أن هناك ثلاث سمات حاسمة للواقع العالمي المتغير اليوم والتي تتطلب من العلوم الاجتماعية أن تعيد التفكير في كيفية فهمنا لمشكلة التغير البيئي العالمي ومعالجتها، على النحو التالي (ISSC/UNESCO, 2013, 4-7):

١- عدم انفصال الأنظمة الاجتماعية والبيئية عن المشكلات الاجتماعية

إذ لا يمكن فصل المشاكل البيئية عن المخاطر والأزمات الأخرى التي تشكل الحقائق العالمية الحالية. فهي ليست تحديات منفصلة ولا تحدث في أنظمة مستقلة بذاتها، بل متجذرة في البيئة من ناحية، وفي المجتمع من ناحية أخرى، فهي جزء من نظام واحد معقد. التغير البيئي العالمي هو في الوقت نفسه مشكلة بيئية واجتماعية. تساعدنا أبحاث العلوم الاجتماعية على فهم الديناميكيات المعقدة للأنظمة "الاجتماعية-الإيكولوجية" ويمكن أن تساعد في تفسير كيف تتكشف هذه الأنظمة وتتداخل على المستوى المحلي والعالمي، والماضي والحاضر والمستقبل.

٢- وجود تحولا اجتماعية عاجلة وجذرية على المستوى المحلي والعالمي

نظرا إلى أن النظم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية تتعرض في العالم كافة لضغوط سرعة النمو غير المستدام وأن النظم البشرية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمصيرها، فإن الأمن البشري معرض للخطر بشكل واضح. وإذا كانت المجتمعات ستحافظ على هذا الأمن، وتنجح في سعيها لتحقيق الهدف الأكبر لتحقيق الاستدامة العالمية، فإن الأمر يحتاج إلى تحول اجتماعي عميق. والعلوم الاجتماعية في وضع فريد لتوضيح ما يعنيه هذا، وما هو الدور الذي يمكن أن تلعبه هذه العلوم في إيجاد الحلول. من خلال القيام بالأبحاث، يمكنهم مساعدة المجتمع ككل على فهم التغييرات المطلوبة على المستويات الفردية والتنظيمية والنظامية، وكيف ويمكن تحقيق هذه التغييرات بطرق مجدية سياسياً ومقبولة ثقافياً. وبالنظر إلى هذه السمات للواقع العالمي اليوم، فإن قضية المشاركة الأكبر من جانب العلوم الاجتماعية واهتمامها واضحة فهي توفر معرفة لا غنى عنها لأسباب وتبعات التغير البيئي العالمي وعواقبه، ويمكن أن تقدم المزيد من الحلول الفعالة والمستدامة للتحديات التي تواجه الاستدامة في الوقت الحاضر. وقد ساهم علماء العلوم الاجتماعية في منظور النظم الإيكولوجية الاجتماعية للتغير البيئي العالمي من خلال إدخال الأبعاد الاجتماعية والإنسانية ضمن مفاهيم العامة للعلوم الطبيعية في دراسة النظام البيئي للأرض، ومازال هناك الكثير من العمل الذي يتعين القيام به على هذه الجبهة.

٣- الدور المحوري للبشر في قضايا الاستدامة

يمثل الأفراد في واقع العالم المعاصر دورا محوريا للمساهمة في تحقيق مفاهيم التنمية المستدامة. إذ يشكلون حجر الزاوية في تطوير النظم الاجتماعية-الإيكولوجية من خلال قدرتهم على الاستجابة الخلاقة لعوامل التغيير وتبني القيم والاتجاهات والرؤى المستقبلية التي يمكن أن تتحدى فكرة أن التغيير البيئي العالمي الكارثي لا مفر منه، ويوجه الانتباه إلى إمكانات الاستجابة والتفاعل مع هذا التغيير بصورة إيجابية.

المبحث الثاني

أهمية العلوم الاجتماعية في مجال حماية البيئة وتعزيز سبل المحافظة عليها وإنمائها بشكل مستدام

تاريخيا، مثلت العلوم الطبيعية مصدر المعلومات الوحيد أو الأساسي المستخدم في توجيه وإرشاد إجراءات حماية البيئة، ومع ذلك فإن العديد من علماء المحافظة على البيئة المؤثرين قد أدركوا منذ زمن طويل أهمية الاعتبارات الاجتماعية في عمليات الحفاظ على البيئة (Bennett, et al., 2017). وأصبح من المسلم به على نطاق واسع أن التعامل مع الأبعاد البشرية لحماية وإدارة البيئة ضروري لإنتاج سياسات وأعمال حماية قوية وفعالة، وأن العلوم الاجتماعية هي إحدى الوسائل التي يمكن من خلالها للباحثين والممارسين فهم الأبعاد الإنسانية لحماية وإدارة الموارد الطبيعية (Sandbrook, et al., 2013). وبالفعل، يتم الاستعانة بالعلوم الاجتماعية لفهم مشكلات متنوعة تتعلق بحماية وإدارة البيئة على جميع المستويات (المحلية والإقليمية والعالمية)، بما في ذلك، على سبيل المثال لا الحصر: إدارة المياه، إدارة المناظر الطبيعية، إدارة مصائد الأسماك، إدارة الحياة البرية، الحفاظ على الطيور والمناطق المحمية، إدارة الغابات، وحماية الأحياء البحرية (Bennett, et al., 2017).

وفي الآونة الأخيرة، سعت البحوث حول النظم الإيكولوجية الاجتماعية إلى دمج الاعتبارات الاجتماعية والبيئية ضمن إطار دراسات حماية البيئة، واتجهت للاستفادة من الإسهامات الكبيرة التي تقدمها العلوم الاجتماعية والإنسانية في مجال البيئة، والتي توفر مجموعة من النظريات ومناهج البحث الملائمة لتوجيه علميات الحماية البيئية (Holm, et al., 2015).

ويؤكد بنت وآخرون (Bennett, et al.,2017) أن دور العلوم الاجتماعية في المحافظة على البيئة ليست مكملة أو اختيارية، بل هي عنصر حيوي إلى جانب العلوم الطبيعية، من أجل اتخاذ قرارات حماية فعالة أثناء التخطيط والتنفيذ والإدارة، وأن دمج العلوم الاجتماعية والطبيعية سيضمن أن هذه العمليات تسترشد بالفعل بأفضل المعلومات المتاحة. وحدد الباحثون (١٠ مقترحات) تتعلق بأهمية مساهمة العلوم

الاجتماعية في المحافظة على البيئة: ١) توثيق وزيادة فهم تنوع طرق المحافظة على البيئة في سياقات مختلفة؛ ٢) المساعدة في تشخيص أسباب نجاح أو فشل خطط وعمليات الحفاظ على البيئة؛ ٣) المساعدة في التفكير الاستباقي والتفكير التفاعلي حول الكيفية التي يجب أن تتم عمليات الحفاظ على البيئة من خلالها؛ ٤) فهم الافتراضات والمفاهيم والنماذج الأساسية للحفظ؛ ٥) صياغة مفاهيم وممارسات ونماذج مبتكرة لحماية البيئة؛ ٦) تحسين ممارسات إدارة الحماية وعمليات الحوكمة البيئية؛ ٧) تخطيط وتصميم مبادرات حماية البيئة التي تتطابق مع مختلف السياقات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمقبولة اجتماعيا؛ ٨) المساعدة في تبرير إجراءات حماية البيئة وقبولها؛ ٩) زيادة احتمالية نجاح فعالية تخطيط وإدارة عمليات الحماية؛ ١٠) تسهيل عمليات المحافظة على البيئة بشكل عادل ومقبول اجتماعيا.

ويمكن القول أن الأهمية الحاسمة للعلوم الاجتماعية في عمليات الحفاظ على البيئة قد أصبح أمرا مفروغا منه من الناحيتين العلمية والتطبيقية، وفي الغالب أن كل شخص يعمل في هذا المجال، يعترف بأن العلوم الطبيعية وحدها لا تستطيع حل مشكلات المحافظة على البيئة (Hicks, et al., 2016). ويرى ساند بروك وآخرون (Sandbrook, et al., 2013) أن أساليب العلوم الطبيعية في المحافظة على البيئة غير كافية لإيجاد الحلول المناسبة لمشاكل الحماية البيئية التي تنطوي على أبعاد اجتماعية معقدة. كما يؤكد سنو وآخرون (Snoo, et al., 2013) أن المشاركة الوثيقة للباحثين الاجتماعيين بخبراتهم ونظرياتهم وأساليبهم، في قضايا المحافظة على البيئة، هي شرط أساسي للتقدم في هذا المجال.

ويدلل بنت وآخرون (Bennett, et al., 2017) على تزايد إسهام العلوم الاجتماعية في مجال حماية البيئة بشكل كبير على مدى العقود القليلة الماضية بالنظر إلى الاعتبارات التالية:

١- الاستعانة المستمرة بتخصصات العلوم الاجتماعية لفهم وتحسين عمليات وآليات الحفاظ على البيئة.

٢- زيادة إضفاء الطابع المؤسسي على العلوم الاجتماعية في المنظمات الدولية العاملة في هذا المجال.

٣- تزايد أعداد منشورات وكتب العلوم الاجتماعية المتعلقة بالحفاظ على البيئة.

٤- أصبحت أقسام العلوم الطبيعية في الجامعات تتضمن بعض مقررات العلوم الاجتماعية في برامجها الدراسية.

٥- استقطاب وتوظيف علماء العلوم الاجتماعية في العديد من منظمات ووكالات الحفاظ على البيئة.

٦- شكلت العديد من هيئات الحماية والإدارة البيئية مجموعات عمل متخصصة في مجال العلوم الاجتماعية. فعلى سبيل المثال، تم تشكيل (مجموعة عمل العلوم الاجتماعية Social Science Working Group) في عام ٢٠٠٣، وأصبحت ثاني أكبر مجموعة لجميع الفرق العاملة في الحماية البيئية بحلول عام ٢٠١١.

٧- تنامى عدد الهيئات والمؤسسات التي تمول وتدعم تخصصات العلوم الاجتماعية البيئية Environmental Social Sciences

٨- إنشاء الهيئات الدولية والإقليمية للمحافظة على البيئة لوحدات متخصصة بالعلوم الاجتماعية ضمن نظامها المؤسسي تهدف إلى تعزيز وتطوير استخدام العلوم الاجتماعية في أعمال حماية البيئة؛ ومنها على سبيل المثال:

- الاتحاد الدولي للحفاظ على البيئة International Union for the Conservation of Nature
- منظمة الحفاظ على الطبيعة The Nature Conservancy
- جمعية المحافظة على الحياة البرية Wildlife Conservation Society

المبحث الثالث: دور العلوم الاجتماعية في الحفاظ على التنوع البيولوجي

تقدم العلوم الاجتماعية مساهمة إيجابية في عمليات حفظ التنوع البيولوجي ووقف تدهوره بالرغم من صعوبة تلك العمليات، وذلك من خلال من خلال السعي إلى زيادة فهم المجتمع البشري لأسباب وكيفية حدوث التأثيرات السلبية على البيئة الطبيعية ومن ثم فقدان التنوع البيولوجي؛ إضافة إلى تحديد العوامل التي تؤدي إلى تحفيز الأفراد على الانخراط في أنشطة تضر بالتنوع البيئي، أو تلك التي تشجع على المساهمة في المحافظة عليه، مع الأخذ بعين الاعتبار أن وسائل العلوم الطبيعية في المحافظة على التنوع البيئي – في العديد من الحالات – غير كافية لإيجاد حلول للمشاكل المرتبطة بعمليات حماية التنوع البيولوجي المعقدة والتي لها أبعاد اجتماعية متعددة (Sandbrook, et al., 2013). كما أن المشاركة الوثيقة للباحثين الاجتماعيين مع خبراتهم ونظرياتهم وأساليبهم، في الحفاظ على التنوع البيولوجي هي شرط أساسي لتحقيق نتائج إيجابية في هذا المجال، وخاصة إسهامات التخصصات الاجتماعية والنفسية المعنية بالتغيير الثقافي والسلوكي (Snoo, et al., 2013).

ويؤكد جتزكوتس وآخرون (Jetzkowitz, et al., 2018) أن الخطاب المتعلق بالتنوع البيولوجي لا يكون مكتملا دون مساهمات العلوم الاجتماعية والإنسانية، وأن الاعتقاد بأن التنوع البيولوجي يمكن دراسته دون

الرجوع إلى سياقات مبنية على أساس اجتماعي هو في الواقع خطأ فادح؛ فالعلوم الاجتماعية تستطيع أن تسهم في تفسير كيف تنشأ التهديدات المجتمعية للتنوع البيولوجي وكيف يمكن حلها؛ وبما أن الأخطار التي تهدد التنوع البيولوجي تنشأ عن العمليات المجتمعية، فإن معالجة هذه التهديدات يجب أن تتم ضمن أطر مجتمعية كذلك. كما يرى جلبرت وآخرون (Gilbert, et al., 2006) أن أزمة التنوع البيولوجي الحالية المتمثلة في فقدان البيئات الطبيعية أو تجزئتها، والتلوث، والاستغلال المفرط للمصادر الطبيعية، هي نتيجة مباشرة للعمليات والممارسات الاجتماعية والطريقة التي يتفاعل بها أفراد المجتمع مع بيئاتهم الطبيعية؛ وإذا كانت أسباب المشكلة اجتماعية، فمن المنطقي أن السياسات التي تسعى إلى حل المشكلة يجب أن تستند إلى فهم راسخ للعمليات والأنساق الاجتماعية، وأن تنفيذ سياسات مثمرة لإدارة التنوع البيولوجي والنظم الإيكولوجية يتطلب تغييرات في تلك العمليات والأنساق الاجتماعية. ويؤكدون كذلك على أن العلوم الاجتماعية تركز على ثلاثة مستويات من البحوث الاجتماعية ذات الصلة بالتنوع االبيولوجي وإدارة الأنظمة البيئية، على النحو التالي:

أولا: أبحاث المستوى الكلي Macro level: والتي تتعامل مع الجوانب التالية:

- وحدات أو كيانات اجتماعية كبيرة (مثل: الولاية، أو المدينة)، ومع عمليات التغييرات الاجتماعية على المدى البعيد والواسعة النطاق، مثل: أثر التغيرات الديمغرافية على التنوع البيولوجي (في الدولة الواحدة والهجرة فيما بين الدول، وشيخوخة السكان).
- تغييرات طويلة الأجل في الاتجاهات والسلوك تجاه التنوع البيولوجي كنتيجة لعمليات التحديث الاجتماعي والأيديولوجي والتكنولوجي.
- أنماط وتغيرات واسعة النطاق في الاتجاهات والسلوك تجاه التنوع البيولوجي بين البلدان والثقافات والأديان.

ثانيا: أبحاث المستوى الجزئي Micro level: والتي تتعامل مع التفاعل الاجتماعي في الحياة اليومية وجها لوجه، ومع السلوك بين الأفراد في الجماعات الصغيرة. وتركز أبحاث هذا المستوى على الجوانب التالية:

- السلوك الفردي وطريقة التعامل مع البيئة والتنوع البيولوجي.
- الاهتمام والإحساس بالمسؤولية تجاه البيئة والتنوع البيولوجي.

- السلوك الفردي في إدارة وحماية البيئة.

ثالثا: المستوى المتوسط Meso level: وهو المستوى بين الكلي والجزئي، ويتعامل مع العمليات الاجتماعية التي تؤثر على عدد كبير من الجماعات والأفراد. ومن الجوانب التي يركز عليها هذا المستوي ما يلي:

- ديناميات عمليات صنع القرار والنزاعات المتعلقة بإدارة التنوع البيولوجي.
- درجة فهم الأفراد ومشاركتهم في سياسات وإدارة التنوع البيولوجي.
- مدى رغبة الأفراد في اكتساب المعرفة العلمية واستخدامها في التعامل مع البيئة.
- التغيرات في المواقف والسلوك تجاه التنوع البيولوجي بين جماعات أصحاب المصلحة Stakeholders والمجموعات الاجتماعية والثقافية المختلفة.
- أثر التعليم والحملات التوعوية على الجمهور.
- تحليل خطاب التنوع البيولوجي.
- تقييم سياسات وخطط عمل التنوع البيولوجي (Gilbert, et al., 2006, 5-6).

كما حدد فادروت وآخرون (Vadrot, et al., 2018) ثلاثة جوانب معرفية وبحثية في مجال أبحاث التنوع البيولوجي يمكن أن تلعب العلوم الاجتماعية والإنسانية فيها دورا بارزا، على النحو التالي: (١) عوامل وأسباب تدهور التنوع البيولوجي؛ (٢) سياسات المحافظة على التنوع البيولوجي؛ (٣) سياسة المعرفة. حيث يمكن للعلوم الاجتماعية والإنسانية أن تقدم ثلاثة أنواع من المساهمات في كل مجال من تلك المجالات من خلال المشاركة في: السياقات والأطر المعرفية، وإنتاج المعرفة، وتصميم وتنفيذ عمليات تقييم وتطوير الأدوات لتحسين مناهج البحث وصنع السياسات. ويؤكد بنت وآخرون (Bennett, et al., 2017) أن للعلوم الاجتماعية دور بارز في تحديد جوانب التنمية الاجتماعية التي لها تأثير سلبي على التنوع البيولوجي والنظم الإيكولوجية، مثل التغيرات الديمغرافية، والتغيرات في أنماط الحياة العصرية، والامتداد العمراني للمدينة، وإهمال الأراضي الزراعية.

ويمكن القول بأنه قد أصبح من المسلم به على نطاق واسع أن التعامل مع الأبعاد البشرية في عمليات وسياسات الحفاظ على البيئة أمر ضروري لإنجاح خطط وعمليات الحماية البيئية. والعلوم الاجتماعية هي إحدى أهم الوسائل التي يمكن من خلالها للباحثين والممارسين وصناع السياسات فهم الأبعاد الإنسانية

للحفاظ على البيئة وتنوعها البيولوجي. وبالتالي فإن عمليات الحماية والإدارة البيئية الناجحة تتطلب الاعتراف بقيمة أبحاث العلوم الاجتماعية وفهمها، وعلى وجه الخصوص الدراسات التي تستخدم الأسس المفاهيمية والنظرية للعلوم الاجتماعية، مثل: علم الاجتماع، الجغرافيا البشرية، السياسة الاجتماعية، علم النفس الاجتماعي، العلوم السياسية، علم الاقتصاد، وعلوم الاتصال والإدارة؛ وذلك من أجل دراسة وفهم سلوك الأفراد وتفاعلهم مع البيئات الطبيعية التي يعيشون فيها (Bryman, 2005).

المبحث الرابع

دور العلوم الاجتماعية في مواجهة التغيرات المناخية

يرى رئيس وزراء بريطانيا الأسبق توني بلير (Blair, 2006, 6) أن "من المحتمل أن يكون تغير المناخ هو أكبر تحد طويل المدى يواجه الجنس البشري". فقد تزايد حجم التغيرات المناخية خلال العقود الماضية إلى مستويات غير مسبوقة في التاريخ الإنساني مما بات ينذر بعواقب وخيمة على المجتمعات البشرية المعاصرة. وبما أنه لا يمكننا تغيير الطريقة التي تعمل بها قوى الطبيعة، فإن تركيز الجهود ينبغي أن يوجه نحو تغيير أساليب حياة الأفراد وممارساتهم الحياتية. وفي هذا الصدد، يمكن للعلوم الاجتماعية المساهمة بشكل فعال في تحديد الأسباب الاجتماعية للتغيرات المناخية ورصد آثارها البيئية والاقتصادية على المجتمعات، وتقديم المشورة لصناع السياسات المعنيين بمواجهة الظواهر المناخية (Driessen, et al., 2015).

ويشير التقرير العالمي الموسوم بـ (الفجوات المعرفية) الصادر عن المجلس الدولي للعلوم الاجتماعية International Social Science Council لعام ٢٠١٠ إلى أن أبحاث التغييرات في نظام المناخ العالمي، ونظام المياه، والتنوع البيولوجي، والغطاء النباتي للأرض، والنظم الإيكولوجية البحرية، قد أظهرت أن هناك ارتباطا وثيقا بين تلك التغيرات والأنشطة والممارسات البشرية، وأنه لا يمكن فهم هذه التغييرات أو معالجتها دون إيلاء اهتمام أكبر بعمليات التفاعل بين الإنسان والبيئة؛ وبالتالي ينبغي الاستعانة بتخصصات معرفية مختلفة لمواجهة التحديات المناخية (UNESCO & International Social Science Council, 2010, 11). كما أكد التقرير أن التحديات والتغييرات البيئية والمناخية تؤثر على جميع المجتمعات البشرية المعاصرة، وأن مساهمة العلوم الطبيعية في النضال ضد هذه التحديات العالمية أمر لا جدال فيه إذ أن الخصائص المنهجية والتحليلية للعلوم الاجتماعية يمكنها من لعب أدوار أساسية في مواجهة تحديات التغيرات المناخية بشكل أكبر بكثير مما يعتقده الكثيرون، حيث يستوجب النضال ضد آثار التغيرات المناخية معرفة دقيقة بالسياقات المحلية، وهذا يبرز أهمية العلوم الاجتماعية في تحديد الأسباب والعوامل الاجتماعية والثقافية التي تكمن وراء هذه التغيرات وتؤدي إلى تفاقمها، ومن ثم توفر الأساس لتطوير حلول مستدامة لتلك التحديات.

ومن المتفق عليه الآن على نطاق واسع أن تحديات تغير المناخ تجعل العديد من أساليب الحياة المألوفة وأنماط الاستهلاك المرتبطة بها غير مستدامة أساسًا، وإذا كان هناك أي استجابة فعالة في هذا المجال، فينغي على المجتمعات المعاصرة أن تتبنى أنماطا جديدة من أساليب العيش والعمل والترفيه. وبما أن التغيير الاجتماعي يشكل نشاطًا أساسيًا للعلوم الاجتماعية، فمن المتوقع أن تأخذ هذه التخصصات مركزا محوريًا في إثارة النقاش الشعبي والسياسي حول ما قد ينطوي عليه هذا التحول في أسلوب الحياة والمعيشة وكيف يمكن أن يحدث. وكان علماء العلوم الاجتماعية من التخصصات والاتجاهات الفكرية المختلفة مشغولون على مدى العقود القليلة الماضية بجزء من هذه الأجندة، إلا أن القضايا البيئية والتغيرات المناخية والاهتمام بها على مستوى العالم في الآونة الأخيرة قد أوجدت اختصاصات علمية وبحثية جديدة ضمن إطار العلوم الاجتماعية، وقد أصبح بعضها مؤسسا من خلال المجلات العلمية، وتمويل الأبحاث، ومشاريع طلاب الدكتوراه والمجموعات البحثية، وهذا يؤكد بروز إسهامات علماء العلوم الاجتماعية منذ مطلع التسعينيات الميلادية ومشاركتهم بشكل فعال في أبحاث الطبيعة والتغير المناخي (Shove, 2010).

ويؤكد بارنز وآخرون (Barnes, et al., 2013) أن فهم التحدي الذي يفرضه تغير المناخ وصياغة آليات مناسبة للتكيف والتخفيف من آثاره يتطلب مساهمة كلا من العلوم الطبيعية والاجتماعية، وأصبح من الواضح الآن أنه من غير المرجح أن تنجح مشاريع التخفيف من تغير المناخ والتكيف معه دون فهم وثيق للمجتمعات التي سيتم تنفيذها فيها، ومن ثم لا يستطيع علماء الطبيعة التعامل مع هذه التحديات لوحدهم وبمعزل عن نظرائهم من علماء العلوم الاجتماعية؛ فمن الواضح أن تغير المناخ ليس مشكلة "علمية" بحتة وأن الممارسات البشرية مكون أساسي ضمن ظاهرة الاحتباس الحراري لكوكب الأرض وأن آثاره لن تتباطأ أو تنقص إلا إذا كان "البشر" في جميع أنحاء العالم يتصرفون بشكل مختلف.

هناك وعي اجتماعي وسياسي متزايد بنطاق وخطورة تغير المناخ وعواقبه المدمرة المحتملة، وأن الاستجابة لتغير المناخ ليست مجرد مسألة تعديلات في البنى التحتية، مثل بناء السدود، أو الابتكارات التقنية مثل تنفيذ مصادر الطاقات المتجددة، ولكنها تتضمن كذلك التغييرات الأساسية في أسلوب حياتنا، والتخطيط الحضري والإقليمي، وأنماط التنقل واستخدام الأراضي والمياه وعمليات الإنتاج وأنماط الاستهلاك والمحافظة على الطبيعة، وحجم الطلب على الطاقة (Driessen, et al., 2015).

المبحث الخامس

إسهامات العلوم الاجتماعية في رسم وصياغة السياسات الاجتماعية لمعالجة قضايا الاستدامة البيئية

تهتم العلوم الاجتماعية بتوفير الأدوات والتصنيفات التحليلية الرئيسية التي تسمح لنا برؤية وتفسير التطورات التي تواجه المجتمعات البشرية. فهي تسمح لنا بفك شفرة المفاهيم الأساسية والافتراضات والخرائط العقلية في المناقشات التي تدور حول هذه التطورات، كما أنها تساعد في عمليات صنع القرار عن طريق توفير الأدوات المناسبة لقياس السياسات والمبادرات "وتحديد ما الذي ينجح وما لا ينجح" (UNESCO & International Social Science Council, 2010, 3-4).

وتبرز إسهامات العلوم الاجتماعية في عملية صنع السياسة في كونها تساعد في تبسيط وتسهيل عمليات صياغة السياسات المعقدة من خلال ما يعرف بدورة صياغة السياسة Policy cycle، والتي تقوم على افتراض أن عملية صنع السياسة يمكن تقسيمها إلى أربع مراحل محددة، توضح من خلالها كيف يمكن للقضايا الاجتماعية المختلفة أن تكون ذات صلة بالمراحل المختلفة لدورة السياسة، وكيف يمكن للعلوم الاجتماعية أن تساهم في عملية صنع السياسة ذاتها.

وتتم دورة السياسة عبر المراحل التالية:

١- تحديد "الأجندات" Agenda setting، ويتم فيها تعيين القضايا والتحديات الرئيسية، وتحديد الأوليات، واتخاذ القرارات الأولية.

٢- صياغة السياسة Policy formation، وتتم هذه العملية ضمن إطار مجموعة القواعد التي يضعها النظام السياسي. كما يتم خلال هذه المرحلة تحويل القضايا التي تتطلب الاهتمام إلى برامج سياسية محددة.

٣- تنفيذ السياسة Policy implementation، وهي مرحلة تطبيق السياسات وتنفيذها على أرض الواقع.

٤- تقويم السياسة Policy evaluation، وهي المرحلة الأخيرة من دورة السياسة وتعنى بقياس وتوثيق مدى تحقيق السياسات للأهداف التي صيغت من أجلها (Becker, et al., 1999).

ويرى دون (Dunn, 2004) أن نموذج دورة السياسة لا يزال يشكل خلفية ممتازة لتحليل الأدبيات في هذا المجال، إضافة إلى تسهيل عملية الربط بين العلوم الاجتماعية وصياغة السياسات بوضوح تام. كما يؤكد جيلبرت وآخرون (Gilbert, et al., 2006) أنه يمكن للبحوث الاجتماعية أن تسهم بشكل خاص في

وضع القواعد لدمج الاهتمامات الخاصة بحفظ التنوع البيولوجي في الممارسات والسياسات المجتمعية بشكل أكبر، من خلال تركيز الجهود على جميع مستويات صنع السياسات وتطوير وتنفيذ الابتكارات التي يمكن أن تساعد صناع السياسات الاجتماعية على وقف تدهور التنوع البيولوجي في المجتمعات المتغيرة. إضافة إلى أن للعلوم الاجتماعية دور في إيجاد أو تحفيز التفاعل بين العلم والسياسة والمجتمع مع التركيز بشكل خاص على اتجاهات وسلوك وتصورات الأفراد وتفاعلاتهم مع سياسات التنوع البيولوجي. وأخذا بعين الاعتبار التغيرات الاجتماعية والاقتصادية السريعة التي تمر بها دول العالم، فبإمكان صناع السياسات في مجال التنوع البيولوجي والنظم الإيكولوجية أن يستجيبوا لهذه التغيرات من خلال الاستعانة بما تقدمه العلوم الاجتماعية من أدوات ومناهج وأساليب تسهم في عمليات التأقلم والاستجابة بفعالية لتلك التغيرات؛ كما أن هناك قيمة واضحة في المواءمة بين البحوث في العلوم الطبيعية والاجتماعية بشكل أكبر لتقديم المعلومات التي يحتاجها صناع القرار (Rudd, et al., 2011).

ويؤكد مارشال وآخرون (Marshall, et al., 2017, 9) أن الفشل في وقف مظاهر الإضرار بالبيئة وما يرتبط به من فقدان خدمات أو عناصر النظام الإيكولوجي في جميع أنحاء العالمُ يعزى جزئياً إلى عدم كفاية دمج البعد الإنساني في صنع القرارات البيئية، حيث يحتاج صناع القرار إلى معرفة التفاعل بين الأفراد والموارد الطبيعية، إضافة إلى الآثار الاجتماعية المترتبة على اتخاذ القرار إذا ما أريد للإدارة البيئية أن تكون فعالة، وتستطيع البحوث الميدانية للعلوم الاجتماعية أن تساعد في دعم فعالية صياغة السياسات الاجتماعية والقدرة على التنبؤ لمواجهة التحديات المستقبلية؛ إلا أن القيمة الفعلية لتلك البحوث والدراسات لم تجد الصدى المناسب أو الاعتراف الجيد بعد من قبل صانعي السياسات، ونتيجة لذلك، فمن المتوقع أن الجهود التي تبذلها الحكومات لجعل سياساتها أكثر فعالية لن تسفر عن النتائج المطلوبة.

وتختلف مساهمة التخصصات المختلفة للعلوم الاجتماعية والإنسانية في صنع السياسة العامة، فبعض التخصصات (مثل الاقتصاد – الديموغرافيا – الجغرافيا والتخطيط – علم النفس – القانون – التجارة وإدارة الأعمال – الأخلاق والدراسات الدينية – علم الاجتماع)، يمكن أن يكون لها إسهام مباشر يؤدي إلى تغييرات في السياسة أو الممارسة أو السلوك. وبالنسبة للتخصصات الأخرى (الأدبية والثقافية والفلسفية والتاريخية)، فيمكن أن تكون مساهمتها في صياغة السياسات أقل مباشرة – وليس أقل أهمية – تتمثل في زيادة الفهم والمعرفة، إلى جانب المساعدة في تغيير المواقف والتصورات، إضافة إلى أن دراسات وأبحاث العلوم الاجتماعية في مجال التغيرات البيئية قد أثمرت في مجال التغيرات البيئية والمناخية بتطوير فهم

أفضل لتلك القضايا بشكل يمكِّن صانعي السياسات من الوصول إلى قرارات مستنيرة تستند إلى مجموعة من الخيارات وأساليب العمل المبنية على نتائج تلك الدراسات (Marshall, et al., 2017, 9).

ومن ناحية أخرى، فإن هناك إسهامات عملية يقوم بها المختصون في العلوم الاجتماعية في مجال تطوير وتنفيذ السياسات المتعلقة بالقضايا الاجتماعية العامة أو القضايا البيئية على وجه الخصوص. ويمكن تلخيص أهم المجالات الوظيفية والعملية التي يساهم فيها العلماء والباحثين في العلوم الاجتماعية في مجال تطوير صياغة السياسات العامة، على النحو التالي:

- العمل كمستشارين حكوميين متخصصين.
- زيادة الوعي العام بمشاكل وقضايا المجتمع الرئيسية.
- توفير تحليل موضوعي لما ينجح وما لا ينجح من الإجراءات والسياسات.
- رصد وتحليل الاتجاهات والظواهر الاجتماعية.
- توفير التدقيق المستقل للمبادرات والمشروعات التنموية الحكومية.
- تقديم حلول للمساعدة في تحسين وتنقيح مبادرات السياسات الحالية.
- تعزيز فعالية تقديم الخدمات العامة (British Academy, 2008, 7).

ويمكن أن يكون تأثير هذه المساهمات مباشرة – مما يؤدي إلى تغييرات في السياسة أو الممارسة أو السلوك – أو يمكن أن يكون أقل تأثيرا – زيادة الفهم والمعرفة، جنبا إلى جنب مع تغييرات ملموسة في المواقف والافتراضات (British Academy, 2008, 20)

وقد حدد هايدر ومورفورد (Haider & Morford, 2014) "١٠ مساهمات" مهمة للعلوم الاجتماعية في تقديم المعلومات والبيانات الاجتماعية المساعدة لصناع القرار بصياغة السياسات المتعلقة بالقضايا البيئة وإدارة الموارد الطبيعية: ١- توثق أبحاث العلوم الاجتماعية "ما هو موجود" في الواقع الاجتماعي؛ ٢- دراسة العلاقات بين العوامل والمسببات في فضاءات الحياة الاجتماعية؛ ٣- تحليل القيم والمواقف والتصورات؛ ٤ وصف وتقييم عمليات اتخاذ القرار؛ ٥- دراسة السلطة والتنظيمات الرسمية؛ ٦. المساهمة في فهم ثقافة أفراد المجتمع والعمل على الربط بين أساليب إدارة الموارد الطبيعية وبين ثقافة السكان في المجتمعات المحلية؛ ٧- تحليل البناء السياسي والتنظيمي للمؤسسات المعنية بإدارة الموارد الطبيعية؛ ٨- تقييم الآثار الاجتماعية والاقتصادية لعلميات إدارة الموارد الطبيعية والأنشطة الاستثمارية على النسيج

الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع أو منطقة معينة؛ ٩- تقدير القيم السوقية وغير السوقية للثروات الطبيعية؛١٠- تقييم المشاريع وتوفير أدوات دعم القرارات.

المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو السعود، نفيسة، وآخرون (٢٠١٢)، إدارة الموارد الطبيعية في ضوء استدامة البيئة والأهداف الإنمائية للألفية، معهد التخطيط القومي، سلسة قضايا التخطيط والتنمية، ٢٣٧، القاهرة.

اشتية، محمد وجاموس رنا (٢٠٠٢)، التنوع الحيوي :أهميته وطرق المحافظة عليه، سلسلة دراسات التنوع الحيوي والبيئة، لنشرة رقم ١، جامعة النجاح، نابلس.

الأمم المتحدة، أمانة الاتفاقية المتعلقة بالتنوع البيولوجي (٢٠١٠)، الطبعة الثالثة من نشرة التوقعات العالمية للتنوع البيولوجي، مونتريال.

آوتلر، فيليب وآخرون (٢٠٠٢)، التسويق: تطوره –مسئوليته الأخلاقية–استراتيجيته، الجزء الأول، (ترجمة مازن نفاع)، منشورات دار علاء الدين، دمشق.

العقاد، حنين (٢٠٠٩). تغير المناخ – أسبابه وآثاره في فلسطين، مركز العمل التنموي/ معا.

القيق، فريد (٢٠١٠)، مفاهيم الاستدامة كمنهجية شاملة لتقييم المخططات العمرانية – قطاع غزة كحالة دراسية، المؤتمر الدولي الثالث للهندسة وإعمار غزة، الجامعة الإسلامية بغزة، أكتوبر ٢٠١٠.

مؤتمر الأمم المتحدة للتنمية المستدامة "ريو ٢٠" (٢٠١٢)، بعنوان "المستقبل الذي نبتغيه"، المنعقد بمدينة ريو دي جانيرو، البرازيل، في الفترة من ٢٠ – ٢٢ يوليو.

الموسوعة الحرة (ويكيبيديا). تغير المناخ/ الاستدامة، https://ar.wikipedia.org/wiki/

ثانيا: المراجع الأجنبية

Astrid, A. and Siebert, R., (2006). The role of the social sciences for biodiversity and ecosystem management, Jahrbuch der Österreichischen Gesellschaft für Agrarökonomie، Vol. 15, pp. 129-141. https://oega.boku.ac.at/fileadmin/user_upload/Tagung/2005/05_Artner.pdf, Retrieved on 15/11/2018.

Barnes J, Dove M, Lahsen M, et al. (2013). Contribution of anthropology to the study of climate change. *NATURE CLIMATE CHANGE*. 3(6):541-544. doi:10.1038/NCLIMATE1775 Nature.

Becker, E., Jahn, T. and Stiess, E. (1999). Exploring Uncommon Ground: Sustainability and the Social Sciences, in Becker, E., and Jahn, T. (Eds.), Sustainability and the Social Sciences. London, Zed Books Ltd, 1-22.

Bennett, N., Roth, R., Klain, S., et al. (2017). Conservation social science: Understanding and integrating human dimensions to improve conservation. Biological Conservation. 205: 93-108.

Blair T. (2006) Climate Change: The UK Program, The Stationery Office. London.

British Academy (2008). Punching our weight: the humanities and social sciences in public policy making. London, British Academy.

Bryman, A. and Teevan, J., (2005). Social Research Methods. Oxford University Press, London.

Callicott, J. and Mumford, K., (1997). Ecological Sustainability as a Conservation Concept. Conservation Biology 11.1: 32–40.

De Snoo, G., Herzon, I., Staats, H., et al. (2013). Toward effective nature conservation on farmland: making farmers matter. Conservation Letters 6: 66–72.

Driessen, P., Behagel, J., Hegger, D., et al. (2015). Societal transformations in the face of climate change; research priorities for the next decade. 10.13140/RG.2.1.2504.5920.

Dunn, W.N. (2004). Public Policy Analysis: An Introduction. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Duraiappah, A. and Rogers, D. (2011). The Intergovernmental Platform on Biodiversity and Ecosystem Services: opportunities for the social sciences. Innovation: The European Journal of Social Sciences. 24: 217-224.

Fitzsimmons, M. (1989). The matter of nature. Antipode 21, 2: 106-120.

Gilbert, K., Hulst, N. and Rientjes, S. (2006). Sobio: social science and biodiversity: why is it important?: a guide for policymakers. Tilburg, ECNC, European Centre for Nature Conservation.

Haider, W. and Morford, S., (2014). Relevance of social science to the management of natural resources in British Columbia, BC Journal of Ecosystems and Management Volume 4, Number 1: 1-11

Hicks CC, et al. (2016). Engage key social concepts for sustainability Science 352:38–40.

Holm, P., and Adamson, J., et al. (2015). Humanities for the environment—A manifesto for research and action. Humanities 4: 977–992. https://doi.org/10.1002/9780470015902.a0003256.pub2.

ISSC/UNESCO (2013). World Social Science Report 2013: Changing Global Environments, OECD Publishing and UNESCO Publishing, Paris. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002233/223388e.pdf. Retrieved on 8/9/2018

Jetzkowits, J., Van Koppen, C., Lidskog, R., Ott, K., Voget-Kleschin, L. and Wong, C. (2018). The significance of meaning. Why IPBES needs the social sciences and humanities. Innovation: The European Journal of Social Science Research. 31: 38-60.

Kareiva, P. and Marvier, M. (2012). What is conservation science? Bioscience 62: 962–969.

Kinzig, A. (2001). Bridging disciplinary divides to address environmental and intellectual challenges. Ecosystems 4:709-715.

Kumar, P. (2010). The economics of ecosystems and biodiversity: ecological and economic foundations. London: Earthscan.

Marshall, N., Adger, N., Attwood, S., et al. (2017) Empirically derived guidance for social scientists to influence environmental policy. PLOS ONE. 12: 1-9.

Mascia, M., Brosius, J., Dobson, T., Forbes, B., Horowitz, L., McKean, M. and Turner, N. (2003). Conservation and the social sciences. *Conservation Biology*, *17*(3): 649-650.

Mitchell, M., Dzerdzeevskii, B., Flohn. H. and Hofmery, W. (1966) Climatic Change. WMO Technical Note No. 79, World Meteorological Organization. Geneva.

Mobilising Swedish Social Science Research on Sustainability – an Evaluation of Swedish Social Science Research on Sustainability. Print: April 2010.

Morelli, J. (2011). Environmental Sustainability: A Definition for Environmental Professionals. *Journal of Environmental Sustainability*. 1: 1-10.

Pennington, D. and Ricketts, T. (2011). Conservation Biology and Biodiversity. IneLS, (Ed.).

Redman, C. L., Grove, J. M. and Kuby, L. H. (2004). Integrating Social Science into the Long-Term Ecological Research (LTER) Network: Social Dimensions of Ecological Change and Ecological Dimensions of Social Change. Ecosystems, Vol. 7m No. 2: 161-171.

Rudd, M., Beazley, K., Cooke, J. et al. (2011). Generation of Priority Research Questions to Inform Conservation Policy and Management at a National Level. Conservation Biology, Boston Massachusetts, 25: 476-484.

Ryan, E., Hebdonb, C. and Dafoea, J. (2014). Energy research and the contributions of the social sciences: A contemporary examination, Energy Research & Social Science 3: 186–197.

Sandbrook, C., Adams, WM., B¨uscher B. and Vira, B. (2013). Social research and biodiversity conservation. Conservation Biology 27:1487–1490.

Shove, E. (2010) Beyond the ABC: climate change policy and theories of social change, Environment and Planning, Vol. 42: 1273-1285.

UNESCO, and International Social Science Council. (2010), World social science report: knowledge divides. UNESCO, Paris.

United Nations (1977). Glossary of Environment Statistics, Studies in Methods, Series F, No. 67, New York.

United Nations (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future.

Vadrot, M., Rankovic A., Lapeyre R., Aubert, M. and Laurans, Y. (2018). Why are social sciences and humanities needed in the works of IPBES? A systematic review of the literature. Innovation. 31: 78-100.

