بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م٣٠ع٢، ٤٥٧ صفحة (٢٠٢٢م)
ردمد ٠٩٨٩ – ١٣١٩
رقم الإيداع : ٠٢٩٤ / ١٤

مجلة
جامعة الملك عبد العزيز

الآداب والعلوم الإنسانية

المجلد ٣٠ العدد ٢
٢٠٢٢م

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 aazab@kau.edu.sa	رئيسًا
أ.د. عبدالرحمن بن رجا الله السلمي aralsulami@kau.edu.sa	عضوًا
أ.د. محمد بن صالح ناحي الغامدي Msalghamdil@kau.edu.sa	عضوًا
أ.د. آمال بنت يحيى الشيخ Ayalshaikh@kau.edu.sa	عضوًا
أ.د. سامية بنت عبدالله بخاري Sbukare @kau.edu.sa	عضوًا
أ.د. زكريا بن أحمد الشربيني zalsherpeny @kau.edu.sa	عضوًا
أ.د. نهى بنت سليمان الشرفآ Nalshurafa@kau.edu.sa	عضوًا
د. زيني بن طلال الحازمي Zalhazmi@ kau.edu.sa	عضوًا
د. سليمان مصطفى آيدان slaydinn@hotmail.com	عضوًا
د. عبدالرحمن بن عبيد القرني aoalqarni@ kau.edu.sa	عضوًا
أ.د. عائض بن سعد الشهراني asalshahrani@ kau.edu.sa	عضوًا

مطابع جامعة الملك عبدالعزيز

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٢ ص ص: ١- ٥١ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-2.1

تعليم النقد الأدبي في المدرسة السعودية
بين وعود التجديد وصوارفه

د. أحمد سعيد الغامدي*
(جامعة جدة)

مستخلص. عالج هذا البحث واقع تعليم النقد الأدبي في المدرسة السعودية، من خلال مقرّر دراسي يمثّل جزءًا من منظومة تتبنّى شعارات تعِد بإحداث "نقلة نوعيّة" في بناء المقرّرات الدراسية. الأمر الذي اقتضى اجتراح منظومة من المفاهيم تعين على تمييز الحدود بين الواقع التعليمي المرغوب فيه والمرغوب عنه؛ بغية فهم كيفية حدوث هذه النقلة. وهذا ما أسهم في ملاحظة أنماط مختلفة من التجديد، منها ما هو ظاهر يروّج له ويحتفى به بأساليب مختلفة، ومنها ما يحدث في صمت خلف أبواب مغلقة دون أن يشعر به المجتمع التعليمي شعورًا عامًا. وهذا النمط الأخير من التجديد هو ما سعت هذه الدراسة إلى تسليط الأضواء عليه؛ لتتضح معالمه أمام الساعين إلى إحداث نقلة جوهرية في مناهجنا التعليمية، ما انفكّ مجتمعنا يترقبّها ويتطلّع إليها.

(١)
الإطار الإشكالي والمفاهيمي للبحث

مشكلة الدراسة:

يمثّل نظام المقرّرات في المرحلة الثانوية السعودية أحدث برامج تطوير أنظمة التعليم العام وتحسينها. وقد تطلّب هذا التصوّر الجديد هيكلة جديدة للمقرّرات والمناهج التعليمية، وكان من الطبيعي أن تحظى مقرّرات اللغة العربية بالنصيب الأوفر من الاهتمام؛ نظرًا لمكانة هذه اللغة ومنزلتها السامية. وهكذا أفضى المشروع الشامل لتطوير مناهج اللغة العربية إلى استحداث سبعة مستويات، لا يتخرج طالب المرحلة الثانوية إلا بعد إتمام ستّة مستويات منها، على الأقل.

وإذا علمنا أنّ من هذه المستويات ما جاء في كتابين منفصلين (أحدهما للأنشطة، والآخر للمادة العلمية)، إلى

* - أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية اللغات والترجمة - جامعة جدة. assalghamdi2@uj.edu.sa

جانب ما يلحق به من أدلّة إرشادية، أدركنا أنّ هذا المنجز من الضخامة بحيث تعجز المطوّلات عن الإحاطة بتفاصيله الدقيقة. أمّا هذا الحيّز المحدود المتاح لنا هنا فلا يسمح بأكثر من تسليط بعض الأضواء على وحدة دراسية واحدة تمثّل القسم الثاني من المستوى السادس من هذه المنظومة، هي الوحدة الثانية من كتاب "اللغة العربية (٦): الدراسات البلاغية النقدية" (ص ص: ٨٣ – ١٨٧، ط: ١٤٣٣هـ ١٤٣٤هـ).

أما اقتصارنا على هذا المتن وحده فله مسوّغات عديدة، يمكننا أن نشير سريعًا إلى بعضها:

١ – أنّ ثمة مؤشّرات على أنّ تلك الوحدة المنصوص عليها هي المحتوى التعليمي الوحيد الذي تسهم به المدرسة السعودية في تعريف طلّابها بالنقد الأدبي. وهذا الأمر في حدّ ذاته جدير بالتأمّل، سواء كان المحتوى النقدي بهذا القدر حقًّا، أو كانت تلك المؤشّرات مجرّد أوهام ينبغي إزاحتها.

٢ – أنّ محتويات تلك الوحدة مأخوذة بحرفها الواحد من مقرّر[١] تعليمي قديم، سبق أن أقرّته الوزارة للمرحلة الثانوية قبل أن يعتمد المشروع التطويري الحالي بأعوام عديدة. الأمر الذي يستدعي التحقّق من مواءمة هذا المحتوى القديم وانسجامه مع الرؤى الجديدة التي راهن عليها مشروع التطوير الشامل.