Viseu, A. (2015). Integration of social science into research is crucial, NATURE, 16 September, Vol. 15: 129-141. Retrieved on 8/11/2018 https://oega.boku.ac.at/fileadmin/user_upload/Tagung/2005/05_Artner.pdf

The Importance of Social Sciences in Environmental Sustainability Research and Studies

Yahya Alkhazraj

Associate Professor, Department of Sociology and Social Work, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, KSA

Abstract. This study highlights the increasing importance of the contributions of social sciences in research and studies of sustainable environmental development and their role in supporting the natural sciences in formulating and implementing effective policies to preserve the environment and face the risks and challenges facing the world in the current and future period. Since the current environmental problems and climate changes are mainly due to human behavior and practices, it is possible to devote efforts towards changing the behavior and attitudes of individuals in dealing with the environment. From this standpoint, the importance of integration between natural sciences and social sciences in addressing environmental issues, as focusing on implementing protection policies or plans directed at ecological goals only will not achieve the desired goals in preserving the environment and its natural components if the human and societal dimension is not integrated into such activities. The study aimed to shed light on the importance of the social dimension in analyzing and interpreting environmental problems and the role of social sciences in the field of environmental protection, development, and preservation of its biodiversity in a sustainable manner. The paper explained that coordination between scientists of social sciences and natural sciences could lead to the development of joint research directions and a better understanding of the mechanisms regulating ecosystem and social processes, as it has become inevitable that it is no longer possible to study ecosystems and social systems in isolation from each other, as humans are an integral part of the majority of ecosystems. The study showed that the role of social sciences in preserving the environment is not complementary or optional but rather an essential element that supports the natural sciences in addressing environmental risks and challenges and that integration between social and natural science scientists will support these processes to reach their desired goals. The study concluded that using social sciences in environmental conservation operations has become a foregone conclusion, both from a scientific and applied point of view, the natural sciences cannot face environmental challenges and risks alone.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣١ ع ٣، ص ص: ٣٩٧ – ٤٤٤ (٢٠٢٣م)
DOI:10.4197/Art.31-3.15

الحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة في النظام السعودي

عقيل بن محمد علي العقلا

أستاذ القانون المساعد بجامعة أم القرى، مكة المكرم، المملكة العربية السعودية

المستخلص. يعالج هذا البحث موضوع الحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة في النظام السعودي، وفي سبيل الوصول إلى هذه الغاية تم تقسيم البحث إلى تمهيد وثلاثة مباحث. أما التمهيد فتضمن تعريفا للحماية الجنائية بصفة عامة، ومفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك في مطلبين متتاليين. ومن ثم أعقبه المبحث الأول في دراسة الحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة المتعلقة بالعقوبة، وبيان مدى تأثير الإعاقة واعتبارها ظرفًا مشددًا للعقوبة تزيد من مقدار عقوبة الجريمة الأصلية. وأما المبحث الثاني فتعرض للحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة المتعلقة بالحكم الجزائي. وأما المبحث الثالث فخصص لدراسة الحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة المتعلقة بتنفيذ العقوبة.

الكلمات المفتاحية: الحماية الجنائية، ذوو الاحتياجات الخاصة، العقوبة، الحكم الجزائي.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين خلق كل شيء فأحسن خلقه، والصلاة والسلام على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم الذي بعثه رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد:

فإن ذوي الاحتياجات الخاصة هم جزء من أفراد المجتمع، لهم كآفة الحقوق والامتيازات التي يتمتع بها كآفة المواطنين في المملكة العربية السعودية، وفي غيرها من دول العالم. إلا أنه نظرًا لما ألمّ بهم واعتراهم من نقص أو إعاقة في القدرة الجسدية أو العقلية أو الذهنية، والتي نجمت عن أسباب خلقية أو وراثية، أو نتيجة لحادث معين أفقد أجسادهم بعض الوظائف أو انتقص منها، فإنه يتعين أخذ ذلك في عين الاعتبار وبتقرير ميزات لهم إذا ما تعرضوا لجريمة معينة بأن كانوا مجنيًا عليهم، أو حتى لو كانوا جناة ارتكبوا بعض الجرائم بسبب اضطرابهم الذهني.

وعليه حاولت من خلال هذا البحث دراسة موضوع الحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة في النظام السعودي، وذلك ببيان أن المنظم السعودي لم يغفل عن منح ميزات معينة لهم من خلال اعتبار الإعاقة ظرفًا مشدداً في بعض الأنظمة ونص على ذلك صراحة، وهو ما يمثل سياسة جزائية رشيدة من قبل المنظم السعودي يراعي فيها حالة بعض الأفراد التي تستوجب حالتهم معاملة خاصة ومنفردة عن غيرهم.

أهمية البحث

تنبعث أهمية هذا البحث من كونه يعالج الحماية الجنائية لفئة عزيزة من أبناء المجتمع، شاءت إرادة الله تعالى أن يختبرهم ويمتحنهم بهذا الابتلاء، الأمر الذي يجعل بالضرورة مراعاة ذلك من قبل المنظم عن طريق تقرير عقوبات مشددة لمن يحاول الاعتداء على حقوقهم، وإسباغ حماية خاصة لهم تقمع وتمنع من ارتكاب الجرائم بشأنهم.

مشكلة البحث

تتلخص مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الذي يتمثل في: هل أسبغ النظام السعودي حماية جنائية خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة؟ وإن كانت الإجابة بنعم. فما تلك الحماية التي أضفاها النظام السعودي عليهم؟

تساؤلات البحث

وقد انبثقت أسئلة فرعية من السؤال الرئيس للبحث، ومهنا:

- ما مفهوم الحماية الجزائية بشكل عام؟
- ما مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة؟
- هل ورد تعريف للإعاقة في النظام السعودي؟ وغيره من الأنظمة القانونية المقارنة، والاتفاقيات الدولية؟
- ما مظاهر الحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة المتعلقة بالعقوبة؟
- ما الحماية الجزائية لذوي الاحتياجات الخاصة المتعلقة بالحكم الجزائي؟
- ما الحماية الجزائية المتعلقة بتنفيذ العقوبة لذوي الاحتياجات الخاصة؟

أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- التعريف بالحماية الجزائية.
- بيان مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- بيان تعريف للإعاقة في النظام السعودي وغيره من الأنظمة القانونية المقارنة، والاتفاقيات الدولية.
- الوقوف على مظاهر الحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة المتعلقة بالعقوبة.
- توضيح الحماية الجزائية لذوي الاحتياجات الخاصة المتعلقة بالحكم الجزائي.
- إلقاء الضوء على الحماية الجزائية المتعلقة بتنفيذ العقوبة لذوي الاحتياجات الخاصة.

الدراسات السابقة

لم يتيسر لي الوقوف – رغم طول البحث– على دراسة مستقلة أفردت لدراسة الحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة في النظام السعودي.

منهج البحث

اعتمد الباحث على المنهج التحليلي، وذلك عن طريق تحليل النصوص النظامية الواردة في النظام السعودي المتعلقة بموضوع البحث، كما اقتضى البحث الاستعانة بالمنهج المقارن للوقوف على الحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة في القوانين المقارنة، ومعرفة مستوى الحماية الجنائية التي قررتها تلك القوانين.

خطة البحث

انتظم هذا البحث في مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وفهارس.

أما المقدمة فقد تضمنت أهمية البحث، ومشكلة البحث، وتساؤلات البحث، وأهداف البحث، والدراسات السابقة، ومنهج البحث.

وأما التمهيد ففي مفهوم الحماية الجزائية لذوي الاحتياجات الخاصة.

وأما المبحث الأول: الحماية الجزائية لذوي الاحتياجات الخاصة المتعلقة بالعقوبة.

والمبحث الثاني: الحماية الجزائية لذوي الاحتياجات الخاصة المتعلقة بالحكم الجزائي.

والمبحث الثالث: الحماية الجزائية لذوي الاحتياجات الخاصة المتعلقة بتنفيذ العقوبة.

التمهيد

مفهوم الحماية الجزائية لذوي الاحتياجات الخاصة

يقتضي الأمر بداءة أن نبين مفهوم ومعنى الحماية الجزائية بصفة عامة، ثم نتبعه ببيان مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة، حتى يكون توطئة لبيان المقصود من البحث. ولذلك تم تقسيم هذا التمهيد إلى مطلبين:

المطلب الأول: التعريف بالحماية الجزائية

تهدف قواعد القانون الجنائي بالأساس ليس فقط إلى تأمين حق الفرد وحق الجماعة، وإن كانا في كثير من الأحيان يعتبران حقان متعارضان، بل وتعمل على التوفيق بينهما أيضًا. ومن هذا يظهر أن للحماية الجنائية مفهومًا معينًا يقوم أساسًا على حماية المصالح التي يقدِّر المشرع استحقاقها لتلك الدرجة من الحماية، فيقوم لذلك بتحديدها عن طريق النص عليها في القانون، بحيث يدور النص القانوني مع تلك المصلحة وجودًا وعدمًا، وأيضا تعديلا أيضًا.

تعد الحماية الجزائية أو الجنائية أحد أهم أنواع الحماية القانونية، بل وأهمها قاطبة، وكيفية تأثيرها في شخص الإنسان وحريته، لذلك تعد الحماية الجنائية وسيلة القانون الجنائي، الذي تنفرد نصوصه، وقواعده بتحقيق الحماية، وقد تشترك مع فروع أخرى من فروع القانون. من هنا تتمثل وظيفة القانون الجنائي بحماية المصالح والقيم والحقوق مهما بلغت من الأهمية، وقد تكون فروع القانون الأخرى لم توفر لها الحماية الكافية، لذلك قيل إن قانون العقوبات يوصف بأنه رجل الشرطة بالنسبة لفروع القانون الأخرى، فالمشرع الجنائي يعبر عن إرادته في نصوص تتضمن قواعد قانونية تجرّم الفعل وتعاقب عليه[1].

والأصل أن القانون الجنائي يوفر الحماية للحقوق والمصالح التي يراها جديرة بالحماية الجنائية، وذلك من خلال ما يفرضه من نصوص جنائية ملزمة، تجرم المساس بهذا الحق أو تلك المصلحة. وهذه النصوص كما تكون موضوعية تحدد حالات التجريم والعقاب، تكون من إجرائية أيضًا. وهذه النصوص بمثابة نقطة

---

(١) ينظر: د. محمود إبراهيم محمد مرسي، نطاق الحماية الجنائية للميؤوس من شفائهم والمشوهين خلقيًا في الفقه الجنائي الإسلامي والقانون الجنائي الوضعي، دار الكتب القانونية، دار شتات للنشر والبرمجيات، ٢٠٠٩م، (ص٥١).

البداية أو الانطلاق للنصوص الموضوعية، بما يعني أن تلك النصوص الإجرائية هي الوسيلة الفعالة لتطبيق الحماية الجنائية الموضوعية.

وفي هذا الإطار عرّف بعض الفقه الحماية الجنائية بأنها: إحدى أنواع الحماية القانونية وأهمها وأخطرها أثرا على كيان الإنسان وحريته، والأداة المستخدمة لتحقيق هذه الحماية هي القانون الجنائي الذي تكمل قواعده ونصوصه هذه الحماية(١).

أي أن الحماية الجنائية هي الوسيلة التقليدية التي يلجأ إليها المجتمع – عن طريق القانون الجنائي الذي يمثل أداته الأكثر فعالية لتوفير تلك الحماية– وهو بسبيل توفير الحد الأقصى من الحماية لطائفة المصالح الأساسية والقيم الجوهرية للمجتمع(٢).

فالحماية الجنائية على هذا النحو عبارة عن احتياط يرتكز على وقاية شخص أو مال الغير ضد المخاطر، وضمان أمنه وسلامته وذلك بواسطة وسائل قانونية أو مادية، وهذا الاحتياط يتوافق مع من يحميه أو ما يحميه، كما يعبر هذا المصطلح على عمل الحماية ونظامها على حد سواء، أي على التدبير

---

(١) د. عبد الفتاح مصطفى الصيفي، القاعدة الجنائية دراسة تحليلية لها في ضوء الفقه الجنائي المعاصر، دار النهضة العربية، القاهرة، (ص٣).

(٢) ينظر: د. محمد زكي أبو عامر، الحماية الإجرائية للموظف العام في التشريع المصري، الفنية للطباعة والنشر، الإسكندرية، ١٩٨٥م، (ص٧، ٨).

كما عرفت الحماية الجنائية بأنها: أحد أنواع الحماية القانونية بل وأهمها وأخطرها أثرًا على كيان الإنسان وحريته ووسيلتها في ذلك القانون الجنائي، الذي قد تنفرد قواعده ونصوصه تارة بتحقيق هذه الحماية، وقد يشترك معها في ذلك فرع آخر من فروع القانون. أو هي: ما يتضمنه القانون الجنائي من قواعد وإجراءات لحماية مختلف حقوق الانسان عن طريق ما يقرره من عقوبات في حالة وقوع اعتداء أو انتهاك عليها. أو بأنها: أن يوفر قانون العقوبات الحماية لجميع الحقوق أو المصالح المحمية، من جميع الأفعال غير المشروعة التي تؤدي الى النيل منها، بما يقرر لها من عقوبات. وقيل هي: ما يقرره المشرع الجزائي من نصوص قانونية، لحماية طائفة معينة من الحقوق والمصالح ذات الأهمية الخاصة، وتتضمن هذه النصوص تجريم الأفعال غير المشروعة التي قد تنال من هذه الحقوق أو تلك المصالح.

ينظر: د. خيري أحمد الكباش، الحماية الجنائية لحقوق الإنسان دراسة مقارنة في ضوء أحكام الشريعة الإسلامية والمبادئ الدستورية والمواثيق الدولية، منشأة المعارف، الإسكندرية، ٢٠٠٨م، (ص٧). وينظر: د. محمود شريف بسيوني، مدخل لدراسة القانون الجنائي الدولي، دار الشروق، القاهرة، ٢٠٠٧م، (ص٧٣)، د. أحمد عبد الحميد الدسوقي، الحماية الموضوعية والإجرائية لحقوق الإنسان، منشأة المعارف، الإسكندرية، ٢٠٠٩م، (ص١٧٣)، د. عبد العزيز محمد، الحماية الجنائية للجنين في الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٨م، (ص١٣)، د. أحمد علي عبد الحليم محمد، الحماية الجنائية للطفل في الشريعة الإسلامية والقانون المصري، دار النهضة العربية، القاهرة، ٢٠١٣م، (ص٢، ٣).

أو الإجراء أو النظام أو الجهاز الذي يتكفل بالحماية المعنية[١]. وبتعبير آخر يقصد بالحماية الجنائية أنها إضفاء الحماية التشريعية للمصالح التي يتوخاها الشارع ويعبر عن ذلك بالجزاء الجنائي أو العقوبة[٢]،[٣].

بمعنى أنها عبارة عن القواعد الموضوعية والإجرائية الذي يعتمد عليه القضاء لتنظيم الحقوق وفرض العقوبات عليها. وذلك من خلال ما يكفله القانون الجنائي بشقيه: قانون العقوبات، وقانون الإجراءات الجنائية من قواعد وإجراءات عن طريق ما يقرره من عقوبات في حالة وقوع اعتداء على الحق أو المصلحة محل الحماية، أو أضرار تلحق به من جراء الاعتداء عليه.

وجدير بالذكر أن الحماية الجنائية نوعان: حماية موضوعية وأخرى إجرائية، حيث يستهدف النوع الأول تتبع الأنشطة أو الأنماط ذات العلاقة بالمصلحة المراد حمايتها، بمعنى تحديد الأفعال التي تعد جرائم وتحديد العقوبة لكل فعل، وذلك بجعل صفة الشيء عنصراً تكوينياً بالتجريم أو ظرفاً مشدداً. بينما تستهدف الحماية الجنائية الإجرائية بيان ورسم الإجراءات التي ترافق الدعوى الجنائية والوسائل التي تستخدمها الدولة من أجل المطالبة بحقها في العقاب في حالة تحقق الانتهاك، وذلك بتقرير ميزة تأخذ شكل استثناء على

---

(١) ينظر: د. محمود صالح العادلي، الحماية الجنائية لالتزام المحامي بالمحافظة على أسرار موآليه، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ط١ ، (ص٦).

(٢) ينظر: د. مجدي محب حافظ، الحماية الجنائية لأسرار الدولة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (ص١١١).

(٣) ويمكن لنا من خلال تعدد تعريفات الحماية الجنائية أن نرجعها إلى اتجاهين: أحدهما ضيق والآخر موسع. أما الاتجاه الضيق فيذهب في تعريف الحماية الجزائية إلى أنها: أن يدفع قانون العقوبات عن الحقوق أو المصالح المحمية كل الأفعال غير المشروعة التي تؤدي إلى النيل منها، عن طريق ما يقرره لها من عقوبات. أو هي الحماية الموضوعية التي تتخذ من قانون العقوبات موضوعة لها، عن طريق تجريم الفعل الذي يشكل عدوانا على تلك المصلحة، أو اباحة الفعل الذي يسهم في حمايتها رغم أنه شكل في الأصل جريمة، أو اعفاء مرتكبه من العقاب. ومن هذا يتبين لنا إن هذا الاتجاه قصر الحماية الجزائية على ما يوفره قانون العقوبات من ضمانات للحقوق والمصالح الجديرة بالحماية، وهذا الاتجاه منتقد وذلك؛ لأن مصطلح الحماية الجزائية مصطلح واسع، يمكن أن يشمل فضلا عن الضمانات العقابية، الضمانات الإجرائية التي يوفرها قانون أصول المحاكمات، والضمانات الأخرى الواردة في القوانين الخاصة، التي غالبا ما تتضمن نصوصا جزائية تجرم كافة أفعال التعدي عليها. وأما الاتجاه الموسع فيقصد بالحماية الجنائية: مجموعة القواعد أو الأحكام الموضوعية والاجرائية، التي يتوسل بها المشرع لوقاية شخص أو مال أو مصلحة معينة ضد المساس الفعلي أو المحتمل، ويفرض جزاء جنائيًا على من يخالف ذلك. أو أنها كل ما يقرره القانون من عقوبات واجراءات لحماية المصالح والقيم الأساسية للمجتمع من كل أشكال الاعتداءات التي يمكن أن تقع عليها. ومن هذا يتبين لنا أن هذا الاتجاه وسع من تعريف الحماية الجزائية، فشمل بذلك الحماية الموضوعية التي يقررها قانون العقوبات، والحماية الاجرائية التي يقررها قانون الإجراءات الجزائية. ينظر في ذلك: د. عبد المنعم سالم شرف: الحماية الجنائية لحق المتهم في أصل البراءة دراسة مقارنة، دار النهضة العربية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٦م، (ص١٤).

انطباق كل أو بعض القواعد الإجرائية العامة في حالات خاصة ويستلزم تحقيق المصلحة فيها تقرير هذه الميزة[١].

والحاصل أنه يقصد بالحماية الجزائية أو الجنائية لذوي الاحتياجاتالخاصة في نطاق هذا البحث: مجموعة الوسائل التي يقررها المنظم الجنائي لحماية ذوي الاحتياجات الخاصة. وهذه الوسائل تتعلق بإقرار نصوص خاصة بتشديد العقاب على بعض الجرائم عندما يكون المجني عليه من ذوي الاحتياجات الخاصة. وكذلك فيما يتعلق بالمعاملة الجنائية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة التي يرتكب جريمة. فالنظام يكفل الحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة حالة كونه مجنيًا عليه أو جانيًا.

المطلب الثاني: مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة

لبيان مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة تعين أن نبين بداية تعريف هذا المصطلح وتحديد المقصود منه، ثم التعريج على تعريفه في النظام السعودي وبعض الاتفاقيات الدولية والأنظمة العربية، ثم نبين أخيرًا أنواع الإعاقة. وعلى ضوء ذلك تم تقسيم هذا المطلب إلى ثلاثة فروع على النحو التالي:

الفرع الأول: تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة في اللغة والاصطلاح

مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة يتضمن ثلاث كلمات، ولمعرفة مدلول هذا المصطلح نوضح بإيجاز معنى كل كلمة من تلك الكلمات الثلاث في اللغة:

أما كلمة "ذوو": فهي بمعنى أصحاب. مفردها "ذو" بمعنى صاحب. يُقال: فلان ذو مال أي صاحب مال، والتثنية ذوان، والجمع ذوون. ويقال للمؤنث: ذات. تقول: هي ذات مال[٢].

وأما "الاحتياجات": فهي جمع احتياج. مصدر الفعل: احتاج، يحتاج، احتياجا. وهي مشتقة من الحاجة. والحاجة في اللغة تعني الافتقار. وقد حاج الرجل، واحتاج: إذا افتقر. والحاجة تُطلق على نفس الافتقار، وعلى الشيء الذي يُفتقر إليه. وتحوَّج إلى الشيء: احتاج إليه وأراده[٣].

---

(١) ينظر: د. محمود أحمد طه، الحماية الجنائية للطفل المجني عليه، مطابع أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ١٤٢٠هـ، (ص١٠).

(٢) ينظر: الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، ط٤، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م، (٢٥٥١/٦)، ابن منظور، محمد بن مكرم جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط٣، ١٤١٤هـ، (٤٥٦/١٥)، الزَّبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية، (٤٢٦/٤٠).

(٣) ينظر: لسان العرب (٢٤٢/٢، ٢٤٣)، تاج العروس من جواهر القاموس، (٤٩٤/٥، ٤٩٥).

وأما "الخاصّة": فهي خلاف العامة. والخاصة: من تُخِصّه لنفسك. والخاصّة الذي اختصصته لنفسك. ويقال: خَصَّهُ بالشيء، يخُصّه، خَصّاً وخُصوصاً وخَصُوصِيّةً وخُصُوصِيّةً. وخصّصَه واخْتصّه: أفرده به دون غيره. ويقال: اخْتصّ فلانٌ بالأَمر وتخصّصَ لَهُ: إذا انفرد. وفُلَانٌ مُخِصٌّ بِفُلَانٍ أَي خَاصٌّ به(١).

ومما سبق يتبين لنا أن معنى ومدلول ذوي الاحتياجات الخاصة في اللغة هو أنهم فئة من الناس تنفرد بخصائص معينة، يفتقرون إلى بعض الأمور فيطلبونها، أو تطلب لهم ليحققوا ما يحتاجون إليه.

ثانيًا: تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة في الاصطلاح:

تنوعت تعريفات ذوي الاحتياجات الخاصة وتعددت حسب الوجهة التي يتغياها صاحب التعريف، وإن كانت جميعها متقاربة إلى حد كبير في المضمون والمحتوى. وذلك حيث إنها تختلف باختلاف التصنيف سواء أكان من الناحية الطبية، أم السيكولوجية، أم الاجتماعية، أم التربوية والتعليمية. باعتبار أن هذا المفهوم يدخل في دائرة اهتمام كثير من العلوم. على أنه ينبغي أن يلاحظ أن هناك علاقة وثيقة بين المعنى اللغوي والاصطلاحي لمفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة، باعتبارهم يمثلون شريحة من شرائح المجتمع يختلف مستواهم عن مستوى الأفراد العاديين، الأمر الذي يتطلب رعايتهم رعاية خاصة تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم وظروفه الخاصة، حتى يمكن الوصول بهم إلى مستوى أفضل من التوافق الشخصي أو النفسي أو الاجتماعي(٢).

أما التعاريف المتعلقة بالناحية الطبية، فمنها: أنهم من يتسمون بضعف في الوظيفة العقلية ينتج عن عوامل خارجية بحيث تؤدى إلى تدهور في كفاءة الجهاز العصبي، ومن ثم فهي تؤدى إلى نقص في القدرة العامة للنمو وفي التكامل الإدراكي والفهم، وبالتالي في التكيف مع البيئة. وقيل: هم من توقف نمو الذهن عندهم قبل اكتماله، ويحدث في الطفولة بسبب عوامل وراثية أو بيئية تحدث قبل أو أثناء أو بعد الولادة، وينتج عن هذا التوقف قصور في الفهم والتصرف(٣).

---

(١) ينظر: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية (١٠٣٧/٣)، لسان العرب (٢٤/٧، ٢٥)، تاج العروس من جواهر القاموس، (٥٥٠/١٧، ٥٥١).

(٢) ينظر: محمد سلامه غباري، رعاية الفئات الخاصة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ٢٠٠٣م، (ص١٣).

(٣) أحمد بدوي وآخرين، معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية، دار الكتاب المصري، القاهرة، ١٩٨٧م، (ص١٦٤). كما عرفوا أيضًا بأنهم: أصحاب حالة من النمو غير المكتمل للعقل، تشتمل انخفاض الذكاء، وذات طبيعة أو درجة تجعل المريض غير قادر

وأما التعريفات المتعلقة بالجانب السيكولوجي: وهي التي تعتمد على نتائج الفرد على مقاييس الذكاء كأحد المعايير الهامة وربما أهم المعايير جميعا التي يعتمد عليها في الحكم على مستواه العقلي، وهو ما يعرف بمعيار أو معامل نسبة الذكاء. وعليه فقد عرفوا بأنهم: أولئك الأفراد الذين لا يصلون إلى المستوى العادي أو المتوسط في خصيصة ما من الخصائص، أو في جانب ما – أو أكثر – من جوانب الشخصية، إلى الدرجة التي تحتم احتياجهم لخدمات خاصة، تختلف عما يقدم إلى أقرانهم العاديين، وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم بلوغه من النمو والتوافق(١).

ومن هذه الحيثية تعرف الإعاقة أيضًا بأنها: حالة تتميز بمستوى عقلي وظيفي دون المتوسط تبدأ أثناء فترة النمو، ويصاحب هذه الحالة قصور في السلوك التكيفي للفرد. ويشترط للحكم على الشخص بالإعاقة العقلية: مستوى وظيفي عقلي عام: ويقاس هذا المستوى بواسطة اختبارات القدرة العقلية (اختبارات الذكاء المقننة). دون المتوسط: يعبر عن مستوى أداء يقل عن مستوى أداء العاديين بمقدار انحراف معيارى واحد إذا قيس الأداء على اختبار من اختبارات القدرة العقلية العامة. أثناء فترة النمو: من سن ١٦–١٨ سنة، كمعيار لنهاية فترة النمو العقلي، وهذا يساعد على تمييز حالات الإعاقة العقلية عن الحالات الأخرى، مثل الجنون أو التدهور العقلي(٢).

وأما التعريفات الاجتماعية: فهي التي تستخدم معايير التوافق الاجتماعي أو التكيف الاجتماعي لمعيار للإعاقة التي يتّسم بها ذوو الاحتياجات الخاصة. حيث تركز على النظرة الاجتماعية لتؤكد على دور الكفاءة الاجتماعية في التعرف على حالات الإعاقة العقلية وتحديدها ودللت على ذلك بأن بعض من أصيبوا بحالات الإعاقة العقلية وكان لديهم قدر مناسب من الصلاحية الاجتماعية لم تظهر لديهم مشاكل الإعاقة بدرجة أكبر من غيرهم ممن كانوا لديهم مستوى أقل من الصلاحية الاجتماعية. ومن تلك التعريفات:

على حياة مستقلة لحماية نفسه ضد الاستغلال والأخطار، مما يستلزم العلاج الطبي أو غيره من الرعاية، الخاصة أو التدريب. وقيل هي: حالة نقص أو تأخر أو توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي المعرفي، يولد بها الفرد أو تحدث في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي للفرد، مما يؤدى إلى نقص الذكاء، ويتضح آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج والتعليم والتوافق النفسي في حدود درجتين معياريتين سالبتين. ينظر: د. فاروق صادق، اتجاهات تعليمية وتأهيلية في علاج التخلف العقلي، اتحاد رعاية الفئات الخاصة والمعاقين بجمهورية مصر العربية، عدد ٤٨، ١٩٩٦م، (ص١٨)، د. حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة، ط٢، ١٩٩٤م، (ص٤٤٨).

(١) د. عبد المطلب أمين القريطي، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٤١٧هـ–١٩٩٦م، (ص١٣).

(٢) د. فاروق صادق، سيكولوجية التخلف العقلي، عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط٢، ١٩٨٢م، (ص١٢).

هم أولئك الأفراد الذين يكونون دون متوسط الأفراد من نفس السن في الناحية الوظيفية العقلية لأسباب مؤقتة أو شبه دائمة منذ الطفولة، وتكون قدرتهم على التكيف الاجتماعي معقولة وهؤلاء الأفراد يكون لهم القدرة على تعلم التكيف مع المجتمع(١). أو بأنها حالة عدم اكتمال النمو العقلي بدرجة تجعل الشخص غير قادر على موائمة نفسه للبيئة العادية بحيث لا يستطيع الاحتفاظ وبقائه وحياته بين غيره بدون إشراف وحماية أو رعاية خارجية، على أن يكون ذلك ملازما للشخص منذ بدء حياته الأولى(٢).

وبالتأمل في هذه التعريفات السابقة يتضح لنا أن ذوي الاحتياجات الخاصة هم مجموعة من الأفراد يعانون من قصور في الحواس نتج عنها نقص في القدرة على التعلم أو اكتساب الخبرات أو المهارات التي يقوم بها الأفراد العاديون المماثلون لهم في العمر. مما يعني أن لهذه الفئة احتياجات خاصة تختلف عن احتياجات باقي أفراد المجتمع، وتختلف طبيعة تلك الاحتياجات من شخص لآخر نتيجة لاختلاف ما يحتاجه كل فرد منهم على حدته، وما يتسم به من خصائص تميزه عن الآخرين.

وعليه يمكن أن نستخلص من العرض السابق للتعريفات المختلفة بعض النقاط الهامة التي تحدد مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنها:

١. أن معيار اعتبار الشخص معاقًا من عدمه هو مدى قدرته على مزاولة عمله أو القيام بعمل آخر.

---

(١) د. فاروق صادق، المرجع السابق، (ص١٠).

(٢) د. سيد مرسي، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، مكتبة وهبه، القاهرة، ط٢، ١٩٨٧م، (ص٦٢٨). وقيل أيضًا: أن ذوي الاحتياجات الخاصة هم أولئك الأفراد الذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن أقرانهم العاديين في جانب أو أكثر من الجوانب العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسمية، ويتطلب ذلك الانحراف رعاية وعناية خاصة من خلال تقديم الخدمات المختلفة التي تتناسب مع ذلك الانحراف ونوعه. ويشمل هذا المفهوم كافة فئات ذوي الاحتياجات الخاصة بما في ذلك الموهوبين والمتفوقين. وفي تعريف آخر: هم الأفراد الذين يعانون من اضطرابات خاصة، يمكن تشخيصها بأساليب علمية، في مرحلة المهد والطفولة والمراهقة. كما يقصد بمفهوم ذوي الاحتياجات أولئك الذين يعانون من نقص أو قصور في أحد أعضائهم يؤدي إلى افتقارهم وطلبهم منْ غيرهم لسد هذا النقص والتغلب على بعض آثاره السلبية. أي هم المعاقون سمعياً أو بصرياً أو حركياً أو المسنون أو المصابون بأي من الأمراض التي تحتاج إلى رعاية خاصة. والإعاقة ضرر يلحق بالفرد نتيجة قصور أو عجز، ويكون من شأنه تقييد أو منع إنجازه لدوره في الحياة العادية، ويتوقف ذلك على السن والنوع والعوامل الاجتماعية والاقتصادية.

ينظر: د. يوسف القريوتي، د. عبد العزيز السرطاوي، د. جميل الصمادي، المدخل إلى التربية الخاصة، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، ط٢، ٢٠٠١م، (ص١٤)، د. مجدي عزيز إبراهيم، مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، (ص٦٣)، د. محمد محمد محروس الشناوي، تأهيل المعاقين وإرشادهم، دار المسلم للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م، (ص٤٣).

٢. أن القصور الذي يتعرض لها الانسان أنواع: فهي إما إن تكون بدنية كفقد إجزاء من الجسم، وحدوث خلل أو تشوه بها، وإما إن تكون عقلية كنقص في القدرات العقلية، أو أن تكون حسية كفقد أو نقص حاسة من الحواس كالسمع أو البصر.

٣. أن أسباب ذلك القصور تكمن في أنها إما ناجمة عن حوادث أو أمراض، أو أنها خلقية من الولادة.

٤. أن ذلك القصور قد يؤدي إلى حدوث عاهة ما للفرد وقد لا يؤدي، فاذا أدّى ذلك الى حدوثها فان الفرد سيكون معاقا.

٥. أن تلك العاهة قد تعوق الفرد عن التكيف مع مجتمعه أو بيئته التي يعيش فيها، مما ينتج عنه عدم استقراره بنجاح في حياته، فضلا عن الآثار الاجتماعية الأخرى.

٦. أن المعاقين هم مواطنون تعرضوا بغير ارادتهم إلى مسببات بدنية أو عقلية أو حسية أعاقتهم ومنعتهم من السير الطبيعي في الحياة أسوة بأقرانهم من الاشخاص الاخرين.

٧. أن هناك مرحلة عمرية معينة تحدث خلالها الإعاقة العقلية وإن اختلفت وجهة النظر في تحديدها.

٨. أهمية معيار نسبة الذكاء في تعريف الإعاقة العقلية.

٩. أن بطء التعلم والقدرة على التحصيل الدراسي يعد من العوامل الأساسية لتعريف الإعاقة. العقلية[١].

ويتبقى أخيرًا القول بأن الإعاقة من الناحية النظرية ليست مقتصرة على إصابة الشخص بعجز معين في أحد أعضاء جسده (كالإعاقة العقلية أو البصرية أو السمعية أو الجسمية)، مما يجعله غير قادر على تلبية احتياجات نفسه، أو المشاركة في النشاط المجتمعي، وإنما تمتد أيضًا لتشمل كل حالة تعوق الفرد عن أداء دوره الطبيعي في المجتمع، حتى ولو لم يكن مصابًا بعجز جسدي في أحد أعضائه.

---

(١) ينظر: رانا نديم بو عجرم، دمج ذوي الحاجات الخاصة وفئة الصعوبات التعلُّمية، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، لبنان، ط١ ، ٢٠٠٥ م، (ص٢٩، ٣٠).

الفرع الثاني: تعريف الإعاقة في النظام السعودي، والاتفاقيات الدولية، والأنظمة القانونية العربية

أولًا: تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة في النظام السعودي

نصت المادة الأولى من نظام رعاية المعوقين الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٣٧) وتاريخ١٤٢١/٩/٢٣هـ، على أن:" المُعوق: كُل شخص مُصاب بقُصور كُلي أو جُزئي بشكِل مُستقِر في قُدُراتِه الجسمية أو الحسية أو العقلية أو التواصُلية أو التعليمية أو النفسية، إلى المدى الذي يُقلِّل من إمكانية تلبية مُتطلباتِه العادية في ظروف أمثالُه مِن غير المُعوقين".

ثانيًا: تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض الاتفاقيات الدولية:

يقصد بـ ."المعوق" حسب ما جاء في الإعلان الخاص بحقوق المعوقين لسنة ١٩٧٥م:" أي شخص عاجز عن أن يؤمن بنفسه، بصورة كلية أو جزئية، ضرورات حياته الفردية أو الاجتماعية العادية بسبب قصور خلقي أو غير خلقي في قدراته الجسمانية أو العقلية(١).

كما أكدت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام ٢٠٠٦ على أن مصطلح الأشخاص ذوي الاعاقة، ينطبق على كل الأشخاص الذين لديهم إعاقة طويلة الأجل، جسدية كانت أو عقلية أو فكرية أو حسية، ربما تمنعهم بسبب المواقف السلبية أو العوائق المادية من المشاركة مشاركة تامة في المجتمع، إذ جاء في المادة الاولى من الاتفاقية:" ... يشمل مصطلح "الأشخاص ذوي الإعاقة" كل من يعانون من عاهات طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسّيَة، قد تمنعهم لدى التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين..." (٢).

ثالثًا: تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض القوانين العربية:

القانون المصري: عرَّفت المادةُ الثانية من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم ١٠ لسنة ٢٠١٨م، الإعاقةَ بقولها:" يُقصد بالشخص ذي الإعاقة: كل شخص لديه قصور أو خلل كلي أو جزئي،

---

(١) الأمم المتحدة، الجمعية العامة، الإعلان الخاص بحقوق المعوقين، المعتمد بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم ٣٤٤٧ (د-٣٠) المؤرخ في ٩ كانون الأول/ ديسمبر١٩٧٥. الفقرة (١) من الإعلان، منشور في: الامم المتحدة، مجموعة صكوك دولية، حقوق الانسان، المجلد الأول، نيويورك، ١٩٩٣، (ص٢٣٧).

(٢) الأمم المتحدة، الجمعية العامة ، اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الاعاقة لعام ٢٠٠٦، الدورة (٦١)، نيويورك ،١٣ كانون الأول – ديسمبر ٢٠٠٦.

سواء كان بدنياً أو ذهنياً أو عقلياً أو حسياً، إذا كان الخلل أو القصور مستقراً، مما يمنعه لدي التعامل مع مختلف العوائق من المشاركة بصورة كاملة وفعالة مع المجتمع وعلي قدم المساواة مع الآخرين".

القانون الإماراتي: عرّفت المادة الأولى من القانون الاتحادي رقم ٢٩ لسنة ٢٠٠٦م، بشأن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة[١]، صاحب الاحتياجات الخاصة بأنه:" **كل شخص مصاب بقصور أو اختلال كلي أو جزئ شكل مستقر أو مؤقت في قدراته الجسمية أو الحسية أو العقلية أو التواصلية أو التعليمية أو النفسية إلى المدى الذي يقلل من إمكانية تلبية متطلباته العادية في ظروف أمثاله من غير المعاقين".**

القانون البحريني: كما أوردت الفقرة (د) من المادة الأولى من القانون رقم (٧٤) لسنة ٢٠٠٦م بشأن رعاية وتأهيل وتشعيل المعاقين، تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة، حين قالت: " المعاق: هو الشخص الذي يعاني من نقص في بعض قدراته الجسدية أو الحسية أو الذهنية نتيجة مرض أو حادث أو سبب خلقي أو عامل وراثي أدى لعجزه كلياً أو جزئياً عن العمل، أو الاستمرار به أو الترقي فيه، وأضعف قدرته على القيام بإحدى الوظائف الأساسية الأخرى في الحياة، ويحتاج إلى الرعاية والتأهيل من أجل دمجه أو إعادة دمجه في المجتمع".

القانون القطري: عرّفت المادة الأولى من القانون رقم (٢) لسنة ٢٠٠٤ بشأن ذوي الاحتياجات **الخاصة**[٢]، **صاحَب** الاحتياجات **الخاصة بقولها:**" ذو الاحتياجات الخاصة: كل شخص مصاب بعجز كلي أو جزئي دائم في أي من حواسه أو قدراته الجسمية أو النفسية أو العقلية إلى المدى الذي يحد من إمكانيته للتعلم أو التأهيل أو العمل."

القانون الأردني: عرفت المادة الثالثة من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني رقم ٢٠ لسنة ٢٠١٧، الإعاقة بأنها:" أ – لغايات تطبيق أحكام هذا القانون يعد شخصاً ذا إعاقة كل شخص لديه قصور طويل الأمد في الوظائف الجسدية أو الحسية أو الذهنية أو النفسية أو العصبية، يحول نتيجة تداخله مع العوائق المادية والحواجز السلوكية دون قيام الشخص بأحد نشاطات الحياة الرئيسية، أو ممارسة أحد الحقوق، أو إحدى الحريات الأساسية باستقلال.

---

(١) (تم تعديل المسمى ليصبح حقوق المعاقين بموجب القانون الاتحادي رقم ١٤ لسنة ٢٠٠٩). المنشور في الجريدة الرسمية العدد ٤٥٣ السنة السادسة والثلاثون بتاريخ ٢٦/٨/ ٢٠٠٦

(٢) المنشور في **الجريدة الرسمية، العدد (٣)**، *تاريخ النشر١٥/٣/٢٠٠٤م*- الموافق ٢٤/٠١/١٤٢٥ هجري.

ب – يعد القصور طويل الأمد، وفقاً لنص الفقرة (أ) من هذه المادة، إذا كان لا يتوقع زواله خلال مدة لا تقل عن (٢٤) شهراً من تاريخ بدء العلاج أو إعادة التأهيل.

ج– تشمل العوائق المادية والحواجز السلوكية المنصوص عليها في الفقرة (أ) من هذه المادة نقص أو غياب الترتيبات التيسيرية المعقولة أو الأشكال الميسرة أو إمكانية الوصول كما تشمل السلوكيات الفردية والممارسات المؤسسية التمييزية على أساس الإعاقة.

د– تعتبر من بين نشاطات الحياة الرئيسية المنصوص عليها في الفقرة (أ) من هذه المادة الأمور التالية:

١. تناول الطعام والشراب والأدوية والقيام بالعناية الذاتية والقراءة والكتابة.
٢. الحركة والتنقل.
٣. التفاعل والتركيز والتعبير والتواصل الشفهي والبصري والكتابي.
٤. التعلم والتأهيل والتدريب.
٥. العمل".

القانون الجزائري: تطرق الفصل التاسع من الباب الثاني من القانون رقم 5–85 المتعلق بحماية الصحة وترقيتها[١]. إلى" تدابير حماية الأشخاص المعوقين"، حيث عرفت المادة (٨٩) منه الشخص المعاق بما يلي: " يعد شخصاً معوقاً كل طفل أو مراهق أو شخص بالغ أو مسن مصاب بما يلي:

- إما نقص نفسي أو فزيولوجي.
- وإما عجز ناتج عن القيام بنشاط تكون حدوده عادية للكائن البشري.
- وإما عاهة تحول دون حياة اجتماعية أو تمنعها".

القانون المغربي: عرَّفت المادة الثانية من قانون الرعاية الاجتماعية للأشخاص المعاقين لسنة ١٩٩٤م الشخص المعاق بقولها: " يعتبر معاقا بمفهوم هذا القانون، كل شخص يوجد في حالة عجز أو

(١) قانون رقم 05 – 85 ، مؤرخ في ١٩٨٥/٤/١٦م، يتعلق بحماية الصحة و ترقيتها، منشور في الجريدة الرسمي، العدد (٨)، عام 1985، معدل ومتمم.

عرقلة دائمة أو عارضة، ناتجة عن نقص أو عدم قدرة تمنعه من أداء وظائفه الحياتية، لا فرق بين من وُلد معاقًا ومن تعرض للإعاقة بعد ذلك".

وتعني الإعاقة على ضوء ما تقدم أنها عبارة عن قصور أو عيب وظيفي يصيب عضواً، أو وظيفة من وظائف الإنسان العضوية أو النفسية بحيث يؤدي ذلك إلى حدوث خلل أو تغير في عملية تكيف هذه الوظيفة مع الوسط، والإعاقة موجودة في تكوين الإنسان وليست خارجة عنه فهي تؤثر على علاقته مع الوسط الاجتماعي بكل أبعاده، الأمر الذي يتطلب إجراءات خاصة تتتسق مع الحاجات التي يتطلبها كل نوع من أنواع الإعاقة، سواء أكانت عوامل الإعاقة قد حدثت قبل الولادة، أم كانت مرافقة لها، أم كانت عوامل حدثت بعد الولادة، إضافة إلى العوامل الوراثية التي تؤدي إلى حدوث الإعاقات الذهنية والعقلية. وهذا يعني أن يكون الشخص غير ممتلك للقدرة الكاملة على ممارسة نشاط أو عدة أنشطة مختلفة أساسية للحياة العادية نتيجة إصابة وظائفه الحسية أو العقلية أو الذهنية أو الحركية، أو إصابة ولد بها أو لحقت به بعد الولادة. وهؤلاء بلا شك فئات مختلفة، وتختلف احتياجات كل فئة عن الأخرى، ونوعية الخدمات التي يحتاجون لها في المجتمع.

الفرع الثالث: أنواع ذوي الاحتياجات الخاصة

تصنّف الإعاقة إلى أنواع وفئات مختلفة من أهمها:

أولًا: الإعاقة العقلية: وهي عبارة عن انخفاض ملحوظ في القدرة العقلية يرافقه عجز في السلوك التكيفي، وتصنف إلى أربعة مستويات: بسيطة، ومتوسطة، وشديدة، وعميقة. وقد تنجم عن عوامل عضوية أو عوامل ثقافية، أو بيئية. ويعاني عادة المعوق عقلياً من ضعف في الانتباه والتذكر والتمييز والتفكر، فضلًا عن وجود مشاكل جسمية واجتماعية أخرى[١].

(١) ينظر: د. فاروق صادق، التخلف العقلي، مرجع سابق، (٣٤)، د. حازم صلاح الدين حسن، الحماية القانونية لحقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، (ص٥٧)، د. وسيم حسام الدين الأحمد، الحماية القانونية لحقوق المعاقين ذوي الاحتياجات الخاصة، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، ط١، ٢٠١١م، (ص١٤)، د. فاروق الروسان، مقدمة في الإعاقة العقلية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمّان، الأردن، ط٧، ٢٠١٨م، (ص١٤) وما بعدها.

ثانيًا: الإعاقة البصرية: تشمل الإعاقة البصرية كل من فقدان الفقدان الكلي لحاسة البصر، أو الرؤية غير القابلة للتصحيح. ويعتبر الشخص كفيفاً من الناحية الطبية والقانونية إذا كانت حدة إبصاره أقل من ٢٠/٢٠٠، أو إذا كان مجال بصره لا يتعدى ٢٠ درجة، وذلك بعد تنفيذ الإجراءات التصحيحية باستخدام العدسات أو النظارات الطبية أو الجراحة. أما الشخص ضعيف البصر فيعرف من الناحية الطبية والقانونية بأنه الشخص الذي تتراوح حدة إبصاره بين ٢٠/٧٠ إلى ٢٠/٢٠٠[١].

ثالثاً: الإعاقة السمعية: يقصد بالإعاقة السمعية: الفقدان الكلي لحاسة السمع مع محدودية القدرة على الاتصال بالآخرين. فهي تعني بعبارة أخرى: تلك المشكلات التي تحول دون قيام الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه، أو انخفاض القدرة السمعية بدرجة شديدة. وتصنف الإعاقة السمعية إلى إعاقة سمعية بسيطة وإعاقة سمعية متوسطة وإعاقة سمعية شديدة وإعاقة سمعية شديدة جداً أو عميقة.

رابعًا: اضطرابات التواصل: وتعرف اضطرابات التواصل بأنها اضطراب ملحوظ في النطق أو الصوت أو الطلاقة الكلامية أو التأخر اللغوي، أو عدم تطور اللغة التعبيرية أو اللغة الاستقبالية، وغالباً ما تكون اضطرابات اللغة بسبب تلف أو خلل في الجهاز العصبي أو الحرمان البيئي الشديد. وتقسم اضطرابات اللغة إلى قسمين:

أ) اضطرابات الكلام أو النطاق: وهي عبارة عن خلل في الصوت أو في لفظ الكلمات والأصوات أو في الطلاقة اللفظية، وهذا الخلل يلاحظ في إرسال واستخدام الرموز اللفظية، والخلل في اختيار وتتابع الكلام (الابراكسيا).

ب) اضطرابات اللغة: وهي عبارة عن خلل أو شذوذ في تطور أو نمو فهم واستخدام الرموز المنطوقة والمكتوبة للغة. هذا والاضطراب يمكن أن يشمل أحد جوانب اللغة أو جميعها (الأصوات، التراكيب، القواعد)[٢].

رابعًا: التَّوَحُّد: تعد إعاقة التوحد من أكثر الإعاقات صعوبة وشدة، وذلك من حيث تأثيرها على سلوك الفرد الذي يعاني منها وقابليته للتعلم أو تحقيق أي قدر من القدرة على التعلم، أو تحقيق درجة ولو بسيطة

---

(١) ينظر: د. أحمد السعيد، د. مصري حنورة، الطفل المعوق ورعايته، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٢م، (ص٢٢).

(٢) ينظر: د. زينب شقير، اضطرابات اللغة والتواصل، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ٢٠٠١م، (ص١٩، ٢٠).

من الاستقلال الاجتماعي والاقتصادي، أو القدرة على حماية الذات إلا بدرجة محدودة. كما أنه يعوق قدرات الفرد بصفة حادة، وخاصة في مجالات اللغة والعلاقات الاجتماعية والاتصال.

ويُعرّف التوحد بأنه اضطراب أو جملة أعراض تظهر الخصائص المرضية فيه قبل سن (ثلاثين شهرًا)، وتتضمن هذه الاضطرابات:

أ) اضطراب في سرعة أو تتابع النمو.

ب) اضطراب في سرعة الاستجابات الحسية للمثيرات.

ج) اضطراب في الكلام واللغة والسعة المعرفية.

د) اضطراب في التعلق أو الانتماء للناس والأحداث والموضوعات[١].

خامسًا: الإعاقة الجسمية والصحية: يقصد بهذا النوع من الإعاقة الأفراد المعوقون جسمياً أو صحياً الذين يعانون من حالة عجز عظمية أو عضلية أو عصبية، أو حالة مرضية مزمنة تحد من قدرتهم على استخدام أجسامهم بشكل طبيعي مما يؤثر سلباً على إمكانية مشاركتهم في واحدة أو أكثر من النشاطات الحياتية اليومية. ويشمل هذا النوع من الإعاقة كلا من: الإعاقة الحركية التي هي عبارة عن فقدان الشخص القدرة على استعمال اليدين أو الساقين بعجز يساوي أو يفوق (٥٠٪). وكذلك الإعاقة الذهنية التي هي عبارة عن فقدان الشخص المصاب لمؤهلاته العقلية والفكرية بنسبة عجز تساوي (٨٠٪).

هذا وتنقسم الإعاقة الجسمية إلى قسمين: أ) إعاقات خَلْقية: وهي التي تظهر عند الفرد منذ الولادة، أو بعدها بفترة زمنية قصيرة. وقد تكون هذه الإعاقة بسبب عوامل وراثية، أو عوامل ترتبط بمرحلة ما قبل الولادة، كتعرض الأم للأشعة أثناء الحمل، أو سوء التغذية أو الأدوية، ونحو ذلك. و ب) إعاقات مكتسبة: وهي التي لا يولد بها الإنسان، وإنما تظهر بعد الولادة بفترة زمنية ليست بالقصيرة، وهي تنجم عادةً بسبب الحوادث والصدمات والإصابات والأمراض المختلفة التي يصاب بها الأفراد[٢].

---

(١) ينظر: د. عثمان لبيب فراج، الإعاقات الذهنية في الطفولة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٠م، (ص٥٥)، د. أشرف سعد نخلة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ط١، ٢٠١٣م، (ص١٦٩).

(٢) ينظر للمزيد: موقع وزارة الصحة السعودية. على الرابط: https://www.moh.gov.sa (أمراض الجهاز الحركي الإعاقة أنواعها وسبل التعامل معها). تاريخ الزيارة ٢٠٢٣/٢/٧م، د. أشرف سعد نخلة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، المرجع السابق، (ص٦٧، ٦٨).

المبحث الأول: الحماية الجزائية لذوي الاحتياجات الخاصة المتعلقة بالعقوبة

العقوبة جزاء يوقع باسم المجتمع تنفيذًا لحكم قضائي على من تثبت مسؤوليته عن الجريمة، فهي جزاء ينطوي على ألم يحيق بالمجرم نظير مخالفته أمر القانون أو نهيه، ويتمثل هذا الألم في حرمان المحكوم عليه من حق من حقوقه، كحقه في الحياة، أو الحرية. وأيًا كان أسلوب العقاب ونوعيته فإنه يهدف في النهاية إلى مكافحة الجريمة من أجل مصلحة المجتمع [١].

تعتبر الحماية الجنائية على مستوى العقوبة أحد مظاهر الحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة، والتي تعني اعتبار توافر الإعاقة في المجني عليه ظرفًا مشددًا لعقوبة الجاني، أي أن تشديد العقوبة يرتبط ويترتب على ضرورة توافر الإعاقة في المجني عليه لاعتباره ظرفًا مشددًا للعقوبة.

ومردّ ذلك أن الصفة الغالبة لأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة تتسم بالضعف او عدم القدرة على المقاومة والدفاع عن النفس والمال، مما يتحتم معه إحاطتهم بحماية من نوع خاص تتناسب مع ظروفهم الخاصة، وذلك من خلال تشديد العقوبة على من يرتكب جريمة بحقهم، الأمر الذي ينم عن خطورة إجرامية من جانب الجاني تستدعي وتستوجب ضرورة تشديد العقوبة الموقعة عليه.

وعلى ضوء ذلك تم تقسيم هذا المبحث إلى مطلبين: نعالج في الأول الظروف العامة المشددة للعقوبة، وفي الثاني: الظروف الخاصة المشددة للعقوبة.

المطلب الأول: الظروف المشددة العامة للعقوبة

يقوم التجريم من حيث المبدأ على أسسٍ عامة تؤدي بالنص الجنائي إلى مدّ حمايته إلى جميع الأشخاص سواء أكانوا من ذوي الاحتياجات الخاصة أم من غيرهم. ففي جرائم القتل–مثلًا–، لا يُتطلّب سوى أن يكون المجني عليه إنساناً على قيد الحياة، بقطع النظر عن أي اعتبار آخر كالسن أو الحالة الجسمية أو العقلية أو النفسية. فالأصل أن القانون يحمي الحق في الحياة مجردًا[٢]. وكذلك الشأن في بقية الجرائم.

---

(١) ينظر: د. محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات القسم العام، مرجع سابق، (ص٥٥٥).

(٢) ينظر: د. محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات القسم الخاص وفقًا لأحدث التعديلات التشريعية، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، ط٦، ٢٠١٩م، (ص٣٦٦)، د. أحمد فتحي سرور، الوسيط في قانون العقوبات القسم الخاص، دار النهضة العربية، مطبعة جامعة القاهرة والكتاب الجامعي، ط٣، ١٩٨٥م، (ص٥٣٢)، د. رمسيس بهنام، قانون العقوبات جرائم القسم الخاص، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط١، ١٩٩٩م، (ص٧٩٣).

ولما كان من غير الممكن وضع نص تجريمي خاص لكل ظرف من الظروف التي ترتكب فيها الجريمة إلا أنه من الممكن تصور تلك الظروف وجعلها سبباً لتشديد العقوبة في النص الذي يجرم الفعل بصورته المجردة، أو في نص عام يسري على جميع الجرائم، كأن يكون المجني عليه في جريمة القتل من ذوي الاحتياجات الخاصة مثلاً. فمن خلال الظروف المشددة للعقوبة يستطيع المشرع الموازنة بين الحالات المختلفة لارتكاب الجريمة، وتحديد العقوبة المناسبة لكل حالة مع وجود النص العام الذي يجرم الفعل بصورته المجردة، كما هو الحال في نصوص جريمة القتل العمد.

فعند ارتكاب جريمة ضد فرد من ذوي الاحتياجات الخاصة مستغلاً بذلك ضعفه أو عدم قدرته على الدفاع عن نفسه أو ماله. فإن ذلك الأمر يكشف عن الحالات التي تحتاج إلى حماية جنائية إضافية؛ لأن تطبيق مبدأ المساواة الجنائي بصورته العامة المجردة لا يؤدي إلى المساواة، بل إلى عدم المساواة، نظرًا لاختلاف ظروف المجني عليه في كل حالة على حدة.

ويقصد بالمساواة في شكلها العام المجرد: غياب أي معاملة تفضيلية بين الأطراف في العلاقات القانونية المختلفة، أو هي بتعبير آخر عدم التمييز في الحقوق والواجبات بين الأفراد بسبب الأصل أو اللغة أو الجنس أو العرق أو غيرها من الاعتبارات[١]. ولا شك أن الحالة الصحية أو النفسية التي يتسم بها ذوو الاحتياجات الخاصة هي من تلك الاعتبارات.

ولما كانت القاعدة القانونية تهدف إلى إقامة النظام وتحقيق الاستقرار والعدالة في المجتمع فإن ذلك لا يمكن تحقيقه إلا اذا اتسع حكمها ليستوعب مختلف الحالات الفردية التي يستحيل حصرها سواء تلك الموجودة في الحال أو التي ستوجد في المستقبل؛ لذا يقتضي الأمر أن تتصف بالعمومية والتجريد لتحقيق ذلك، بحيث يجب أن تصاغ بصيغة عامة تستوعب ما تواجهه من فروض وحالات غير متناهية، فهي لا تتناول شخصاً معينًا بالاسم، ولا واقعة محددة بالذات، بل تذكر الأوصاف التي يتعين الأشخاص المقصودون بهذا الخطاب أو النص القانوني، فتحدد صفة الشخص وشروط الفعل لتطبيقها. فكل شخص اجتمعت فيه هذه الأوصاف، وكل واقعة توافرت فيه تلك الشروط تنطبق عليها النص القانوني، وبالتالي فإن القاعدة القانونية يجب أن تنظر إلى المخاطبين بها نظرة واحدة دون تمييز فيما بينهم، كما يجب أن تحمي حقوقهم

(١) ينظر: د. أحمد شوقي عمر أبو خطوة، المساواة في القانون الجنائي، دار النهضة العربية، القاهرة، ط٤، ٢٠٠٣م، (ص٥).

على حد سواء؛ ذلك أن المخاطبين بالقاعدة القانونية متساوون، وبهذا فقط تتحقق المساواة المثالية أو المجردة[١].

إلا أن تلك المساواة بمفهومها المجرد تصطدم بقوة بالواقع التطبيقي؛ وذلك لأن المخاطبين بها متمايزون ومختلفون عن بعضهم بعضًا من حيث القدرات والصفات وغيرهما. حيث إن التنوع البشري يكشف بجلاء لا لبس فيه عن مدى وجود التنوع والاختلاف الكبير بين الأفراد؛ لذلك فإن بسط المفهوم المجرد للمساواة على جميع الأفراد والحالات بما فيهما من تمايز واختلاف يشط بدور القاعدة القانونية بعيداً عن هدفها المنشود، وهو تحقيق الاستقرار والعدالة في المجتمع؛ لذا فإن الإخلال بمبدأ المساواة– والأمر كذلك– في بعض الأحيان يكون هو الحل لمعالجة التمايز بين الأفراد الذي ينتج عنها تمايز واختلاف في الأفعال والتصرفات.

وهذا ينسحب بطبيعة الحال على مبدأ المساواة في التجريم والعقاب، حيث ينبغي الأخذ بهذا التباين والاختلاف والتمايز بين المخاطبين بأحكام القانون الجنائي، من حيث قدراتهم الجسمية والعقلية وسماتهم الشخصية، لكي نصل في النهاية إلى المساواة الواقعية بين الأفراد، وعدم الاكتفاء بالمساواة المثالية المجردة.

ومما سبق يظهر بجلاء أن المساواة المطلقة في العقوبة هي في حقيقتها عدم مساواة، طالما لم تأخذ في حسبانها اختلاف وتمايز المخاطبين بالنص الجنائي. فالمصلحة الاجتماعية تُحتم التجريم والعقاب بقدر يتناسب مع الخطر أو الضرر الذي يحمله الفعل محل التجريم، وهذا لا يعني المساواة المطلقة في رد الفعل التجريمي أو العقابي بين جميع الجرائم سواء على المستوى الشخصي فيها أو الموضوعي، بل على العكس من ذلك يعني اختلاف المعاملة الجنائية في تلك الجرائم وهو ما توجبه المصلحة العامة، وقصد المشرع في ضوء القيم التي يستهدف المشرع الجنائي حمايتها[٢].

وعليه فإن الضعف الجسدي أو الذهني أو العقلي الذي يتصف به بعض ذوي الاحتياجات الخاصة يضعهم في وضع غير متساوٍ مع الآخرين خصوصاً عند ارتكاب جرائم بحقهم، وهو الأمر الذي يستدعي

---

(١) ينظر: د. عبد الحي حجازي، محاضرات في المدخل لدراسة العلوم القانونية (١) القانون، مكتبة عبد الله وهبة، القاهرة، بدون تاريخ ورقم الطبعة، (ص٣٢، ٣٣)، د. سليمان مرقس، الوافي في شرح القانون المدني (١) المدخل للعلوم القانونية وشرح الباب التمهيدي للتقنين المدني، ط٦، ١٩٨٧م، (ص١٢، ١٣)، د. عبد الله مبروك النجار، المدخل المعاصر لفقه القانون، دار النهضة العربية، القاهرة، ط٣، ٢٠٠٥–٢٠٠٦، (ص١٥، ١٦)، د. محمد حسين منصور، المدخل إلى القانون القاعدة القانونية، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، ط١، ٢٠١٠م، (ص١٧، ١٨).

(٢) ينظر: د. أحمد فتحي سرور، القانون الجنائي الدستوري، دار الشروق، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٢م، (ص١٧٨).

ضمان مساواة فعالة لجميع الأفراد، وذلك عن طريق التفريد العقابي[١]، سواء التشريعي[٢]، أو القضائي[٣]، أو التنفيذي[٤]، والذي يعد من أهم الأساليب العقابية التي اهتدى إليها الفكر الجنائي محاولاً بذلك القضاء على العيوب الناجمة عن استعمال مبدأ المساواة المطلقة التي تمثلت في تحديد العقوبات، وعدم السماح بإعمال أي تفرقة في المعاملة الجنائية بين المذنبين. حيث تلجأ التشريعات عادة لتمكين القاضي من هذا التفريد إلى وسائل متعددة منها: العقوبات التخييرية في بعض الجرائم، يحكم القاضي بإحداها حسب ظروف

---

(١) التفريد العقابي: هو اختلاف العقوبة باختلاف ظروف الجاني وأحواله وطبيعة شخصيته لإصلاحه. وبتعبير آخر هو تنوع العقوبة من حيث الكم والكيف، أي تدرج العقوبة في النوع والمقدار؛ لتتناسب مع جسامة الجريمة وخطورة الجاني.

ينظر: د. رؤوف عبيد، مبادئ القسم العام من التشريع العقابي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٤، ١٩٧٩م، (ص٧٦٦)، د. محمد زكي أبو عامر، دراسة في علم الإجرام والعقاب، الفنية للطباعة والنشر، الإسكندرية، ١٩٨٧م، (ص٤٠٣).

(٢) يقصد بالتفريد التشريعي: ما يراعيه المشرع عندما ينشئ في العقوبات التي يقررها في النص الجنائي تدرجا في العقوبة بحسب ظروف الجرائم أو الجناة، فيفرض على القاضي تطبيق نص معين عقوبته أخف أو أشد من العقوبة العادية المقررة للفعل نفسه إذا وقع في ظروف معينة أو من جناة محددين. وبتعبير آخر: هو الذي يتولاه المشرع ذاته محاولا به أن يجعل من العقوبة جزاء متناسبا ومتلائما مع الخطورة المادية الإجرامية للجريمة من ناحية، ومع الظروف الشخصية للجاني التي يمكن أن يتوقعها لحظة وضع نص التجريم والعقاب من ناحية أخرى.

ينظر: د. محمد زكي أبو عامر، دراسة في علم الإجرام والعقاب، (ص٤٠٣، ٤٠٤)، د. رأفت عبد الفتاح حلاوة، مبادئ علم العقاب، ٢٠٠٣-٢٠٠٤م، (ص١٠٠)، د. مصطفى فهمي الجوهري، تفريد العقوبة في القانون الجنائي " دراسة تحليلية تأصيلية في القانون المصري وقوانين بعض الدول العربية"، دار النهضة العربية، القاهرة، ٢٠٠٢م، (ص٦).

(٣) يقصد بالتفريد القضائي: تلك الملاءمة التي يقوم بها القاضي بين الظروف الشخصية للمتهم، والظروف الموضوعية –المادية– للجريمة من جهة، وبين ما ينص عليه القانون من عقوبات وتدابير من جهة أخرى، في ظل السلطة التقديرية التي يتمتع بها القاضي في تقدير العقوبة. وبمعنى آخر: هي سلطة القاضي في اختيار نوع ومقدار العقوبة، والملاءمة لكل فرد من بين العقوبات التي يحددها النص القانوني.

ينظر: د. محمود محمود مصطفى، توجيه السياسة الجنائية نحو فردية العقاب، بحث منشور في مجلة القانون والاقتصاد، العدد (١)، السنة التاسعة، ١٩٣٩م، (ص١٤٢)، د. فتوح عبد الله الشاذلي، المساواة في الإجراءات الجنائية، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٠م، (ص٧٩).

(٤) يقصد بالتفريد التنفيذي للعقاب، أو ما يسمى بالتنفيذ الإداري: العمل العقابي وتنظيمه على الوجه الذي يكفل بلوغ أقصى الفائدة منه. أو هو: منح الهيئة المكلفة بتنفيذ العقاب سلطة واسعة في جعل العقوبة ملائمة لظروف الجاني المحكوم عليه. أي قيام سلطة تنفيذ العقاب بتنفيذ العقوبة بطريقة مناسبة تنسجم مع حالة المجرم من ناحية، والغاية من العقوبة من ناحية أخرى. ومن مظاهره جواز الإفراج تحت شرط، وحق العفو عن العقوبة كلها أو بعضها، أو إبدالها بأخف منها. ينظر: د. علي راشد، القانون الجنائي المدخل وأصول النظرية العامة، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط٢ (منفحة)، ١٩٧٤م، (ص٦٩٥)، د. فهد هادي حبتور، التفريد القضائي للعقوبة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط١، ٢٠١٤م-١٤٣٥هـ، (ص٥٢).

الجاني، كما يجعل العقوبة أحيانًا متراوحة بين حدين، –أقصى وأدنى–، كما قد يجيز للقاضي أو يوجب عليه، تخفيض العقوبة عند وجود أعذار قانونية أو ظروف قضائية مخففة، ويأخذ أيضًا بنظام وقف تنفيذ العقوبة، كما يجيز تشديد العقوبة في بعض الحالات(١).

ويتحصل مما تقدم أن المساواة المجردة لا تؤدي دائماً إلى تحقيق وظيفة القانون الأساسية المتمثلة في تحقيق العدل والمساواة وصولاً إلى الاستقرار الاجتماعي، بل على العكس من ذلك قد يكون الإخلال بهذا المبدأ هو الأساس في التشريع والتطبيق في كثير من الأحيان؛ وذلك بغية تصحيح الاختلال الناتج عن تطبيق مبدأ المساواة المجردة فمن يعتدي بالضرب أو الجرح مثلا على أحدٍ من ذوي الاحتياجات الخاصة، ينبغي ألا يتساوى في العقاب مع الجاني الذي يرتكب ذلك بحق شخص آخر من غيرهم، وذلك رعاية لحال المجنى عليه الذي يتطلب اللّطف به وتقديم العون إليه بدلاً من الاعتداء عليه.

وهناك العديد من التطبيقات التي قصد بها المشرع تصحيح الاختلال الناتج عن تطبيق مبدأ المساواة الجنائي بصورته المثالية المطلقة فيما يخص حالة الضعف أو عدم القدرة على مقاومة السلوك الإجرامي، ومنها الحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك في اعتبارها نافية للمسؤولية الجنائية(٢).

حيث اعتبر المشرع الجنائي أن المساواة العقابية لا تتم إلا بين الأفراد الذين لديهم الحد الأدنى المشترك من القدرة على الإدراك والإرادة(٣)؛ حتى يسأل جنائيًا عما يرتكبه ويقترفه من أفعال مجرّمة. فضلًا عن أن الإدراك والإرادة هما شرطا المسؤولية الجنائية التي تنهض أساساً على حرية الإنسان في الاختيار،

---

(١) ينظر: د. محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات القسم العام، مطبعة جامعة القاهرة، ط١٠،١٩٨٣م، (ص٦٥١، ٦٥٢).

(٢) وفي ذلك تنص المادة (٦٢) من قانون العقوبات المصري رقم ٥٨ لسنة ١٩٣٧، على أنه:" لا يسأل جنائياً الشخص الذي يعاني وقت ارتكاب الجريمة من اضطراب نفسي أو عقلي أفقده الإدراك أو الاختيار، أو الذي يعاني من غيبوبة ناشئة عن عقاقير مخدرة أياً كان نوعها إذا أخذها قهراً عنه أو على غير علم منه بها".

وفي ذات المعنى تنص المادة (٦٠) من قانون العقوبات الإماراتي على أنه:" لا يسأل جنائيًا من كان وقت ارتكاب الجريمة فاقدا الإدراك أو الإرادة لجنون أو عاهة في العقل أو غيبوبة ناشئة عن عقاقير أو مواد مخدرة أو مسكرة أيا كان نوعها أعطيت له قسرا عنه أو تناولها بغير علم منه بها أو لأي سبب آخر يقرر العلم أنه يفقد الإدراك أو الإرادة".

وتراجع أيضًا: المادة (٢٢) من قانون العقوبات الكويتي، والمادتين (٣١، ٣٣) من قانون العقوبات البحريني، والمادتين: (٥٤، ٥٥) من قانون العقوبات القطري.

(٣) ينظر: د. أحمد شوقي عمر أبو خطوة، المساواة في القانون الجنائي، مرجع سابق، (ص٧٨).

فإذا كانت الإعاقة الذهنية والعقلية من شأنها فقد الإدراك أو الإرادة أو كليهما، فإنه يترتب على ذلك انعدام المسؤولية، وبالتالي امتناع العقاب[١].

ولما كان المشرع الجنائي يدرك عدم قدرته على تحقيق المساواة الفعلية والتناسب العادل بين العقوبة وشخصية مرتكب الجريمة؛ لأنه لا يعرف المجرمين بأشخاصهم وبالتالي يستحيل عليه تفريد العقاب لكل منهم على حده. فمن أجل تحقيق المساواة الفعلية– عن طريق التفريد العقابي –لا بد من إيجاد الوسائل التي تمكن من ذلك فعندما يقرر المشرع التفريد العقابي بالنص القانوني عن طريق جعل العقوبة محصورة بين حدين – أدنى وأقصى–، أو العقوبات التخييرية، فهنا يأتي دور القاضي الجنائي ليجعل من التفريد التشريعي للعقاب واقعيا عن طريق سلطته التقديرية؛ لأنه هو الأقدر على معرفة الجاني وظروفه المرتبطة بارتكابه للجريمة، وكذلك معرفة ظروف وملابسات الجريمة، فضلا عن معرفة المجني عليه، مما يسمح له بتقرير العقوبة المناسبة والملائمة في ظل تلك الظروف والملابسات.

ومن الجدير بالذكر أن تحقيق تناسب العقوبة مع الجريمة هو ما قررته المحكمة العليا السعودية[٢]، ومجلس القضاء الأعلى بهيئته العامة[٣]، في كثير من المبادئ الأساسية على وجوب تناسب العقوبة مع وقائع الدعوى قوة وضعفًا، ومع الجرم وشناعة وقبح الجريمة.

تعريف الظروف المشدَّدة للعقوبة

قد يجد القاضي من ظروف الواقعة أو ظروف المتهم، ما يدعو إلى أخذ المتهم بالشدة في إطار الحدين الأدني والأقصي اللذين يحددهما القانون. وفي هذه الحالة لا يقال إن القاضي

شدد العقوبة قانوناً؛ لأنه لم يطبق إلا العقوبة التي قررها القانون للفعل ولم يزد فيها. على أن القانون في بعض الأحوال قد يجعل من ظروف خاصة سبباً قانونياً لتشديد العقوبة إلى أكثر من الحد الأقصي

---

(١) ينظر: د. علي حسين الخلف، د. سلطان عبد القادر الشاوي، المبادئ العامة في قانون العقوبات، المكتبة القانونية، بغداد، بدون تاريخ ورقم الطبعة، (ص٣٦٦).

(٢) ينظر: المحكمة العليا، رقم المبدأ (٣/١/٤٤) بتاريخ ١٤٣٧/٣/١٨هـ.

(٣) ينظر: مجلس القضاء الأعلى بهيئته العامة، رقم المبدأ (٥/١٦٩٨) بتاريخ ١٤٢٩/١٠/٢٧هـ، وكذا المبدأ رقم (١/١/١٩٩) بتاريخ ١٤٣٦/٨/٢٠هـ.

المقرر للحالات العادية فينص على عقوبة خاصة لبعض الجرائم إذا ما توافرت فيها موجبات التشديد. كما قد يصل الأمر في حالات أخري إلي أن يجعل من بعض الظروف المشددة وجهاً لتغيير وصف الجريمة(١).

وعلى ذلك فإنه يُقصد بالظروف المشددة بصفة عامة: الأمور أو الحالات أو الملابسات أو الأسباب التي يرى المشرع الجنائي أن تحققها يوجب أو يجيز تشديد العقوبة المقررة أصلًا للجريمة؛ نظرًا لجسامة الجريمة بناء على اقترانها بتلك الظروف، مما يترتب عليه جسامة المسؤولية الجنائية لمرتكبها، الأمر الذي يتحتم معه تشديد وتغليظ العقاب إلى أكثر من الحد الأعلى الذي قرره القانون.

فالظروف المشددة هي تلك التي ينص عليها القانون صراحة ويكون من شأنها تشديد عقاب الجريمة إما بتجاوز الحد الأقصي المقرر لها في الأصل، وإما بتغير نوع العقوبة تبعاً لتغيير نوع الجريمة. وهي حالات محددة في القانون تتصل بالجريمة أو بالجاني ويترتب عليها تشديد العقوبة المقررة للجريمة إلى أكثر من الحد الأعلى الذي قرره القانون، على اعتبار أنها ظروف قرر القانون وجودها وألزم المحكمة في الغالب أو أجاز لها أحيانًا الحكم بتجاوز الحد الأقصى الذي وضعه القانون لعقوبة الجريمة أو الحكم بعقوبة من نوع أشد مما يقرره القانون للجريمة.

مع ملاحظة سريان حكم هذه الظروف المشدّدة على كافة الجرائم أو على طائفة منها ومن أبرز تلك الظروف: العود(٢)؛ وبالتالي يلتزم القاضي بتشديد عقوبة الجريمة عند توافر أي من هذه الظروف على النحو الذي يقرره القانون.

---

(١) ينظر: د. هلالي عبد اللاه أحمد، الوجيز في شرح قانون العقوبات القسم العام، بدون مكان ورقم الطبعة، ٢٠١٩م، (ص٣١٠).

(٢) وفي ذلك تنص المادة (١/٥٠) من قانون العقوبات المصري على أنه:" يجوز للقاضي في حال العود المنصوص عنه في المادة السابقة أن يحكم بأكثر من الحد الأقصى المقرر قانوناً للجريمة بشرط عدم تجاوز ضعف هذا الحد".

كما تنص المادة (٨٥) من قانون العقوبات الكويتي على أنه:" يعد عائدًا من سبق الحكم عليه بعقوبة جناية وثبت ارتكابه بعد ذلك جناية أو جنحة. يجوز للمحكمة ان تقضي على العائد بأكثر من الحد الاقصى المقرر قانونا للجريمة بشرط عدم مجاوزة ضعف هذا الحد".

وتنص أيضًا المادة (٧٨) من قانون العقوبات البحريني على أن:" يعتبر عائداً: **أولًا:** من حكم عليه بحكم نهائي بعقوبة جناية ثم ارتكب جريمة بعد ذلك. **ثانيًا:** من حكم عليه بحكم نهائي بالحبس مدة ستة أشهر أو أكثر ثم ارتكب جنحة قبل مضي خمس سنين من تاريخ انقضاء هذه العقوبة أو من تاريخ سقوطها بالتقادم. ولا تقوم حالة العود إلا في نطاق الجرائم المتحدة من حيث العمد والخطأ. ويعتبر العود ظرفا مشددا".

وتنص المادة (٩٥) من قانون العقوبات القطري على أنه:" يُعد عائداً كل من: ١. سبق الحكم عليه بحكم بات بعقوبة جناية، وثبت بعد ذلك ارتكابه جناية أو جنحة. ٢. سبق الحكم عليه بحكم بات بعقوبة جنحة لارتكابه جريمة تزوير أو سرقة أو خيانة أمانة أو

وجدير بالذكر أن المحكمة العليا السعودية (النقض حاليًا) قد راعت في كثير من أحكامها سوابق المدعى عليه كموجب من موجبات تشديد العقوبة، حيث قضت بأنه لابدّ أن تتناسب العقوبة مع الجرم، وتكون رادعةً وزاجرةً، يُراعى فيها الأفعال التي قام بها المدعى عليه وسوابقه. وبأنه ينبغي عدم إفراد عقوبة تعزيرية لسوابق المدعى عليه، والمتعين تقرير عقوبة تعزيرية واحدة، والتشديد فيها للسوابق [١]. كما راعى ذلك أيضًا مجلس القضاء الأعلى بهيئته العامة حيث قرر أن من ارتكب جرمًا ثم عاد إليه فيعتبر من أهل السوابق، ويعاقب بأكثر مما يعاقب به من كان جرمه لا سوابق له. وكذلك أن من تكرر جرمه، ولم يردعه ما أُوقع عليه من جزاء، ناسب أن يُزاد عليه من العقاب بما يردعه ويزجر غيره[٢]. فضلا عن اعتبار بعض الأنظمة السعودية وصف العود ظرفا موجبا لتشديد العقوبة[٣].

وقد عرّف الظروف المشدّدة بعضُ الفقه بقوله: أسباب تشديد العقاب هي حالات يجب فيها على القاضي أو يجوز له أن يحكم بعقوبة من نوع أشد مما يقرره القانون للجريمة، أو أن يجاوز الحد الأقصى الذي وضعه القانون لعقوبة هذه الجريمة [٤].

احتيال أو إخفاء أشياء متحصلة من جريمة أو شروع في إحدى هذه الجرائم، ثم ارتكب خلال خمس سنوات من تاريخ ذلك الحكم جريمة من هذه الجرائم، أو شرع في إحداها. ويجوز للمحكمة أن تقضي على العائد بأكثر من الحد الأقصى المقرر قانوناً للجريمة، بشرط عدم مجاوزة ضعف هذا الحد، وعلى ألا تجاوز مدة الحبس عشرين سنة".

أما العود: فهو حالة الشخص الذي يرتكب جريمة أو أكثر بعد الحكم عليه نهائيًّا من أجل جريمة أخرى، وينبني عليه تشديد عقوبة الجريمة الأخيرة على أساس أن عودة الجاني إلى ارتكاب الجرائم مرة أخرى، دليلٌ على أن العقوبة الأولى لم تكن كافيةً لردعه. أو العود هو: الوصف القانوني الذي يلحق بشخص عاد إلى الإجرام بعد الحكم عليه بعقوبة بموجب حكم سابق بات، ضمن الشروط التي حددها القانون.

ينظر: د. محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات القسم العام، مرجع سابق، (ص٦٧٠)، د. عبد الله سليمان، شرح قانون العقوبات الجزائري القسم العام الجزء الأول " الجريمة"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٩٥م، (ص٣٧٧، ٣٧٨).

(١) ينظر: المحكمة العليا، رقم المبدأ (١/١/١٩٩)، وتاريخ ١٤٣٦/٨/٢٠هـ، وكذا المبدأ رقم (٢/١/١٥٤) وتاريخ ١٤٣٤/٥/٨هـ.

(٢) ينظر: مجلس القضاء الأعلى بهيئته العامة، رقم المبدأ (٢/١٢٤) وتاريخ ١٤١١/٢/٩هـ، والمبدأ رقم (٣/١٨١) وتاريخ ١٤١٣/٨/٢٣هـ./

(٣) تراجع: المادة (٣٧/ثالثا)، والمادة (٢/٤٩) من نظام مكافحة المخدرات والمؤثرات العقلية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٣٩) بتاريخ ١٤٢٦/٧/٢٨هـ.

(٤) د. محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات اللبناني القسم العام، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، طبعة ثالثة جديدة (معدلة ومنقحة)، ١٩٩٨م، المجلد الثاني، (ص١١١٨).

كما عرّفها أحد الفقه بأنها: مجموعة الأحوال التي إن توفر إحداها وجب على القاضي أو جاز له أن يحكم بعقوبة أشد نوعًا، أو أكبر مقدارًا من الحدود المقررة للعقاب على الجريمة أصلًا(١).

ويتضح من التعريفات السابقة أن الظروف المشددة من شأنها أن تؤثر على نطاق السلطة التقديرية للقاضي، إذا توجب عليه أن يحكم بعقوبة أشد من العقوبة المقررة أصلا للجريمة، وذلك إذا كانت وجوبية، أما إذا كانت أسباب التشديد جوازية للقاضي فإن ذلك معناه ترك الأمر للقاضي ليقدِّر الأمر من خلال كل حالة على حدتها، بحيث يكون بإمكان القاضي أن يحكم بالعقوبة القصوى المقررة للجريمة أصلًا، كما يكون له أن يزيد في العقوبة ويصعد بها إلى مدى أبعد من هذا القدر. كما تجدر الإشارة إلى أن الظروف المشددة من حيث طبيعتها: إما ظروف موضوعية، وإما ظروف شخصية. أما الظروف الموضوعية فهي تلك التي تتعلق بنوع أو وسائل أو زمن أو مكان السلوك الإجرامي، أو بجسامة الضرر أو الخطر المترتب على الجريمة. أما الظروف الشخصية فتلك المتعلقة بشخصية الجاني أو بطبيعة علاقته بالمجني عليه، أو بدرجة ومدى جسامة خطئه العمدي أو غير العمدي. وتبدو أهمية التفرقة بين هذين القسمين للظروف المشددة في حالة تعدد المساهمين في الجريمة وتوافر بعض الظروف المشدة في حق بعضهم دون الآخرين(٢).

هذا وقد أوردت قوانين العقوبات في بعض الدول العربية مجموعة من الظروف المشددة للعقوبة في القسم العام منه، واعتبارها ظروفًا عامة تسري على جميع الجرائم، وفي هذه المجموعة ما يخص ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي تتمثل في ضعف إدراك المجني عليه وعجزه عن المقاومة.

ومن ذلك ما نصت عليه المادة (١٠٢) من قانون العقوبات الإماراتي على أنه:" مع مراعاة الأحوال التي يبين فيها القانون أسبابًا خاصة للتشديد يعتبر من الظروف المشددة ما يلي:

أ – ارتكاب الجريمة بباعث دنئ .

---

(١) د. محمد زكي أبو عامر، قانون العقوبات القسم العام، مرجع سابق، (ص٥٧٨).

وينظر في مزيد من التعريفات: د. أحمد فتحي سرور، الوسيط في قانون العقوبات القسم العام، مرجع سابق، (ص١٠٤٣)، د. عبد الوهاب حَوْمَد، المفصّل في شرح قانون العقوبات القسم العام، طبعة الجديدة، دمشق، ١٩٩٠م–١٤١٠هـ، (ص٨٨٤)، د. أكرم نشأت إبراهيم، السياسة الجنائية دراسة مقارنة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط٢، ٢٠١١م، (ص١٤٢)، د. جلال ثروت، نُظم القسم العام في قانون العقوبات، طبعة منقحة، دار الهدى للمطبوعات، ١٩٩٩م، (ص٤٨٠).

(٢) ينظر: د. مصطفى فهمي الجوهري، تفريد العقوبة في القانون الجنائي، مرجع سابق، (ص٢٦).

ب- ارتكاب الجريمة بانتهاز فرصة ضعف إدراك المجني عليه أو عجزه عن المقاومة، أو في ظروف لا تمكن غيره من الدفاع عنه.

ج- ارتكاب الجريمة باستعمال طرق وحشية أو التمثيل بالمجني عليه.

د- وقوع الجريمة من موظف عام استغلالا لسلطة وظيفته أو لصفته ما لم يقرر القانون عقابًا خاصا اعتبارا لهذه الصفة".

وكذلك تنص (٧٥) من قانون العقوبات البحريني على أنه:" مع مراعاة الأحوال التي يبين فيها القانون أسبابًا خاصة للتشديد يعتبر من الظروف المشددة ما يأتي:

١ – ارتكاب الجريمة لبواعث دنيئة.

٢ – ارتكاب الجريمة بانتهاز فرصة عجز المجني عليه عن المقاومة، وفي ظروف لا تمكن الغير من الدفاع عنه.

٣ – اتخاذ طرق وحشية لارتكاب الجريمة أو التمثيل بالمجني عليه.

٤ – وقوع الجريمة من موظف عام أثناء أو بسبب أو بمناسبة تأدية وظيفته ما لم يقرر القانون عقابا خاصا اعتبارا لصفنه.

٥- تعدد الجناة أو المجني عليهم"[١].

المطلب الثاني: الظروف المشددة الخاصة للعقوبة

الظروف المشددة الخاصة هي الظروف التي ينحصر نطاقها ويقتصر حكمها على جريمة، أو جرائم معينة حددها القانون ويترتب عليها زيادة جسامة الجريمة أو جسامة مسؤولية الجاني عنها، وبالتالي زيادة العقوبة المقررة لها. أي أنه يقصد بالظروف الخاصة المشددة للعقوبة أنها تلك الظروف المنصوص عليها في مواضع متفرقة من القسم الخاص من قانون العقوبات بحيث تلحق كلاً منها بجريمة معينة أو عدد

(١) أضيف بموجب القانون رقم (٣٨) لسنة ٢٠١٤ بتعديل بعض أحكام قانون العقوبات الصادر بالمرسوم بقانون رقم (١٥) لسنة ١٩٧٦.

محدود من الجرائم، فلا يتعدى حكمها هذه الجريمة أو تلك الجرائم. بحيث يقتصر حكمها على جرائم بعينها، وقد سلك القانون هذا السبيل لاعتبارات تتعلق إما بطبيعة الجريمة، وإما بشخصية مرتكبها(١).

وهذه الظروف عديدة ومتنوعة قد نص عليها المشرع في مواضع متفرقة سواء في قانون العقوبات أم في بعض القوانين الجنائية الأخرى، ومن ثم فهي تفتقد إلى الخضوع لقواعد عامة، فلا توجد نظرية عامة تنتظم أحكامها. وهي وهذه الظروف علي كثرتها وتنوعها يمكن ردها إلي نوعين رئيسين: ظروف مادية: وأخري شخصية. فالظروف المشددة المادية أو العينية في تسمية أخري وهي التي تتعلق بماديات الجريمة وظروف ارتكابها والكيفية التي تم بها تنفيذها. أما الظروف المشددة الشخصية فهي تلك التي تتعلق بمرتكب الجريمة شخصياً ولا شأن لها بالفعل المادي المكون للجريمة، وهي قد ترجع إلي صفه معينة تقوم في شخص الجاني(٢).