٣ – أنّ لدى القائمين على هذا المشروع قناعةً واضحةً (كما سنرى لاحقًا) بأنّ هذا الكتاب الذي نهتمّ به هنا يمثّل مستوى متقدّمًا بما يتضمنّه من معارف وقيم ومهارات تؤهّله لمدّ الجسور بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية. والواقع أنّه لا يمكن التسليم بهذه الدعوى في ظلّ ندرة الشواهد التي تشفع لها.

٤ – أنّ المستوى السادس بوضعه الحالي يمكن أن يكون مدخلًا مناسبًا لاكتشاف فلسفة تلك المنظومة ذات المستويات المتعددة، التي يفترض فيها الترابط والتكامل مهما تعدّدت أجزاؤها.

إذا كفانا ما تقدم – على ما فيه من اختصار – في إيضاح مدار دراستنا، فقد آن لنا أن نستوضح الأبعاد التي تقف خلف عبارة: "وعود التجديد وصوارفه"، الواردة في عنوان هذه الدراسة.

أمّا **وعود التجديد** فلها تجلّيات كثيرة في هذه السلسلة وتوابعها من أدلّة ومنشورات. فمنذ الأسطر الأولى من مقدمة الكتاب الأول في هذه السلسلة (كفايات لغوية – ١) ونحن على وعد بتجاوز السائد سواء في تصوّراتنا عن اللغة العربية أو في طرائق تعلّمها وتعليمها. فهي تعِد الطالب بأن يجد أهدافًا أخرى لتعلّم لغته الأم، كما أنّه موعود بأن يكون محور العملية التعليمية. ومثلما تعهّدت هذه السلسلة بتحريك موقع الطالب من قطب الاستهلاك إلى قطب الإنتاج، حثّت المعلّم على أن يجد لنفسه أدوارًا جديدة، يتخلّص من خلالها من مزاولة وظيفة "التدريس" في صورتها التقليدية.. (دليل المعلم، م١، ص١٤).

وما كان لنا وهذه النافذة المكتنزة بالأمل تشرع أمامنا، إلا أن نطلّ منها على واقع المعرفة النقدية في هذه

---

[١] - المقصود كتاب "البلاغة والنقد الأدبي" (تأليف: د. محمد الصامل وآخرين).

المرحلة المؤسِّسة، عسى أن تكون مشمولة بهذه الرؤية المبشّرة. غير أنّنا سرعان ما أدركنا أنّ الدرس النقدي مستثنىً من هذا المنجز التطويري، ليس بالحذف والاستبعاد ولكن بأسلوب آخر يمكن أن ندعوه "التجميد" أو "التخدير".. أو أيّ اسم آخر يعبّر عن قرار فريق التأليف استبعاد الدرس النقدي من خارطة التجديد. وما نقوله هنا ليس استنباطًا أو استظهارًا لنهج المؤلفين بل هو ما نصّت عليه مقدّمة المستوى السادس صراحة؛ فهي تقول عنه: إنّه مكوّن من وحدتين رئيستين هما:

١ – الدراسات البلاغية: وقد قُدِّمت في إطار جديد يعتمد على اصطفاء بعض المباحث البلاغية المهمة لدراستها...

٢ – الدراسات النقدية: وهي مأخوذة من الجزء النقدي في كتاب البلاغة والنقد للصف الثالث الثانوي مع بعض التصرف اليسير.

من هنا تحتّم على هذه الدراسة ألّا يقتصر عنوانها على وعود التجديد فحسب، فلا ينبغي لها أن تكتفي برصد ما تحقّق من تلك الوعود البرّاقة، وإن كثر، بل يلزمها أيضًا أن تجدّ في البحث عن بعض "**الصوارف**" التي صرفت أنظار المجدّدين والمطوّرين عن هذا الحقل المعرفي الذي لا يكاد يكفّ عن التجدّد والتطوّر والتحوّل.

والحقّ أنّ اقتناع صنّاع هذه المقرّرات بهذا المحتوى الذي لم يصنع على أعينهم يخلق مفارقة لا تخطئها العين. وإنّها لمفارقة أن ينجح المرء في بلوغ المراد الصعب البعيد المنال، ثم تقصر يده عن إدراك الأمر السهل اليسير. فلو كنّا نتحدّث عن أيّ من تلك المحاولات "التجديدية" التي تصرّ على تقديم المهارات اللغوية في الصيغ والأنماط التي اختارها لها الأوائل، لهان الخطب ولتوفّرت الأعذار، لكنّ هذه السلسلة المطوّرة من "الكفايات اللغوية" (وسنعود إلى هذه التسمية وأبعادها) لا تدع مجالًا للشكّ في أنّها ثمرة كفايتين قلّما اجتمعت في الذهن الواحد: المعرفة المعمّقة بالمادة العلمية، والوعي التربويّ. لولا ذلك لما استطاع هذا الفريق انتشال النافع والمفيد من العلوم اللغوية من بين حطام المحاولات القاصرة وإبرازه في أبهى الحلل التربوية وأحدثها.

ليس من الإنصاف إذن أن يرمى مثل هذا الفريق بتهمة القصور والعجز عن إعداد محتوى نقديّ يجاوز السائد ويجادله، بل لابدّ من التنقيب عن أسباب تخاطب العقل وتخضع لحكمه، بدلًا من الاكتفاء بمبررات لا تمتّ للعلم بصلة. وبما أنّ هذا هو مطلبنا الأساس في هذه الدراسة، فلنحاول فيما يلي بلورة أسئلتها، وأهدافها، ومنهجها.. حتى تتّضح الغايات، وتستبين المقاصد.