وغني عن البيان أن بعضًا من الأنظمة السعودية قد قضت بتشديد العقوبة في الجرائم الواقعة على ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل نظام مكافحة جرائم الاتجار بالبشر، ونظام مكافحة جريمة التحرش، وهو ما نعرض له في الفرعين التاليين:

الفرع الأول: جريمة الاتجار بالبشر

يقصد بجريمة الاتجار بالبشر: كافة التصرفات المشروعة وغير المشروعة التي تحيل الإنسان إلى مجرد سلعة أو ضحية يتم التصرف فيها بواسطة وسطاء محترفين عبر الحدود الوطنية؛ بقصد استغلاله في اعمال ذات أجر متدن، أو في أعمال جنسية، أو ما شابه ذلك، وسواء تم هذا التصرف بإرادة الضحية أم بصورة قسرية رغمًا عنه، أو بأي صورة أخرى من صور العبودية(٣).

---

(١) ينظر: د. عبد الحميد الشواربي، ظروف الجريمة المشددة والمخفف للعقاب، منشأة المعارف، الإسكندرية، ١٩٩٨م، (ص ١١٦)، د. أحمد عوض بلال، محاضرات في الجزاء الجنائي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٦م، (ص٣٤٧).

(٢) ينظر: د. مصطفى فهمي الجوهري، تفريد العقوبة في القانون الجنائي، مرجع سابق، (ص ٢٧، ٢٨)، د. هلالي عبد اللاه أحمد، الوجيز في شرح قانون العقوبات القسم العام، مرجع سابق، (ص٣١١).

(٣) ينظر: د. سوزي عدلي ناشد، الاتجار في البشر بين الاقتصاد الخفي والاقتصاد الرسمي، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، ٢٠٠١م، (ص١٥)، د. حامد سيد محمد، الاتجار في البشر كجريمة منظمة عابرة للحدود، المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة، ط١، ٢٠١٠م، (ص١٢).

وقد عرَّفت المادة الأولى من نظام مكافحة جرائم الاتجار بالبشر السعودي هذه الجريمة بقولها:" الاتجار بالبشر: استخدام شخص، أو إلحاقه، أو نقله، أو إيواؤه، أو استقباله من أجل إساءة الاستغلال"[١].

وقد اتجه النظام السعودي إلى اعتبار الإعاقة ظرفاً مشدداً لعقوبتها؛ كون المجني عليه المعاق عاجزًا عن الدفاع عن نفسه، فضلاً عن ذلك فالاعتداء الحاصل على هذا الشخص يدل على خطورة الجاني وتدني أخلاقه.

وقد نصت المادة (٤) من نظام مكافحة جرائم الاتجار بالبشر السعودي، الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٤٠) بتاريخ ١٤٣٠/٧/٢١هـ، على أن:" تشدد العقوبات المنصوص عليها في هذا النظام[٢] في الحالات التالية:

١. إذا ارتكبت الجريمة جماعة إجرامية منظمة.
٢. إذا ارتكبت ضد امرأة أو أحد من ذوي الاحتياجات الخاصة.
٣. إذا ارتكبت ضد طفل حتى ولو لم يكن الجاني عالما بكون المجني عليه طفلا.
٤. إذا استعمل مرتكبها سلاحا، أو هدد باستعماله.
٥. إذا كان مرتكبها زوجا للمجني عليه أو أحد أصوله أو فروعه أو وليه، أو كانت له سلطة عليه.
٦. إذا كان مرتكبها موظفا من موظفي إنفاذ الأنظمة.
٧. إذا كان مرتكبها أكثر من شخص.
٨. إذا كانت الجريمة عبر الحدود الوطنية.

---

(١) كما نصت المادة الثانية من قانون مكافحة الاتجار بالبشر المصري على أن:" يُعد مرتكبا لجريمة الاتجار بالبشر كل من يتعامل بأية صورة في شخص طبيعي بما في ذلك البيع أو العرض للبيع أو الشراء أو الوعد بهما أو الاستخدام أو النقل أو التسليم أو الإيواء أو الاستقبال أو التسلم سواء في داخل البلاد أو عبر حدودها الوطنية – إذا تم ذلك بواسطة استعمال القوة أو العنف أو التهديد بهما، أو بواسطة الاختطاف أو الاحتيال أو الخداع، أو استغلال السلطة، أو استغلال حالة الضعف أو الحاجة، أو الوعد بإعطاء أو تلقى مبالغ مالية أو مزايا مقابل الحصول على موافقة شخص على الاتجار بشخص آخر له سيطرة عليه – وذلك كله – إذا كان التعامل بقصد الاستغلال أيا كانت صوره بما في ذلك الاستغلال في أعمال الدعارة وسائر أشكال الاستغلال الجنسي، واستغلال الأطفال في ذلك وفي المواد الإباحية أو السخرة أو الخدمة قسرا، أو الاسترقاق أو الممارسات الشبيهة بالرق أو الاستعباد، أو التسول، أو استئصال الأعضاء أو الأنسجة البشرية، أو جزء منها".

(٢) حيث نصت المادة الثالثة من ذات النظام على أن:" يعاقب كل من ارتكب جريمة الاتجار بالأشخاص بالسجن مدة لا تزيد على (خمس عشرة) سنة، أو بغرامة لا تزيد على (مليون) ريال، أو بهما معا".

٩. إذا ترتب عليها إلحاق أذى بليغ بالمجني عليه، أو إصابته بعاهة دائمة".

وهذا ما نجده في موقف المشرع المصري بموجب القانون رقم (٦٤) لسنة ٢٠١٠م، بشأن مكافحة الإتجار بالبشر، فقد نصت المادة الخامسة على أن عقوبة الاتجار بالبشر هي السجن المشدد والغرامة التي لا تقل عن خمسين ألف جنيه ولا تجاوز مائتي ألف جنيه أو الغرامة المساوية لقيمة ما عاد عليه من نفع أيهما أكبر. ثم نصت المادة السادسة من ذات القانون على أنه إذا كان المجنى عليه طفلاً، أو من عديمي الأهلية، أو من ذوي الإعاقة، فإن العقوبة تكون السجن المؤبد والغرامة التي لا تقل عن مائة ألف جنيه ولا تجاور خمسمائة ألف جنيه.

ومما سبق يتضح لنا أن المنظم السعودي كغيره من الأنظمة والقوانين المقارنة، اعتبر مجرد وقوع جريمة الاتجار بالبشر على ذوي الاحتياجات الخاصة ظرفاً مشدداً للعقوبة. حيث تتفق السياسة الجنائية السعودية مع التشريعات الجنائية المقارنة، على إعطاء ذوي الاحتياجات الخاصة خصوصية معينة تتعلق بتشديد العقوبة في تلك النوعية من الجرائم، وهذا من محاسن النظام عموماً؛ كونه اعتبر الإعاقة ظرفاً مشدداً للعقوبة؛ نظرًا للظروف الخاصة لذوي الاحتياجات والتي تتطلب مزيدًا من الحماية الجنائية لهم.

الفرع الثاني: جريمة التحرش

التحرش بصفة عامة هو أي قول أو فعل يحمل دلالات جنسية تجاه شخص آخر يتأذى من ذلك ولا يرغب فيه، ومن مظاهره الغزل الصريح أو القذف بكلمات جارحة، أو اللمس والاحتكاك البدني، وغيرها من الأفعال أو الأقوال التي لا يمكن تحديدها على وجه الدقة باعتبار التحرش مصطلحًا فضفاضًا غير منضبط. فهو عبارة عن سلوك جنسي يتعمده المتحرش غير المرغوب به من قبل المتحرش به، حيث يسبب هذا التحرش إيذاء جنسيًا أو نفسيًا أو بدنيًا، أو حتى أخلاقيًا بالنسبة للضحية. وغالبًا ما يحدث التحرش في الأماكن العامة، أو في العمل، أو في المؤسسات التعليمية. كما يمكن أن يقوم بالتحرش فرد واحد أو مجموعة من الأفراد[١].

ويقصد بجريمة التحرش وفقا للمادة الأولى من نظام مكافحة جريمة التحرش السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٩٦) وتاريخ ١٤٣٩/٩/١٦هـ: "كل قول أو فعل أو إشارة ذات مدلول جنسي،

(١) ينظر: د. علاء زكي مرسي، نظم القسم الخاص في قانون العقوبات جرائم الاعتداء على العرض، المركز القومي للدراسات القانونية، القاهرة، ط١، ٢٠١٣م، الكتاب الثاني، (ص١١٩)، د. رانيا محمود الكيلاني، التحرش الجنسي من الواقع الاجتماعي إلى الفضاء الافتراضي، روابط للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١، ٢٠١٨م، (ص٣٨، ٣٩).

تصدر من شخص تجاه أي شخص آخر، تمس جسده أو عرضه، أو تخدش حياءه، بأي وسيلة كانت، بما في ذلك وسائل التقنية الحديثة".

وقد قررت المادة (١/٦) من النظام آنف الذكر عقوبة هذه الجريمة بالسجن مدة لا تزيد على سنتين، وبغرامة مالية لا تزيد على مائة ألف ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين؛ مع مراعاة ما تقضي به الفقرة رقم (٢) من هذه المادة، ودون إخلال بأي عقوبة أخرى تقررها أحكام الشريعة الإسلامية أو أي عقوبة أشد ينص عليها أي نظام آخر.

ثم جاءت الفقرة (٢) من هذه المادة لتقرر اعتبار الإعاقة ظرفًا مشددًا إذا وقعت على أي من ذوي الاحتياجات الخاصة. حيث نصت الفقرة (٢) من المادة (٦) من ذات النظام آنف الذكر على أنه:" تكون عقوبة جريمة التحرش السجن لمدة لا تزيد على خمس سنوات، وبغرامة مالية لا تزيد على ثلاثمائة ألف ريال، أو بإحدى هاتين العقوبتين، في حالة العود أو في حالة اقتران الجريمة بأي مما يأتي:

أ- إن كان المجني عليه طفلاً.

ب- إن كان المجني عليه من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ج- إن كان الجاني له سلطة مباشرة أو غير مباشرة على المجني عليه.

د- إن وقعت الجريمة في مكان عمل أو دراسة أو إيواء أو رعاية.

هـ- إن كان الجاني والمجني عليه من جنس واحد.

و- إن كان المجني عليه نائماً، أو فاقداً للوعي، أو في حكم ذلك.

ز- إن وقعت الجريمة في أي من حالات الأزمات أو الكوارث أو الحوادث".

وجدير بالذكر أن النظام السعودي كان سبّاقًا لوضع نظام لمكافحة جريمة التحرش، حيث لم نر له مثيلًا في معظم التشريعات العربية. فضلا عن اعتبار المجني عليه من ذوي الاحتياجات الخاصة ظرفًا مشددا يوجب تشديد العقوبة عما هو مقرر في العقوبة الأصلية لها[١].

---

(١) حيث نجد معظم التشريعات العربية إن لم يكن جميعها لم يأت فيها ذكر للتحرش بمفهومه المتعارف عليه، حيث لم تفرد لهذه الجريمة قوانين خاصة بها، بل وردت في قوانين العقوبات لتلك الدول بعض الجرائم الشبيهة لجريمة التحرش، مثل جريمة هتك العرض ونحوها، كما في قانون العقوبات المصري، الذي ورد فيه جريمة الفعل الفاضح العلني كما في المادة (٢٧٨)، وجريمة التعرض لأنثى على وجه يخدش حياءها، كما في المادة (٣٠٦). وجريمة هتك العرض في المادتين (١٩١، ١٩٢) من قانون الجزاء

المبحث الثاني: الحماية الجزائية لذوي الاحتياجات الخاصة المتعلقة بالحكم الجزائي

الحكم الجزائي هو القرار الذي تصدره المحكمة في الدعوى الجنائية بالفصل في موضوعها بالبراءة أو بالعقوبة. وعليه يُعدُّ الحكم الجزائي نهاية المطاف في الدعوى الجنائية متى استنفدت جميع طرق الطعن كما رسمها القانون. وهو الغايةَ التي تسعى الدعوى إلى الوصول إليها، ينتهي على إثر صدوره كل إجراء من إجراءات الدعوى الجزائية، سواء انتهى الحكم إلى ثبوت مسؤولية المتهم وبالتالي صدور حكم الإدانة الذي يتضمن العقوبة المقررة، أو بعدم الإدانة وعدم ثبوت مسؤوليته عن الجريمة(١).

وتجدر الإشارة إلى أن الحكم في الموضوع له صورتان: إما أن يصدر الحكم بالإدانة والعقوبة إذا ثبتت الواقعة في حق المتهم وكانت معاقبًا عليها. وإما أن يصدر بالبراءة إذا كانت الواقعة غير ثابتة في حق المتهم، أو كان القانون لا يعاقب عليها رغم ثبوتها في حق المتهم.

إلا أنه لا يخفى أن الحكم الجزائي الذي تصدره المحكمة المختصة قد لا يتطابق تمامًا مع مقدار الجزاء الذي يقرره القانون، فقد يتضمن هذا الحكم إعفاء من الجزاء على الرغم من ارتكاب المتهم للجريمة وثبوت مسؤوليته عنها.

وذلك أنه إذا تبين أن المتهم أثناء ارتكابه الجريمة كان فاقد الإدراك أو الإرادة، فإن القاضي يصدر حكمه بانتفاء مسؤولية المتهم الجنائية، وبصدور هذا القرار واكتسابه القطعية تنقضي الدعوى الجزائية في حق المتهم.

ولما كان ذوو الاحتياجات الخاصة تؤثر عليهم إعاقتهم الذهنية والعقلية حالة ارتكاب أحدهم لجريمة ما، فإنه بثبوت الإعاقة في حق المتهم تنتفي مسؤوليته الجنائية ويحكم القاضي بالبراءة، على الرغم من ثبوت الجريمة.

الكويتي، وجريمتي الفعل الفاضح وخدش الحياء كما في المادتين (٣٥٨، ٣٥٩) من قانون العقوبات الاتحادي الإماراتي، وجريمة التعرض لأنثى على وجه يخدش حياءها كما المادة (٣٥١) من قانون العقوبات البحريني، وكذا جريمة الفعل الفاضح المخل بالحياء كما في المادتين (٢٩٠، ٢٩١) من قانون العقوبات القطري.

(١) ينظر: د. محمود نجيب حسني، شرح قانون الإجراءات الجنائية وفقا لأحدث التعديلات التشريعية، تنقيح: د. فوزية عبد الستار، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، ط٦، ٢٠١٨م، (ص١٠٤١، ١٤٢)، د. أحمد فتحي سرور، الوسيط في قانون الإجراءات الجنائية، الكتاب الأول، دار النهضة العربية، القاهرة، ط١٠ (مطورة)، ٢٠١٦م، (ص١٤١٧).

مع ملاحظة أن الإعاقة الذهنية أو النفسية التي تنقص من الإرادة أو الإدراك دون أن تعدمهما أثناء ارتكاب ذوو الاحتياجات الخاصة الجريمة، فإنه يكون لكل حالة من تلك الحالات جزائها المناسب لها، وهي مسألة تخضع لتقدير قاضي الموضوع. وبالتالي فإن الفقد الجزئي للإرادة أو الإدراك أثناء ارتكاب الجريمة وإن كان لا تنعدم معه المساءلة القانونية بناء على انتفاء المسؤولية الجنائية، إلا أن هذا لا يمنع من صدور حكم بعقوبة أخف من العقوبة المقررة للجريمة أصلًا، حيث تأخذ المحكمة في اعتبارها هذه الظروف عند تحديد مدة العقوبة[١]. وفي ذلك تنص المادة (٢/٦٢) من قانون العقوبات المصري رقم (٥٨) لسنة ١٩٣٧م على أنه:" ويظل مسئولاً جنائياً الشخص الذي يعاني وقت ارتكاب الجريمة من اضطراب نفسي أو عقلي أدى إلى إنقاص إدراكه أو اختياره، وتأخذ المحكمة في اعتبارها هذا الظرف عند تحديد مدة العقوبة"[٢].

وغني عن البيان أن فقدان مرتكب الجريمة للإدراك أو الإرادة والاختيار بناء على إصابته باضطراب عقلي أو نفسي، وما يترتب على ثبوت ذلك من انتفاء مسؤوليته الجنائية هو مما تواترت واتفقت عليه التشريعات الجنائية المقارنة. ومن ذلك ما نصت عليه الفقرة الأولى من المادة (٦٢) من قانون العقوبات المصري على أنه:" لا يسأل جنائياً الشخص الذي يعاني وقت ارتكاب الجريمة من اضطراب نفسي أو عقلي أفقده الإدراك أو الاختيار، أو الذي يعاني من غيبوبة ناشئة عن عقاقير مخدرة أياً كان نوعها إذا أخذها قهراً عنه أو على غير علم منه بها"[٣].

ومقتضى هذا النص أنه يلزم توافر شروط ثلاثة لامتناع مسؤولية المضطرب نفسيًا أو عقليًا، أو المصاب بعاهة عقلية، تتمثل في:

١. أن تثبت إصابة الشخص باضطراب نفسي أو عقلي.

---

(١) ينظر: د. علي عبد القادر القهوجي، شرح قانون العقوبات القسم العام، المسؤولية الجنائية والجزاء الجنائي، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، ٢٠٠٩م، (ص٨٨).

(٢) وقد أخذت بعض التشريعات العربية بفكرة المسؤولية الجنائية المخففة للمجرم المصاب بعاهة عقلية، لم تفقده بشكل تام وكامل إدراكه أو إرادته، واعتبار حالته تلك من قبيل الأعذار المخففة. ومن ذلك ما قضت به المادة (٢/٦٠) من قانون العقوبات الاتحادي الإماراتي التي نصت على أنه:" أما إذا لم يترتب على الجنون أو العاهة العقلية أو العقاقير أو المواد المخدرة أو المسكرة أو غيرها سوى نقص أو ضعف في الإدراك أو الإرادة وقت ارتكاب الجريمة، عد ذلك عذرًا مخففًا". ويراجع في ذات المعنى: المادة (٢/٥٤) من قانون العقوبات القطري، والمادة (٢٣٣) من قانون العقوبات اللبناني.

(٣) يراجع في ذات المعنى: المادة (٢٢) من قانون الجزاء الكويتي، والمادة (١/٦٠) من قانون العقوبات الاتحادي الإماراتي، والمادة (١/٥٤) من قانون العقوبات القطري، والمادة (١/٩٢) من قانون العقوبات الأردني رقم (١٦) لسنة ١٩٦٠.

٢. أن يكون فاقد الإدراك أو الإرادة.

٣. أن يتعاصر أو يقترن فقد الإدراك أو الإرادة مع وقت ارتكاب الجريمة. ولا يشترط أن فقدان الإدراك والإرادة معا، وإنما يكفي فقدان أحدهما. وترتيباً على ذلك فإن الشخص إذا لم يكن فاقد الادراك أو الاختيار وقت ارتكاب السلوك الاجرامي فإنه يكون محلاً للمساءلة الجنائية، حتى ولو كان مصاباً باضطراب نفسي أو عقلي، وهذه مسألة تتعلق بالخبرة في الأمراض العقلية، لذلك فإنه يتعين على القاضي أن يستعين بأهل الخبرة لتقرير وجود التلازم بين فقدان الشعور أو الارادة وقت ارتكاب الجريمة.

ويقصد بالاضطراب العقلي بصفة عامة الحالة المرضية التي تصيب الانسان في عقله وتعدم لديه القدرة على التحكم في غرائزه، وتفقده القدرة في الحكم على الأشياء. وهو يشمل عدداً كبيراً من الامراض العقلية والعصبية، كالصرع بأنواعه ونوم اليقظة والهستيريا والفصام وغيرها من الأمراض العقلية التي يترتب عليها فقدان التمييز والارادة في لحظة معينة. أما الاضراب النفسي فيعني كل ما يصيب أو يعتري النفس البشرية من اسقام أو أمراض أو علل نفسية أو أن الاختلال النفسي عبارة عن اضطرابات انفعالية من جرّاء القلق وضغوط الحياة والصراعات الداخلية [١].

ولا ريب أن مفهوم الاضطراب العقلي أو النفسي الوارد في المادة آنفة الذكر هو لفظ عام ينضوي تحته ذوو الاحتياجات الخاصة، كما أنه يتسع ليشمل جميع الأمراض العقلية والنفسية والعصبية التي تصيب الجهاز العصبي للإنسان، الأمر الذي يؤثر على الوعي والإدراك مما يضحى معه هذا الشخص غير مسؤول جنائيًا عما اقترفه من جريمة[٢]. فمناط انتفاء المسؤولية الجنائية، ومن ثم الإعفاء من العقاب في هذه الحالة هو فقدان الجاني شعوره واختياره وقت ارتكابه الفعل المجرَّم، بأن يكون سبب ومرجع هذه الحالة هو الإعاقة العقلية أو النفسية[٣]. وعليه متي توافرت الشروط الثلاثة السابقة تنتفي المسئولية الجنائية للشخص الذي

---

(١) ينظر: د. محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات القسم العام، مرجع سابق، (ص٥١٣) وما بعدها، د. هلالي عبد اللاه أحمد، الوجيز في شرح قانون العقوبات القسم العام، مرجع خاص، (ص١٦٢، ١٦٣).

(٢) ينظر: د. أحمد شوقي عمر أبو خطوة، شرح الأحكام العامة لقانون العقوبات، دار النهضة العربية، القاهرة، بدون تاريخ ورقم الطبعة، (ص٤٤٣) وما بعدها، د. سمير عاليه، هيثم سمير عاليه، الوسيط في شرح قانون العقوبات القسم العام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط١، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م، (ص٤٨٨) وما بعدها، د. عبد الوهاب حود، المفصل في شرح قانون العقوبات القسم العام، مرجع سابق، (ص٦٨٢) وما بعدها.

(٣) ينظر: د. أحمد فتحي سرور، الوسيط في قانون العقوبات القسم العام، مرجع سابق، (ص٨٧٢).

يعاني من اضطراب نفسي أو عقلي لعدم توافر الركن المعنوي. ولكن ذلك لا يمتد الي المساهمين معه في ارتكاب الجريمة فاعلين كانوا أو شركاء، لان أثر موانع المسئولية الجنائية لا يتعدى من توافرت في حقهم.

غير أنه ينبغي ألا يغيب عنا أن تقدير حالة المتهم النفسية أو العقلية هي من المسائل الموضوعية التي تختص محكمة الموضوع بالفصل فيها، إلا أنه يتعين أن يكون قضاؤها سائغًا، وهذا لا يتأتى إلا بتعيين خبير للبت في هذه الحالة وجودًا وعدمًا، لما يترتب على ذلك من قيام أو امتناع المسؤولية الجنائية للمتهم وبالتالي وجوب أو انتفاء عقابه. إلا أنها غير ملزمة من ناحية أخرى بالالتجاء إلى أهل الخبرة، إلا فيما يتعلق بالمسائل الفنية البحتة التي يتعذر أن تشق طريقها فيها(١).

كما أن المحكمة أيضًا غير ملزمة بالأخذ برأي الخبير الذي يعتبر رأيه استشاريًا، وعليه فمتى ذكرت المحكمة في حكمها أنها استبانت حالة المتهم العقلية بما تجمع لديها من أدلة في الدعوى كان حكمها صحيحًا، ولو خالفت به رأي الخبراء(٢).

كما تجدر ملاحظة أنه وإن قرر الحكم الجزائي انعدام المسؤولية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة، فإنه في ذات الوقت قد يقرر عليه تدبيرًا احترازيًا يتلاءم مع الخطورة الإجرامية التي تثبت للمتهم صاحب الاحتياجات الخاصة، والتي تقتضي فرض تدبير احترازي في حقه لوقاية المجتمع من شرِّه ومن تكرار الجريمة من ناحية، ولوقايته من نفسه لعدم إدراكه لما يقترفه من جرائم من ناحية أخرى(٣).

---

(١) ينظر: د. حسن صادق المرصفاوي، المرصفاوي في قانون العقوبات تشريعا وقضاء في مائة عام، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط٢، ١٩٩٧م، (ص٢٧٦) وما بعدها.

(٢) ينظر: د. محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات القسم العام، مرجع سابق، (ص٥١٩).

(٣) وفي ذلك تنص المادة (٣٤٢) من قانون الإجراءات الجنائية رقم ١٥٠لسنة ١٩٥٠ على أنه:" إذا صدر أمر بأن لا وجه لإقامة الدعوى أو حكم ببراءة المتهم، وكان ذلك بسبب عاهة في عقله تأمر الجهة التي أصدرت الأمر أو الحكم إذا كانت الواقعة جناية أو جنحة عقوبتها الحبس بحجز المتهم في أحد المحال المعدة للأمراض العقلية إلى أن تأمر الجهة التي أصدرت الأمر أو الحكم بالإفراج عنه، وذلك بعد الاطلاع على تقرير مدير المحل وسماع أقوال النيابة العامة، وإجراء ما تراه لازمًا للتثبت من أن المتهم قد عاد إلى رشده".

المبحث الثالث: الحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة المتعلقة بتنفيذ العقوبة

يقصد بالتنفيذ العقابي أنه اقتضاء حق الدولة في العقاب عن طريق تحقيق الحكم الصادر بالإدانة في مواجهة المحكوم عليه(١).

إلا أنه في بعض الأحيان قد يتعارض وجود الإعاقة في شخص المحكوم عليه مع تنفيذ العقوبة المحكوم بها عليه، بسبب ما تلحقه من آثار جسيمة عليه، لاسيما إذا كانت الإعاقة ذهنية أو عقلية، ذلك أنه يناط بشخص المحكوم عليه داخل المؤسسة العقابية بعض الواجبات والأعمال التي قد لا تتلاءم مع حالته.

وجدير بالذكر أن أنظمة وقوانين الإجراءات الجزائية قد عالجت مسألة حدوث الإعاقة النفسية أو العقلية بعد صدور الحكم، حيث يصار إلى وقف تنفيذ العقوبة، حتى يبرأ من ذلك المرض. مع استصحاب ما سبق ذكره من أن حدوث الإعاقة العقلية وثبوتها ومعاصرتها لارتكاب الجريمة، تكون مانعًا من موانع العقاب أصلًا. ومن ثم لا يكون للإعاقة العقلية أو النفسية الطارئة بعد ارتكاب الجريمة أثر في المسؤولية الجنائية، وإنما يقتصر أثرها في هذه الحالة على إجراءات الدعوى إذا طرأت الإعاقة أثناء نظرها، ويكون ذلك بوقف الإجراءات. أو على تنفيذ العقوبة إذا حدثت بعد الحكم النهائي، ويكون ذلك بوقف تنفيذ العقوبة(٢).

وعليه يشترط لكي يتم تنفيذ العقاب أن يكون المحكوم عليه أهلا للتنفيذ، بأن يكون متمتعًا بقواه العقلية والذهنية، بما يجعله قادرًا على استيعاب العقوبة المحكوم بها عليه والغرض منها، وأن تستمر هذه الأهلية منذ لحظة بدء تنفيذ الحكم وحتى انتهائه. حيث تمثل عدم أهلية المحكوم عليه من الناحية العقلية أحد وجوه الإشكالات التي يعترض بها على تنفيذ العقوبة المحكوم بها عليه(٣).

---

(١) ينظر: د. عبد الحميد الشواربي، التنفيذ الجنائي في ضوء القضاء والفقه، منشأة المعارف، الإسكندرية، ٢٠٠٣م، (ص٥)، المستشار. محمد أحمد عابدين، التنفيذ الجنائي وإشكالاته في المواد الجنائية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ١٩٩٤م، (ص١٥).

(٢) ينظر: د. محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات القسم العام، مرجع سابق، (ص٥٢٠).

(٣) ينظر: د. مصطفى يوسف، التنفيذ الجنائي طرقه وإشكالاته دراسة مقارنة وفقا لآراء الفقه وأحدث أحكام القضاء، دار الكتب القانونية، دار شتات للنشر والبرمجيات، القاهرة، ٢٠١٠م، (ص٢٨٥)، د. مدحت محمد عبد العزيز إبراهيم، حقوق الإنسان في مرحلة التنفيذ العقابي، دار النهضة العربية، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٨م، (ص٤١).

والمقصود بوقف تنفيذ العقوبة هو تعليق تنفيذ عقوبة على شرط مُوقف خلال فترة يحددها القانون[١]. وبتعبير آخر هو نظام يتيح للقاضي أن يستعمل سلطته في تعليق تنفيذ العقوبة على شرط موقف خلال فترة يحددها القانون وتعتبر فترة تجربة أو اختبار للمحكوم عليه[٢].

فإذا لم يتحقق الشرط وانتهت المدة دون إخلال به اعتبر الحكم بالإدانة الصادر ضده كأن لم يكن، إما إذا أخل المحكوم عليه بشروط الإيقاف ومن ثم تحقق وقوعها خلال المدة المحددة، أُلغي هذا الإيقاف وتنفذ العقوبة[٣].

وعلى ذلك فإن إيقاف التنفيذ عنصر من عناصر تقدير العقوبة، بمقتضاه بحكم القاضي بثبوت إدانة المتهم وينطق بالعقوبة المقررة في القانون، إلا أنه يأمر بعدم تنفيذها لمدة معينة، بحيث لا تنفذ هذه العقوبة في حق المحكوم عليه ما لم يتحقق الشرط الذي عُلِّق عليه تنفيذها، مما يعني أن هذا النظام تنصرف آثاره المباشرة إلى إجراءات تنفيذ العقوبة، وتؤدي هذه الآثار إلى عدم اتخاذ هذه الإجراءات، حيث يمتنع تنفيذ الحكم وفقًا لشروط معينة يحددها القانون[٤].

ومن هذا يتبين أن نظام إيقاف التنفيذ يفترض إدانة المحكوم عليه بثبوت ارتكاب الجريمة في حقه، وما يترتب على ذلك من استحقاقه للعقاب المقرر قانونًا، إلا أنه القانون أفسح المجال للقاضي وفقًا لسلطته التقديرية أن يُعفي المحكوم عليه من تنفيذ العقوبة خلال مدة معينة، وبشروط محددة.

وفيما تقدم جرى نص المادة (٢١٤) من نظام الإجراءات الجزائية السعودي بأنه:

"١. للمحكمة التي أصدرت الحكم بالإدانة وتوقيع العقوبة أن تأمر بتأجيل تنفيذ الحكم الجزائي لأسباب جوهرية توضحها في أسباب حكمها، على أن تحدد مدة التأجيل في منطوق الحكم. ٢. للمحكمة التي تنظر الدعوى أن تنص في حكمها على وقف تنفيذ عقوبة السجن التعزيرية في الحق

---

(١) ينظر: د. محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات اللبناني القسم العام، المجلد الثاني، مرجع سابق، (ص١١٥٩)، د. محمود نجيب حسني، علم العقاب، دار النهضة العربية، القاهرة، ط٢، ١٩٧٣م،(ص٥٤٤).

(٢) ينظر: د. جلال ثروت، نظم القسم العام في قانون العقوبات، طبعة منقحة، ١٩٩٩م، (ص٤٩٩).وينظر: د. عمر سالم، ملامح جديدة لنظام وقف التنفيذ في القانون الجنائي، دار النهضة العربية، القاهرة، ط١، ١٩٩٨م، (ص٩).

(٣) ينظر: د. سامح السيد جاد، شرح قانون العقوبات القسم العام، النظرية العامة للجريمة والعقوبة والتدبير الاحترازي، بدون مكان الطبع، ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م، (ص٥١٣)، د. فتوح عبد الله الشاذلي، أساسيات علم الإجرام والعقاب، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، ٢٠٠٩م، (ص٥٨١).

(٤) ينظر: د. محمد زكي أبو عامر، قانون العقوبات القسم العام، مرجع سابق، (ص٥٦٨)

العام، إذا رأت من أخلاق المحكوم عليه أو ماضيه أو سنه أو ظروفه الشخصية أو الظروف التي ارتكبت فيها الجريمة أو غير ذلك ما يبعث على القناعة بوقف التنفيذ. وإذا ارتكب المحكوم عليه أي جريمة خلال مدة ثلاث سنوات من التاريخ الذي أصبح فيه الحكم الموقوف نهائيًا وحكم عليه في الحق العام بالإدانة وتوقيع عقوبة السجن عليه، فللمحكمة – بناءً على طلب المدعي العام – إلغاء وقف تنفيذ العقوبة والأمر بإنفاذها دون الإخلال بالعقوبة المحكوم بتوقيعها في الجريمة الجديدة".

ويتضح من هذا النص أن النظام السعودي كغيره من الأنظمة، تطلب لكي تستخدم المحكمة سلطتها التقديرية في منح المحكوم عليه ميزة إيقاف تنفيذ العقوبة المحكوم بها عليه ضرورة توافر عدة شروط، منها ما يتعلق بمرتكب الجريمة، ومنها ما يتعلق بنوع الجريمة المرتكبة، ومنها ما يتعلق بالعقوبة المحكوم بها[١].

أما ما يتعلق بمرتكب الجريمة: فهو أن يتبين للمحكمة من أخلاق المحكوم عليه أو ماضيه أو سنه أو ظروفه الشخصية أو الظروف التي ارتكبت فيها الجريمة أو غير ذلك ما يبعث على القناعة بوقف التنفيذ، فلها أن تحكم بوقف تنفيذ العقوبة. ومما لاريب فيه أن الإعاقة الذهنية أو العقلية هي من الظروف الشخصية التي يكون للمحكمة عند ثبوتها الحكم بوقف تنفيذ العقوبة.

وأما بالنسبة للجريمة: فقد أوجب النظام أن تكون من جرائم التعزير، وبالتالي لا يوقف تنفيذ العقوبة في القتل، أو الرجم، أو القصاص في النفس، إلا إذا المحكوم عليه أنثى حامل أو نفساء أو مرضع، فيؤجل تنفيذ عقوبة القتل، أو القطع، أو الرجم، أو الجلد، أو القصاص في النفس أو فيما دونها حتى تضع حملها، وتنتهي مدة نفاسها، وتفطم وليدها.

وأما فيما يتعلق بالعقوبة: فقد أجاز النظام للمحكمة إيقاف التنفيذ بالنسبة لعقوبة السجن التعزيرية في الحق العام.

كما نصت المادة (١٥٧) من اللائحة التنفيذية لنظام الإجراءات الجزائية السعودية على أن:" ١. يتولى طبيب مختص إجراء كشف طبي للتحقق من الحالة الصحية للمحكوم عليه قبل تنفيذ عقوبة القتل، أو القطع، أو الرجم، أو الجلد، أو القصاص في النفس أو فيما دونها، وإذا كان المحكوم عليه ذكرًا فيتم التنفيذ دون كشف طبي إذا كانت العقوبة المراد تنفيذها هي القتل أو الرجم أو القصاص في النفس.

(١) ينظر: د. فوزية عبد الستار، مذكرات في العقوبة، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٧م، (ص٧١) وما بعدها.

٢. إذا تبين من الكشف الطبي، أن ضرراً يتجاوز الآثار الطبيعية للعقوبة سيلحق المحكوم عليه من تنفيذ الحكم، فيُعِد الطبيب المختص تقريراً مفصلاً يتضمن وصف الحالة، وهل هي مؤقتة أم دائمة، وما يراه من التأجيل ومدته، أو التخفيف، أو عدم تنفيذ العقوبة أو بعضها، ويبعثه – مشفوعاً برأيه – إلى جهة التنفيذ لعرضه فوراً على المحكمة التي أصدرت الحكم – إذا كان يستلزم تعديلاً لذلك الحكم – لتقرر ما تراه، وفي حال تعديله يخضع التعديل لأحكام الاعتراض المنصوص عليها في النظام واللائحة.

٣. إذا ظهر من الكشف الطبي أن المحكوم عليها حامل أو نفساء أو مرضع، فيؤجل تنفيذ عقوبة القتل، أو القطع، أو الرجم، أو الجلد، أو القصاص في النفس أو فيما دونها حتى تضع حملها، وتنتهي مدة نفاسها، وتفطم وليدها".

ومما يجدر بيانه عناية مختلف التشريعات الجنائية وحرصها على تضمين نصوصها تحديد حالات وقف تنفيذ العقوبة– مع ملاحظة اختلاف التشريعات في الشروط التي تضعها لوقف تنفيذ العقوبة. ومن ذلك ما نص عليه نظام الإجراءات الجنائية المصري صراحة على تأجيل تنفيذ العقوبة المحكوم بها إذا كان المحكوم عليه قد أصيب بإعاقة عقلية. فقد نصت المادة (٤٨٧) منه على أنه:" إذا أصيب المحكوم عليه بعقوبة مقيدة للحرية بجنون، وجب تأجيل تنفيذ العقوبة حتى يبرأ، ويجوز للنيابة العامة أن تأمر بوضعه في أحد المحال المعدة للأمراض العقلية، وفى هذه الحالة تستنزل المدة التي يقضيها في هذا المحل من مدة العقوبة المحكوم بها"[١].

وفي ذات المسلك نصت المادة (٢٩٧) من قانون الإجراءات الجزائية الإماراتي بأنه:" إذا أصيب المحكوم عليه بعقوبة مقيدة للحرية بجنون أو اختلال أو ضعف عقلي أو مرض نفسي جسيم أفقده القدرة على التحكم في تصرفاته بصفة مطلقة وجب تأجيل تنفيذ العقوبة حتى يبرأ، ويُودع في مأوى علاجي على أن تخصم المدة التي يقضيها فيه من مدة العقوبة المحكوم بها"[٢].

---

(١) كما نصت المادة (٤٨٦) من قانون الإجراءات الجنائية المصري على أنه:" إذا كان المحكوم عليه بعقوبة مقيدة للحرية مصابا بمرض يهدد بذاته أو بسبب التنفيذ حياته بالخطر، جاز تأجيل تنفيذ العقوبة عليه".

(٢) كما نصت المادة (٢٩٦) من قانون الإجراءات الجزائية الإماراتي رقم (٣٥) لسنة ١٩٩٢م، بأنه:" إذا كان المحكوم عليه بعقوبة مقيدة للحرية مصاباً بمرض يهدد بذاته أو بسبب التنفيذ حياته للخطر جاز تأجيل تنفيذ العقوبة عليه".

ويراجع في وقف تنفيذ العقوبة بشكل عام: المادتين (٨١، ٨٢) من قانون الجزاء الكويتي، والمواد (٨١–٨٦) من قانون العقوبات البحريني، والمواد (٧٩–٨٣) من قانون العقوبات القطري.

الخاتمة

بعد أن أنهينا دراسة الحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة في النظام السعودي، يحسن بنا أن نعرض أهم ما أسفر عنه من نتائج:

١. يقصد بذوي الاحتياجات الخاصة في مجال هذه الدراسة: الأشخاص الذين يعانون من نقض بعض القدرات الجسدية أو الذهنية أو العقلية، نتيجة سبب خِلقي أو عامل وراثي أو مرض أو حادث أدى لعجزه كليًا أو جزئيًا، مما أضعف قدرته على تلبية متطلباته العادية، فضلا عن عدم قدرته على القيام بالنشاط المجتمعي الذي يمارسه من هم في مثل عمره من الأفراد الآخرين.

٢. الحماية الجنائية هي إحدى أنواع الحماية القانونية وأهمها وأخطرها أثراً على كيان الإنسان وحريته. والأداة المستخدمة لتحقيق هذه الحماية هي القانون الجنائي الذي تكمل قواعده ونصوصه هذه الحماية.

٣. يقصد بالحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة في نطاق هذا البحث: مجموعة الوسائل التي يقررها النظام الجزائي لحماية ذوي الاحتياجات الخاصة. وهذه الوسائل تتعلق بإقرار نصوص خاصة بتشديد العقاب على بعض الجرائم عندما يكون المجني عليه من ذويالاحتياجات الخاصة. وكذلك فيما يتعلق بالمعاملة الجنائية الخاصة بهم لمن يرتكب جريمة. فالنظام بشكل عام يكفل الحماية الجنائية لذوي الاحتياجات الخاصة حالة كونه مجنيًا عليه أو جانيًا.

٤. عرّف نظام رعاية المعوقين الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٣٧) وتاريخ١٤٢١/٩/٢٣هـ، في مادته الأولى المعوّق بأنه: كُل شخص مُصاب بقُصور كُلي أو جُزئي بشكِل مُستقِر في قُدُراتِه الجسمية أو الحسية أو العقلية أو التواصُلية أو التعليمية أو النفسية، إلى المدى الذي يُقلِّل من إمكانية تلبية مُتطلباتِه العادية في ظروف أمثالُه مِن غير المُعوقين.

٥.تتعدد أوجه الإعاقة إلى أنواع مختلفة، فمنها: الإعاقة العقلية، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، واضطرابات التواصل، والتوحد، وغيرها من الأنواع التي تتفق في النهاية على نقص القدرة الذهنية والعقلية والجسدية لدى صاحبها.

٦. يُقصد بالظروف المشددة بصفة عامة: الأمور أو الحالات أو الملابسات أو الأسباب التي يرى المشرع الجنائي أن تحققها يوجب أو يجيز تشديد العقوبة المقررة أصلًا للجريمة؛ نظرًا لجسامة الجريمة بناء

على اقترانها بتلك الظروف، مما يترتب عليه جسامة المسؤولية الجنائية لمرتكبها، الأمر الذي يتحتم معه تشديد وتغليظ العقاب إلى أكثر من الحد الأعلى الذي قرره القانون.

٧. الظروف المشددة الخاصة هي الظروف التي ينحصر نطاقها ويقتصر حكمها على جريمة، أو جرائم معينة حددها القانون ويترتب عليها زيادة جسامة الجريمة، أو جسامة مسؤولية الجاني عنها، وبالتالي زيادة العقوبة المقررة لها.

٨. أن بعض الأنظمة السعودية قد قضت بتشديد العقوبة في الجرائم الواقعة على ذوي الاحتياجات الخاصة، واعتبار إعاقة المجني عليه ظرفًا مشددًا يقتضي تشديد العقوبة من أجلها. ومنها: نظام مكافحة جرائم الاتجار بالبشر في المادة الرابعة منه، ونظام مكافحة جريمة التحرش في المادة (٢/٦) منه.

٩. إذا تبين أن المتهم أثناء ارتكابه الجريمة كان فاقد الإدراك أو الإرادة، فإن القاضي يصدر حكمه بانتفاء مسؤولية المتهم الجنائية، وبصدور هذا القرار واكتسابه القطعية تنقضي الدعوى الجزائية في حق المتهم. ويسري هذا الحكم وينسحب على ذوي الاحتياجات الخاصة باعتبار تأثير إعاقتهم الذهنية أو العقلية حالة ارتكاب أحدهم لجريمة ما، وبالتالي فإنه بثبوت الإعاقة في حق المتهم تنتفي مسؤوليته الجنائية ويحكم القاضي بالبراءة، على الرغم من ثبوت الجريمة.

١٠.أنه يلزم، لامتناع مسؤولية المضطرب نفسيًا أو عقليًا، أو المصاب بعاهة عقلية، توافر ثلاثة شروط تتمثل في: أن تثبت إصابة الشخص باضطراب نفسي أو عقلي، وأن يكون فاقد الإدراك أو الإرادة، وأن يتعاصر أو يقترن فقد الإدراك أو الإرادة مع وقت ارتكاب الجريمة.

١١. يقصد بوقف تنفيذ العقوبة: تعليق تنفيذ عقوبة على شرط مُوقف خلال فترة يحددها القانون. وبالتالي إذا لم يتحقق الشرط وانتهت المدة دون إخلال به اعتبر الحكم بالإدانة الصادر ضده كأن لم يكن، إما إذا أخل المحكوم عليه بشروط الإيقاف ومن ثم تحقق وقوعها خلال المدة المحددة، أُلغي هذا الإيقاف وتنفذ العقوبة.

١٢. أن النظام السعودي في المادة (٢١٤) من نظام الإجراءات الجزائية، تطلب لكي تستخدم المحكمة سلطتها التقديرية في منح المحكوم عليه ميزة إيقاف تنفيذ العقوبة المحكوم بها عليه ضرورة توافر عدة شروط، منها ما يتعلق بمرتكب الجريمة، ومنها ما يتعلق بنوع الجريمة المرتكبة، ومنها ما يتعلق بالعقوبة المحكوم بها.

١٣. أن مختلف التشريعات الجنائية عنيت عناية كبيرة بتضمين نصوصها تحديد حالات وقف تنفيذ العقوبة، مع ملاحظة اختلاف التشريعات في الشروط التي تضعها لوقف تنفيذ العقوبة.

قائمة المراجع

أولًا: الكتب

ابن منظور، محمد بن مكرم جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط٣، ١٤١٤هـ.

الجوهري، إسماعيل بن حماد، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، ط٤، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م.

د. أحمد السعيد، د. مصري حنورة، الطفل المعوق ورعايته، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٢م.

د. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية، دار الكتاب المصري، القاهرة، ١٩٨٧م.

د. أحمد شوقي عمر أبو خطوة، المساواة في القانون الجنائي، دار النهضة العربية، القاهرة، ط٤، ٢٠٠٣م.

د. أحمد عبد الحميد الدسوقي، الحماية الموضوعية والإجرائية لحقوق الإنسان، منشأة المعارف، الإسكندرية، ٢٠٠٩م.

د. أحمد علي عبد الحليم محمد، الحماية الجنائية للطفل في الشريعة الإسلامية والقانون المصري، دار النهضة العربية، القاهرة، ٢٠١٣م.

د. أحمد عوض بلال، محاضرات في الجزاء الجنائي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٦م.

د. أحمد فتحي سرور، القانون الجنائي الدستوري، دار الشروق، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٢م.

د. أحمد فتحي سرور، الوسيط في قانون الإجراءات الجنائية، الكتاب الأول، دار النهضة العربية، القاهرة، ط١٠ (مطورة)، ٢٠١٦م.

د. أحمد فتحي سرور، الوسيط في قانون العقوبات القسم الخاص، دار النهضة العربية، مطبعة جامعة القاهرة والكتاب الجامعي، ط٣، ١٩٨٥م.

د. أشرف سعد نخلة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ط١، ٢٠١٣م.

د. أكرم نشأت إبراهيم، السياسة الجنائية دراسة مقارنة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط٢، ٢٠١١م.

د. جلال ثروت، نُظم القسم العام في قانون العقوبات، طبعة منقحة، دار الهدى للمطبوعات، ١٩٩٩م.

د. حازم صلاح الدين حسن، الحماية القانونية لحقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

د. حامد سيد محمد، الاتجار في البشر كجريمة منظمة عابرة للحدود، المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة، ط١، ٢٠١٠م.

د. حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة، ط٢، ١٩٩٤م.

د. حسن صادق المرصفاوي، المرصفاوي في قانون العقوبات تشريعا وقضاء في مائة عام، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط٢، ١٩٩٧م.

د. خيري أحمد الكباش، الحماية الجنائية لحقوق الإنسان دراسة مقارنة في ضوء أحكام الشريعة الإسلامية والمبادىء الدستورية والمواثيق الدولية، منشأة المعارف، الإسكندرية، ٢٠٠٨م.

د. رأفت عبد الفتاح حلاوة، مبادئ علم العقاب، ٢٠٠٣-٢٠٠٤م.

د. رانيا محمود الكيلاني، التحرش الجنسي من الواقع الاجتماعي إلى الفضاء الافتراضي، روابط للنشر والتوزيع، القاهرة، ط١، ٢٠١٨م.

د. رمسيس بهنام، قانون العقوبات جرائم القسم الخاص، منشأة المعارف، الإسكندرية، ط١، ١٩٩٩م.

د. رؤوف عبيد، مبادئ القسم العام من التشريع العقابي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٤، ١٩٧٩م.

د. زينب شقير، اضطرابات اللغة والتواصل، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ٢٠٠١م.

د. سامح السيد جاد، شرح قانون العقوبات القسم العام، النظرية العامة للجريمة والعقوبة والتدبير الاحترازي، بدون مكان الطبع، ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م.

د. سليمان مرقس، الوافي في شرح القانون المدني (١) المدخل للعلوم القانونية وشرح الباب التمهيدي للتقنين المدني، ط٦، ١٩٨٧م.

د. سمير عاليه، هيثم سمير عاليه، الوسيط في شرح قانون العقوبات القسم العام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط١، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م.

د. سوزي عدلي ناشد، الاتجار في البشر بين الاقتصاد الخفي والاقتصاد الرسمي، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، ٢٠٠١م.

د. سيد مرسي، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، مكتبة وهبه، القاهرة، ط٢، ١٩٨٧م.

د. عبد الحميد الشواربي، التنفيذ الجنائي في ضوء القضاء والفقه، منشأة المعارف، الإسكندرية، ٢٠٠٣م.

د. عبد الحميد الشواربي، ظروف الجريمة المشددة والمخفف للعقاب، منشأة المعارف، الإسكندرية، ١٩٩٨م.

د. عبد الحي حجازي، محاضرات في المدخل لدراسة العلوم القانونية (١) القانون، مكتبة عبد الله وهبة، القاهرة، بدون تاريخ ورقم الطبعة.

د. عبد العزيز محمد محسن، الحماية الجنائية للجنين في الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٨م.

د. عبد الفتاح مصطفى الصيفي، القاعدة الجنائية دراسة تحليلية لها في ضوء الفقه الجنائي المعاصر، دار النهضة العربية، القاهرة.

د. عبد الله سليمان، شرح قانون العقوبات الجزائري القسم العام الجزء الأول " الجريمة"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٩٥م.

د. عبد الله مبروك النجار، المدخل المعاصر لفقه القانون، دار النهضة العربية، القاهرة، ط٣، ٢٠٠٥-٢٠٠٦.

د. عبد المطلب أمين القريطي، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٤١٧هـ-١٩٩٦م.

د. عبد المنعم سالم شرف: الحماية الجنائية لحق المتهم في أصل البراءة دراسة مقارنة، دار النهضة العربية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٦م.

د. عبد الوهاب حَوْمَد، المفصّل في شرح قانون العقوبات القسم العام، طبعة الجديدة، دمشق، ١٩٩٠م-١٤١٠هـ.

د. عثمان لبيب فراج، الإعاقات الذهنية في الطفولة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٠م.

د. علاء زكي مرسي، نظم القسم الخاص في قانون العقوبات جرائم الاعتداء على العرض، المركز القومي للدراسات القانونية، القاهرة، ط١، ٢٠١٣م، الكتاب الثاني.

د. علي حسين الخلف، د. سلطان عبد القادر الشاوي، المبادئ العامة في قانون العقوبات، المكتبة القانونية، بغداد، بدون تاريخ ورقم الطبعة.

د. علي راشد، القانون الجنائي المدخل وأصول النظرية العامة، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط٢ (منفحة)، ١٩٧٤م.

د. علي عبد القادر القهوجي، شرح قانون العقوبات القسم العام، المسؤولية الجنائية والجزاء الجنائي، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، ٢٠٠٩م.

د. عمر سالم، ملامح جديدة لنظام وقف التنفيذ في القانون الجنائي، دار النهضة العربية، القاهرة، ط١، ١٩٩٨م.

د. فاروق الروسان، مقدمة في الإعاقة العقلية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمّان، الأردن، ط٧، ٢٠١٨م.

د. فاروق صادق، اتجاهات تعليمية وتأهيلية في علاج التخلف العقلي، اتحاد رعاية الفئات الخاصة والمعاقين بجمهورية مصر العربية، عدد ٤٨، ١٩٩٦م.

د. فاروق صادق، سيكولوجية التخلف العقلي، عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط٢، ١٩٨٢م.

د. فتوح عبد الله الشاذلي، أساسيات علم الإجرام والعقاب، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، ٢٠٠٩م.

د. فتوح عبد الله الشاذلي، المساواة في الإجراءات الجنائية، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٠م.

د. فهد هادي حبتور، التفريد القضائي للعقوبة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط١، ٢٠١٤م-١٤٣٥هـ.

د. فوزية عبد الستار، مذكرات في العقوبة، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٧م.

د. مجدي عزيز إبراهيم، مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

د. مجدي محب حافظ، الحماية الجنائية لأسرار الدولة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

د. محمد حسين منصور، المدخل إلى القانون القاعدة القانونية، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، ط١، ٢٠١٠م.

د. محمد زكي أبو عامر، الحماية الإجرائية للموظف العام في التشريع المصري، الفنية للطباعة والنشر، الإسكندرية، ١٩٨٥م.

د. محمد زكي أبو عامر، دراسة في علم الإجرام والعقاب، الفنية للطباعة والنشر، الإسكندرية، ١٩٨٧م.

د. محمد محمد محروس الشناوي، تأهيل المعاقين وإرشادهم، دار المسلم للنشر والتوزيع، الرياض، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م.

د. محمود إبراهيم محمد مرسي، نطاق الحماية الجنائية للميؤوس من شفائهم والمشوهين خلقيًا في الفقه الجنائي الإسلامي والقانون الجنائي الوضعي، دار الكتب القانونية، دار شتات للنشر والبرمجيات، ٢٠٠٩م.

د. محمود أحمد طه، الحماية الجنائية للطفل المجني عليه، مطابع أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ١٤٢٠هـ.

د. محمود شريف بسيوني، مدخل لدراسة القانون الجنائي الدولي، دار الشروق، القاهرة، ٢٠٠٧م.

د. محمود صالح العادلي، الحماية الجنائية لالتزام المحامي بالمحافظة على أسرار مواليه، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ط١.

د. محمود محمود مصطفى، توجيه السياسة الجنائية نحو فردية العقاب، بحث منشور في مجلة القانون والاقتصاد، العدد (١)، السنة التاسعة، ١٩٣٩م.

د. محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات القسم العام، مطبعة جامعة القاهرة، ط١٠، ١٩٨٣م.

د. محمود نجيب حسني، شرح قانون الإجراءات الجنائية وفقا لأحدث التعديلات التشريعية، تنقيح: د. فوزية عبد الستار، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، ط٦، ٢٠١٨م.

د. محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات القسم الخاص وفقًا لأحدث التعديلات التشريعية، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، ط٦، ٢٠١٩م.

د. محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات اللبناني القسم العام، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، طبعة ثالثة جديدة (معدلة ومنقحة)، ١٩٩٨م، المجلد الثاني.

د. محمود نجيب حسني، علم العقاب، دار النهضة العربية، القاهرة، ط٢، ١٩٧٣م.

د. مدحت محمد عبد العزيز إبراهيم، حقوق الإنسان في مرحلة التنفيذ العقابي، دار النهضة العربية، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٨م.

د. مصطفى فهمي الجوهري، تفريد العقوبة في القانون الجنائي " دراسة تحليلية تأصيلية في القانون المصري وقوانين بعض الدول العربية"، دار النهضة العربية، القاهرة، ٢٠٠٢م.

د. مصطفى يوسف، التنفيذ الجنائي طرقه وإشكالاته دراسة مقارنة وفقا لآراء الفقه وأحدث أحكام القضاء، دار الكتب القانونية، دار شتات للنشر والبرمجيات، القاهرة، ٢٠١٠م.

د. هلالي عبد اللاه أحمد، الوجيز في شرح قانون العقوبات القسم العام، بدون مكان ورقم الطبعة، ٢٠١٩م.

د. وسيم حسام الدين الأحمد، الحماية القانونية لحقوق المعاقين ذوي الاحتياجات الخاصة، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، ط١، ٢٠١١م.

د. يوسف القريوتي، د. عبد العزيز السرطاوي، د. جميل الصمادي، المدخل إلى التربية الخاصة، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، ط٢، ٢٠٠١م.

د. أحمد شوقي عمر أبو خطوة، شرح الأحكام العامة لقانون العقوبات، دار النهضة العربية، القاهرة، بدون تاريخ ورقم الطبعة.

د. جلال ثروت، نظم القسم العام في قانون العقوبات، طبعة منقحة، ١٩٩٩م.

رانا نديم بو عجرم، دمج ذوي الحاجات الخاصة وفئة الصعوبات التعلُّمية، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٥ م.

الزَّبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية.

محمد سلامه غباري، رعاية الفئات الخاصة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ٢٠٠٣م.

المستشار. محمد أحمد عابدين، التنفيذ الجنائي وإشكالاته في المواد الجنائية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ١٩٩٤م.

ثانيًا: الأنظمة والقوانين

القانون الاتحادي الإماراتي رقم ٢٩ لسنة ٢٠٠٦م، بشأن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة.

قانون الإجراءات الجزائية الإماراتي رقم (٣٥) لسنة ١٩٩٢م.

قانون الإجراءات الجنائية المصري رقم (١٥٠) لسنة ١٩٥٠م.

قانون الرعاية الاجتماعية للأشخاص المعاقين المغربي لسنة ١٩٩٤م.

قانون العقوبات الإماراتي رقم (٣) لسنة ١٩٨٧م.

قانون العقوبات البحريني رقم (١٥) لسنة ١٩٧٦م.

قانون العقوبات القطري رقم (١١) لسنة ٢٠٠٤م.

قانون العقوبات اللبناني مرسوم اشتراعي رقم (٣٤٠) لسنة ١٩٤٣م.

قانون العقوبات المصري رقم (٥٨) لسنة ١٩٣٧م.

قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة المصري رقم ١٠ لسنة ٢٠١٨م.

قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني رقم ٢٠ لسنة ٢٠١٧م.

قانون ذوي الاحتياجات الخاصة القطري رقم (٢) لسنة ٢٠٠٤م.

قانون رعاية وتأهيل وتشعيل المعاقين البحريني رقم (٧٤) لسنة ٢٠٠٦م.

القانون رقم 5-85 المتعلق بحماية الصحة وترقيتها الجزائري.

قانون مكافحة الإتجار بالبشر المصري رقم (٦٤) لسنة ٢٠١٠م.

نظام الإجراءات الجزائية السعودي الصادر بالمرسوم المبكي رقم (م/٢) وتاريخ ١٤٣٥/١/٢٢هـ.

نظام رعاية المعوقين السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٣٧) وتاريخ١٤٢١/٩/٢٣هـ.

نظام مكافحة المخدرات والمؤثرات العقلية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٣٩) بتاريخ ١٤٢٦/٧/٢٨هـ.

نظام مكافحة جرائم الاتجار بالبشر السعودي، الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٤٠) بتاريخ ١٤٣٠/٧/٢١هـ.

نظام مكافحة جريمة التحرش السعودي الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٩٦) وتاريخ ١٤٣٩/٩/١٦هـ.

قانون الجزاء الكويتي رقم (١٦) لسنة ١٩٦٠م.

قانون العقوبات الأردني رقم (١٦) لسنة ١٩٦٠.

The issue of Criminal Protection for People with Special Needs in the Saudi Basic Law Rules

Ageel Mohammed Ali Aloqla

Assistant Professor of Law at Umm Al-Qura University, Makkah Al Mukarramah, KSA

Abstract. This research deals with the issue of criminal protection for people with special needs in the Saudi basic law rules, and in order to reach this goal, the research was divided into an introduction and three topics investigations. The introduction, included a definition of criminal protection in general, and the concept of people with special needs, in two consecutive demands. Then it was followed by the first topic in the study of criminal protection for people with special needs related to punishment, and an indication of the extent of the impact of disability and its consideration as an aggravating circumstance for the punishment that increases the amount of the penalty for the predicate crime. As for the second topic, it deals with criminal protection for people with special needs related to the criminal ruling. As for the third topic, it was devoted to the study of criminal protection for people with special needs related to the implementation of punishment.

*Keywords***:** Criminal protection, People with special needs, Punishment, Criminal judgment.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م ٣١ ع ٣، ص ص: ٤٤٥ – ٤٦٧ (٢٠٢٣م)
DOI:10.4197/Art.31-3.16

تطور علم الكلام من السؤال البسيط إلى المعقد بينه وبين الفلسفة

محمد عبدالله السيد

عضو الهيئة التدريسية بجامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية، الإمارات العربية المتحدة

المستخلص. شهد علم الكلام مراحل تشكل من النشأة إلى النضج، حيث تطوّر مضمونيا ومنهجيا، وقد انطلق ابتداء من خلال أسئلة كامنة في النص الديني تهاجس عقائد المؤمنين، وكذلك من خلال الأحداث التي أملتها المتغيرات الاجتماعية والسياسية المتعاقبة، فكان جهد المتكلمين مُتّجهًا لتحصين عقائد الأمة ورد الشبهات، محاولين بذلك المحافظة على الخصوصيات المضمونية والمنهجية لهذا العلم، لكن حضور الثقافات الأجنبية في حقل الفكر الإسلامي حتّم التأثر بها، وخاصة بالفلسفة اليونانية. ورغم أنّ علماء الكلام تحفظوا في القبول بالامتزاج الفكري بين الكلام والفلسفة، بل نفروا منه، إلاّ أنّه في نهاية المطاف فرض نفسه التقاء قسريا بين رافدين مختلفين في الواقع الفكري للمسلمين، وعليه قمت بهذا البحث محاولا اقتفاء تطور علم الكلام وتشكلّه من خلال ثلاثة مباحث، الأول عن نشأة علم الكلام من خلال الأسئلة البسيطة من داخل النص، وكذلك التأثر الخارجي الأولي المتمثل في محاولة عقلنة البحث في العقائد، والثاني حول تطوّر علم الكلام المنضبط لمصطلحاته وخصوصياته الأصولية، والثالث حول الامتزاج المضموني والمنهجي والاتصال بالفلسفة، متسائلا عن مدى (معقولية) هذا الارتباط وحدوده من خلال استقراء مراحل تطوّر العلوم الإسلامية والتحولات العقلية في البنية الداخلية لمضامين علم الكلام ومناهجه.

الكلمات المفتاحية: الكلام، النشأة، النضج، التطور، النقل، الأصول، المنهج، القياس، الحدّ المنطقي، الحد الأصولي.

المقدمة

يتنزّل هذا البحث في إطار تتبع أسباب نشأة علم الكلام وآليات تطوّره، وكذلك في إعادة النظر في مستويات التحوّلات المنهجية والمضمونية للكشف عن عمق الأصالة في هويته الإسلامية، وأيضا الكشف عن مواطن التأثر بالآخر للوعي بالثابت والمتحوّل داخل المنظومة الفكرية لهذا العلم.

ذكر ابن خلدون في فصل من المقدّمة تناول فيه علم الكلام أنّ الناس في زمانه أصبحوا في غنى عن علم الكلام لانتفاء الحاجة إليه بعدما استنفد أغراضه، فقد كانت غايته أن يثبّت العقائد ويواجه المنحرفين عنها، أما الآن فإنّ الملحدة والمبتدعة قد انقضوا، والأئمة من أهل السنة كفونا شأنهم فيما كتبوا ودوّنوا، والأدلة العقلية إنما احتاجوا إليها حين دافعوا ونصروا، وأما الآن فلم يبق منها إلا الكلام تنزّه الباري عن كثير من إبهاماته، والسؤال الذي يواجهنا ونحن نمرُّ بهذا الموقف من أبي العمران البشري هو في السبب الذي جعل عالما مثل ابن خلدون يُقرر موت أوّل حركة عقلية إسلامية كان لها شأنها في إحياء الفكر الإسلامي واستيعاب العقل الوافد على حقل المعرفة الإسلامية، مع علمنا أنّ صاحب المقدمة يؤمن بأنّ الدّول كلما انتكست عادت للظهور من جديد، فماذا وراء هذا الحكم القاسي على علم الكلام؟ وهل كان ابن خلدون الذي قنع بالترسيم الأشعري للعقيدة الإسلامية على وعي بأن سقوف علم الكلام المرتفعة بلغت مداها وتعالت على قضايا الأمة، فرضيت بالحدود الفلسفية ولم يعد لها من القضايا التي تشغل المجتمع المسلم ما يغري بإضافة في الإنتاج؟

إن الذي دعا ابن خلدون إلى اتخاذ هذا الموقف أمران: الأوّل: أنّ فلسفته في الاجتماع قائمة أساسا على أنّ التاريخ يعيد نفسه في حلقات دورية ضرورية بنفس الأدوات، ولا يؤمن بالتطوّر الخطّي إلى الأمام، فرأى أنّ علم الكلام استنفد أغراضه المضمونية، والحاجة لا تقتضي إعادة إحيائها مثلما يحتاج الناس إلى إعادة إحياء الدوّل، والأمر الثاني: هو أنّه رأى استقرار غالبية المجتمع السني على العقيدة الأشعرية فرضي بهذا الترسيم خشية أن يستمرَّ الجدل حول قضايا مستهلكة في سوق المعرفة ولا حاجة إلى الحفر في مضامين لم يعد لها من الإحراجات ما يدعو إلى الحفر في أصولها، لكن أليس من حقنا التساؤل خارج المنطق الخلدوني إن كان هناك من قضايا العقيدة في بعدها الإنساني ما يستحق التناول العقلي من خلال مقاربات منهجية متطورة لعلم الكلام؟ وهذا التطلّع وإن لم يكن عنصرًا في هذا البحث فإننا نروم الوعي به من خلال التساؤل عن ظروف نشأة علم الكلام وتطوره في القرون الأولى، وعن آليات هذا التطوّر البنيوي داخل أنساق أهم الفرق الإسلامية، ثم عن مدى تأثر علم الكلام بالفلسفة على المستويين المضموني والمنهجي بعد قطيعة فرضها الأصوليون لاعتقادهم بحرمة الاتصال بين رافدين يختلفان في المرجعية والآليات والغاية، وذلك بغرض التطلع إلى إمكانية استعادة الأفق التأسيسي لهذا العلم من خلال إعادة تنشيطه في مجال قضايا الإنسان والمجتمع.

وعليه فقد تناولتُ هذا البحث من خلال إشكالية تساءلت فيها عن مدى وفاء علم الكلام لأصوله الداخلية؟ وكذلك عن إمكانات تعاطيه مع الوافد الثقافي الخارجي، وقدرته على الاستيعاب الموضوعي لهذه

الروافد من أجل المحافظة على ثوابته دون القطع مع متطلبات التثاقف الحضاري؟

وقد تناولته من خلال المخطط التالي:

المبحث الأول: نشأة علم الكلام؛ إحراجات الواقع والنص على تخوم العقل.

١ ـ علم الكلام: واقعية النشأة

٢ ـ العوامل المحيطة بالنص الدّيني

٣ ـ العوامل الدّاخلية ومهاجسة العقل للنص الديني

المبحث الثاني: تطور علم الكلام الإسلامي؛ جدلية المنهج والمضمون

١ ـ القاعدة المنهجية لتطوّر المجتمع الثقافي

٢ ـ تطور المضامين الكلامية

المبحث الثالث: الالتقاء القسري بين الفلسفة والكلام

١ ـ المضامين الفلسفية على أبواب علم الكلام

٢ ـ أثر المنهج الفلسفي في علم الكلام

خاتمـة ونتائج

المبحث الأوّل: نشأة علم الكلام

إحراجات الواقع والنص على تخوم العقل

نشأ التفكير العقلي في اليونان، وربما لو أتيح للناس وقتها استقراء واقع المجتمعات، لما كان أحد يتوقع أن تنشأ حضارة فكرية تجتاح العقول والقلوب منطلقة من بين قبائل تعانق الصحراء في شبه الجزيرة العربية، لكن بالعودة إلى القرآن الذي لم يرد خاصّا بعرق معيّن من الناس كما نزلت الكتب السّابقة عليه، فجاء كتاب هداية للناس كافة، يتضمّن مبادئ الوجود والمعرفة، وما إن تمكّن المؤمنون من الاتصال بكتابهم حتى تغيّر واقعهم الفكري، وأصبح بالإمكان الحديث عن حركة فكرية ذات اتجاهين رئيسيين: الأول يتعامل مع قضايا توقيفية بمنهج تأليفي يؤسس لأصول عامة في الفقه الذي تتضمنه نصوص الوحي، والثاني يواجه قضايا عقائدية تحف بها أسئلة عقلية حول المتشابه من الآيات والمطلق من الأحكام الميتافيزيقية، وهذا الاتجاه الأخير رغم تأخر النظر فيه عن زمن النبوة، فإنّه سينهض لاحقًا تحت تأثير عدّة عوامل موضوعية.

١ ـ علم الكلام: واقعية النشأة

أقصد بواقعية النشأة لعلم الكلام ما كانت تحتمه المسائل العقائدية من أسئلة معرفية تتعلّق بطبيعة الوجود وعلته، خاصّة وأنّ النص قد قدّم للمؤمنين قضايا كليّة حول المبادئ العامّة للعقيدة تستجيب للحاجة الإيديولوجية القائمة على مركزية التوحيد ونفي الوسائط، لكن اتساع المباحث العلمية الشرعية واستقبال الأمّة لأجناس مختلفة من الثقافات، إضافة إلى ما كانت تفصح عنه الأحداث السياسية وتبعاتها الأخلاقية من قضايا تمتد بالسؤال إلى أصل العقيدة، كلّ هذا كان بسبب التعامل مع قضايا نشأت بسبب نوازل طرأت على المجتمع المسلم، منها ما هو داخلي، ومنها ما هو خارجي، فاضطرّ المسلمون اضطرارا إلى مواجهتها، بعضها أسئلة تساور كلّ إنسان عن النشأة والمصير، كما واجه الطبيعيون في اليونان قديما وعلى رأسهم (طاليس) [١] السؤال عن أصل الوجود فقال إنه (الماء)، وكذلك ظهرت إشكالات اجتماعية/ سياسية تهاجس الواقع اليومي للناس لعلّ أبرزها أنِ" افترق الشيعة عن السنة وتشكلت للشيعة عقائد مباينة لأهل السنة في موضوع الإمامة، وأصبحت هذه إحدى موضوعات علم الكلام"[٢].

كما ذكرت سابقًا نزل القرآن على المسلمين الأوائل فلم يتجه نظرهم إلى البحث فيما يشغلهم عن العمل، لكن الواقع يأبى الفراغ، فزيادة على الإمامة ظهرت "مشكلات أخرى تتصل بمفهوم الإيمان، والحكم على فاعل الكبيرة، أو بالأحرى مشكلة الأسماء والأحكام، والجبر والاختيار، كلها بدورها من موضوعات علم الكلام"[٣]، وبما أنّ القرآن لم يحجّر على العقول التأمل والنظر، فإنّ الأحداث الواقعيّة دفعت المسلمين إلى التساؤل والحفر طلبا للعلل وبحثا عن الأجوبة، إذ إنّ إيديولوجية المسلمين محكوم عليها أن تواجه كثيرا من الهزّات الداخلية، وتعيد الانسجام إلى كثير من القضايا التي يحفّ بها الغموض، لتتمكن من تحصين هويّتها المهدّدة برياح الفكر الوارد من مصادر مختلفة، كلُّها تحمل للثقافة الجديدة حمولة مثقلة بأسئلة من الحجم الكبير، حيث إنّ الفكر الإسلامي، والقرآن ذاته كان يتيح مجالًا فسيحًا من حريّة التفكير التي شكّلت تربة خصبة نمت فيها

---

(١) طاليس الملطي: أول الطبيعيين اليونانيين، ارتحل إلى مصر وكانت له بعض الملاحظات العلمية، الثاقبة، وكان أول من ردّ أصل الأشياء إلى مصدر طبيعي وهو الماء، (انظر، طرابيشي (جورج): **معجم الفلاسفة**، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط٣، ٢٠٠٦م، ص: ٤١٤).

(٢) صبحي، (أحمد محمود)، **في علم الكلام، دراسة فلسفية لآراء الفرق الإسلامية في أصول الدين**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط٥، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م،١/٣٣

(٣) المصدر نفسه، ١/٣٣.

تيارات متباينة طرحت أفكارًا حاولت تفسير منظومة الكون، وتساءلت عن علاقة الإنسان بالله وبالعالم [١]، وعليه نجد أنَّ واقعيةَ القضايا المطروحة أسهمت بشكل كبير في نشأة الأسئلة الأولى التي كانت علّةً لظهورِ علمِ الكلامِ ونضجِه، ابتداءً من منتصف القرن الأول وبدايةِ القرن الثاني للهجرة.

٢ ـ العوامل المحيطة بالنص الدّيني

إنّ المتتبع لتاريخ نشأة علم الكلام يلاحظ بيسرٍ أنّ نشأة أكبر الفرق تسببت فيها أحداث سياسية أو اجتماعية أو فكرية، ورغم أنّ هذه الأحداث لم تكن أصلًا تاريخيًّا يُمَكِّننا من البناء عليه، إلاّ أنّها تُثبت أنّ هذه الفرق هي بنت بيئتها، وتوتراتُها الداخليةُ علامة على الأصل، مثل عصا موسى عليه السلام التي لم تكن أصلًا في نجاة بني إسرائيل بل علامة على ذلك، ومن ثمّ فإنّ التأسيس البنيوي لعلم الكلام إنّما كان متجذّرا في الفكرِ الإسلاميّ والمجتمع العربي الجديد ومتلبّسًا بلباس التوحيد، لأنّ هذه العلامات إنّما تطفو على سطح، له عمق مغرق في الهوية الإنسانية الجديدة ببعدها العالمي، فعلامة نشأة الشيعة تمثّلت في الاختلاف حول الإمامة، وعلامة نشأة المعتزلة مثّلَها اعتزال واصل بن عطاء لحلقة الحسن البصري، وعلامة نشأة الأشعرية كانت نتيجة نقاش في مسألة الصلاح والأصلح، وعلامة نشأة الخوارج كانت بسبب الخلاف في مسألة التحكيم، وهكذا نرى هذه العلامات تدلّ على أصول التأسيس، ثمّ تتبعها اختلافات داخل هذه الفرق، لتنشأ عنها فروع تفارقها في بعض المسائل، لتتطوّر تطوّرا طبيعيا وموضوعيا في سياق المتغيّرات والأسئلة المصاحبة لها، لكنْ ألا تخفي هذه العلامات خيوطا رفيعة تغذّي فلسفة هذه الفرق بزخم من الأفكار متأثرة بالمجاورة والمثاقفة والتدافع الحضاري؟

عجّت الحاضرة الإسلامية بما تناقله أهلُ الملل من عقائدَ وأفكار مع عمليّة استيعاب مبكرة لهذه التدفقات الثقافية، ولعلّ أبرز العوامل هي ذلك التبكير بحركة الترجمة لجملة من المعارف العقلية في النصف الثاني من القرن الأوّل للهجرة، "ويلمع في هذا العصر اسم خالد بن يزيد بن معاوية (ت: سنة ٨٥هـ=٧٠٤م)، على أنّه رائد الترجمة والمعني بكتب الطب والكيمياء والهيئة، فهو أوّل شخصية عربية تبحث في العلوم العقلية.. وقد خطر بباله الصنعة فأمر بإحضار جماعة من الفلاسفة اليونانيين، وأمرهم بنقل الكتب في الصنعة من اللسان اليوناني والقبطي إلى العربي"[٢].

---

(١) انظر، عون، (فيصل بدير): **علم الكلام ومدارسه**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط(د.ت)، ص: ٣٨-٣٩.

(٢) الجبوري، (يحيي وهيب): **الكتاب في الحضارة الإسلامية**، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٨م، ص: ١٤٠.

وخالد بن يزيد بن معاوية قد ترجم له ابن النديم في الفهرست[١]، وعليه لا مناص من انتشار العقائد والأفكار من بلاد فارس والشام خاصّة، إذ كانتا مركزين للحضارة الإنسانية وأصلا لعقائد الثنوية والتثليث، هذا إلى جانب عقائد الهند وعقل اليونان المحمّل بالفلسفات ومختلف علوم العصر، ولقد ذكر لنا المؤرخون بعض الأسباب التي كانت دافعا قويّا للبحث في نشأة علم الكلام، لعلّ من أبرزها إثارة السؤال عن طبيعة الكلمة في كتاب المسلمين، وكذلك عجز رجل من أهل الحديث أرسله هارون الرشيد عن مناظرة عالم من السُمّنيَّة (البوذية)[٢]، عدا ما دعت إليه الحاجة من مناظرات واستفزازات نظرية.

إن الإحراج الحقيقي ليس في التقاء هذه التيارات المختلفة وما ظهر بسببها من تدافع طبيعي يصقل حركة الأفكار في مجالها الخبري ويساعدها على التطور في معالجة الإشكالات الواقعية للمجتمع، لكن الصعوبة أن هذه الأفكار ترِد على بيئة لم يكن لها باع في تاريخ الجدل العقلي ولا القياسات الفلسفية، ولم يكن لها إسهام يُذكر في حركة التدوين، وكل هذه الأدوات إنّما هي ضمانة وحصن يحفظ الهوية الثقافية من التشوّه والتلاشي، فكانت مباحث علم الكلام سلاحا ثقافيا صقيلا يواجه الوافد ويستوعب منه ما يشحذه من عناصر التأسيس المنهجي، دون تفريط في ثوابت الفكر الإسلامي الذي قام على التوحيد بلسان عربي خالص، وهذه الثوابت وبالنظر إلى منتجات المعرفة الإسلامية قد تأسّست على التفكير الحرّ المنفتح على النص القرآني الذي يقبل الآخر بأدب الحوار ولا يمنعه من التفكير ليكون مجال التحرّر متأسّسا على العدل وأخلاق الحوار، وهو الحافز الموضوعي للمحافظة على ثنائية التوحيد/الحرية ضمن مجال النشأة الثقافي.

ومن الأمثلة التي تكشف هذا العمق الحضاري السابق في تاريخ الإنسانية قوله تعالى: ﴿ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن..﴾[٣]، وذلك لأن الحرية مسألة وعي ناشئ يصحب ردّة فعل حول موضوع ما، إذ "ليست الهوية موضوعا ثابتا أو حقيقة واقعة، بل هي إمكانية حركية تتفاعل مع الحرية، فالهوية قائمة على الحرية لأنها إحساس بالذات، والذات حرّة، والحرية قائمة على الهوية لأنها تعبير عنها"[٤]، وعليه يمكن اعتبار أنّ علم الكلام قام لتحصين الأسس الفكريةِ للعقيدةِ من خلال وعي بضرورة المواجهة النظرية للتدفقات الثقافية دون الحجر عليها أو منعها من التعبير عن ذاتها، حيث كانت المناظرات العلمية هي النمط السائد للتفاعل الحضاري، وهو ما جعل العوامل الخارجية أداة إثراء وشحن

(١) ابن النديم: **الفهرست**، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط(د.ت)، ص: ٣٤٠.

(٢) انظر، صبحي، (أحمد محمود)، **في علم الكلام**، م.س، ٣١/١.

(٣) سورة النحل، الآية: ١٢٥.

(٤) حنفي (حسن): **الهوية**، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط(د.ع)، ٢٠١٢م، ص: ٢٣.

للأفكار الإسلامية سواء في المنهج أو في المضمون، وكان علم الكلام هو ما منع الذوبان السلبي في هذا الحقل النظري المتوتّر.

٣ ـ العوامل الدّاخلية ومهاجسة العقل للنص الديني

هل من الضروري أن يكون الوعيُ متحرّرا من العقائد حتى نظفر بتفكير علميّ يسوّغ لنا فهم الوجود دون قسر خارجي؟ وهل يمثّل الدّين عائقا إبستيمولوجيا يؤدّي إلى الوثوقية والانغلاق؟ أم أنّ الدّين عامل ضروري لتحرير الإنسان من نمطية القيود الاجتماعية والحدود المادية؟

الحقيقة أننا بإزاء هذه الأسئلة الخطيرة يمكننا القول بأنّ الدين يكون خطرا بقدر ما تكون عملية توظيفه خارج بنيته الأخلاقية قوية، ويكون نافعا بقدر ما يكون عامل توازن بين متطلبات الواقع والحاجات الروحية والأخلاقية للفرد وللوجدان الاجتماعي، ولقد كان الإسلام منذ ظهوره الأوّل دعوة إلى التحرّر من القيود الحدّية لمجتمعات مغلقة داخل الأعراف القبلية، فلما نزل النص قام بعمليّة تمشيط مكثّفة للعقل تعدّدت معها الوظائف المنهجية بفعل التعامل من خلال التفاعل مع طبيعة الآيات وأهدافها، ليتجه التفكير نحو المشروعية المعرفية للعقل، وتنازع أولوية التأسيس المنهجي مع النقل، بما أنّ آيات القرآن التي هي المصدر الأول لمعرفة أصول الدين لم تكن محكمة كلّها، قال تعالى: ﴿هو الذي أنزل عليك الكتاب منه آيات محكمات هنّ أمّ الكتاب وأخر متشابهات﴾[١].

كانت استجابة العقل بسبب عدّة إشكاليات تثيرها قراءة النصّ القرآني مثل آيات الجبر والاختيار وقضايا العدل والصفات ونحو ذلك، وهذه الإشكاليات أثارت أسئلة ظهرت من خلال تصوّر كلّي للعلاقة العمودية بين الخالق والمخلوق وتجلياتها الإنسانية، وهي في حاجة إلى ضبط عقلي في الواقع لا خارجه، وعليه لا نستغرب أن نشأة علم الكلام إنما هي تأسيس علم لحياة الإنسان المسلم خلافا لعلم اللاهوت المسيحي الذي كان همه تبرير التناقضات داخل بُنى نصوصهم الدينية اللاعقلانية.

صحيح أن يُقال أيضا إنّ علم الكلام تأثر بالثقافات والديانات التي احتك بها، لكن كذلك يمكننا الجزم بأن هذا العلم وجد إجاباته داخل النص الديني لا خارجه، فكان الهاجس الأول لكل فرقة هو أن تتسيّج بالمرجعية النقلية حتى لو تعسفت في تأويلها للنص، هذا إضافة إلى أنّ مادّة الكلام الإسلامي لم تستند منهجيا في مراحلها التأسيسية إلى أي قياسات خارج القياسات الأصولية التي تعتمد الاستقراء أساسا لاستنباط الأحكام في الفقه والعقيدة على حدّ السواء، "لقد كان المنطق الإسلامي هو المنهج الذي شيّد بواسطته علماء

(١) سورة آل عمران، الآية: ٧

الإسلام مختلف العلوم الإسلامية وعلى رأسها النحو والفقه والكلام، كما أنّ الأساس المنهجي المنطقي الذي قامت عليه هذه العلوم الإسلامية هو القياس باصطلاح النحاة والأصوليين، أو الاستدلال بالشاهد على الغائب باصطلاح المتكلمين"(١)، وهو ما مكّن العلوم الإسلامية من الانضباط إلى فن التدوين، وأن تشهد ازدهارا كبيرا لمّا أدرك المسلمون وجوب النظر في النصوص التي بين أيديهم "إذ ألزم القرآن المسلمين بما غمُضَ من معاني آياته وبمحكمه ومتشابهه البحثَ والنظرَ والتفكير والاستنباط، ولو كان سهل المأخذ يسير الفهم لكانت السطحية التي تغري بالتقليد والجمود، فالاختلاف قرين حرية الرأي والتفكير"(٢)، كما أنّ القرآن قد قاس الإعادة على البدء، وضرب الأمثال، وطلب البرهان، وقدّم الأدلة وتحدى بأخبار التاريخ، ولم يكن ذلك عملية ارتدادية تصادم الواقع لتهدم عناصر قوته، بل كان عامل إثارة للعقول والإرادات لتتحرّر من التقييدات العرفية التي تحجر على الفكر النظر والتأمل في الوجود الطبيعي وعلاقته بالماورائيات، وعليه كان لعلم الكلام الفضل في التعبير بالعقلانية العربية الإسلامية، ولعل ادعاء أغلب المفكرين بأن علم الكلام كان ردّ فعل مباشر فقط على أسئلة من خارج حقل الثقافة الإسلامية واجهت عقائد الدين داخل إطاره العربي، هو ادعاء فيه إجحاف كبير، إذ إنّ علم الكلام حتى في مواجهته للأفكار الوافدة على حاضنته الثقافية قد استعان بآليات النص وقياساته المختلفة في النحو والكلام وأصول الفقه، ومضامينه الأصولية المستوطنة في مدونتي القرآن والحديث، غير غافل عن الأدلة المبثوثة في العالم الطبيعي من حوله، إذن فمن السذاجة اعتبار أن العقل الكلامي نشأ طفريا كردّ فعل عن الأحداث الناشئة سياسيا، أو الأفكار الصادمة حضاريا، وذلك أن الخطاب العقائدي في الثقافة الإسلامية لم يبدأ مع علم الكلام، بل كان سابقا عليه وممهدا له من جانب الفقهاء والمحدثين الذين كانت لهم مواقفهم وإن بتحفظ في خصوص أهم القضايا العقدية سواء بالرفض أو التوقف أو التأويل، والناظر إلى آراء الأئمة الأربعة الكبار يدرك هذا التفاوت بين الرفض والتوسط والقبول.

المبحث الثاني: تطور علم الكلام الإسلامي

جدلية المنهج والمضمون

إذا تحدثنا عن علم الكلام فإننا نعني بذلك المنهج العقلي الذي يقوم على إثبات العقائد الدينية

---

(١) سليمان، (عباس): **تطور علم الكلام إلى الفلسفة ومنهجها عند نصير الدين الطوسي**، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، مصر، ط(د.ع)، ١٩٩٤م، ص.ص: ٧-٨.

(٢) صبحي، (أحمد محمود): **في علم الكلام**، م.س، ص: ٣٨.