أسئلة الدراسة:

– ما مظاهر التجديد في المحتوى التعليمي النقدي، وهل يتناسب ما تحقق منها مع ما يعِد به الخطاب الرسمي لتغيير الواقع التعليمي من جهة، ومع مطالب التعلّم في القرن الحادي والعشرين من جهة أخرى؟

– ما أبرز عوائق تجديد المحتوى النقدي في المدرسة السعودية؟

– ما مستقبل تعليم النقد الأدبي في المدرسة السعودية؟

أهمّيّة الدراسة:

يستمدّ موضوع هذه المساهمة المتواضعة أهميّته من جهات عدّة، أوّلها: أهميّة المرحلة التي نعنى هنا بأحد مقرّراتها؛ فالتعليم الثانوي يحتلّ موقعًا مفصليًّا حاسمًا داخل النظام التعليمي، من حيث بنيته (بين المرحلة الابتدائية والجامعية)، ونوعيّة تلاميذه (بين المراهقة والرشد). بذا كانت أكثر المراحل أهميّة لإعداد الشباب لمجتمع المعرفة. (تقرير المعرفة العربي للعام (٢٠١٠ – ٢٠١١)، ص٢٧)

وثانيها: أهميّة المشروع التطويري الذي يتبنّاه النظام التعليمي السعودي في الفترة الحاليّة. فمع أنّ التقارير الدولية تؤكّد أنّ نماذج التعليم الثانوي المتوافر في الوطن العربي لم تعد تتوافق تمامًا مع الواقع في بداية القرن الحالي، ولا مع احتياجات الشباب في مجال التعليم، غير أنّ الخطاب التربوي المحلّي يبدو منقسمًا بين رأيين، أحدهما يدعو إلى التوسّع في تجربة نظام المقرّرات في التعليم الثانوي إلى أبعد مدى، وآخر يترقّب فشل هذا المشروع في أقرب لحظة. الأمر الذي يقتضي من البحث الأكاديمي النهوض بواجبه المتمثّل في تثمين هذه التجربة ومحاولة إغنائها بوجهات نظر مختلفة، لاسيّما أنّ المأمول من النظام التربوي السعودي أن يجعل من نتائج الأبحاث واللقاءات والندوات أحد مرتكزات تطوير مناهجه التعليميّة.

أما ثالث ما يعضد هذه الورقة ويبرّر وجودها، فهو مسعاها إلى لفت الأنظار إلى واقع الخمول الذي يشهده تعليم النقد الأدبي في مدارسنا، بحيث لا نغالي إن قلنا إنّه المنسيّ الأكبر في هذا الحراك الذي يوفّر فرصة نادرة للمراجعة والتخطيط للمستقبل.

منهج الدراسة:

من المعلوم أنّ الوفاء بالوعود هو الذي يكسبها قيمتها، وأنّ كثيرًا من وعود التطوير تضاءلت قيمتها ولم يشعر بها أحد فظلّت حبرًا على ورق، ومعلوم أيضًا أنّ بين الوعد والوفاء به، لاسيّما في سياقنا المخصوص هذا، مسافةً جديرةً بالتأمّل والدراسة. أما قياس هذه المسافة فمرهون بتوفّر متطلّبات كثيرة، أهمّها الأداة المنهجية الناجعة. وهذه الأداة التي نحاول الإفادة منها في سياقنا هذا ليست من ابتكارنا، بقدر ما هي استلهام لما ورد في تقرير المعرفة العربي للعام (٢٠١٠ – ٢٠١١) "إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة"، لا سيّما فصله الأخير "منظومة التحرك" (ص١٢١). هذا الفصل الذي يذكّرنا بأنّ لكل مسعىً إلى تغيير الواقع التعليمي محرّكات ومعطّلات، يمكن أن تدرس عبر أربعة مفاهيم تحليلية، هي: الرغبة في التحرك، والقدرة على التحرك، وكيفية التحرك، وأخيرًا: متطلّبات التحرك.

من هنا بدا لنا أن نجعل دراستنا في أربعة محاور رئيسة، بحيث يكون هدف محورها الأول: البحث عن المظاهر الدالّة على مدى "رغبة" المدرسة السعودية في تجديد درسها النقدي. أما المحور الثاني فيرتكز على مفهوم "القدرة على التحرك" للبحث في حدود التجديد وأبعاده المتاحة، في حين يبحث المحور الثالث في "كيفية التحرك" وأساليب الوفاء بوعود التجديد وأنماطه القائمة. أما سؤال "المتطلّبات" الذي يمكن أن يترجم إلى ما تحتاجه المدرسة لكي تتغلّب على ما يعترض سبيل تطورها من عقبات، فيفتح أمامنا آفاق مستقبل تعليميّة النقد والأدب في مدارسنا، وماذا يمكن أن يسهم به البحث العلمي في هذا المجال.

ووفق هذا الإطار العام، وبهدف الحصول على أوصاف دقيقة للظاهرة المدروسة وظّفت الدراسة (المنهج الوصفي التحليلي) في قراءة العديد من المنشورات، والوثائق، والتقارير التي أمكن الاطلاع عليها خلال الفترة القصيرة المخصصة لإنجاز هذه الورقة. وإذا كان ضيق الوقت أمرًا لا مجال لتفاديه، فإنّ من المأمول أن تكتمل هذه الورقة وتأخذ صورتها النهائية بفضل ما يدور حولها من نقاش هي في أمسّ الحاجة إليه.

(٢)

الوعد بالنقلة النوعيّة

لا شكّ في أنّ الرغبة في التجديد لا تبني إنجازًا، إلا أنّها دلالة على أنّ ثمّة إرادة للتحرّك نحو التغيير والتقدّم. (تقرير المعرفة ٢٠١٤، ١٢١). انطلاقًا من هذه الفرضية نستعرض سريعًا بعض الشواهد الدالة على رغبة أصحاب القرار في التطوير والتجديد، قبل محاولة العثور على ما يعترض سبيل طموحاتهم من مصاعب.