والاستدلال عليها، وكما نعلم بأن هذه العقائد أساسا مصدرها النقل المتمثل في القرآن والسنة، وهذان المصدران إنما تقتضي حجيتهما إثبات وجود الله وصدق النبوة، وبعد أن يثبت هذان الأصلان عقليا يُمكن الاستفادة من الوحي كمصدر للمعرفة العقدية[١]، ولو أردنا البحث أكثر عن المشروعية لتساءلنا عمّن يسوغ حجية العقل للاستدلال إذا كان يمتنع أن يقوم العقل حجّة على نفسه، إذن فنحن أمام حقيقتين يتأسس عليهما علم الكلام الإسلامي ويتمثلهما بوصفهما أداة منهجية في خدمة العقائد الدينية هما النقل والعقل، وكما يقول الغزالي: "وجميع أطراف هذا العلم يحصره النظر في ذات الله، وفي صفات الله، وفي أفعال الله، وفي رسول الله وما جاءنا على لسانه من تعريف الله"[٢]، لكن البعض يجعل تحت هذا النظر شرطين لا غنى عنهما لعالم الكلام:

"ـ الشرط الأول: أن يبدأ الباحث عقيدته من كتاب الله وسنة رسوله، أي لا بدّ أن تكون قضاياه إيمانية مسلما بوجودها أوّلاً من الدين.

ـ الشرط الثاني: أن يكون هدف الباحث والغاية من دراسته الدفاع عن هذا الإيمان بالعقل، أي لا بدّ أن يؤكّد الشريعة بالعقل"[٣].

إنّ المفهوم من العقائد الدينية أساسا أنها أصل التوحيد وحقيقة النبوة، إذ بهما تتعلّق كلّ العقائد الأخرى وتتفرّع عنهما، وإذا كان علماء الإسلام سواء في أصول الفقه أو في أصول الدّين متفقين على ذلك، فإن بعض الفروع قد أضيفت لاحقا ثمّ تأصلت عند أصحابها لتتميّز بها الفرقة الكلامية عن غيرها، مثلما أضاف المعتزلة قاعدة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وما يتضمنه هذا الأصل العملي من تعلّق بمبحث الإمامة، ثمّ إنّ كلّ أصول المعتزلة ترجع إلى قاعدتين هما التوحيد والعدل، والعدل يستند إلى التوحيد، وإلى قاعدة العدل تمتد بقية الأصول الملحقة، وعليه يمكن أن نلحظ تطوّر مضامين علم الكلام مع تطور المجتمع الثقافي، إذ أمكننا لاحقا النظر إلى "أصول الدين على هذا النحو: معرفة الله وصفاته الثبوتية والسلبية وما يليق بالاتصاف به، وما يمتنع عن الاتصاف به، والنبوة والإمامة والمعاد"[٤]، وهي

---

(١) انظر، برنجكار، (رضا): **علم الكلام الإسلامي دراسة في القواعد المنهجية**، ترجمة، حسنين الجمّال، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠١٦م، ص.ص: ٢٦-٢٧

(٢) الغزالي، (أبو حامد)، **الاقتصاد في الاعتقاد**، تحقيق، أنس الشرفاوي، دار المنهاج، جدّة، المملكة العربية السعودية، ط(د.ت)، ص: ٦٩.

(٣) عون، (فيصل بدير)، **علم الكلام ومدارسه**، م.س، ص: ٤٨.

(٤)- برنجكار (رضا): **علم الكلام الإسلامي دراسة في القواعد المنهجية**، م.س، ص: ٣٢-٣٣.

مبادئ يشتغل العقل المسلم للدفاع عنها ليكون إزاءها بأحد ثلاثة مواقف: إما الإثبات أو الترجيح القوي، أو التعليق، وهو ما يجعل مواضيع علم الكلام تستلزم مناهج إما مستمدة من النقل، وقد ورد في النصوص المؤسسة أمثلة لها، أو عقلية، وليس المقصود بالمنهج العقلي ما يستند إلى المبادئ العقلية المحضة دون سواها، بل المقصودُ هنا كلُّ ما يقابلُ المنهج النقلي من أدلة استدلالية أو استقرائية خبرية أو اجتماعية، أو وجدانية، وكلّ ما يمكن الاستفادة منه من غير النقل في نصرة العقائد وتحصين هويتها الثقافية من تشويه التدفقات المخالفة لطبيعة التوحيد، لذلك تطورت مناهج البحث بتطور المضامين الكلامية، وبما اقتضته ساحة المناظرة العقائدية من إلزامات جدلية أو برهانية يقترب فيها علم الكلام أو يبتعد من مناهج العلوم الأخرى بقدر الحاجة إليها كما سيتبين لاحقا.

١ـ القاعدة المنهجية لتطوّر المجتمع الثقافي

إنّ العلم، أيّ علم، إنما يبدأ من خلال ظاهرة ما، أو عدّة ظواهر تقع ملاحظتها سواء بالعقل أو بالحواس، أحكاما في الخبر أو أحداثا في الطبيعة، أو علاقات ذهنيّة، ومن خلالها تبرز الإشكالات ويقع الاتجاه إليها بالفحص أو التساؤل أو الافتراض، وتقويم المصطلحات، وعن كيفية التعامل معها تتأسس المناهج وتتطوّر بتطوّر هذه الظواهر وحضورها في المجالات الاجتماعية، وعلم الكلام ليس حالة شاذة من بين العلوم، لقد كان ابن بيئته حيث كشف العقل عن إحراجات نظرية تحف بالنصوص العقدية إضافة إلى القضايا الداخلية وما اتصل بها من مسائل أربكت التصورات البسيطة للأحكام العملية، على غرار مرتكب الكبيرة مثلا، وكذلك التأثيرات الخارجية المضمونية أو المنهجية، فكان أن تبنى علم الكلام منهج الاستدلال المألوف لدى علماء الشريعة، ولقد تعامل معه المتكلّمون وكيّفوه "على عدّة طرق أشهرها:

أـ طريقة القياس

ب ـ طريقة الاستقراء

ج ـ طريقة الاستدلال على انتفاء المدلول لانتفاء دليله

دـ طريقة الجدل"[١].

وهي طريق تناسب المرحلة التي استفاد فيها العلماء من المنهج القرآني ذاته الذي دعا إلى النظر والتأمّل في المخلوقات وقاس إعادة الإحياء على ابتداء الخلق، وغير ذلك من الأقيسة والطرق الاستدلالية،

---

(١) الحجر، (السيد رزق): **مسائل العقيدة ودلائلها بين البرهنة القرآنية والاستدلال الكلامي**، سلسلة دعوة الحق، السنة ٢٣، العدد ٢٢٣، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر، العام ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٨م، ص:١٩.

لكن أكثر الأساليب إثارة للرفض هي طريقة الجدل التي لا تتأسّس على مقدّمات صحيحة ولا تقدّم ضمانات على صدق نتائجها، "وتقصد هذه الطريقة في الأغلب إلى قهر الخصم، بصرف النظر عن صحّة الدّعوى أو عدم صحّتها"(١)، هذا إضافة إلى نقد القياس الذي يستند أساسا إلى تمثيل الغائب على الشاهد بذريعة أن قياس الخالق على المخلوق لا يجوز عقلا.

إنّ علم الكلام كما نصّ عليه أهله "هو إثبات المعلوم من حيث يتعلق به إثبات العقائد الدينية لِمَا أنه يبحث عن أحوال الصانع من القدم والوحدة والقدرة والإرادة وغيرها، وأحوال الجسم والعرض من الحدوث والافتقار والتركب من الأجزاء وقبول الفناء ونحو ذلك مما هو عقيدة إسلامية أو وسيلة إليها"(٢)، وبما أن موضوع علم الكلام هو المعلوم، فلا نتصوّر القياس الذي هو عمل عقلي يتقوّم على نفس الآليات المنطقية في الفلسفة، لأننا كما نعلم أنّ القياس الفلسفي يقوم على مقدّمات صحيحة تفضي إلى الكشف عن نتيجة مجهولة، بينما نجد أن النتيجة في القياس الكلامي معلومة، وكذلك المقدمة الكبرى، فيحصل أنّ هذا القياس يجب أن يكون مقلوبًا، فننطلق من النتيجة التي هي بالأساس معلومة لنبحث عن العلة التي تتوسّط طرفيْ القياس، وهو قياس استعملته العلوم الشرعية للبحث عن العلل المشتركة بين الأصول والفروع، وإجمالا يمكن القول إن المراحل الأولى التي عاشها علم الكلام استقبل فيها القياس الأرسطي أسوأ استقبال لسبب رئيسي وهو قرب الأقيسة من الفلسفة وبعدها عن العقائد، كما أن الأصوليين عموما – في الفقه والعقائد –قد أسّسوا لأنفسهم منطقا خاصا بهم، حيث كان من أهم شروطه الاستجابة إلى مضامينه ذات البعد الإنساني، فجعلوه منطقيا عمليا خاليا من الميتافيزيقا، وليس كما أراده أرسطو كأنه الفكر الضروري من حيث تطابقه مع الموجود، أو كما يدعوه أتباع الهيجلية الفكرة المجرّدة(٣).

كما سلف أن ذكرت، فإن المنهج لم يكن غريبا عن المضامين رغم بعض عيوبه التي حاول علماء الكلام معالجتها كلما تقدّمت مباحثهم وأصبحت أكثر اهتماما بدقيق الكلام، ولم تكن المناهج مسقطة على مسائل علم الكلام كما يدّعيه الذين ينسبون مبادئ هذا العلم إلى مصادر خارجية، بل إننا نلحظ انسجاما كبيرا بين المناهج وقضايا العقيدة التي تصدّى علم الكلام لإثباتها والدّفاع عنها ببعد عملي يعالج قضايا عقدية تلامس المسلم في واقعه الثقافي.

---

(١) المصدر نفسه، ص: ٢١.

(٢) التفتازاني (سعد الدين): **شرح المقاصد**، تحقيق، إبراهيم سعد الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م، ٣٥/١.

(٣) انظر، المصدر نفسه، ص: ٧٥.

٢ ـ تطور المضامين الكلامية

إن الحديث عن تطوّر المضامين الكلامية يصرفنا إلى القول بأننا نتعامل مع متغيّر ثقافي متأثر بما حوله من تحوّلات فكرية واجتماعية، وإلا فإن اعتبار هذه المضامين ثابتة لارتباطها بموضوعاتها العقائدية التي تمثل أصول الدّين ضرب من الشطط اللا موضوعي، إذ إنّ المتتبع لمسار علم الكلام يلاحظ تطوّر هذا العلم وتفرّع موضوعاته بحسب ما تقتضيه الوقائع الاجتماعية والسياسية، وما تتطلبه مرجعية النص من إضفاء المشروعية على هذه الأحداث وعللها وأحكامها مواكبة لعملية فكرية مستمرّة تتفاعل داخليا وخارجيا، إذ إن الوقائع تمثل نبضات المجتمع ومفاصل نظامه، وإدارتها تقتضي عقلا مبدعا منتجا لأفكار جديدة مهما كانت مشروعية هذه التحولات أو نشازها، وعلم الكلامِ مثلُ غيره من مجالات البحث يتسع لهذه الاستقبالات الثقافية ويعيد صياغتها، وعليه لم يعدم هذا العلم خاصة في مراحل نشأته ونضجه تطوّرا كبيرا في مضامينه اتساقا مع جدّية التحوّلات وطبيعتها المتوتّرة في مراحل حدّية من تاريخ الفكر الإسلامي.

المبحث الثالث: الالتقاء القسري بين الفلسفة والكلام

قام علم الكلام على أسئلة عقائدية وردت في النص أو أثارتها أحداث الواقع، وقد حاول جاهدا طيلة قرون أن يحافظ على خصوصيته الإسلامية في المضامين والمناهج، وبرغم تأثير الثقافات الوافدة، إلا أن شيوخ المتكلمين مثلهم مثل علماء الشريعة تحفّظوا إزاءها، بل كان رفضهم لمصطلحات الفلسفة ومناهجها حاسما إلى حدّ التبرؤ منها، من جهة أنّ الاختلاف في المرجعية والآليات يمنع هذا الالتقاء برغم ما تسرّب من عقلنة حذرة فرضتها حدود المجاورة والمثاقفة، ليحافظ علم الكلام على مضامينه وأقيسته رغم محاولة العقل تقعيد أصوله العقائدية، لكن المباحث الفلسفية كان لها سلطانها أيضا، فالمعتزلة من قبل سحبوا كثيرا من مصطلحاتها الفلسفية إلى نصوص المتكلمين وإن بتقِيّة حذرة، كما وقف عالم كبير مثل أبي حامد الغزالي لمواجهة الفلاسفة، لكن فكرهم فرض عليه ذلك الوصل من خلال الحدود القياسية التي يمثلها المنطق، فإلى أيّ مدى صمد علم الكلام في الحفاظ على خصوصياته الأصولية؟ وما هي حدود الامتزاج بينه وبين الفلسفة؟

١ ـ المضامين الفلسفية على أبواب علم الكلام

إذا كان الجيل الأول من المعتزلة لهم سبق إرساء أهم معالم أصول الاعتزال بمفاهيم العقائد الإسلامية ومصطلحاتها، فإن الجيل الثاني وهو يناظر الملل الدينية الوافدة، وكذا أفكار الفلسفة اليونانية الثرية بمصطلحات الإلهيات والطبيعيات قد مزج علم الكلام بمفاهيم فلسفية، "وقد كانت حركة الاعتزال بدءا من

العلاف (ت: حوالي ٢٣٥هـ) معاصرة لحركة الترجمة، فلمّا ترجمت الفلسفة اليونانية أيام العباسيين طالعها شيوخ المعتزلة وخلطوا مناهج الفلسفة بأبحاثهم، فأفردوا لذلك فنا من فنون العلم سمّوه بالكلام"[١]، والذي يعنينا هو أن هذا التأثر بالفلسفة قد أنتج داخل علم الكلام مضامين جديدة وآراء مستحدثة خاصة حول طبيعة العلاقة بين الذات والصفات، فالمعلوم أن أغلب آراء الفلاسفة في الإلهيات يحيل تلقائيا إلى تعطيل الصفات، وبالتالي تعطيل النشاط الإلهي جملة.

إنّ المعتزلة وإن لم يتبنوا عقائد المدرسة اليونانية حرفيا، إلاّ أنهم وجدوا في آرائها منفذا لعقلنة ميتافيزيقا العقيدة الإسلامية إثباتا لأوهامهم في أصول عقائدهم الخمسة في ترجيح العقل على النقل، وأصبح بفعل المعتزلة هذا التمثل الواقعي لعلم الكلام في صورته الفلسفية النسقية، إذ إن كلّ ما كُتِب بعد هذه المدرسة إنّما كان ردّا على أفكارها، وكذلك لأن هذا العقل ألحق المضمون السياسي النظري بنسقه الفلسفي، لتتجلي جاذبية ملهمة تفي بمتطلبات هذا المحتوى، "وجاذبيته هذه ناشئة من كونه يتعرض لجذور المبادئ والمسائل التي تقوم عليها إيديولوجية الخلافة أساسا، وقد كان تأثيره في زعزعة هذه الجذور أشدّ من حروب الخوارج رغم عنفها"[٢]، وإذا كان المسلمون قد اختلفوا في مسألة الإمامة منذ أوّل يوم التحق فيه الرسول صلى الله عليه وسلم بالرفيق الأعلى، إلا أن تناولها بالمعنى السياسي وداخل منظومة التفكير الفلسفي العملي كان أساسيا مع المعتزلة، ومن خلال قاعدة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر التي كانت أصلا في إعلان الفصل بين الوحي وما يجب تعقّله في البعد الإنساني مثل الأخلاق، حيث "يجدر التذكير بأن الهدف العامّ للجدل المعتزلي، كان يتمثل بلطف الإله وعدله، وهو ما يُمثّل جوهريا وظيفة الدّعوى المقرّة بأن القيم الأخلاقية المنسوبة إلى الأفعال مستقلة عن الوحي"[٣]، وهذا الاستقلال عن الوحي، وكذلك اللطف الإلهي يضمنان فعليا للدين أن يتدخل بشكل معقول في القضايا الواقعية للإنسان[٤]، وهو ما يجعل الدّين سقفا للفعل الأخلاقي الذي ينبع أساسا من العقل، وبهذا حرّر المعتزلة الفلسفة السياسية من الحجر النّصي منحازين بذلك إلى التأسيس النظري الذي أصبحت فاعليته أقوى من كل الصراعات السابقة.

---

(١) نفيسة (محمود محمد عيد): **أثر الفلسفة اليونانية في علم الكلام الإسلامي**، دار النوادر، دمشق، سوريا، ط١، ١٤٣١هـ٢٠١٠م، ص: ٣٩.

(٢) المصدر نفسه، ٤٠٥/٢.

(٣) فاسالو (صوفيا): **دراسات في تاريخ علم الكلام والفلسفة**، مقال (الأخلاق عند القاضي عبد الجبار)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠١٤م، ص: ١٩٠.

(٤) انظر، المصدر نفسه، ص: ١٩٠.

لقد جعل المعتزلة النظرية الأخلاقية عاملًا مهما في فصل العقل عن النقل، كما أثّروا كذلك في الفلسفة الطبيعية، حيث رأوا أن تأثير الله في المادّة تأثير سببي، وهو ما أخذه عنهم فلاسفة الإسلام لاحقًا، وهكذا نجد الكندي[١] "في نظرته للطبيعيات جرى مجرى المعتزلة في نفي تأثير الله المباشر في المادّة، وهذا ما سلّم به الفلاسفة أجمعون، وقالوا: إنّ الله تعالى لا يباشر الأفعال بذاته، بل عن طريق العلل"[٢]، وكل هذا برأيي كان تأثّرًا بعلم المنطق الذي وصل مبكرًا إلى الفكر الإسلامي، لكن دون أن تتسع مباحثه لنهي السلف عن الخوض في العلوم العقلية، لكن رغم ذلك نجد تأثيره في المعارف الإسلامية غير خفي من خلال المحاولات الجدّية لعقلنتها، خاصة في علم النحو الذي ينضبط إلى مبادئ عقلية برغم استعصائه على الأقيسة المنطقية[٣]، ولا شك أن منطق أرسطو قد عرفه المسلمون جيّدا خاصة مع تطور الترجمة في عهد المأمون، والفكر الإسلامي يومئذ في حاجة أكثر فأكثر إلى التنظيم المنهجي، "فهل يدل ذلك على أن الفكر العربي الإسلامي اختار يومئذ منطق أرسطو ليكون هو ذلك المنهج الذي كانت حاجة التطور تدعو إلى الأخذ به دليلا في تنسيق مختلف العمليات الفكرية"[٤]؟

سنعود إلى المنطق بوصفه أصبح لاحقًا عمدة في التطور المنهجي لعلم الكلام، لكن لا بدّ أن نشير في سياق حضور المضمون الفلسفي في علم الكلام، إلى أن مصطلح المنطق ذاته، ومصطلحات أقيسته العقلية حضرت بكثافة في هذا العلم خاصة مع الغزالي ومن بعده من الأشاعرة، وهو ما جعل مضامين علم الكلام التي تستعين ببعض المضامين الفلسفية تمتزج معها حتى لا يكاد القارئ يفصل بين علم الكلام والفلسفة، لكن تأثيره المنهجي كان أقوى، وهو ما سيأتي بيانه في الفقرات القادمة التي تتناول تأثر علم الكلام بالمنهج الفلسفي، أما المضامين الاصطلاحية مثل الجواهر والأعراض، والجوهر الفرد والخلاء، والجزء الذي لا يتجزأ، والكمون، وغيرها من المصطلحات الفلسفية فلا أحد ينكرها، وقد شُحِنت بها أقوال المتكلمين، وإن

---

(١) الكندي: أبو يوسف يعقوب، (وُلِد حوالي ١٨٥هـ/ توفي حوالي ٢٦٠هـ، لُقّب بفيلسوف العرب، وعاش في زمن المأمون والمعتصم، شُغِل بترجمة كتب اليونان إلى العربية، وفلسفته عقلية مدارها على الرياضيات والفلسفة الطبيعية، (انظر، طرابيشي (جورج): **معجم الفلاسفة**، م.س، ص:٥٢٨).

(٢) الخولي (يمنى طريف): **الطبيعيات في علم الكلام من الماضي إلى المستقبل**، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، ط(د.ت)، ٢٠١٤م، ص: ٦٩.

(٣) انظر، مروة (حسين): **النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية**، م.س، ٤٤٩/٢.

(٤) المصدر نفسه، ٤٥٥/٢.

كان كثير منهم رفضها، لأنّها في نظرهم مأخوذة عن الفلاسفة والملاحدة وأصلها اليوناني غير خاف[١].

٢ ـ أثر المنهج الفلسفي في علم الكلام

أ ـ التمسك بالمنهج الأصولي وظهور العلاف فيلسوف المتكلمين

– التمسك بالمنهج الأصولي:

لم يزل علماء الكلام يصرّون على وجود مسافة تفصل بين علمهم وبين الفلسفة، بل وعن طلاق مبدئي بين المنهجين، لكن كثيرا من الدّارسين يشيرون إلى حضور منهجي لا تخطئه العين، سواء من خلال الاستقراء التاريخي لحركة الترجمة، وتأثر بعض الفرق بالوافد المعرفي، خاصة اليوناني، أو بالنظر إلى اعتماد المنطق في المباحث الإسلامية المختلفة، وهو قياس عقلي رغم تميّز طرق الاستدلال الأصولي عن غيرها في المباحث الفلسفية، وإذا افترضنا أنّ وجود المنطق في العلوم الإسلامية هو أقصر طريق لمعرفة الحضور المنهجي الفلسفي في علم الكلام، فلا بدّ أن نعلم أنّ علماء الكلام، ناهيك عن غيرهم من علماء أصول الفقه واللغة يفرّقون بين المنطق الأصولي والمنطق العقلي، فيرفضون هذا الأخير رفضا شديدا، وذلك لعديد الأسباب، فمنها أنه يَفترض مقدّمات صحيحة، فإن جوّزنا خطأ هذه المقدّمات الفطرية، فمن البديهة أن لا يُعلم صدقُها إلا بالقياس، كذلك في قولهم إن التصوّر لا يُعرف إلا بالحدّ، وهو ما رفضه المتكلمون، باعتبار أن الفلاسفة يريدون من ذلك حدّ الماهية، وهو مركب من الجنس والفصل، وهذا الحدّ إمّا مُتعذّر أو متعسّر، كما يُقرّون هم أنفسهم بذلك، وهو ما لا يُدرَك في أكثر التصوّرات، أمّا الحدّ في عُرف المتكلمين فيكون به التمييز بين التصورات، ومعرفة الفرق بينها، وهذا أكثره يُعرف بالاستقراء، وهو رأي جمهور المتكلمين وطوائفهم، وهو مشهور في كتب أبي الحسن الأشعري، والقاضي أبي بكر، وأبي إسحاق، وابن فورك، وإمام الحرمين وغيرهم.

إن وجه الاختلاف في القياس بين الفلاسفة والأصوليين ـ أصول الدين وأصول الفقه ـ بيِّنٌ من جهة أن نتيجة القياس العقلي مجهولة يُتوصّل إليها بمقدّمات معلومة، أمّا نتيجة القياس الأصولي، فهي معلومة بالنّص، وهو أصل الخلاف بين الفلسفة وعلم الكلام، فالاستدلال العقلي عند المتكلمين هدفه إثبات المعلوم، وليس إدراك المجهول، لذلك كان أوّل طرق استدلالهم هو قياس الغائب على الشاهد، وهذا القياس الأصولي، وعليه فإنه فيما عدا بعض المصطلحات وحضور عقلي يحاول أن يقوم بترسيم قانون أخلاقي بمرجعية

(١) ولفسون (هاري. أ): **فلسفة المتكلمين**، ترجمة، مصطفى لبيب، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط٢، ٢٠٠٩م، ١/١٢١–١٢٢.

إنسانية، فهناك غياب ورفض للمنهج الفلسفي داخل علم الكلام، لكن مع ذلك لم تخل الساحة الكلامية من حركة تفلسف نشطة مثّلها بالأساس أبو الهذيل العلاف (١٣٥- ٢٣٥هـ) فيلسوف المعتزلة، وهو ما سيكون له أثره الكبير في تطوّر هذه الفرقة، وفي علم الكلام عامّة.

ـ أبو الهذيل العلاف وبداية فلسفة المتكلمين:

نشأ أبو الهذيل العلاف بالبصرة، حاضرة الثقافة الإسلامية وملتقى الملل والنحل، وأغلبها تغذّى بالفلسفة اليونانية، والمدارس الدّينية اليهودية والنصرانية والفارسية كان لها حضورها العقلي وآراؤها التي نشأت من خلال الاتصال المباشر بالمباحث العقلية، فكانت البصرة ساحة مناظرة، تميّز فيها أبو الهذيل العلاف منذ صباه بالذّكاء وقوّة الجدل، وكان لهذا الاحتكاك بمختلف المعارف أثره الكبير على نضج الشخصية الفلسفية لهذا المتكلم الكبير الذي أثر في اتجاه علم الكلام بداية من النصف الثاني للقرن الثاني للهجرة(١).

لا نستطيع القول بأنّ العلاف قد طبّق المنهج الفلسفي على علم الكلام، أو قدّم له بآلية منطقية وتذرّع له بالقياسات العقلية كما فعل اللاحقون عليه من الأشاعرة، لكن تأثّر العلاف بالفلسفة كان بتبني كثير من آرائها في مسائل علم الكلام المختلفة، فكثيرا من هذه الأفكار كان أثر الفلسفة فيه جليّا، مثل رأيه في تنزيه الله تعالى، حيث يرى أبو الهذيل أنّ الباري عزّ وجلّ لا تجري عليه أحكام الزمان والمكان، وهو نفس رأي أرسطو الذي يرى أن الوجود في الزمان لا يعنى نفس الوجود مع الزّمان، وأنّ الموجودات الدّائمة كالإله ليست في الزمان لأنها ليست متحرّكة، وإن كان الثاني يعلّل هذا الرّأي فإنّ العلاف يورد رأيه دون تعليل لأنه يدافع عن عقيدة(٢)، كما أنّ فكرة (الصّفة هي عين الذّات)، إنّما هي نوع من التنزيه بالسلوب، "والفرق بين قول القائل (عالم بذاته لا بعلم)، وبين قول القائل عالم بعلم هو ذاته: أنّ الأوّل نفي صفة والثاني إثبات ذات هو بعينه صفة، أو إثبات صفة هي بعينها ذات، وإذا أثبت أبو الهذيل هذه الصفات وجوها للذات، فهي بعينها أقانيم النصارى، أو أحوال أبي هاشم، وكان الفلاسفة اليونان يرون أنّ الصفات سلوب، فالقديم معناه نفي الأولية، والغنى معناه نفي الحاجة"(٣). وهو ما جعل شيخ المعتزلة ينحو إلى الفكرة الفلسفية

---

(١) انظر الغرابي (علي مصطفى): **أبو الهذيل العلاف أول متكلم إسلامي تأثر بالفلسفة اليونانية**، مكتبة حجازي، القاهرة، مصر، ط١، ١٣٦٩هـ/ ١٩٤٦م، ص.ص: ١٦-١٨.

(٢) انظر، المرجع نفسه، ص.ص:٣٤-٣٥.

(٣) الأخرس (طلعت): **أبو الهذيل العلاف المعتزلي آراؤه الكلامية والفلسفية**، دار خضر، بيروت، لبنان، ط١، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م، ص.ص:٤٨-٤٩.

القائلة بالسلوب ونفي الصّفات في مواجهة الديانات المخالفة.

إنّ ما يشهد به كلّ الدّارسين يدلّ على أنّ العلاف قد استفاد من الفلسفة اليونانية، وأن فكره مثّل منعرجا حاسما في تاريخ الجدل الكلامي، ويتّهمه البعض بأنّه مزج الآراء الفلسفية بالعقائد، خاصّة في مسألة الصّفات والقول بأن الله عالم بعلم هو ذاته(١)، لكن آخرين يرون أنّ العلاّف طوّع ما ناسب مبادئه من الآراء الفلسفية لمنهجه الكلامي واتخذها وسيلة للردّ على المخالفين من داخل الفكر الإسلامي وخارجه، كما أنه ردّ منها ما لا يراه موافقا لأصول العقيدة(٢)، وأيّا كان موقف الباحثين من فكر أبي الهذيل العلاّف، فإنه لا خلاف حول دوره في تنشيط الفكر الكلامي وتهيئته لاستيعاب مناهج الفلسفة ومصطلحاتها ليصبح ذلك واقعا معرفيا لا يمكن إنكاره، وداخل المدرسة الأشعرية التي بدأت رافضة للعقل اليوناني، وانتهت إلى مزيج من الكلام والفلسفة.

ب ـ الغزالي والتمهيد للارتباط بين الكلام والفلسفة

إن الناظر للمقدّمة في المنطق التي تضمنها كتاب المستصفى من علم الأصول للغزالي، وهي اختصار لكتاب (محك النظر)، يدرك أنّ الغزالي حاول الجمع بين قياس الأصوليين الاستقرائي والقياس المنطقي، إذ أنه في هذه المقدّمة تطرّق إلى قوانين الحدّ، وإلى المطالب فيها، فمنها ما يُطلب بصيغة (هل)، ويُقصد بذلك الأصل والحال، ومنها ما يُطلب بصيغة (ما)، ويُقصد به إمّا شرح اللفظ أو استقراء ما يميّز حقيقته، أو أن يُطلب به ماهية الشيء وحقيقته ذاته، ومنها ما يُطلب بصيغة (لِمَ)، وهو سؤال عن العلة، ومنها ما يُطلب بصيغة (أيّ)، وهو لتمييز ما عُرِف جملته عمّا اختلط به(٣)، والغزالي من خلال الإلمام بهذه القوانين الحدّية نراه يجمع ويؤلف بين أقيسة الأصوليين الاستقرائية سواء في الفقه أو في الكلام التي تهدف إلى التمييز بين المحدود وغيره، وأقيسة المناطقة التي تتجه مباشرة إلى معرفة ماهية الشيء وحقيقته، وهو كما نعلم ما وقع رفضه قبل الغزالي، لكن هذا الأخير لمعرفته بعلوم عصره وسبره لأغوارها حاول أن يردّ ما يناقض أصول الشرع، ولم يرفض ما رآه خادما لهذه الأصول، حيث قال: "وأما المنطقيات فلا يتعلق شيء منها بالدّين نفيا وإثباتا، بل هي النظر في طرق الأدلة والمقاييس، وشروط مقدّمات البرهان، وكيفية

---

(١) انظر، صبحي (أحمد محمود): **في علم الكلام، دراسة فلسفية لآراء الفرق الإسلامية في أصول الدين**، م.س، ١/١٩٠.

(٢) انظر، المرجع نفسه، ١/١٩٠.

(٣) انظر، الغزالي (أبو حامد): **المستصفى من علم الأصول**، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط(د.ع)، ٢٠١٢م/ ١٤٣٣هـ، ١/٢٥-٢٦.

تركيبها، وشروط الحدّ الصحيح وكيفية ترتيبه، وأنّ العلم إمّا تصوّر وسبيل معرفته الحدّ، وإمّا تصديق وسبيل معرفته البرهان، وليس في هذا ما ينبغي أن يُنكر"[١]، إذ إنّ الغزالي لمّا عاين أنواع المناهج البرهاني منها والجدلي والمغالطي، لم يجد ما يُبرّر استبعاد المنطق من بينها، كما أن الغزالي ألف في كل هذه الأنماط المنهجية، "منها مؤلفات متمحّضة لمنهج إنتاج العلم اليقيني أهمها معيار العلم، ومحك النظر في المنطق، مؤلفات ناظرة في حقيقة المعرفة ومراتب كمالها، وأهمها ميزان العمل، والقسطاس المستقيم، والمنقذ من الضلال، مؤلفات ناظرة في أسرار الحكمة الربانية، وأهمها: الحكمة في مخلوقات الله"[٢].

أقام الغزالي إذن زواجا كان محرّما عند من سبقه من العلماء، سواء في أصول الفقه أو في أصول العقائد، باستثناء التأثّر النسبي المبكر لشيوخ المعتزلة بالتوجّه العقلي العام للفلاسفة، وفيه يقول الجاحظ: "وليس يكون المتكلم جامعا لأقطار الكلام، متمكّنا في الصناعة، يصلح للرياسة، حتى يكون الذي يحسن من كلام الدين في وزن الذي يحسن من كلام الفلسفة"[٣]، وقد واجه الأشعري المتمكن من خبايا الفكر المعتزلي هذا الاتجاه، ولم يقبل بالمنطق الفلسفي، رغم عقلنته لبعض مسائل العقيدة، ثمّ إنّ قبول الأشاعرة ببعض الأدلة الطبيعية التي اتخذوها منهجا لإثبات قِدَم العالم، مثل مسائل الجوهر الفرد، والجزء الذي لا يتجزّأ، واستدلالهم بهذه المسائل كان حذِرا، وقد قام كبار شيوخهم بنقد أدلة الفلاسفة في الإلهيات، وانتقد الإمام الباقلاني عدّة مذاهب في السببية والتعليل، ممهّدا لنظرية العادة التي سيُحكِمُها الغزالي لاحقا[٤]، ورغم هذا النقد فإنّ الباقلاني كان متأثّرا نسقيا بالاتجاه العقلي الذي بدأ يظهر في مباحث الأشاعرة، "فتصدّر للإمامة في طريقتهم وهذّبها، ووضع المقدّمات العقلية التي تتوقف عليها الأدلة والأنظار، وذلك مثل الجوهر الفرد والخلاء وأنّ العرض لا يقوم بالعرض، وأنه لا يبقى زمانين..."[٥] وقد تابع إمام الحرمين الإمام الباقلاني على ذلك، حيث ظهرت في مؤلفاته بعض طرق الفلاسفة في الاستدلال، إذ قام بإبطال القاعدة الاستدلالية التي اعتمدها القاضي الباقلاني (بطلان الدليل يؤذن ببطلان المدلول)، فأكّد أن بطلان الدليل لا يؤذن

---

(١) الغزالي (أبو حامد): **المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزة والجلال**، دار النفائس، دمشق، سورية، ط٣، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م، ص.ص: ٥٩-٦٠.

(٢) الدريسي (فرحات): **منزلة التفكير بالمنوالين الرياضي والطبيعي في فكر الغزالي**، أبو حامد الغزالي في الذكرى المائوية التاسعة لوفاته، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون (بيت الحكمة)، ط١، ٢٠١٢م، ١/١٢٥-١٢٦.

(٣) الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر): **الحيوان**، شركة البابي الحلبي، القاهرة، مصر، ط٢، ١٣٨٥هـ/١٩٦٥م، ٢/١٣٤.

(٤) ابن خلدون (عبد الرحمن): **مقدمة ابن خلدون**: دار صادر، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٠م، ص: ٣٤٥.

(٥) انظر، الأنصاري (محمد): **علاقة علم الكلام الأشعري بالفلسفة من المواجهة إلى الاستيعاب**، مجلة، ذخائر، العدد السابع، ١٤٤١هـ/٢٠٢٠م، فاس، المغرب، ص:٣٢١.

ببطلان المدلول[١]، وإنما يمكن النظر في غيره من الأدلة.

ذكرتُ سابقا أن الإمام الغزالي قد قبل بالمنطق داخل المنظومة الكلامية، والواقع أنه لم يستبعد غيره من المناهج الأصولية، بل صرّح بصحته إلى جانب ما يمكن أن يُستفاد معه من بقية المناهج، وبذلك يمكن القول إنّ مواجهة الغزالي المعلنة للفلاسفة كانت جزئيا في بعض مسائل الإلهيات، حيث قال: "وأمّا الإلهيات ففيها أكثر أغاليطهم، فما قدروا على الوفاء بالبرهان على ما شرطوه في المنطق، ولذلك كثر الاختلاف بينهم"[٢]، لكن مع ذلك يمكن الجزم بأن مجرّد التسويغ للمنطق بالاستيطان داخل الحرمة الكلامية، هو برأيي إعلان للالتقاء القسري الذي كان محرّما بين الفلسفة والكلام، لأنّ مسائل الإلهيات قائمة في الأصل على الجدل ولا تتحقّق بالقياس المنطقي ولا يُتوصّل إليها بالبرهان الفلسفي، حيث تستحيل المقدّمات اليقينية، ولا يمكن الفصل فيها إلا بالخبر، أو بالأدلّة التي صرّح بها صاحب الشرع، أمّا استيعاب المنطق بتلك القوّة المنهجية، فهو الذي سيُورّث ذلك المزج الذي سيقف منه اللاحقون مواقف متضاربة، فمنهم من تلبّست مؤلفاته الأصولية به حتى لم يعد التفريق بينهما ممكنا، ومنهم من رفض هذا الارتباط وكان موقفه حاسما مغاليا في رفضه، والجدير بالنظر أن علم الكلام بعد هذه المرحلة سيغرق في المباحث التفصيلية الجزئية، ويفقد الكثير من اهتماماته الإنسانية، مثله في ذلك مثل كثير من المعارف الشرعية التي تنتظر قيامة أخرى بعد صدمة حضارية لاحقة تحفّزها للنهوض.

خاتمة

يبدو أن علم الكلام سجّل حضوره الموضوعي والمؤثر في الساحة الفكرية الإسلامية طيلة قرون، متفاعلا مع أصول العلوم الإسلامية الأخرى، ومهاجسا للوافد الثقافي الخارجي متمثلا للمشترك العقلي الذي فرض نفسه من خلال حركة الترجمة المبكرة، والاستيعاب اللاحق للمنهج العقلي بعد محاولات للنفور المشروع، تحصينا للعقائد ودفعا للتشوهات البنيوية المحتملة، لكن مع اتساع دائرة المعارف الإسلامية وجدت الفلسفة سبيلها إلى مباحث علم الكلام من خلال مصطلحات حديّة وأقيسة منطقية، وهو ما جعلني أخلُص إلى بعض النتائج والتوصيات أهمها:

ـ يمتلك علم الكلام الأصالة في النشأة والتشكل داخل إطاره الفكري الإسلامي.

---

(١) انظر، المصدر نفسه، ص: ٣٢٢.

(٢) الغزالي (أبو حامد): **المنقذ من الضلال**، م.س، ص: ٦١.

- حاول علم الكلام عقلنة مسائله متأثرا بالأفكار الوافدة وحركة الترجمة المبكرة الناقلة للمباحث العقلية.
- تحصين الهوية الفكرية لا يكون بالنفور من فكر الآخر وإقصائه، بل بإبداع مناهج مستحدثة، تتفاعل مع النوازل المستجدّة.
- توطين المنهج الفلسفي داخل المنظومة الكلامية يشي بعجز هذا الفكر في مرحلة متأخرة عن استنهاض مناهج جديدة تتجاوز المأزق الإبستيمولوجي المتمثّل في النقلة القسرية من قضايا الإنسان إلى الإحراجات الميتافيزيقية وجزئياتها.

التوصيات

- إعادة الحفر في الأسباب الكامنة وراء تشكّل علم الكلام داخليا لفهم حركة التفاعل الواقعي مع القضايا الإنسانية.
- إعادة قراءة الإرث الكلامي بمقاربات حداثية تتأصّل واقعيا وتستفيد من إنتاج الآخر.
- الإيمان بأن علم الكلام يمثل فلسفة الفكر الإسلامي العربي الأصيلة الممتدّة في جذور العقائد واللغة، واستنهاضها أصبح ضرورة حضارية لعملية إحيائية ممكنة.

المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم**
- **الكتب**

الأخرس (طلعت): **أبو الهذيل العلاف المعتزلي آراؤه الكلامية والفلسفية**، دار خضر، بيروت، لبنان، ط١، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م.

برنجكار، رضا. " **الكلام الإسلامي دراسة في القواعد المنهجية**". ترجمة، حسنين الجمّال. (ط١. بيروت. مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي. ٢٠١٦).

التفتازاني، سعد الدين."**شرح المقاصد**". تحقيق، إبراهيم سعد الدين. (ط١.بيروت. دار الكتب العلمية، ٢٠٠١).

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر." **الحيوان**". (ط٢.القاهرة، شركة البابي الحلب ١٩٦٥).

الجبوري، يحيي وهيب."**الكتاب في الحضارة الإسلامية**". (ط١. بيروت.دار الغرب الإسلامي. ١٩٩٨).

حنفي، حسن. "**الهوية**". (ط (د.ع). القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، د.ت).

الخولي، يمنى طريف، "**الطبيعيات في علم الكلام من الماضي إلى المستقبل**". (ط (د.ت). القاهرة. مؤسسة هنداوي للتعليم

والثقافة. ٢٠١٤).

ابن خلدون، عبد الرحمن." **مقدمة ابن خلدون**". (ط١. بيروت. دار صادر، ٢٠٠٠).

الخيون، رشيد."**معتزلة البصرة وبغداد**". (ط٤. بيروت. مدارك. ٢٠١١).

سليمان، عباس. " **تطور علم الكلام إلى الفلسفة ومنهجها عند نصير الدين الطوسي**".(ط (د.ع). الإسكندريّة. دار المعرفة الجامعية. ١٩٩٤).

الشهرستاني، محمد إبراهيم." **الملل والنحل**". (ط٢. بيروت. دار الكتب العلمية. ١٩٩٢).

صبحي، أحمد محمود. "**في علم الكلام، دراسة فلسفية لآراء الفرق الإسلامية في أصول الدين**". (ط٥. بيروت. دار النهضة العربية، ١٩٨٥).

طرابيشي، جورج. " **معجم الفلاسفة**". (ط٣. بيروت. دار الطليعة. ٢٠٠٦).

عون، فيصل بدير. " **علم الكلام ومدارسه**". (ط(د.ع). القاهرة. دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة. د.ت).

الغرابي (علي مصطفى): **أبو الهذيل العلاف أول متكلم إسلامي تأثر بالفلسفة اليونانية**، مكتبة حجازي، القاهرة، مصر، ط١، ١٣٦٩هـ/ ١٩٤٦م.

الغزالي، أبو حامد. " **الاقتصاد في الاعتقاد**". تحقيق: أنس الشرفاوي. (ط (د.ع). المملكة العربية السعودية. دار المنهاج).

الغزالي، أبو حامد. " **المستصفى من علم الأصول**". (ط (د.ع). بيروت. المكتبة العصرية، بيروت. ٢٠١٢).

الغزالي، أبو حامد. " **المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزة والجلال**". (ط٣.دمشق. دار النفائس، دمشق، ١٩٩٨).

الفيومي، محمد إبراهيم. " **الخوارج والمرجئة**".(ط١. القاهرة. دار الفكر العربي. ٢٠٠٣).

فاسالو، صوفيا." **دراسات في تاريخ علم الكلام والفلسفة**" مقال (الأخلاق عند القاضي عبد الجبار). (ط١. بيروت. مركز دراسات الوحدة العربية. ٢٠١٤).

القاضي، "عبد الجبار"، "**فضل الاعتزال وطبقات المعتزلة**". تحقيق: فؤاد سيد. (ط (د.ع). بيروت. المعهد الألماني للأبحاث الشرقية. ٢٠١٧).

مروة، حسين." **النزاعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية**". (ط١. بيروت. دار الفارابي، بيروت .٢٠٠٨).

ابن النديم، " **الفهرست**". (ط (د.ع). بيروت. دار المعرفة للطباعة والنشر. (د.ت)).