١ – تجديد أنظمة التعليم الثانوي:

إنّ حركة تطوّر نظام التعليم الثانوي السعودي بما هي عليه من تسارع لخير دليل على توفّر الرغبة الصادقة في تحسين هذا القطاع وتطويره. ويكفي أن نلاحظ أنّ نظام المقرّرات المعتمد حاليًّا يأتي بعد سلسلة من النماذج والتجارب أشهرها تجربتي الثانوية الشاملة، والثانوية المطورة (في تعليم البنين خاصة).

ولعلّ مما يشهد بسعي الوزارة إلى إيجاد النموذج التعليمي المثالي أنّها لا تتردّد في التخلّي عن النموذج التشعيبي بمجرّد ظهور مؤشّرات على عدم جدواه ولو في أقصر آجال تجريبه، فقد أوقفت تجربة الثانوية المطوّرة بعد ستّ سنوات من تطبيقها، كما أنّ نظام المقرّرات الذي هو الآن في طور التعميم على مستوى الدولة، يخضع في الوقت الراهن للمراجعة، وهناك ما ينذر بأن الاستغناء عنه قد يكون قريبًا[١].

والحقّ أنّ صدور هذا القرار، إن صدقت التوقّعات، سيكون محبطًا للمجتمع الذي صوّر له الخطاب الرسمي

---

[١] - تشير إل هذا مقالة: "التعليم الثانوي.. إلى أين؟" التي برّر فيها د. أحمد العيسى انسحابه من اللجنة المعنية بهذا القرار. (جريدة الحياة - ٣ ديسمبر ٢٠١٤)

قدرة هذا النظام على ((إحداث نقلة نوعية في التعليم الثانوي، بأهدافه وهياكله وأساليبه ومضامينه، من أجل إعداد الطالب والطالبة للحياة)). (الشامخ (١٤٢٨، ص٣). وإلى جانب تعبير (النقلة النوعية) الذي استعمل بكثرة، وفي مناسبات مختلفة لا حصر لها[١]، نقع على أوصاف أخرى لهذا النظام كان لها دورها في مضاعفة حجم الآمال، منها ما تردّد على ألسنة بعض المسؤولين بأن نظام المقرّرات سيكون "جوهرة التعليم العام"[٢].

٢ – تجديد مسار العلوم الإنسانية:

إذا سلّمنا بتوفّر الرغبة اللّازمة لتجديد خطط المرحلة الثانوية، فإنّ لنا أن نتساءل عن مدى عدالة مسعى تجديد الشُّعب والأقسام في تلك الخطط: هل يحظى "مسار العلوم الإنسانية" بالحظوظ نفسها التي ينالها "مسار العلوم الطبيعية"؟ أما الفرضية المطويّة هنا فمفادها أنّنا لسنا أمام نظرة حياديّة بالكامل، بل إنّ النظرة السائدة تميّز العلوم الطبيعية وتفوّقها على الآداب والعلوم الإنسانية.

على أنّ تسمية نظام المقرّرات لهذا المسار التخصّصي الذي كان يدعى قديمًا "القسم الأدبي"، بـ"**العلوم الإنسانية**" تشي بنيّة أخذه نحو وجهة جديدة. فالمعلوم أنّ الثانوية السعودية ظلّت تعتمد لفترة طويلة نظام التشعيب "التقليدي"، الذي يفرّع التخصص بعد السنة الأول إلى قسمين: أدبيّ وعلميّ. لكن ما أن جاء عام ١٩٩٢ (١٤١٢هـ) – وفيه أوقف نموذج المطوّرة – حتى عرف المجتمع التعليميّ هيكلة جديدة للنظام التشعيبي في المرحلة الثانوية، كان من نتائجها الظاهرة أن اختفى اسم "القسم الأدبي" عن الأنظار.

على أنّ التراجع السريع عن نموذج الثانوية المطوّرة لم يكن بهدف العودة إلى النظام الثنائي القديم بل تجريب نظام مركّب عرف بـ" **التشعيب التقليدي المعدّل**"، أي أنّه يفرّع التخصصات إلى أربعة أقسام، هي: العلوم الطبيعية، والعلوم الشرعية والعربية، والعلوم الإدارية والاجتماعية، والعلوم التقنية. إلا أنّ الطلاب أعرضوا عن التخصّصين الأخيرين واتّجهوا إلى القسمين المألوفين في محيطهم، ولكن بتسميتيهما المعدّلة.

هذا هو إذن المنعرج الأول الذي عرفه المسار الأدبي، إذ صار يعرف "بالقسم الشرعي"؛ لأسباب كثيرة يطول شرحها. وعلى كلٍّ، فتسمية "العلوم الشرعية والعربية" الذي ابتكرها التشعيب المعدّل ظلّت موضع التنفيذ لقرابة ربع قرن من الزمان إلى أن جاء نظام المقرّرات، الذي بدأ تجريبه في العام الدراسي ١٤٢٥ – ١٤٢٦، على نطاق "ضعيف" بحسب وصف (صائغ ٢٠١٣، ص٨)، الذي يوقفنا على ملاحظة يفهم منها أنّ المنعرج الحالي لهذا المسار مسبوق بمرحلة قصيرة للغاية، سمّي فيها "قسم العلوم الأدبية"، وواضح أنّ الباحث يتحدّث عن تجربة ما تزال في مرحلة التجريب التي قلّما تخلو من حيرة في انتقاء المصطلحات المناسبة. أمّا ما هو مثبت على غلاف

---

[١] - وينظر مثلا، خارج النطاق الرسمي المباشر: التحقيق الصحفي لجريدة المدينة السعودية: المهنا: «نظام المقررات».. نقلة نوعية في التعليم بمواصفات عالمية. على الرابط: https://www.al-madina.com/article/566764

[٢] - عرض تقديمي رسمي على الرابط: https://alwsat.files.wordpress.com › 2018/04

كتابنا فهو دليل صريح على استقرار نظام المقرّرات على مصطلح "العلوم الإنسانية"، إذ نجد تحت العنوانين الرئيسي والفرعي، المعلومات التالية: (التعليم الثانوي: نظام المقرّرات – البرنامج التخصصي: **مسار العلوم الإنسانية)**. وهو ما يجيز الافتراض بأنّ وراء اختيار اسم "العلوم الإنسانية" رسائل معيّنة. الأمر الذي يجعل من هذا الخيار في حدّ ذاته وعدًا "بنقلة نوعية".