نفيسة، محمود محمد عيد. "**أثر الفلسفة اليونانية في علم الكلام الإسلامي**". (ط١. دمشق. دار النوادر. ٢٠١٠).

ولفسون، هاري. أ. "**فلسفة المتكلمين**". ترجمة: مصطفى لبيب. (ط٢. القاهرة. المركز القومي للترجمة. ٢٠٠٩).

- **المجلات والكتب المشتركة**

الأنصاري، محمد. "علاقة علم الكلام الأشعري بالفلسفة من المواجهة إلى الاستيعاب، "*مجلة ذخائر*. عدد٧. ٢٠٢٠.

الحجر، السيد رزق. " مسائل العقيدة ودلائلها بين البرهنة القرآنية والاستدلال الكلامي، "*سلسلة دعوة الحق*، السنة ٢٣، عدد ٢٢٣. ٢٠٠٨.

الدريسي، فرحات. "منزلة التفكير بالمنوالين الرياضي والطبيعي في فكر الغزالي "*بيت الحكمة: المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون*.٢٠١٢.

The Development of Kalam from Simple to Complex Question and Its Relationship with Philosophy

Mohamad Abdullah Alsaied

Faculty member at Mohammed bin Zayed University for Human Sciences, United Arab Emirates

Abstract. The science of theology faced various stages, from its emergence to maturity through its development at the levels of content and methodology. It was launched initially by asking questions in the religious text related to the beliefs of believers. Also, its launching is linked with the events dictated by the successive social and political changes. The effects of scholars were directed to fortify and defend the faith, trying to preserve the specifics of the content and methodology of this science. In contrast, the presence of foreign cultures in Islamic thought, especially Greek philosophy, inevitably affected them. Although theology researchers were reticent to accept the intellectual mixing between philosophy and speech, they were even alienated from it. However, in the end, he imposed a forbidden marriage between two different tributaries in Islamic thought. In this context, I am doing this research as an attempt to trace the development of speech science and its formation through three major topics. The first is about the emergence of the science of speech through simple questions from within the text and the initial external influence represented in behaviour. The second is concerned with disciplined theory for its fundamental terminology and specifics. The third one is related to the methodology of blending and communication with philosophy, wondering about the extent of this forbidden marriage and its limits. This is somewhat obvious through an extrapolation of historical events and mental transformations in the internal structure of the contents of the science of theology and methods.

*Keywords***:** Sentences, Origins, Maturity, Development, Transmission, Principles, Metho, Measurement, Final limit, Fundamental limit.

JKAU/ Arts and Humanities, **Vol. 31**, No. 3, pp: 469 - 485 (2023)
DOI:10.4197/Arts.31-3.17

A Socio-Pragmatic Analysis of Speech Act of Criticism in Saudi Arabic

Maather Alrawi

Associate Professor of Linguistics, Department of Modern Languages and Literatures, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, KSA

Abstract. Criticism is a significant speech act and has been the concern of many cross-cultural studies. Cultural diversity is shown to cause an obstacle for language learners due to the pragmatic transfer. One of the important topics that have recently been reported to be affected by the negative transfer and the cultural diversity is the criticism speech act. While the criticism of various cultures has been investigated, the criticism of the Saudi culture is not yet tackled. To this end, the current paper aims at investigating the strategies of the speech act of criticism performed by Saudis in daily life situations. Participants of the study include 30 native speakers of Saudi Arabic ranging in age from 20 to 35 that are randomly selected regardless of gender, level of education, or social class. Discourse Completion Test (DCT) is used to collect the data. The results show that Saudis tend to use indirect strategies more than direct ones to express criticism. 'Preaching' is found to be the most frequently used strategy. Three reasons are suggested. The socio-cultural belief of using indirectness as a mean of politeness or as a mean to talk to strangers, the religious nature, and general tendency of Arabs in using indirect strategies are thought to be behind these results.

Keywords: Criticism, Speech act, Saudi Arabic, Discourse Completion Test, Illocutionary force.

1. Introduction

Pragmatic transfer is a serious obstacle encountering L2 learners (Nguyen, 2005). The difference in the cultural background creates a gap that hinders successful communication between speakers of the same language. Misinterpreting the utterance may not be caused by misunderstanding the literal meaning but by misunderstanding the speaker's intention and pragmatic meaning. Therefore, understanding the speaker's intention is as important as understanding the literal meaning expressed by the words. This is where language and culture become interwoven, given the assumption that language acquisition goes deeper to include culture acquisition (Brown, 2007). For the purpose of successful communication, having a linguistic competence isn't enough, but it must include the so-called 'communicative competence' (Mayers-Scotton, 2006). One major component of communicative competence is related to the speech act.

The study of speech acts is a significant area not only in the field of pragmatics but also in second language learning/acquisition. Speech acts include the different actions of functions performed by the language such as commanding, promising, announcing, apologizing, criticizing, etc. As was first defined by Austin (1962), the speech act has a different effect on the interlocutor. Based on the degree of effect, the speech act can be either locutionary, illocutionary, or perlocutionary. Locutionary acts are the actual words uttered with definite

meaning. Illocutionary acts have a specific implicit or explicit intention accomplished by uttering the words. Perlocutionary acts have more effect in which the uttered words cause the hearer to react in a certain way. Searle (1969), who later develops the speech act theory, argues that the illocutionary is the most important because it processes meaning. He classifies the illocutionary speech act into five kinds: representatives, directives, commissives, declarations, and expressives.

Criticism is a complex speech act compared to other ones such as requesting, complementing, thanking, and inviting (Nguyen, 2005) and it is one of the two expressive illocutionary speech acts (Al Kayed and Al-Ghoweri, 2019; Sulaiman, 2022). Its complexity lies in the fact that it causes more problems for intercultural communication than other speech acts (Nguyen, 2005). It, as defined by Tracy et al. (1987), is 'a negative evaluation of a person or an act for which he or she is deemed responsible' (p. 56). This behavior is very sensitive which may yield a constructive or destructive result although the speaker's intention is originally positive, the fact that makes Tracy et al. describe criticism as being "good" or "bad". What a good criticism is aiming to achieve is not only to deliver the negative message but to deliver the negative message but with the intention that is transferred positively to or understood by hearer. A major factor that causes a bad criticism is the cultural diversity. One way to bridge the gap between speakers and to prevent a bad criticism is to be familiar with the interlocutor's ways or strategies employed while criticizing.

In the field of Second Language Learning/Acquisition and English as a Second/Foreign Language (ESL/EFL), in specific, the learner's pragmatic choice of criticism is clearly affected by his or her culture. The contrast between native and non-native speakers of English with respect to criticism is evident in many studies. Nguyen (2005, 2008), for example, contrasted between Vietnamese EFL learners and Australian native speakers of English. Hoa (2007) reported a contrast between Vietnamese EFL learners and American English speakers. Abdullah (2013) asserted differences between Egyptian EFL speakers and American English speakers. Nguyen (2013) distinguished between native and non-native speakers of New Zealand English in their use of criticism strategies. Al-Zubaidi (2020) differentiated between Iraqi EFL learners and native American speakers. The apparent influence of the first culture on EFL has led researchers' interest to focus on investigating the native cultures' criticism act across the globe. In the Middle East, Darwish and Ubayd (2011) analyzed the speech act of criticism in Arabic journals. Al-Shara' (2013) studied the strategies of criticism used in an Arabic TV program called *ʔal-ʔittijaah ʔal-muʕaakis* 'The Opposite Direction' on Al-Jazeera Satellite Channel located in Qatar. Al Kayed and Al-Ghoweri (2019) studied criticizing strategies in Jordanian Arabic. In other non-English speaking countries, Jauhari et al. (2018) investigated criticism responses in Javanese. Farnia and Abdul Sattar (2015) explored the speech act of criticism in Iran. Purnanto and Jauhari (2016) examined the criticism speech act used by Madurese. Finally, Sulaiman (2022) analyzed the criticism speech acts performed by Kurds.

1.1 Research Questions

Given the importance of culturally based studies of criticism, the current study aims at investigating and analyzing the typology of criticism performed in Saudi Arabic. It attempts to answer two research questions.

1. What type of the criticizing strategies are practiced by Saudis?
2. Which criticizing strategies are used more frequently?

To achieve this goal, the paper is structured as follows. Section 2 is a review of the literature. Section 3 discusses the methodology. Section 4 presents the results and discussion of the findings. Section 5 concludes the paper and provides further recommendations.

2. Literature Review

In the literature, there are numerous studies conducted cross-culturally to analyze the speech act of criticism based on the typology of strategies. In English-speaking countries, there is a consensus there is a less use of the indirect strategies. The speakers depended mainly on direct strategies in which direct strategies are used more than indirect ones (Nguyen, 2005, 2008; Al Kayed and Al-Ghoweri, 2019) or at least with the same degree as the indirect strategies (Al-Zubaidi, 2020; Nguyen, 2013) but not less. Nguyen (2005, 2008) reported that Australian English speakers use direct strategies more than indirect ones. A similar conclusion is drawn by Al Kayed and Al-Ghoweri (2019) for British English and by Safari (2020) for American English. Another assumption about American English speakers was suggested by Al-Zubaidi (2020) is that they use both strategies. In New Zealand English, the native speakers are reported to use all strategies quite equally (Nguyen, 2013).

Cultures across the globe vary greatly with respect to the criticism speech act. Some depend mainly on direct strategies such as Iran. In a study conducted by Farnia and Abdul Sattar (2015), the criticizing strategies of Iranian native speakers of Persian were investigated. Data for the study was collected from 100 participants. The results showed that the indirect strategies outnumbered the direct strategies and that participants use mitigating devices to express politeness. On the other hand, other cultures depend on indirect strategies. One study is by Nguyen (2005, 2008), who analyzed two speech acts of criticism: criticizing and responding to criticism. Data was collected from Vietnamese native speakers and Australian English native speakers. The major findings showed that the Vietnamese speakers rely more on indirect strategies unlike Australians. Another study is Shang-Chao (2008). In this study, a comparison was made between native speakers of Chinese and English. The results suggested that Chinese native speakers practice more indirect strategies than direct ones as opposed to the native speakers of English. The study has reported that the cultural difference between the two groups is behind the contrast in expressing criticism. Also, Safari (2020) explored the differences between Korean and American English speakers. The data was gathered from 11 Korean and 12 American YouTubers. The findings revealed that indirect criticism strategies appeared to be more frequently used by Koreans than direct ones unlike Americans. Furthermore, Sulaiman (2022) investigated the strategies performed by Kurds in criticism speech acts. The study included criticizing utterances collected from 120 participants. The results of the study showed that Kurdish speakers employ more indirect strategies than direct strategies.

In the Arabic-speaking countries, the criticism speech act is controversial. One view states that the direct strategies are used more than the indirect ones (hence, the direct criticism hypothesis) (Al-Shara', 2013) and another view states that the indirect are more than the direct strategies (hence, the indirect criticism hypothesis) (Darwish and Ubayd, 2011; Al Kayed and Al-Ghoweri, 2019). In support of the first view, Al-Shara' (2013) examined the strategies of

criticism practiced by members in an Arabic TV program called *ʔal-ʔittijaah ʔal-muʕaakis* 'The Opposite Direction' on Al-Jazeera Satellite Channel. The data is collected from two episodes and analyzed into four types: two direct and two indirect criticisms that were further classified into two sub-types. One is addressed to the criticized person and another is addressed via a third party. The results have shown that the direct strategies are more frequent than indirect strategies. The second view was supported by a number of researchers. Darwish and Ubayd (2011) studied the strategies in Arab journals. The findings concluded that Arabs show more use of the indirect strategies than the direct ones. They use the indirect strategies at a rate of 83% in comparison to the direct strategies which are used at a rate of 17%. A further study is by Al Kayed and Al-Ghoweri (2019), who examined criticizing strategies in Jordanian Arabic. The data comprised 120 native speakers of Jordanian Arabic. The findings revealed that Jordanians practiced more indirect strategies than direct strategies in expressing criticism.

Against this background, the current study explores the criticism speech act in another Arabic-speaking country (i.e. Saudi Arabia) for the sake of investigating which criticism is practiced more (the indirect or the direct).

2.1 Significance of the Study

Socio-Pragmatic studies are a reflection of a culture's norms and beliefs. In the field of interlanguage pragmatics, investigating the pragmatic properties of a specific culture is a highly significant matter. Given the generally agreed assumption that one's pragmatic competence may negatively affect his or her ability to master L2, this study contributes to investigating the pragmatic properties associated with Saudi culture. Although other Saudi speech acts such as apology, refusal, requesting, and promising have been studied extensively (Ababtain, 2021; Alaboudi, 2020; Tawalbeh and Al-Oqaily (2012); Almathkuri, 2021; Alsakaker, 2020; Al-Shurafa, 2012; Alzahrani, 2022; Bani-Abdo and Ganapathy, 2023; Birair, 2021; Farrag, 2022; Saud, 2020; Qadi, 2021), the featural composition of the criticism speech act in Saudi Arabia has never been identified. Upon exploring the socio-pragmatic strategies of the Saudi criticism acts, a major challenge that L2 learners encounter (i.e. the problem of pragmatic transfer) can be resolved because learners subconsciously implement their L1 pragmatics. This study will also contribute to reaching a generalization about the typology of criticism in the Arab world.

3. Methodology

3.1 Instrument

For the purpose of collecting data, a Discourse Completion Test (DCT), designed by the researcher, was utilized to elicit criticisms from the participants. A DCT is a tool that is widely employed in pragmatic studies for the elicitation of different speech acts. The DCT of the present paper consists of six everyday life hypothetical scenarios or situations that invoke the speech act of criticism. In each scenario, participants were asked to imagine that this situation happened to them and to write what exactly they would say if they encountered such a situation in real life, see the DCT in appendix (A). The DCT was sent to the participants via the social application (WhatsApp).

3.2 Participants

The sample of the study consists of 30 native speakers of Saudi Arabic who ranged in age from 20 to 35. Participants were randomly selected regardless of their age, gender, level of education or social class. The researcher contacted the participants personally and asked them to fill in the DCT.

3.3 Data Analysis Procedure

Following the process of data collection, data have been quantitatively and qualitatively analyzed in accordance with the taxonomy of criticism strategies that was suggested by Nguyen (2005). The process of data analysis started by identifying the criticism strategies used in each response in the DCT and then classifying each strategy into two categories; direct or indirect criticism. Consequently, data underwent a quantitative analysis in order to discover the most frequently implemented strategies by Saudis in their criticism. Finally, a detailed description and interpretation of each strategy was presented by providing relevant examples from the collected data.

4. Results and Discussion

The analysis of the data revealed that Saudi speakers did not apply all the 19 criticism strategies proposed by Nguyen (2005), they only used 13 of them; 6 out of 8 direct strategies, and 7 out of 11 indirect strategies. It was found that indirectness was the most preferred attitude adopted by Saudis when criticizing others. As illustrated in Table 1, a total of 122 responses with the percentage of 68% were classified as indirect strategies, whereas only 32% of the responses (n=58) indicated direct criticism (see Fig. 1). The These results are in line with the studies of Al Kayed and Al-Ghoweri (2019) and El-Dakhs et al. (2019).

Table 1. The frequencies and percentages of criticizing strategies used by Saudis.

Strategy	**Frequency**	**Percentage**
Direct Strategy		
a. Negative evaluation	33	18.3
b. Disapproval	3	1.6
c. Identification of the problem	10	5.5
d. Consequences	4	2.2
e. Expression of disagreement	unidentified	0
f. Statement of difficulty	unidentified	0
g. Threats	6	3.3
h. Severe criticism	2	1.1
Total	58	32
Indirect Strategies	**Frequency**	**Percentage**
a. Correction	24	13.3
b. Preaching	65	36.1
c. Indicating standard	10	5.5
d. Advice about change	9	5
e. Demand of change	3	1.6
f. Request for change	7	3.8
g. Suggestion for change	unidentified	0
h. Expression of uncertainty	unidentified	0
i. Asking/presupposing	unidentified	0
j. Say nothing	4	2.2
k. Other hints	unidentified	0
Total	122	68
Total of direct and indirect strategies	**180**	**100%**

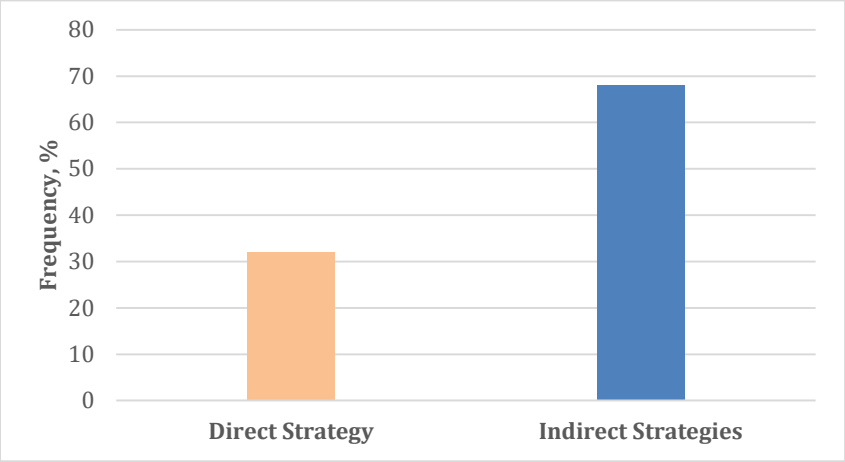


Fig. 1. Ratio between direct and indirect strategies.

4.1 Discussion of the Strategies of Criticism that were Used by Saudi Arabic Speakers

This section provides a detailed description of both types of criticism strategies (direct and indirect), explaining the sub-strategies which have been employed by Saudi participants in each type, and providing some examples of participant's responses from the collected data. Among all the strategies, 'preaching' has shown to be the most frequent (36.1%) as seen in Fig. 2.

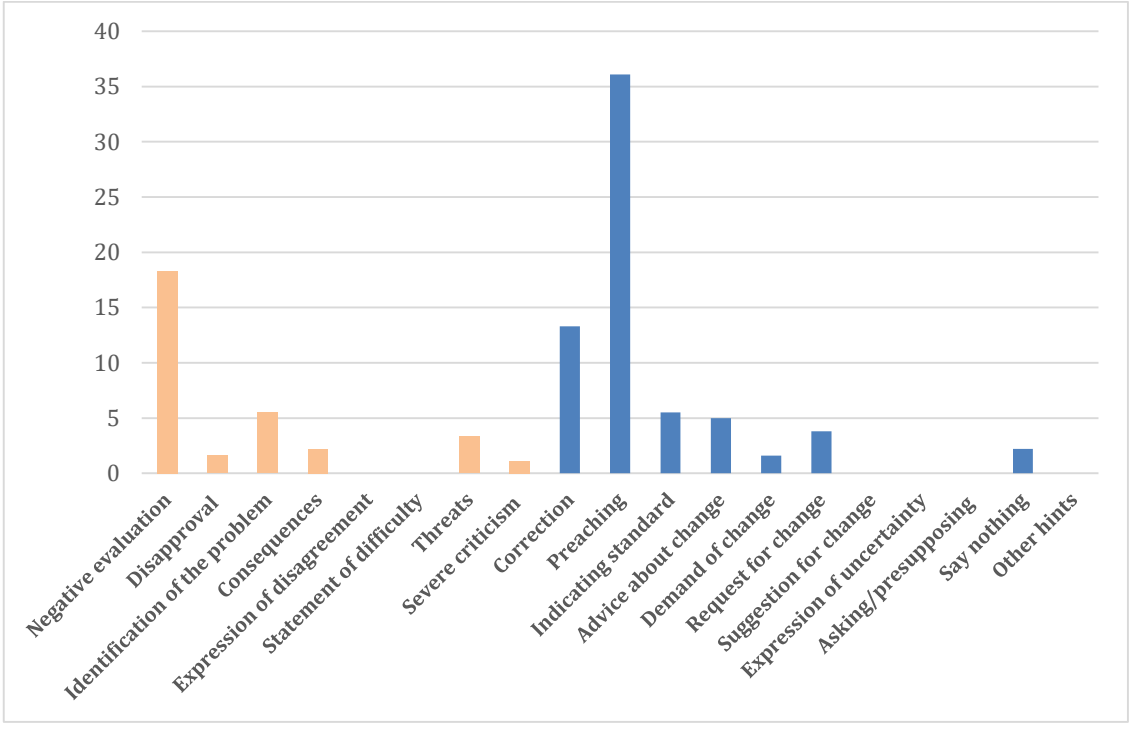


Fig. 2. Ratio between all the strategies.

4.1.1 Direct Strategies

Direct strategies are used by the speakers to explicitly express disapproval with the hearer's behavior, choice, work, etc. (Nguyen, 2005). These strategies include 'negative evaluation', 'disapproval', 'identification of problem', 'consequences', 'expression of disagreement', 'statement of difficulty', 'threats', and 'severe criticism'.

Table (1) above shows that 'disapproval' was the most frequently used direct strategy by Saudis (33 responses, accounting for 18%). The other direct strategies are mentioned in a descending order from the most used to the least frequently used: 'identification of problem' (10 responses, accounting for 6%), 'threats' (6 responses, accounting for 3%), 'consequences' (4 responses, accounting for 2%), 'negative evaluation' (3 responses, accounting for 2%), and 'severe criticism' recorded the lowest frequency in the data (2 responses, accounting for 1%).

4.1.1.1 Disapproval (18%)

In this strategy, the speaker expresses his/her disagreement and negative attitude toward the hearer. The example in (1) illustrates this strategy. It is produced by one of the participants in Situation 2:

(1) صراخك على بنتك وتصرفك معها بهذي الطريقة أزعجني جدا وما توقعته منك

ṣuraxak ʕala bint-ak wo taṣarruf-ak maʕ-haa b-haaḏi ṭ-ṭariiga.

yelling at daughter-your and treating-your with-her in-this the-manner

ʔazʕaj-ni jiddan wo maa twaqaʕ-tuh minn-ak

Annoyed-me really and not expect.I-it from-you

'Yelling at your daughter and treating her in this manner really annoyed me, and I didn't expect it from you.'

In this example, the speaker directly criticizes a friend for mistreating his/her child in front of other people by mentioning how annoying and unpleasant the friend's behavior was.

4.1.1.2 Identification of the problem (6%)

When speakers use this strategy, they explicitly state the problem that they find in the hearer's work, behavior, actions, etc. (Nguyen, 2005). Consider example (2) produced by a participant in Situation 3:

(2) عندك بعض الأخطاء الإملائية يبغالك تعدل عليه

ʕind-ak baʕḍ l-ʔaxṭaaʔ l-ʔimlaaʔiyya yibġaal-ak tʕadil ʕaliha.

have-you some the-mistakes the-spelling 3.need-you 2.fix on.it

'You have some spelling mistakes. You should correct them.'

Here, the Saudi participant identifies the issue of a student's essay so that the student recognizes the errors in his/her work and corrects them.

4.1.1.3 Threats (3%)

Threatening was another direct strategy used by Saudis in criticizing. In this strategy, speakers state their intention to punish or take a hostile action against the hearers for committing a wrong act. This strategy is employed for the purpose of urging the hearer to do or undo what the speaker wants. The sentence in (3), which is produced by one of the participants in Situation 5, is an example of the use of this strategy:

(3) لو ما وقفت تدخين راح أبلغ المسؤولين

law maa waggaft-i tadxiin raḥ aballeġ l-masʔuuliin.

if not stop-FEM smoking will inform the-authorities

'If you don't quit smoking, I'll inform the authorities.'

In this example, the speaker expresses criticism towards a woman who was smoking in an enclosed public place by threatening to report her to the authorities if she continued the prohibited act.

4.1.1.4 Consequences (2%)

Saudis implemented this strategy to warn the hearers of the negative effects or possible danger of their bad deeds. For example, one participant responded by saying the sentence in (4) in Situation 6:

(4) يا أمي الصراخ عليها ما منه فايدة، بالعكس راح يخليها تكرهك ويمكن تأذيكِ

ya ʔommi ṣ-ṣurax ʕalaiha maa minn-u faida bi-lʕaks

VOCATIVE mom the-shouting on.her not from-it benefit by-opposite

raḥ y-xallii-ha t-krah-ik wo yimkin tiʔḏii-ki.

will 3-let-her 2-hate-you.FEM and may harm-you.FEM

'Mom, yelling at her is useless, this will make her hate you and maybe even harm you.'

The Saudi speaker here criticizes his/her mother for shouting at a housemaid by warning her of the negative consequences that would be caused by her action.

4.1.1.5 Negative Evaluation (1.6%)

Another strategy for direct criticism is the use of negative evaluative adjectives which display the speaker's disapproval of what the hearer has done (Nguyen, 2005). (5a) and (5b) below are examples from the Saudi data on this strategy produced in Situations 1&2, respectively.

(5) a. يا كسلان قوم ذاكر

ya kaslaan guum ḏaakir.

VOCATIVE lazy stand up study

'Hey you lazy! Go study.'

b. ليش انت قاسية القلب

laiš ʔinti qaasiah l-qalb.

why you tough the-heart

'Why are you cold-hearted.'

In these examples the critics evaluated the hearer's acts through utilizing the negative evaluative adjectives *kaslaan* 'lazy' describing the speaker's brother who is wasting his time playing all day and not preparing for exams, and *qaasiah* 'cold-hearted' for the friend that aggressively tells her child off.

4.1.1.6 Severe Criticism (1%)

This was the least recurrently used criticism strategy in the Saudi data. Its occurrence was noted in only 1% of the participants' responses. In this strategy, speakers express their sharp criticism of the hearer, and this is usually done by insulting the hearer or using vulgar words. This strategy is indicated to be extremely face-threatening to the hearers as it causes them to feel humiliated or embarrassed. The use of severe criticism is illustrated in the following example uttered in Situation 4:

(6) عيب عليك لا ترمي يا قذر!

ʕaib ʕalaik laa termi ya qaḏir.

shame on.you not throw VOCATIVE disgusting

'Shame on you, don't throw it. You are disgusting!'

The participant here exhibits that he/she is seriously angry and irritated by the behavior of a man who was throwing garbage across the road by insulting him. The strategy of severe criticism indicates the speaker's indifference to save the hearer's positive face.

4.1.2 Indirect Strategies

As stated earlier in Table 1, Saudis showed extensive usage of the indirect strategies of criticism (122 responses, 68%). 'Preaching' was the most frequently used indirect strategy by Saudis (65 instances, accounting for 36%). The other indirect strategies are arranged in a descending order from the most used to the least frequently used: 'Correction' (24 instances, accounting for 13%), 'Indicating Standard' (19 instances, accounting for 5.5%), 'Advice about change' (9 instances, accounting for 5%), 'Request for change' (7 instances, accounting for 3.8%), 'Say nothing' (4 instances, accounting for 2.2%) and 'Demand of change' recorded the lowest frequency in the data (3 instances, accounting for 1.6%).

4.1.2.1 Preaching (36%): According to (Nguyen, 2005), preaching is the act of giving guidelines, with the assumption that the hearer will not be able to perform correct actions otherwise. Preaching strategy was widely used among Saudi speakers with sixty-five instances detected in the answers of the survey. For example, one participant wrote (7) as an answer to Situation 6:

(7) حبيبتي ماما الله يسعدك حرام وما يجوز، ارحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء

ḥabiibti mama ʔallah yisʕidik ḥaraam wo maa yjuuz ʔirḥamo man

dear mom God make happy forbidden and not allowed be merciful who

fi-ʔarḍi yarḥamu-kum man f-samaaʔ

in-earth 3.show mercy-you.PL who in-heavens

'Dear Mom, may God bless you, this is forbidden and not allowed, be merciful towards the people on earth, and you will be shown mercy by the Lord.'

The participant started by offering his/her mother a prayer, then he/she reminded their mother that mistreating the weak is not permissible by God and then recited a Hadith (A saying of the Prophet of Islam).

4.1.2.2 Correction (13%): The speakers will sometimes offer an alternative solution to fix a wrongdoing as an act of criticism. This strategy was detected twenty-four times in Saudi speech acts. To illustrate, one participant wrote the response in (8) in Situation 2:

(8) علمي بنتك الصح بدل ما تخليها فرجة للناس

ʕallimi bint-ik ṣ-ṣaḥ badal ma txalii-ha furjah li-n-naas

teach daughter the-correct instead of let-her exposing for-the-people

'Teach your daughter the correct behavior instead of exposing her to the public and accordingly humiliated'

The participant advised her friend to teach her daughter how to behave rather than shouting at her in front of people.

4.1.2.3 Indicating Standard (6%): The speakers will sometimes use a general rule, a proverb, or a saying to correct someone's behavior. This indirect strategy was used ten times by Saudi speakers. A speaker used this strategy a response to situation 5 as illustrated in (9):

(9) لو سمحت ممنوع التدخين في الأماكن المغلقة

law samaḥt mamnuuʕ t-tadxiin fii l-ʔamaakin l-muġlaqa.

if allow.you prohibited the-smoking in the-places the-enclosed

'Excuse me, smoking is prohibited indoor.'

The speaker criticized a woman who is smoking in public by stating the general smoking prohibition rule.

4.1.2.4 Advice about change (5%): Nguyen (2005) defined this strategy as offering solutions to the hearer to overcome the problems in their behavior or speech. The authors found nine instances of this strategy in the Saudi answers. For instance, a participant wrote as the response in (10) to Situation 3.

(10) اقرأ أكثر عشان تتعلم الكتابة

ʔqraʔ ʔaktar ʕašaan tətʕallam l-kitaaba.

read more so 2.learn the-writing

'Read more, so you can learn how to write'

The speaker offered a solution for the hearer (i.e. student) to overcome the constant errors in their writing.

4.1.2.5 Request for change (4%): When the speaker asks the hearer to change their behavior, it is an indirect strategy called 'Request for change' (Nguyen, 2005). The data revealed that Saudi participants used this strategy seven times. The response in (11) is an example for their production:

(11) فهمينا اللي تبغينه منها وهي بتسويه إن شاء الله

fahhim-ii-ha illi tibġiih wo hiyya bitsawwi ʔinšaalla

explain-you-her that 2.want and she prog-do hopefully

'Explain what you want from her and she will do it, hopefully.'

The speaker requested her mother to demonstrate to the maid how to do her chores correctly, instead of mistreating the maid by shouting at her.

4.1.2.6 Say nothing (2%): Some Saudi participants chose to not to offer a response to some of the imagined situations. According to Brown and Levinson's (1987) model, the most indirect way to be polite is to avoid providing any verbal criticism. The researcher detected little instances of criticism avoidance in Saudi speakers' data. Instances amount to four in total. For example, one participant wrote as a response in (12) to Situation 4:

(12) غالباً ما بنتقد

gaaliban maa bantaqid.

usually not criticize

'Usually, I don't criticize.'

The participant stated that he will not interfere with the person who threw trash on the floor or provide any criticism.

4.1.2.7 Demand of change (1%): In this strategy, the speaker demands the hearer to change his or her behavior**.** Usually, speakers make use of the imperative word form to indicate that making a change is a must. There were only three usages of this strategy detected in Saudi speakers' responses. The utterance in (13) is produced by one of the participants as a response to Situation 1:

(13) قوم ذاكر الألعاب مو طايرة

goom ḏaakir l-ʔalʕaab mu ṭaayra.

stand up study the-games not fly

'Go study, games will not disappear'

The participant criticized a young brother who is busy with video games by demanding the latter to change his behavior and study through the use of the imperative form.

In sum, the study revealed that native speakers of Saudi Arabic used both direct and indirect strategies to perform criticism. The results have shown that Saudis prefer using indirect

criticisms (68%) more than direct ones (32%) with 'preaching' being the highest-practiced strategy (36%). This result can be interpreted in three ways. Firstly, the reliance on indirect strategies does not necessarily mean being more polite than cultures that rely mainly on direct strategies as argued by Nguyen (2005) for Vietnamese people. For Saudis, it means that the indirect strategies are mitigating devices for politeness unlike other cultures which may use other means. It could also mean that the hearer is less familiar to the speaker. This is consistent with Tawalbeh and Al-Oqaily (2012) who asserted that indirectness was used by Saudis in addressing superiors as a politeness strategy to show respect or is used with less familiar informants indicate a distance between them.

Secondly, the highest percentage of 'preaching' reflects the religious nature of the Saudi society. There are reasons why Saudis have a religious culture. One is the presence of the two Holy Mosques in Makkah and Madinah. Also, the religious duties of Hajj and Umrah are performed in Saudi Arabia. Plus, other Holy sites that pilgrims visit while performing Hajj. Therefore, using 'preaching', which has a religious flavor, does not come as a surprise but is influenced by the norms of their Islamic culture.

Thirdly, the high percentage of the indirect strategies in comparison to the direct ones supports the second view (i.e. the indirect criticism hypothesis) about the Arabs. This conclusion is in line with Darwish and Ubayd (2011) and Al Kayed and Al-Ghoweri (2019) and against Al-Shara' (2013), who asserted that Arabs prefer direct criticism. It's worth noting that, unlike Al-Shara' (2013), this study constitutes utterances from situations that are more like real life. However, I argue along the lines of Al Kayed and Al-Ghoweri (2019), that the nature of the scenarios in Al- Al-Shara''s (2013) study requires direct criticism. Al-Shara''s (2013) data was collected from the TV program *ʔal-ʔittijaah ʔal-muʕaakis*, which is designed to ignite two opposing opinions about political, economic, social, and religious issues. Therefore, it is normal that the participants use direct strategies more than the indirect ones.

5. Conclusion and Recommendations

This study was conducted to investigate the Saudi speaker's typology of criticism. The researchers adopted the DCT questionnaire and distributed it among 30 participants aged from 20 to 35. The data was quantitatively and qualitatively analyzed on the basis of the taxonomy of criticism strategies suggested by Nguyen (2005). It was found that native Saudi speakers practice some criticism strategies in their everyday speech. The number and frequency of these strategies were then calculated and classified into direct and indirect. The results showed that, although Saudis produce both types of criticisms, the indirect criticisms were found to outnumber direct ones. It was also found that 'preaching' strategy was the most common strategy used by Saudis to express criticism. The effect of Saudi culture and beliefs were evident on their performances. Three reasons were behind these results. The first reason is that Saudis believe that being indirect is a mean to express respect and politeness and/or to be more formal and professional while dealing with less familiar people. The second reason is related to the religious nature of Saudi society that makes their choices of strategy prefer to use 'preaching' while criticizing. Last, the Saudi tendency to use the indirect strategy could be part of a more general preference by Arabs to rely on indirect criticism.

This study has a number of limitations. The first limitation has been that more cross-cultural studies are necessary before one can generalize that the indirect-criticism hypothesis is

a distinctive feature of the Arabic culture. Another limitation is that other factors such as age, gender, etc., which could be behind the participants' choice of indirect strategies, were not investigated. Finally, whether or not there is a pragmatic transfer is not investigated here. It was beyond the scope of this paper but it's worth investigating whether the indirect-criticism typology is a feature of Saudi English. Overall, the paper is among other cultural studies that contribute not only to the field of pragmatics but also to the field of ESL/EFL.

Acknowledgements

I would like to express my sincere thanks to Maha Al-Saadi, Raghad Al-Zahiri, and Thekra Al-Moalem for their significant help and input in the data collection. I am also grateful to Nuha Alshurafa and Maryam Sani for their insightful comments and suggestions. Any remaining error is mine.

References

Ababtain, H. A. 2021. A Gender-Based Analysis of the Speech Act of Refusal in Arabic among Saudis. *Journal of Applied Linguistics and Language Research 8*(2): 65-81.

Abdullah, S. S. 2013. Pragmatic Transfer in the Speech Acts of Criticizing and Responding by EFL Speakers of Colloquial Egyptian Arabic. *مجلة جامعة قناة السويس- كلية الآداب و العلوم الإنسانية*[*Suez Canal University Journal for Arts and Humanities*] *4* : 223-243.

Alaboudi, S. S. 2020. Issuing a Refusal: How Female Saudi Speakers of Arabic Say No. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature 9*(5): 81-90.

Al Kayed, M. Al-Ghoweri, H. 2019. A socio-pragmatic study of speech act of criticism in Jordanian Arabic. *European Journal of Scientific Research 153*(1): 105-117.

Almathkuri, J. 2021. Influence of Social Power and Distance on Request Strategies in Saudi Arabic. *International Journal of Linguistics 13*(3): 95-109. https://doi.org/10.5296/ijl.v13i3.18770.

Alsakaker, Saleh Mohammad. 2020. The speech act of requesting by Saudi ESL Learners. PhD Thesis. Indiana University.

Al-Shara', A. M. 2013. A Sociolinguistic study of the speech act of criticism. doctoral dissertation. Yarmouk University.

Al-Shurafa, N. 2012. Minimal Apology in the Hijazi Arabic Clause by Educated Adults. *Journal of King Saud University 24*(1): 9-21.

Alzahrani, M. A. M. 2022. The Role of Requestee's Gender in the Choice of Request Strategies by Female Speakers of Saudi Colloquial Arabic. *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 8(2): 108-121.

Al-Zubaidi, N. A. 2020. Interlanguage Pragmatics of Non-Institutional Criticism: A Study of Native and Non-Native Speakers of English. *Journal of the College of Languages* 42: 1-26.

Austin, J. L. 1962. *How to Do Things with Words.* Oxford: Oxford University Press.

Bani-Abdo, H. Ganapathy, M. 2023. Producing and Recognising Speech Act of Promising in Saudi Arabia: A Case Study at Jouf University. *Journal of Social Sciences and Humanities 20*(1): 138-150 https://doi.org/10.17576/ebangi.2023.2001.12.

Bidair, M. 2021. Performing Apologies in Saudi Arabia: A Case study of how Saudi L2 English learners studying in the US give apologies. MA Thesis. California State University. Northridge.

Brown, P. Levinson, S. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H. D. 2007. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5th edition. New York: Longman.

Darwish, A. D. and Ubayd, A. H. 2011. Speech act of criticizing in (MSA) Arabic. *Journal of Human Sciences 1*(6): 59-79.

El-Dakhs, D. A. S., Ambreen, F., Zaheer, M., & Gusarova, Y. 2019. A pragmatic analysis of the speech act of criticizing in university teacher-student talk: The case of English as a lingua franca. *Pragmatics 29*(4), 493-520.

Farnia, M. Abdul Sattar, H. Q. A. 2016. A sociopragmatic analysis of the speech act of criticism by Persian native speakers. *International Journal of Humanities and Cultural Studies 2*(3), 305-327.

Farrag, N. M. 2022. Saudi Politeness: Request and Apology in the Context of Study and Work at King Abdulaziz University: A Pragmatic Study. *Arab World English Journal 13* (1): 300 -312. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no1.19.

Hoa, H. T. X. 2007. Criticizing behaviors by the Vietnamese and the American: topics, social factors and frequency. *VNU Journal of Foreign Studies, 23*(3).

Jauhari, E., Purnanto, D., & Nugroho, M. (2018, November). Criticism Response in The Javanese Mataram Cultural Community: Its Forms and Semantic Formulas. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research 280*: 167-174.

Myers-Scotton, C. 2006. *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.

Nguyen, M. 2005. Criticizing and responding to criticism in a foreign language: A study of Vietnamese learners of English. doctoral dissertation. The University of Auckland, Auckland.

Nguyen, M. 2008. Criticizing in an L2: Pragmatic Strategies Used by Vietnamese EFL Learners. *Intercultural Pragmatics 1*(5): 41-66.

Nguyen, M. 2013. An exploratory Study of Criticism Realization Strategies Used by NS and NNS of New Zealand English. *Multilingua 32*(1): 103-130.

Qadi, A. H. 2021. Use of Refusal Strategies among Saudi EFL Students: An Investigative Study. *English Language Teaching 14*(7): 27-43. https://doi.org/10.5539/elt.v14n7p27.

Purnanto, D. Jauhari, E. 2016. Speech Act Criticism as a Mechanism of Social Control in the Ethnic Madurese Community. *Advanced Science Letters 22*: 4112–4115.

Saud, W. 2020. Refusal Strategies of Saudi EFL Undergraduate Students. *Arab World English Journal.* Special Issue: *The Dynamics of EFL in Saudi Arabia*. https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3512510

Safari, A. A. A. 2020. The directness level of criticism: A cross-cultural comparative study of Korean and American YouTuber. *Journal of Linguistic and English Teaching* 5(2): 109-119. http//dx.doi.org/10.24903/sj.v5i2.496.

Searle, J. 1969. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shang-chao, M. 2008. *Study on the Differences of Speech Act of Criticism in* Chinese and English. *US-China Foreign Languages 6(3): 74-77.*

Sulaiman, B. S. 2022. Speech act of Criticism in Kurdish: A pragmatic study. *Halabja University Journal 7*(2): 46-58. https://doi.org/10.32410/huj-10410

Tawalbeh, A. Al-Oqaily, E. 2012. In-directness and Politeness in American English and Saudi Arabic Requests: A Cross-Cultural Comparison. *Asian Social Science 8*(10): 85-98.

Tracy, K., Van Dusen, D., & Robinson, S. 1987. *Good and bad criticism: a descriptive analysis. Journal of Communication* 37: 46-59. http://dx.doi.org/10.1111/j.14602466.1987.tb00982.x.

Appendix (A): The Discourse Completion Test

Please, read the following situations and imagine that they happened to you. Think of what you would say in each situation by using your dialect and not the standard Arabic language.

من فضلك، أقرأ الحالات التالية وتخيّل أنها حدثت لك، وفكر بماذا يمكن أن تقول في كل حالة مستخدمًا لهجتك وليس اللغة العربية الفصحى.

Situation 1:

Your little brother has a final exam next week, but instead of studying, he plays video games all day long. How would you criticize him?

أخوك الصغير لديه امتحان نهائي في الإسبوع القادم، ولكنه بدل أن يدرس قضى يومه في لعب ألعاب الفيديو، كيف من الممكن ان تنتقده؟

Situation 2:

One of your closest friends is yelling and insulting her little daughter in a public place for her misbehavior. How would you criticize your friend?

واحدة من أقرب صديقاتك كانت تصرخ وتشتم ابنتها الصغيرة في مكان عام لأنها تصرفت بشكل سيء، كيف ستوجهين نقدكِ

لصديقتك؟

Situation 3:

You are a language teacher and one of your students wrote an essay with so many spelling mistakes. How would you criticize your student?

أنت معلم لغة و واحدٌ من طلابك كتب مقا ا لا مليئا بالأخطاء الإملائية، كيف من الممكن أن تنتقد طالبك؟

Situation 4:

You are walking down the street and saw a man throwing garbage across the road. How would you criticize him?

أنت تمشي في الطريق و شاهدت رجلاً يرمي القاذورات فيه، كيف من الممكن أن تنتقده؟

Situation 5:

You are in a closed public place and there is a woman sitting next to you smoking. How would you criticize her?