٣ – تجديد الدرس اللغوي:

يبدو أنّ التفكير في معضلة تجديد تعليميّة النقد الأدبي لابدّ أن يستدعي الإشكالية الأعمّ والأكثر إلحاحًا، وهي تعليم اللغة العربية في مدراسنا. والحقّ أنّه مبحث عريض لا يعفي من التوسع في بحثه سوى أنّ الرغبة في تجديده أظهر من أن تحتاج إلى دليل. على أنّ ذلك لا يقتضي الاستغناء عن أدلّة تدلّ على العدالة في هذا الصدد. ذلك أنّ هاجس القلق الذي كتب على مسار العلوم الإنسانية أن يعايشه باستمرار، هنا وفي أماكن أخرى كثيرة من العالم، قد يحضر بقوّة عند مقارنة الجهد المخصّص للنحو العربي بما منح لبقيّة فروع اللغة العربية.

لا ريب في أنّ الثقافة العربية الإسلامية قد اختارت النحو وتوّجته على رأس معارف اللغة العربية. وما هذا الكمّ الهائل من محاولات تيسير النحو وتسهيل تعلّمه إلا أحد الشواهد الكثيرة على أنّ تجديد هذا الدرس ربما كان أكبر وعد قطعته المدرسة العربية على نفسها، لولا ذلك لما أصبح النحو قضيتها الخالدة: ((قضية تعليم النحو العربي من القضايا التي اتّسمت، وتتّسم، بالأهميّة البالغة. هكذا كان شأنها في الماضي، وهذا هو حالها اليوم، وما أحسب إلا أنّ هذا أمرها إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها)). (أبو المكارم ٢٠٠٦ ص١٣١).

وما كان للمدرسة التي تعُدّ نفسها معنيّةً باللغة العربية أكثر من غيرها، أن تكون بمنأىً عن هذا الجهد الذي يستنفر الطاقات ويوجّهها إلى مصبّ واحد. ولهذا ترى المناهج الدراسية السعودية تكاد تنفرد بمسعى الإحاطة بكلّ أبواب النحو حتى تخال أنّها لم تترك بابًا من أبوابه إلا فرضت على الطالب – بدءاً من الصف الرابع –حفظ قواعده بشواهده وأمثلته[١]. من هنا عرف النحو في هذه المناهج باسم "القواعد".

وأغلب الظنّ أنّ هاجس الإحاطة بكل أبواب النحو خلال المراحل الثلاث للتعليم العام كان وراء فكرة تفتيت مناهج اللغة العربية إلى أكبر قدر ممكن من المواد الدراسية. بذلك أصبح محتومًا على من قدِّر له أن يتمّ المرحلة الثانوية في بلادنا أن يدرس النحو في تسعة مستويات. واللافت أنّ الخطاب التربوي الذي كان يراقب هذه الوضعيّة ظلّ يطالب الوزارة بزيادة نصيب حصص اللغة العربية بما يتناسب مع أهمية اللغة العربية في هذه المرحلة المهمة من حياة الطلاب الدراسية. (التويجري ٢٠٠٠، ٦٣ – ٦٤).

---

[١] - ينظر على سبيل المثال: التويجري (٢٠٠٠)، تعليم اللغة العربية..، ص٧٤ – ٧٨.حيث يحصي مفردات منهج النحو "القواعد والتطبيق" في المرحلة المتوسطة.

هكذا استقرّ واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة السعودية مدعومًا بخطاب يبتكر المبرّرات التي تضمن له البقاء والاستمرار إلى أن جاء "المشروع الشامل لتطوير مناهج اللغة العربية" مبشّرًا برهانه الأساسي: "النقلة النوعية" في تأليف المناهج. هذا ما تفصح عنه مقدّمة "وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة" (١٤٢٧ – ١٤٢٨) التي تعدّ نفسها ((ثمرة من ثمرات المشروع الشامل لتطوير المناهج الدراسية، ونقلة نوعية في بناء منهاج يتّسم بالانسجام مع التوجهات التربوية الحديثة في تعلم اللغة العربية وتعلّمها)). (المقدمة، ص٩).

أما طبيعة هذه النقلة فتتمثل – بحسب الوثيقة، ص١٠ – في محاولة تغيير هذا الواقع تغييراً جوهريّا، من خلال: القضاء على فكرة التجزئة التي اعترت الخبرة اللغوية في ظلّ مناهج الفروع التي تسبّبت في ضعف ملموس في القدرة على توظيف المعارف المكتسبة توظيفا منتجًا، وهو ما استدعى إعادة النظر في مناهج اللغة العربية كما دعا إلى تبني المنهج التكاملي في التعليم لكونه الطريقة التي تتجمّع فيها وتترابط أجزاء الكلّ في منظومة واحدة، ما يمثّل علاجًا لظاهرة التفتيت اللغوي، وتحاشيًا لتمزيق اللغة، وإفساد جوهرها، وإخراجها من طبيعتها.

ولعل مما يؤكّد ما ذهبنا إليه من أنّ لهيمنة النحو على الأذهان والحرص على ضخّ أكبر قدر من المعرفة النحوية، دورًا حاسمًا في اختيار طريقة التجزئة والتفتيت لتعليم اللغة العربية، أنّ سلسلة اللغة العربية في المرحلة الثانوية تحمل بشدّة على ما أسمته "**المدخل النحوي**" في تعليم اللغة. جاء في دليل المعلّم: ((لقد] أخفقت نظرية تعليم اللغة بمدخلها النحوي إخفاقًا ذريعًا)). (دليل الكفايات اللغوية، م٣– ص٣).

والواقع أنّه من السهل عرض الكثير من النصوص التي تبيّن موقف السلسلة الجديدة من هيمنة النحو على تعليم اللغة العربية، إلا أنّ الأهمّ من ذلك أن نلاحظ أنّ الروح النقدية التي كتبت بها مقدّمات هذه السلسلة وملاحقها تسعف من يهمّه البحث في معطّلات نهضة المدرسة السعودية؛ فهذه المنشورات تأخذنا إلى وِجهة نادرًا ما يطرقها الخطاب التربوي، فهي تثير من الأسئلة ما يعيننا على تأمّل ذواتنا من داخلها لنعرفها جيدًا. وفي المقتطف التالي ملمح من ملامح هذه الوجهة التي تسلكها السلسة، وهو تتمّة للمقتطف السابق الذي ينتقد المدخل النحوي، ولكنّه لا يوجّه اللوم لمن اقترحه علينا وزيّنه في عيوننا بل للذّات التي تعصّبت له وأصرّت عليه:

ونحن على يقين أنّ هذه العبر التاريخية لم تكن غائبة عن أذهان المخطّطين للتربية اللغوية في مطلع هذا العصر، عصر المدرسة، والتعليم الإلزامي، ولا هي غائبة عن أحد اليوم. ولكنّنا استمرينا أخطاءنا، ودعانا تعصبنا للمدخل النحوي، وإعجابنا ببنيته المعرفية، وصياغته المنطقية، وحجاجه العقلي.. إلى إكباره في ذاته، وأبت علينا أنفسنا أن نفرَّط في شيء منه. (المرجع نفسه، ص٣)

والحقّ أن استعراض وعود هذه السلسة في مجال إصلاح تعليم النحو العربي يحيد بنا عن هدفنا ويبعدنا عنه، إلا أنّه لا يحسن بنا تجاهل إشارة ترد في هذا السياق وثيقة الصلة بما نحن فيه:

وإذا كان دعاة تيسير النحو العربي عالجوه من زاوية الصعوبة، ودعاة النحو الوظيفي عالجوه من زاوية المنفعة الأدائية . فإنهم جميعا لم يتجاوزوا نقطة التشذيب والتهذيب والحذف والتبسيط. فأوقعوا المعلّمين وصانعي المناهج في مشكلة أشدّ صعوبة مما هربوا منه... فالقضيّة إذًا ليست قضيّة حذف وتبسيط، وإنمّا هي قضيّة إعادة هيكلة وبناء للنحو العربي التعليمي... وهذا ما حاولنا أن نتبناه ونطبقه في (وحدة الكفاية النحوية) من منهج الكفايات اللغوية. (نفسه، ص٤)

بمثل هذا الموقف المتجاوز استطاعت هذه السلسلة أن ترسم معالم ميثاق جديد لآليات تأليف المناهج، جدير بأن يشكّل نقلة ملهمة. غير أنّ تثمين هذا الموقف والاعتداد به ينبغي ألا ينسينا سؤال "العدالة"، بما أنّنا في مجال تطوير الآداب والعلوم "الإنسانية". فهذه الإشارة التي تخصّ النحو التعليمي بنعمة إعادة الهيكلة والبناء من جديد تبعث على الشكّ في أنّنا عدنا ثانيةً إلى مفارقة هيمنة النحو وتسلّطه: فهل وقعت السلسلة في الفخّ الذي حذّرت منه، بأن منحت النحو – وحده – الحقّ في إعادة الهيكلة، وتركت "مناهج الفروع" نهبًا لمحاولات التشذيب والتهذيب والحذف والتبسيط؟ ذلك ما ستحاول الصفحات القادمة اكتشافه.

٤ – تجديد الدرس الأدبي:

كيف يتشكّل مفهوم الأدب في ذهن الناشئ السعودي؟

لئن كانت المرحلة الابتدائية في المجتمعات المتمدرِسة هي النافذة الأولى على عوالم الأدب والنقد الأدبي، فإنّ السعودي ينهي تعليمه الأساسي كلّه، الابتدائي والمتوسط، دون أن تطرق سمعه مفردة "**أدب**"، اللّهم إلا إن كانت بمعنى التأديب والانضباط، فهنا حدّث ولا حرج. ذلك أنّ المدرسة التي تحتّم على صغيرها ألا ينهي صفّه الرابع حتى تتيقّن من استطاعته ((تمييز الجمل بنوعيها، اسميّة أو فعلية، مع التمييز بين المسند والمسند إليه في كلّ منهما وحكمها ومعرفة أنواع الفعل وأحكامه..)). (التويجري ٢٠٠٠، ص٤٨) تختصر له مفهوم الأدب خلال السنوات الست الأولى في كونه مجرّد "أناشيد ومحفوظات". أمّا في المرحلة المتوسطة فتستعيض عن كلمة "أناشيد" بكلمة "نصوص" ليصبح اسم المحتوى التعليمي: "النصوص والمحفوظات".

بعد تسع سنوات من حياة مدرسية لا تغتنم للتعريف بالمفاهيم الأساسية في الأدب والنقد، يدخل اليافع السعودي صفّه العاشر (الأول ثانوي) ليلتقي بكلمة "أدب" لأول مرة، ولكن في مناسبتين يحفّهما نوع من القلق. أمّا الأولى فهي المادّة الدراسية التي يفترض بها أن تُعنى بالمحتوى الأدبي؛ إذ تستصحب كلمة النصوص من المرحلة السابقة، وهذا الإجراء وحده كفيل بدفع الطالب إلى أن يفهم عنوان مادته: (الأدب والنصوص) على أنّه قوائم جديدة من النصوص التي يتوجّب عليه حفظها. ومع أنّنا لا نستبعد أن يتغير هذا التصوّر الأولي عن الأدب – لكن ليس إلى الأحسن بالضرورة – بحسب تجربة الطالب مع المحتوى التعليمي الذي ينتظره، فإنّ المناسبة الأخرى التي

يصادف فيها كلمة "أدب" ستحمل جملة من المعاني المقلقة، قد لا تتزحزح آثارها بسهولة.