أنت في مكان عام مغلق وبجانبكِ امرأة تدخن، كيف من الممكن أن تنتقديها؟

Situation 6:

You have a housemaid in your house. Your mother is constantly shouting at her. How would you criticize your mother?

أنت لديك عاملة منزلية في منزلك، وأمك تصرخ عليها باستمرار، كيف بإمكانك أن تنتقد أمك؟

Appendix (B): Phonemic Transcription

A.	*The Consonant*	*Phonological Description*	Arabic Letters
	ʔ	glottal plosive	أ
	b	voiced bilabial plosive	ب
	t	voiceless alveolar plosive	ت
	t̪	voiceless dental plosive	ث
	j	voiced palatal fricative	ج
	ḥ	voiceless pharyngeal fricative	ح
	x	voiceless uvular fricative	خ
	d	voiced alveolar plosive	د
	d̪	voiced dental fricative	ذ
	r	voiced alveolar tap	ر
	z	voiced alveolar fricative	ز
	s	voiceless alveolar fricative	س
	š	voiceless postalveolar fricative	ش
	ṣ	voiceless velarized alveolar fricative	ص
	ḍ	voiced velarized alveolar plosive	ض
	ṭ	voiceless velarized alveolar plosive	ط
	ḍ̪	voiced velarized dental fricative	ظ
	ʕ	voiced pharyngal fricative	ع
	ġ	voiced uvular fricative	غ
	f	voiceless labiodental fricative	ف
	q	voiceless uvular plosive	ق
	k	voiced velar plosive	ك
	l	voiced (or voiceless) alveolar lateral	ل
	m	voiced bilabial nasal	م
	n	voiced alveolar nasal	ن
	h	voiced glottal fricative	هـ
	w	voiced labial-velar approximant	و
	y	voiced palatal approximant	ي

B.	*The vowel*	*Phonological Description*
	a	short half-open unrounded
	aa	long open-front unrounded
	i	short half-close front unrounded
	ii	long close-front unrounded
	u	short half-close back rounded
	uu	long close-back rounded

تحليل اجتماعي لغوي لأسلوب الخطاب النقدي في اللهجة السعودية

مآثر الراوي

أستاذ اللغويات المشارك قسم اللغات والآداب الحديثة كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية

المستخلص. النقد هو أسلوب خطابي في غاية الأهمية ومحور العديد من الدراسات الثقافية لمختلف الشعوب، وأصبح التباين الثقافي بين الشعوب يشكل عائق لتعلم اللغة نظراً لما يسببه من النقل الخطابي البراجماتي ويعد الأسلوب النقدي هو أحد أهم الموضوعات التي تتأثر بالنقل البراجماتي والتباين الثقافي، وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تهتم بدراسة الأسلوب النقدي لمختلف الشعوب إلا أنه لا توجد أي دراسة مسبقة تحلل الأسلوب النقدي السعودي، ولهذا السبب تهدف هذه الورقة العلمية لدراسة استراتيجيات وانماط الأسلوب النقدي الذي يتبعه السعوديون في حياتهم اليومية، ويشارك في هذه الدراسة ٣٠ شخص سعودي لغتهم الأم هي اللغة العربية وتحديدا اللهجة السعودية تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠ إلى ٣٥ تم اختيارهم بطريقة عشوائية بغض النظر عن نوع الجنس أو المستوى التعليمي أو الاجتماعي، وتم استخدام ما يسمى بـ Discourse Completion Test (DCT) أو (اختبار الإتمام الخطابي) في جمع البيانات، وأثبتت الدراسة بأن السعوديين يعتمدون في نقدهم على الاستراتيجيات أو الأساليب غير المباشرة أكثر من اعتمادهم على الاستراتيجيات أو الأساليب المباشرة ، كما وأثبتت هذه الدراسة أن أسلوب الوعظ هو الأثر اتباعاً ويعود ذلك إلى ثلاثة أسباب مقترحة، المعتقد الاجتماعي الثقافي السائد بأن الأسلوب غير المباشر هو وسيلة لحسن التلطف والتأدب مع الغرباء وايضاً الطابع الديني المتأصل في الفرد السعودي إضافة إلى التوجه العام للمجتمعات العربية في الميل إلى استخدام الأسلوب غير المباشر، جميعها تعتبر أسباب تفسر النتائج التي توصلت إليها هذه الورقة العلمية.

الكلمات المفتاحية: النقد، فعل الكلام، اللغة العربية السعودية، اختبار اكتمال الخطاب، قوة الإلقاء.

JKAU/ Arts and Humanities, **Vol. 31**, No. 3, pp: 487 - 501 (2023)
DOI:10.4197/Arts.31-3.18

The Level of Teaching and Job Performances among Teachers of Learning Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia

Turki Mahdi Alqarni

Department of Special Education, College of Education, Najran University, KSA

Abstract. This study aimed to investigate the level of teaching and job performances for teachers of learning disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. The descriptive-survey method was used. The study sample consisted of (155) male and female teachers of learning disabilities who were chosen by the stratified random method from the south of the Kingdom of Saudi Arabia. Two questionnaires on teaching performance and job performance were used to collect data after verifying their validity and reliability in the Saudi context. The results showed that the level of teaching and job performances for teachers of learning disabilities came at a moderate level. Also, it was shown that there were statistically significant differences in the level of teaching and job performances for teachers of learning disabilities due to gender variables in favor of females, academic qualifications in favor of graduate studies, and years of experience in favor of ten years or more. The study suggested several recommendations.

Keywords: Teaching performance, Job performance, Teachers of learning disabilities.

1. Introduction

The educational process depends on three concurrent elements: student, teacher, and curriculum. With the successive developments in the field of information production and its applications in various fields, the teacher is in a race against time to keep pace with the rapid pace of life around him. To be able to play his role in the process of teaching, learning, and developing thinking, he must be familiar with the current data through communication channels, the Internet, and other means, outlets, and horizons.

A teacher is every person who is prepared to be familiar with a branch of knowledge and the formation of a personality capable of performing the educational task of guiding students. This is only done at university colleges (Babadjanova, 2020). The teacher is the specialist who has a scientific-educational qualification and is appointed by the Ministry of Education in the country and the institution to which he belongs (Andujar & Nadif, 2022). The teacher of learning disabilities is the important person in the education process for students with learning disabilities and the main executor of individual and directed educational plans for students with learning disabilities in the teaching and learning processes. He is also responsible for following up on their performance and achievement (Goroshit & Hen, 2009). Because they deal with this category of students who have different characteristics, abilities, and individual differences from their peers, they are subject to professional, psychological, and personal pressure that is different from those faced by teachers of ordinary students. Teaching students with disabilities

involves great challenges, which in turn may be reflected in their performance (Grigorenko et al., 2020).

The teachers of learning disabilities perform a set of tasks and roles. They include participating with a multidisciplinary team in developing a plan to execute the initial survey of those who are expected to have learning disabilities, providing academic assistance to students with learning disabilities through the resource room, spreading awareness, and participating in preparing training lessons (Jeste et al., 2020). The teachers of learning disabilities participate in the evaluation and diagnosis processes to identify students with learning disabilities, then determine the basic needs of each student individually, and prepare the appropriate programs and services for him. They also work to implement these programs and services in cooperation with the members of the multidisciplinary team. In addition, they teach students with learning disabilities the academic skills written in the individual educational plan that the ordinary classroom teacher cannot teach. Furthermore, they assist these students in acquiring communication and social skills, defending their rights and necessary issues, overcoming their disabilities and problems, adapting and integrating with society effectively, and strengthening social relations with families of students with learning disabilities (Bryant et al., 2019).

The teacher's performance is one of the most important elements that indicate his competence and ability to achieve appropriately the desired goals of the teaching and learning processes (Gálvez & Milla, 2018). The teacher's performance is one of the most important basic functions. It is defined as the means of expressing the teacher's possession of teaching and job skills as a behavioral expression (Ford et al., 2019). Teachers are the main factor in the development of education in terms of teaching performance with good planning and implementation, the use of evaluation and its methods appropriately, and their job performance, which is the achievement of the tasks entrusted to them, assuming responsibilities, and their relationships at work (Saleem et al., 2020). Wu et al. (2019) pointed out that the key to educational development is in the hands of the honest, qualified teacher because the achievement of curricula and building experiences among students is based primarily on him. They plan, implement, evaluate educational outcomes, and embodies the objectives of the curriculum in learners' behavior and the advancement of their abilities, and filling the gaps in them, deepening the impact of education for them, and helping them to develop their energies to the maximum extent possible.

The special education teacher in general, including teachers of learning disabilities, has received great attention with the recent emergence of global interest in students with disabilities and the provision of highly qualified teachers who can bear the burdens of teaching this category. Especially, since the role of teachers of learning disabilities differs from the role of teachers of ordinary students because they deal with a group of students who need a special understanding due to their characteristics, behaviors, special needs, and using what suits them of methods, strategies, methods, and activities that meet their different levels and circumstances (ALbawaliz, Arbeyat & Hamadneh, 2015). The teachers of learning disabilities represent the important pivot in the educational process for learners with disabilities. They are the main outlet for the individual and directed educational plans for them in the teaching and learning processes. He also follows up on their achievement and develops their levels. As a result of dealing with this category, they are exposed to professional and psychological pressure different

from those experienced by teachers of ordinary students, which in turn may be reflected in the levels of job satisfaction and performance of these teachers (Young, 2018).

The teacher's performance depends on various factors to achieve the levels of excellence in the teaching profession, including quality curriculum practices in schools, and continuous teacher training (Gálvez & Milla, 2018). The teaching performance of teachers has received great attention from researchers. Akram (2019) showed that the level of teaching performance of teachers in high schools was highly appreciated. Ambussaidi and Yang (2019) showed that the level of teaching performance of mathematics teachers in Oman and Taiwan was positive. Qadeer's (2019) study showed that the level of teaching performance of secondary school English language teachers in light of creative teaching skills in Saudi Arabia was moderate. The study of Saleem et al. (2020) indicated that the level of the job performance of teachers in Pakistan was high. Baluyos, Rivera, and Baluyos (2019) unveiled that the level of the job performance of teachers in the Philippines was high. By reviewing previous studies, it is clear that there is a similarity between the current study and previous studies on its topic. It addressed the topic of teachers' teaching performance (Wu et al., 2019, Ambussaidi & Yang, 2019, Qadeer, 2019, Akram, 2019). However, there is a difference for this study in terms of its objective, place, time, and sample. It aimed to reveal the level of teaching and job performances for teachers of learning disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. Accordingly, the need for this study has emerged.

1.1 Statement of the Problem

Through the researcher's field experience in the educational field, he noticed some shortcomings in the performance of teachers of learning disabilities. Given the importance of this topic, an exploratory study was conducted on a sample of (20) male and female teachers in learning disabilities programs in general schools in Najran in the south of the Kingdom of Saudi Arabia. It was found that there are shortcomings in the teachers' performance and practices in planning, implementing, evaluating, assuming responsibilities, and completing the tasks required of them. Therefore, the problem of this study arose, which aimed to examine the level of teaching and job performances for teachers of learning disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. It attempted to answer the following questions:

1. What is the level of teaching performance for teachers of learning disabilities?
2. Are there statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the responses of the study sample about the level of teaching performance for teachers of learning disabilities attributed to the variables of gender, academic qualification, or years of experience?
3. What is the level of job performance for teachers of learning disabilities?
4. Are there statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the responses of the study sample about the level of job performance for teachers of learning disabilities due to the variables of gender, academic qualification, or years of experience?

1.2 Significance of the Study

The current study is significant as the educational officials in the Ministry of Education will benefit from the results of this study in setting appropriate standards that may contribute to developing the teaching performance of teachers of learning disabilities. Also, the current study

will pave the way for interested researchers and postgraduate students in the field of learning disabilities towards conducting future studies that give a degree of knowledge diversity.

1.3 Conceptual Framework

Teaching performance: It is a behavior or an effort exerted by the teacher to achieve the desired goals following the set of rules and laws regulating the process of planning, preparing, implementing teaching, and evaluating the performance of students with disabilities, and the related professional responsibilities (Grigorenko et al, 2020). Procedurally, it is the total degree of the teaching performance of teachers of learning disabilities as a result of their responses to the study instrument (teaching performance questionnaire) developed by the researcher to achieve the objective of the study.

Job performance: The activities that the worker does or does not do (Baluyos, Rivera, and Baluyos, 2019, 207). Procedurally, the practice level of teachers of learning disabilities in their work in the job aspect (accomplishing tasks, assuming responsibilities, and relationships at work). It is measured by the degree obtained by the study sample as a result of their responses to the study instrument (job performance questionnaire) developed by the researcher for this purpose.

Teachers of learning disabilities: They are the teachers who take care of the categories of students with learning disabilities and bear part of their diagnosis and preparation of individual educational programs and teaching them (Grigorenko et al, 2020). Procedurally, they are the teachers of learning disabilities in the learning disabilities programs in public elementary schools, and they are appointed by the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia.

2. Methodology

To achieve the objectives of the study, the descriptive survey design was used, because it is the most appropriate for the nature of the current study.

2.1 Population and Sample of the Study

The study population consisted of (250) male and female teachers of learning disabilities in the south of the Kingdom of Saudi Arabia in the first semester of the academic year 2021/2022. The study sample was chosen by random stratified method, and it consisted of (155) male and female teachers of learning disabilities. Table 1 shows the distribution of the study sample according to the variables of gender, academic qualification, and years of experience.

Table 1. Distribution of the study sample according to variables.

Variables	Value Label	N
Gender	Male	73
	Female	82
Academic qualification	Bachelor	93
	Higher studies	62
Years of experience	Less than 5 years	48
	5-10 years	53
	Above 10 years	54
	Total	155

2.2 Instruments of the Study

2.2.1 Questionnaire of teaching performance

In this study, an instrument was developed to measure the teaching performance of the study sample based on the instruments in previous studies, such as the studies Akram (2019) and Wu et al. (2019). The instrument, in its final version, consisted of (25) items distributed to three skills to measure the teaching performance, namely: planning (1-10), implementation (11-19), and evaluation (20-25). The respondent checks (√) in front of each of the items of three domains on a scale of five degrees (very high, high, medium, low, very low). The instrument was corrected by giving the following weights (5, 4, 3, 2, 1) for the aforementioned degrees.

Validity: To verify the validity of the instrument content, it was reviewed in its initial version by a group of experts in educational administration at Najran University to confirm the appropriateness of items to the field to which they belong and to the instrument as a whole. Based on the consensus of more than (80%) of the experts, the study instrument was adopted in its final version.

Reliability: Two tests were used to verify the reliability of the study instrument, test-retest and Cronbach's Alpha for the instrument domains. The questionnaire was administered to an exploratory sample consisting of (20) teachers of learning disabilities twice with a time difference of two weeks. Pearson's correlation coefficient was calculated between the two applications for the domains and ranged between (0.80-0.95). The overall reliability coefficient of the instrument was (0.86). In addition, the internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) was calculated for the domains and ranged between (0.83-0.90). The overall reliability coefficient was (0.88). The coefficients were high and appropriate to achieve the purpose of the study.

2.3 Questionnaire of job Performance

To develop the job performance instrument for teachers, previous studies that addressed teacher performance were reviewed and benefited to determine the instrument domains and formulate suitable items (Saleem et al., 2020; Ford et al., 2019). The instrument, in its final version, consisted of (23) items distributed to three domains: completing tasks (1-8), assuming responsibilities (9-16), and relations at work (17-23). The respondent puts (X) in front of each item on a five-degree scale (very high, high, medium, low, very low). The instrument was corrected by giving the following weights (5, 4, 3, 2, 1) for the aforementioned degrees.

2.3.1 Validity

To verify the validity of the instrument content, it was reviewed in its initial version to a group of experts in educational administration at Najran University to conform the appropriateness of items to the field to which they belong and to the instrument as a whole. Based on the consensus of more than (80%) of the experts, the study instrument was adopted in its final version.

2.3.2 Reliability

Two tests were used to verify the reliability of the study instrument, test-retest and Cronbach's Alpha for the instrument domains. The questionnaire was applied to a sample of

(20) teachers of learning disabilities twice with a time difference of two weeks. Pearson's correlation coefficient was computed between the two applications for the domains and ranged between (0.77-0.89). The overall reliability coefficient of the instrument scored (0.90). In addition, the internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) was calculated for the domains and ranged between (0.75-0.81). The overall reliability coefficient was (0.80). The coefficients were high and appropriate to achieve the purpose of the study.

2.4 Procedures of the Study

The following procedures were applied. First, the two study instruments were developed in their initial versions, then their validity and reliability were verified, and the final versions were approved. Next, the two study instruments were distributed to the study sample using social networking sites after converting the two instruments electronically and publishing them in an electronic link via Google Drive in cooperation with the special education departments in the southern regions of the Kingdom of Saudi Arabia. After that, the data were collected and the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) was used to analyze the data and show the results. To judge the level of the means of the items and domains of the two instruments and the two tools as a whole, a statistical criterion was adopted using the following equation:

Range of response= (highest value-lowest value) ÷number of options.

Range of response= 5-1=4÷5= 0.8. Thus, the judgment criterion becomes as shown in Table 2:

Table 2. The statistical criterion for determining degrees of items, domains, and instruments.

means	Degree
1.00->1.80	Very low
1.80->2.60	Low
2.60->3.40	Medium
3.40->4.20	High
4.20->5	Very high

Then, the conclusions were drawn and discussed, and recommendations were written.

3. Results

Q1: What is the level of teaching performance for teachers of learning disabilities?

To answer this question, the means and standard deviations of the study sample responses about the level of teaching performance for teachers of learning disabilities were extracted. Table 3 shows this:

Table 3. Means and standard deviations of the study sample's responses about the level of teaching performance for teachers of learning disabilities.

No.	Domain	Means	Standard deviation	Order	Degree
1	Planning	3.38	0.54	1	Medium
2	Execution	3.33	0.51	2	Medium
3	Evaluation	3.10	0.58	3	Medium
	Overall	**3.30**	**0.43**		Medium

It is shown in Table 3 that the study sample's responses of the teaching performance for teachers of learning disabilities came medium with a means of (3.30) with a standard deviation of (0.43). The first domain (planning) came in the first place with a medium means of (3.38) and a standard deviation (0.54), followed by the second domain (implementation) with a means

of (3.33) and a standard deviation (0.51), rating moderate. The domain of evaluation came in third place with a means of (3.10) and a standard deviation of 0.58, rating moderate.

Q2: Are there statistically significant differences at (α = 0.05) in the responses of the study sample about the level of teaching performance for teachers of learning disabilities attributed to the variables of gender, academic qualification or years of experience?

To answer this question, the means and standard deviations of the study sample responses about the level of teaching performance for teachers of learning disabilities were calculated according to the variables of gender, academic qualification or years of experience as shown in Table 4.

Table 4. Means and standard deviations of the study sample's responses about the level of teaching performance for teachers of learning disabilities due to gender, academic qualification, years of experience.

Variable	Category	Planning		Execution		Evaluation		Overall	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Gender	Male	3.21	0.56	3.18	0.47	2.95	0.54	3.13	0.41
	Female	3.53	0.47	3.47	0.51	3.24	0.58	3.44	0.40
Academic qualification	Bachelor	3.23	0.52	3.22	0.48	2.98	0.53	3.17	0.38
	Higher studies	3.60	0.48	3.50	0.52	3.28	0.61	3.49	0.42
Years of experience	Less than 5 years	3.08	0.57	3.13	0.47	2.85	0.58	3.04	0.40
	5-10 years	3.37	0.39	3.33	0.45	3.17	0.47	3.31	0.30
	Above 10 years	3.65	0.49	3.52	0.54	3.26	0.60	3.51	0.44

It is evident from Table 4 that there were differences in the means of the study sample's responses in the level of the teaching performance for teachers of learning disabilities due to the variables of gender, academic qualification or years of experience. To show the significance of the differences between means, multiple analysis of variance was used as displayed in Table 5.

Table 5. Analysis of variance of the study sample's responses to teaching performance of teachers of learning disabilities due to gender, academic qualification or years of experience.

Source	Domain	Sum of squares	df	Means	f	Sig. talied-2
Gender Hotelling's Trace V=.103 Sig.= .002	Planning	2.156	1	2.156	10.014	.002
	Execution	1.944	1	1.944	8.681	.004
	Evaluation	1.805	1	1.805	6.169	.014
	Overall	1.993	1	1.993	15.446	.000
Academic qualification Hotelling's Trace V=.076 Sig.= .013	Planning	1.789	1	1.789	8.310	.005
	Execution	1.119	1	1.119	4.997	.027
	Evaluation	1.373	1	1.373	4.692	.032
	Overall	1.433	1	1.433	11.106	.001
Years of experience Wilks' Lambda V=.852 Sig.= .001	Planning	4.523	2	2.262	10.504	.000
	Execution	1.819	2	.910	4.063	.019
	Evaluation	2.471	2	1.235	4.222	.016
	Overall	2.840	2	1.420	11.007	.000
Error	Planning	32.294	150	.215		
	Execution	33.584	150	.224		
	Evaluation	43.896	150	.293		
	Overall	19.353	150	.129		
Overall	Planning	1815.220	155			
	Execution	1762.383	155			
	Evaluation	1543.750	155			
	Overall	1712.662	155			

Table 5 shows that there were statistically significant differences at (0.05) for the level of the teaching performance of teachers of learning disabilities in all domains and the total degree due to the variable of gender in favor of females, academic qualification in favor of higher studies and years of experience. To show the statistically significant differences according to the variable years of experience, domain comparisons were used using Scheff'e's test as depicted in Table 6.

Table 6. Domain comparisons of the statistically significant differences in the level of the teaching performance for teachers of learning disabilities due to years of experience in all domains and the total score.

Domain	Experience (I)	Experience (J)	Mean differences	Sig.
Planning	Less than 5 years	5-10 years	30*	.007
		Above 10 years	.58*	.000
	5-10 years	Less than 5 years	.30*	.007
		Above 10 years	.28*	.009
Execution	Less than 5 years	5-10 years	.21	.095
		Above 10 years	.39*	.000
	5-10 years	Less than 5 years	.21	.095
		Above 10 years	.19	.127
Evaluation	Less than 5 years	5-10 years	.33*	.012
		Above 10 years	.41*	.001
	5-10 years	Less than 5 years	.33*	.012
		Above 10 years	.09	.712
Overall	Less than 5 years	5-10 years	.27*	.001
		Above 10 years	.47*	.000
	5-10 years	Less than 5 years	.27*	.001
		Above 10 years	.20*	.018

Table 6 showed that there were statistically significant differences at (0.05) for the level of the teaching performance for teachers of learning disabilities according to the variable years of experience on all domains and the total degree and in favor of the longer experience.

Q3: What is the level of job performance for teachers of learning disabilities?

To answer this question, the means and standard deviations of the study sample responses about the level of job performance for teachers of learning disabilities were calculated as shown in Table 7.

Table 7. Table 3, Means and standard deviations of the study sample's responses about the level of job performance for teachers of learning disabilities.

No	Domain	Means	Standard deviation	Order	Level
1	Accomplishing tasks	3.27	0.52	1	Medium
2	Assuming responsibilities	3.25	0.50	2	Medium
3	Relationships at work	3.23	0.57	3	Medium
	Overall	**3.25**	**0.44**		Medium

Table 7 shows that the study sample's responses for the level of job performance for teachers of learning disabilities came moderately with a means (3.25) and a standard deviation (0.44). The first domain (accomplishing tasks) came in the first place with a means of (3.27) and a standard deviation of (0.52) ranking medium, followed by the second domain (assuming responsibilities) with a means of (3.25) and a standard deviation (0.50), ranking medium. The

third domain (relationships at work) came in the third place with a means (3.23) and a standard deviation of (0.57), rating medium.

Q4: Are there statistically significant differences at (α = 0.05) in the responses of the study sample about the level of job performance for teachers of learning disabilities due to the variables of gender, academic qualification or years of experience?

To answer this question, the means and standard deviations of the study sample responses about the level of job performance for teachers of learning disabilities were calculated according to the variables of gender, academic qualification or years of experience as shown in Table 8.

Table 8. Means and standard deviations of the study sample's responses about the level of job performance for teachers of learning disabilities due to gender, academic qualification, years of experience.

Variables		Accomplishing tasks		Assuming responsibilities		Relationships at work		Overall	
	Category	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Gender	Male	3.11	.532	3.09	.512	3.08	.521	3.09	.416
	Female	3.42	.475	3.40	.461	3.37	.580	3.40	.404
Academic qualification	Bachelor	3.14	.501	3.10	.489	3.12	.555	3.12	.398
	Higher studies	3.47	.500	3.49	.446	3.40	.558	3.46	.416
Years of experience	Less than 5 years	2.98	.577	3.03	.534	2.92	.526	2.98	.428
	5-10 years	3.32	.349	3.27	.388	3.31	.531	3.30	.302
	Above 10 years	3.50	.503	3.44	.518	3.44	.533	3.46	.431

It is clear in Table 8 that there were differences in the means of the study sample's responses in the level of job performance among teachers of learning disabilities due to the variables of gender, academic qualification, and years of experience. To show the significance of these differences between the means, analysis of variance was used as shown in Table 9.

Table 9. Analysis of variance of the study sample's responses to job performance of teachers of learning disabilities due to gender, academic qualification or years of experience.

Source	Domain	Sum of squares	df	Means	f	Sig. talied-2
Gender Hotelling's Trace V=.102 Sig.= .002	Accomplishing tasks	1.942	1	1.942	9.163	.003
	Assuming responsibilities	2.092	1	2.092	10.476	.001
	Relationships at work	1.783	1	1.783	6.689	.011
	Overall	1.944	1	1.944	15.106	.000
Academic qualification Hotelling's Trace V=.107 Sig.= .002	Accomplishing tasks	1.322	1	1.322	6.237	.014
	Assuming responsibilities	2.865	1	2.865	14.344	.000
	Relationships at work	.747	1	.747	2.801	.096
	Overall	1.567	1	1.567	12.174	.001
Years of experience Wilks' Lambda V=.846 Sig.= .000	Accomplishing tasks	3.827	2	1.913	9.027	.000
	Assuming responsibilities	1.557	2	.778	3.897	.022
	Relationships at work	4.685	2	2.342	8.790	.000
	Overall	3.128	2	1.564	12.153	.000
Error	Accomplishing tasks	31.793	150	.212		
	Assuming responsibilities	29.960	150	.200		

	Relationships at work	39.975	150	.267		
	Overall	19.303	150	.129		
Overall	Accomplishing tasks	1703.969	155			
	Assuming responsibilities	1681.813	155			
	Relationships at work	1670.490	155			
	Overall	1671.444	155			

Table 9 shows that there were statistically significant differences at (0.05) for the level of job performance among teachers of learning disabilities due to the gender variable on all domains and the total degree in favor of females, and academic qualification in favor of higher studies, and years of experience. To show the statistically significant differences according to the variable years of experience, domain comparisons were used using Scheff'e's test as depicted in Table 10.

Table 10. Domain comparisons of the statistically significant differences in the level of the job performance for teachers of learning disabilities due to years of experience in all domains and the total score.

Domain	Experience (I)	Experience (J)	Mean differences	Sig.
Accomplishing tasks	Less than 5 years	5-10 years	.34*	.002
		Above 10 years	.52*	.000
	5-10 years	Less than 5 years	.34*	.002
		Above 10 years	.18	.135
Assuming responsibilities	Less than 5 years	5-10 years	.24*	.033
		Above 10 years	.41*	.000
	5-10 years	Less than 5 years	.24*	.033
		Above 10 years	.18	.130
Relationships at work	Less than 5 years	5-10 years	.39*	.001
		Above 10 years	.53*	.000
	5-10 years	Less than 5 years	.39*	.001
		Above 10 years	.13	.405
Overall	Less than 5 years	5-10 years	.32*	.000
		Above 10 years	.48*	.000
	5-10 years	Less than 5 years	.32*	.000
		Above 10 years	.16	.063

Table 10 shows that there were statistically significant differences at (0.05) for the level of job performance for teachers of learning disabilities according to the variable of years of experience on all domains and the total degree in favor of the longest experience.

3. Discussion

3.1 The First Question

The results showed that the level of teaching performance among teachers of learning disabilities was moderate. This is due to the teachers' interaction in the learning disabilities program with the groups of children with disabilities who differ in their characteristics from ordinary children. They need to plan, implement, and evaluate lessons in different ways and strategies than those used with ordinary children. Therefore, they are subject to professional, psychological, and personal pressure as teaching and evaluating children with disabilities, specifically, those with learning disabilities involves great disabilities, which in turn were reflected in the effectiveness of the teaching performance among teachers of learning

disabilities. This result agrees with that of the study of Qadeer (2019), which showed that the teaching performance of English language teachers in light of creative teaching skills scored moderately. While it differs from the results of the study by Goroshit and Hen (2019), which showed that the teaching performance among teachers of students with learning disabilities ranked high.

At the level of domains, the domain of "planning" came in the first place due to the teachers' keenness to provide effective teaching and learning of knowledge and skills for students with special needs that fit their needs and meet their demands. Hence, they are keen on formulating specific behavioral objectives and organizing the content for the lesson. Also, they choose to teach methods, means, and educational activities appropriate to the subject and objectives of the lesson and only in line with their abilities and characteristics. The domain of "execution" came in the second order. This is attributed to the characteristics of students with learning disabilities that require teachers to exert energy and great effort to achieve the learning and teaching processes for this category in a useful and balanced manner that meets their needs. Therefore, teachers are keen to mention the lesson title to the students, and prepare for the topic of the lesson in an interesting way that encourages them to participate in the class, present the scientific content sequentially and coherently, diversify the teaching methods used, and answer all their students' questions and inquiries effectively and positively. The domain of "evaluation" ranked third, and here it is noticed a fluctuation in teachers' use of evaluation well. This is due to the lack of teachers' ability to ask various assessment questions to verify the lesson objectives, and their use of assessment methods that do not take into account the abilities of students with learning disabilities as well as their shortcomings in employing the evaluation results to address the weaknesses and boost the strengths of students with learning disabilities.

3.2 The Second Question

The results showed that there were statistically significant differences in the level of teaching performance among teachers of learning disabilities due to the variables of gender, academic qualification, and years of experience. The differences were in favor of females. This can be attributed to the nature of females and their ability to establish human relationships in the work environment. This allows them to feel comfortable, happy, and free to make decisions about the appropriate mechanisms for educating students with special needs. Also, the differences were in favor of higher studies. This may be attributed to the fact that teachers who are higher academically qualified are found they are abler to adapt and fit in participating and accepting in school decision-making, and their status and influence that they are aware of its meaning. This enables them to face the challenges, difficulties, and problems of working with students with disabilities and thus constitutes a state of satisfaction for them. Thus, they are more capable of achievement, productivity, and performance at appropriate and better levels compared to their colleagues with lower academic qualifications. Regarding longer experience, this is because those with longer experience have a more in-depth and diversified view and search for excellence, and the result of practice at work, and attending many courses and training programs have acquired them a set of knowledge and skills that are reflected on their ability to plan, implement, and evaluate everything related to teaching people with learning disabilities. The teaching methods that suit them are in line with their abilities, characteristics, and levels.

3.3 The Third Question

The results showed that the level of job performance for teachers of learning disabilities came medium. This is due to the teachers' dealing with groups of children with learning disabilities who differ in their abilities and characteristics from ordinary children. They need to make more efforts to teach in different ways and strategies than those used with normal children. Therefore, they are subject to professional and psychological pressure that affects their achievement of work, tasks, and responsibilities towards them and their relationships at work. This result differs from the results of previous studies such as Baluyos et al. (2019), which showed a high level of teachers' job performance, and Saleem et al. (2020), which showed a significant level of job performance among teachers. Also, it is not in line with that of Ford et al. (2019), which showed that the level of teaching performance among teachers of learning disabilities was high.

In terms of the first domain, "accomplishing tasks" ranked first, with a medium degree. This is due to the great value of teachers to transfer knowledge, skill, and experience to the children of the community. Therefore, the teachers of learning disabilities have a great deal of responsibility towards their work and tasks and accomplish them in the required manner, enabling the preparatory school to be competitive and highly productive and to achieve the desired educational goals. The second domain, "assuming responsibilities," came in second place and ranked medium. This is because teaching people with learning disabilities is one of the important jobs that contribute to the development of society. Therefore, the teachers of learning disabilities in Saudi Arabia have a sense of their work and assume their responsibilities towards it. Therefore, they are keen on official working hours, constantly organizing their daily work and implementing the parents' observations of their students. While the third domain, "relationships at work", ranked third, with a medium degree. This may be due to the presence of some shortcomings in the indicators of the nature of relationships at work within the school. Perhaps, psychological pressures and stress in working with people with learning disabilities and the great challenges that teachers of learning disabilities are exposed to make them ignore such behaviors such as the lack of exchange experiences among them inside and outside the school and their participation in scientific research and seminars.

3.4 The Fourth Question

The results showed that there were statistically significant differences in the level of job performance for teachers of learning disabilities due to the variables of gender, academic qualification, and years of experience. The differences were in favor of females. This can be attributed to the nature of females and their ability to establish human relationships in the work environment and to accomplish the tasks assigned to them. This allows them to feel comfortable, happy, and free to make decisions about the appropriate mechanisms and procedures for teaching students with learning disabilities and related issues such as implementation and evaluation processes for teaching. Also, the results were in favor of higher studies. This may be attributed to the fact that teachers who are more academically qualified are abler to adapt and take part in school decision-making and accept them, their status and influence, and are aware of their meaning. Also, they have a high ability to adapt and comply with the challenges, difficulties, and problems associated with working with students with learning disabilities. Thus, this constitutes a state of balance for them, and they are abler to

assume responsibilities towards their students with learning disabilities and what is related to their teaching processes as well as achievement and productivity at appropriate and better levels compared to their colleagues with lower academic qualifications. In addition, the results were in favor of the longest experience (10 years or more). This may be due to the fact that individuals with long experience have a more in-depth and diversified view and seek excellence. Also, the result of practice at work and attending many courses and training programs have given them a set of knowledge and skills. These sets of knowledge and skills are reflected in their ability to understand appropriate planning, implementation, and evaluation of everything related to teaching people with learning disabilities and the appropriate teaching methods consistent with their abilities, characteristics, and levels as well as knowledge of everything surrounding good job performance related to assuming responsibility, accomplishing tasks, and relationships at work.

4. Recommendations

The following recommendations are suggested:

- The Ministry of Education should set a continuous improvement plan to develop the level of teaching and job performances for teachers of learning disabilities.
- The general education and special education departments in the south of the Kingdom should develop training programs to contribute to enhancing the performance of teachers of learning disabilities.
- More studies similar to this study are suggested by addressing larger communities and other variables such as the educational region and job title.
- A qualitative study is suggested to investigate the obstacles to achieving the teaching and job performances among teachers of learning disabilities and development proposals.

References

Qadeer, A. (2019). Saudi EFL learners' perceptions about the teaching of English by native and non-native English teacher. Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue: The Dynamics of EFL in Saudi Arabia.

Saleem, A., Aslam, S., Yin, H. B. & Rao, C. (2020). Principal leadership styles and teacher job performance: Viewpoint of middle management. Sustainability, 12(8), 3390.

Ambussaidi, I. & Yang, Y. F. (2019). The impact of mathematics teacher quality on student achievement in Oman and Taiwan. International Journal of Education and Learning, 1(2), 50-62.

Ford, T. G., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J. & Urick, A. (2019). The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. Journal of Educational Administration.

ALbawaliz, M., Arbeyat, A. & Hamadneh, B. (2015). Emotional Intelligence and its Relationship with Burnout among Special Education Teachers in Jordan: An Analytical Descriptive Study on the Southern Territory. Journal of Education and Practice, 6 (34), 88-95.

Bryant, D. P., Bryant, B. R. & Smith, D. D. (2019). Teaching students with special needs in inclusive classrooms. Sage Publications.

Akram, M. (2019). Relationship between Students' Perceptions of Teacher Effectiveness and Student Achievement at Secondary School Level. Bulletin of Education and Research, 41(2), 93-108.

Babadjanova, N. (2020). Effective classroom management techniques for curriculum of 21st century. Science and Education, 1(7), 281-285.

Baluyos, R., Rivera, L. & Baluyos, L. (2019).Teachers' Job Satisfaction and Work Performance. Open Journal of Social Sciences, 7(08), 206.

Gálvez, E. & Milla, R. (2018). Teaching Performance Evaluation: Preparation for Student Learning within the Framework for Teacher Good Performance. Propósitos y Representaciones, 6(2), 407-452.

Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G. & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. American Psychologist, 75(1), 37.

Jeste, S., Hyde, C., Distefano, C., Halladay, A., Ray, S., Porath, M., ... & Thurm, A. (2020). Changes in access to educational and healthcare services for individuals with intellectual and developmental disabilities during COVID-19 restrictions. *Journal of Intellectual Disability Research*, *64*(11), 825-833.

Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R. M. & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. Social Behavior and Personality: an international journal, 47(3), 1-10.

Andujar, A. & Nadif, F. Z. (2022). Evaluating an inclusive blended learning environment in EFL: a flipped approach. Computer Assisted Language Learning, 35(5-6), 1138-1167.

Goroshit, M. & Hen, M. (2021). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter?. Current Psychology, 40, 2490-2498.

Young, K. (2018). Co-create: Teachers' voices to inform special education teacher education. Issues In Education Research, 28 (1), 220-236.

مستوى التدريس والأداء الوظيفي لدى معلمي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية

تركي مهدي عوض القرني

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية

المستخلص. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الأداء التدريسي والوظيفي لمعلمي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. تكونت عينة الدراسة من (١٥٥) معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من جنوب المملكة العربية السعودية. تم استخدام استبيانين حول الأداء التدريسي والأداء الوظيفي لجمع البيانات بعد التحقق من صحتها وثباتها في السياق السعودي. وأظهرت النتائج أن المستوى التدريسي والأداء الوظيفي لمعلمي صعوبات التعلم جاء عند مستوى متوسط. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى التدريسي والأداء الوظيفي لمعلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، والمؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، وسنوات الخبرة لصالح عشر سنوات أو أكثر. واقترحت الدراسة عدة توصيات.

الكلمات المفتاحية: الأداء التدريسي، الأداء الوظيفي، معلمي صعوبات التعلم.

JKAU/ Arts and Humanities, Vol. **31** No. **3**, 501 Pages (2023 A.D.) **ISSN: 1319-0989**
Legal Deposit 14/0294

Contents

English Section

Page

- A Socio-Pragmatic Analysis of Speech Act of Criticism in Saudi Arabic

Maather Alrawi 469

- The Level of Teaching and Job Performances among Teachers of Learning Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia

Turki Mahdi Alqarni 487

Arabic Section

- The Needs of Prisoners' Families: An Analytical Study (English Abstract)

Fouad Sadaqa Muhammad Mirdad 45

- Contexts of Communication in Examples from the Book “Akhbar Al-Nisa Ibn Qayyim al-Jawziyyah (English Abstract)

Khlood Nasser ALMotairi 62

- Da’wah of Imam Muhammad Bin Abdulwahhab: A Doctrinal and Preaching Study (English Abstract)

Aysha Bint Mohammed Bin Saad Al-Qarni 88

- Reasons for Turning Away from the Truth through the Personality of Umayyah bin Abi Al-Salt and His Story (English Abstract)

Khawla bint Muhammad Al-uqla 126

- Pragmatic Signs in Jasim Al-Sahih's Poem "Homeland in another Alphabet" (English Abstract)

Saleh Salem ALharthi 155

- The Modernist Use of the Issue of the Creation of the Qur’an according to the Mu’tazilites: A Critical Study (English Abstract)

Hammad bin Zaki Al-Hammad 181

- Obstacles Faced by Graduate Students in Distance Training Courses and Development Proposals (English Abstract)

Dareen Mubarak Alsulami 210

- The Relationship between Mindfulness and Positive Resilience among Gifted Female Students in Secondary School (English Abstract)

Albandari Bader AlDaajani and **Khaled Awad Elballah** 244

- Some Cognitive Styles (Impulsiveness, Reflection, Risk-Caution) and Its Relationship to Decision-Making among Gifted Female Students in the Secondary Stage (English Abstract)

Eman Ali Eltaher and **Khaled Awad Elballah** 278

- The Predictive Ability to Enjoy Life and Social Support for Academic Well-Being among University Students (English Abstract)

Hatim Mohamad Salih Nadhreen 306

- Narrative Communication and Generating Meaning in the Mosultite Maqamah by Badi' al-Zamān al-Hamadāni: Pragmatic Approach (English Abstract)

Saleh bin Ahmed Alsuhimi 325

- Al-Taba'een Newspapers: Objective Modern Study (English Abstract)

Sultan bin Abullah bin Othman 357

- Measuring the Performance of Narrative Communication in the Production of Munther Qabbani (Narrative): Applied Study (English Abstract)

Masha'il bint 'Aboud Ash-Shareef 372

- The Importance of Social Sciences in Environmental Sustainability Research and Studies (English Abstract)

Yahya Alkhazraj 396

- The issue of Criminal Protection for People with Special Needs in the Saudi Basic Law Rules (English Abstract)

Ageel Mohammed Ali Aloqla 444

- The Development of Kalam from Simple to Complex Question and Its Relationship with Philosophy (English Abstract)

Mohamad Abdullah Alsaied 467

■ **Editorial Board** ■

Prof. Dr. Ahmed Mohamed Azab — Editor in Chief
aazab@ kau.edu.sa

Prof. Dr. Abdul Rahman Raja Allah Alsulami — Member
aralsulami@kau.edu.sa

Prof. Dr. Mohamed Salih Alghamdi — Member
Msalghamdil@kau.edu.sa

Prof. Dr. Amal Yahya Alshaikh — Member
Ayalshaikh@kau.edu.sa

Prof. Samia Abdallah Bukhari — Member
Sbukare @kau.edu.sa

Prof. Zakaria Ahmed El-sherbeny — Member
zalsherpeny @kau.edu.sa

Prof. Nuha Suliman Alshurafa — Member
Nalshurafa@kau.edu.sa

Dr. Zainy Talal Alhazmi — Member
Zalhazmi@ kau.edu.sa

Dr. Suliman Mustafa Aydinn — Member
slaydinn@hotmail.com

Dr. Abdul Rahman Obeid al-*qarni* — Member
aoalqarni@ kau.edu.sa

King Abdulaziz University Press

JKAU/ Arts and Humanities, Vol. **31** No. **3**, 501 Pages (2023A.D.) **ISSN: 1319-0989**
Legal Deposit 14/0294

Journal of
KING ABDULAZIZ UNIVERSITY
Arts and Humanities

Volume 31 Number 3

2023 A.D.

Scientific Publishing Center
King Abdulaziz University
P.O. Box 80200, Jeddah 21589
Saudi Arabia
http://spc.kau.edu.sa