تقدّم القول بأنّ التشعيب التقليديّ ظلّ يوزّع الطلاب على مسارين أساسيين: علمي وأدبي (أو "طبيعي" و"شرعي" في التقليديّ المعدّل). وقد تبدو لنا عملية التصنيف هذه منطقية لا غبار عليها بما أنّها تعمل على تعزيز اتجاهات الطلاب وميولهم، غير أنّ الأبحاث التي درست هذا الإجراء بيّنت بعض وجوهه الخفيّة. أخطرها أنّ التشعيب الذي ظلّ ركيزة من ركائز المدرسة السعودية منذ نشأتها قد يعزّز (استنادًا إلى الجابري ٢٠١٦، ص٣٢٩) نظريّة الفرز أكثر مما يعزّز نظرية رأس المال البشري؛ إذ يغدو وسيلةً لتصنيف الأفراد بين ذوي القدرات الذاتية العالية الذين يتّجهون إلى الفرع العلمي وأولئك الأقلّ ذكاء الذين يختارون الفرع الأدبي. وهكذا يمكن لكلمتي "أدب"، و"أدبي" أن تستقرّ في ذهن الفرد السعودي محفوفةً بالسلبي والمنفّر من الظلال والمعاني، كالبلادة، والغباء، والعزلة، وفقدان الاحترام.. إلخ. الأمر الذي يجعل من السهل أن يتولّد لدينا هذا الانطباع المشترك: ((فإنّ الانطباع العام في المملكة العربية السعودية يميل نحو تفضيل الفرع العلمي على الفرع الأدبي)). (نفسه، ٣١٤).

هذه نظرة عجلى على قصّة مفردة "أدب" في المدرسة السعودية لعلّها تعين على ملاحظة أنّ النقد الأدبي أبعد من أن يكون نشطًا في هذه المدرسة. فالناشئ الذي يدرس النحو في تسعة مقرّرات قبل أن تستقبله الجامعة بالمزيد منها، لا يدرس النقد الأدبي إلا بعد بلوغه الصف الثالث الثانوي، وفي وحدة دراسية واحدة! وإن أخذته ميوله (أو أخِذ عنوة) إلى القسم العلمي فلن يمرّ بهذه الوحدة اليتيمة، ليتخرج من جامعاتنا ولم يلتقِ بمعارف لها صلة بالنقد الأدبي. وجليّ أنّ هذا الوضع ما كان ينبغي أن يقع ولو لفترة محدودة، غير أنّ بقاءه إلى اليوم وإلى ما شاء الله؛ لتظلّ هذه الوحدة الدراسية الملحقة بمادة البلاغة هي المتن التعليمي الوحيد الذي يعرّف قلة من المتعلمين أوشكت على مغادرة المدرسة أنّ هناك شيئًا اسمه النقد الأدبي – يستدعي أسئلة كثيرة تتطلّب الإجابة عليها رحلة طويلة نستهلّها بالمحور اللاحق.

(٣)

حدود التجديد: جدل السائد وبدائله

يأخذنا هذا المحور إلى سؤال "القدرة"، ويستمدّ هذا السؤال مسوّغه المنهجي من الحيّز الجغرافي الذي يشغل بموجبه المسافة الفاصلة بين الرغبة في الشيء وتحقيقه، والتي يمكن ترسيمها على هذا النحو:

[الرغبة والإرادة ⟸ القدرة على الإنجاز ⟹ التنفيذ والإنجاز]

وإذا كان من المهم مراعاة هذه المسافة في كل مجالات الحياة، فإنّها في المجال التربوي تغدو ضرورة حتميّة، لولا ذلك لما وجدنا خبراء التربية يميّزون بين التصوّرات التي تضعها الأبحاث الأكاديمية والنتائج المحصّلة؛ ((فالمسافة بين ما هو متوقّع وبين ما هو متحقّق، بين ما هو مرئي وخفي، بين ما هو مسموع وصامت.. قد تكون معقّدة

بتضاريسها وتلافيفها. وغالبا ما تكون المسألة محفوفة بالصعوبة والتعقيد في المجال التربوي؛ لأنّ العملية التربوية غالبًا ما ترتبط بعوامل إنسانية مفرطة الذاتية)).(وطفة ٢٠١٠، ص٣٨).

والمأمول من هذه السبيل التي نسلكها هنا أن توصلنا إلى استنتاجات تمكّن من مراجعة خلاصات سابقة انطلقت مباشرة من تحليل أهداف الدول وغاياتها التعليمية إلى هذه النتيجة التي تؤكّد بشكل قاطع ((غياب الإرادة الحقيقية لبناء تربية عربية تضع في مقدّمة أهدافها غاية البحث عن الإنسان وعن المصالح الاجتماعية)). (وطفة والأنصاري ٢٠٠٥ ص١٣٤) وواضح هنا مدى التعويل المبالغ فيه على الصياغة اللفظية للأهداف، وجعلها العائق الأهم عن تحقيق الغايات المرغوبة، وكأنّ الهدف يتحقّق على نحو آلي بمجرّد أن تحسن صياغته، وهذه واحدة من مغالطات النظرية السلوكية التي تجاوزها الزمن.

ومن المأمول أيضًا من مسلكنا هذا أن يسّد ثغرة خلّفتها تلك الأبحاث التي اتّجهت رأسًا إلى المنجز المتحقّق، ولم تتساءل عن كيفيّة تحققه. وإن كنّا نلتمس لها العذر في القفز عن الخطط والمقاصد والأهداف إلى مساءلة المنجز الفعلي. فقد أكد تقرير المعرفة (٢٠١٤، ص١١٨) أنّه على الرغم مما تلوّح به النصوص المرجعية للنظم التعليمية المعمول بها في منطقتنا من حرص على مواكبة التطوّرات العلمية والتكنولوجية وتجسيد للمبادئ التربوية الحديثة، فلا يزال واقع الممارسة الفعلية يراوح مكانه، شاهدًا على وجود فجوة كبيرة بين "المقاصد" و"الممارسات" و"المكتسبات".

١ – في مفهوم القدرة:

غالبًا ما يثير السؤال عن القدرة على تغيير الواقع التعليمي فكرةً يحسن بنا إزاحتها عن الذهن منذ البداية، هي فكرة "القدرة الماديّة". واستبعادنا هذه الوجهة لا يعني أنّنا نراها عاجزة عن إيصالنا إلى إجابات مفيدة، بل يأتي من دوافع عديدة يمكن إجمالها في نقطتين:

– أولاهما، أنّنا نتأمل المدرسة "عن بعد"، أي من خلال ما يكتب عنها، بعكس البحث التربوي الذي يطرق أبوابها صباح مساء، بما مكّنه من تغطية هذا الجانب على أكمل وجه، بل لعلّه بالغ في تركيزه على النواحي المادية رغم تيقّنه من أنّ بيئتنا التعليمية لا تقلّ عن نظيرتها في أوروبّا، إن لم تفقها.

– وثانيتهما، أنّ التقارير الدولية المهتمة بالتعليم في الوطن العربي تؤكّد بأنه ((لا جدال في أنّ مجرد إغراق أزمة التعليم بالموارد المالية لن يكفي لحلّها، فالسياسات المناسبة، والسياق العام المواتي، لا يقلّا أهمية عن حجم التمويل)). (التنمية الإنسانية العربية ٢٠٠٢، ص٥٢) وهذا ما يصادق عليه تقرير البنك الدولي؛ إذ أثبتت نتائج استقصاءاته أنّ النجاح في تحقيق أهداف الإصلاح التعليمي لا يرتبط بالجانب المادّي فقط، مستدلًّا بأنّ أداء الجزائر والمملكة العربية السعودية، اللتين تتمتعان بمتوسّط عال نسبيًّا لدخل الفرد، كان أدنى من أداء الأردن

وتونس، اللتين لديهما متوسّط أدنى لدخل الفرد. ولذلك فلا الصراع ولا نقص الموارد يمثّلان عنق زجاجة مطلقًا أمام إحراز تقدّم في تنفيذ إصلاحات التعليم. (الطريق غير المسلوك ٢٠٠٧، ص١٧).

إذا تجاوزنا هذه الدلالة الأوّليّة وقصدنا المصادر التربوية وجدناها تميّز القدرة عن بعض مرادفاتها كالمهارة، والكفاية.. بأنّها: ((قوّة كامنة وتكوين فرضي يمكّن الفرد من أداء فعل جسمي أو عقلي، يمكن ملاحظته كسلوك ظاهري)). (تقرير المعرفة ٢٠١٤، ص٤) الأمر الذي يفهم منه أنّ الأداء قد ينمّ على شيء من تلك التكوينات الفرضية والقوى الكامنة التي تعمل في الخفاء ولا تظهر على السطح.

من هنا نجد أدبيات المعرفة تفرق بين "**المعرفة الصريحة**" و"**المعرفة المضمرة**"؛ اعتدادًا بأن الأخيرة تتميّز عن الأولى بكونها غير قابلة للترميز أو التوثيق، بل هي مضمرة في عقول الأفراد وسلوكهم، كامنة في خبراتهم الفنيّة والحياتية. وغالبًا ما توصف المعرفة المضمرة بأنها مركّبة من أنماط عدة:

- النمط الأول هو "الكفايات"، ويشمل القدرات والمهارات الفيزيقية التي تشير إلى مقدرة شخص لمعرفة كيفية تنفيذ نشاط معين بدون أن يقدر على وصف المعرفة التي استعملها في أداء المهمة. (معرفة كيف تتنفس على سبيل المثال).
- النمط الثاني، وهو التي تكون فيه بمثابة خلفيّة أو مرجعية للفرد أو الجماعة، تكتسب من خلال التنشئة والخبرة.
- النمط الثالث يشير إلى قواعد ثقافية مستترة، تتمثل فيما يعتقده الفرد من عقائد صادقة مبررة لديه، أو معلومات يوقن بصحتها، أو قواعد ينهجها في كيف يفكّر وكيف يدرك. علمًا بأن هذا النمط من المعرفة لا يظهر في شكل معان محدّدة أو مهارات، بقدر ما هو حالة عقليّة تبني معرفة لا تدرس بل يتعلمها الفرد من خلال خبرته الحية. ويقترب هذا النمط من المعرفة الضمنية ممّا أطلق عليه توماس كون مصطلح "**النموذج**"، أي النسق الفكري الذي تعتنقه وتتبنّاه مجموعة علميّة محدّدة في ممارسة وإنتاج العلم/المعرفة. وتنتقل هذه المبادئ والمنهجيات إلى الأعضاء الجدد من خلال ما يقدّم من الإنتاج العلمي والتنشئة الأكاديمية والاندماج داخل أعضاء المجموعة العلمية. وذلك هو أساس تكوين المدارس العلمية والفكرية. (تقرير المعرفة ٢٠١٤، ٢٩)

انطلاقا من هذا النمط المعرفيّ الأخير الذي يهتمّ ببنية المخيال والنماذج الأصليّة المتحكمة في المعرفة الإنسانية سنحاول التعرّف على أحد أهمّ الأطراف في إشكاليّة التجديد، هو ما يسمّى بـ"السائد".

٢ – في مفهوم السائد:

ليس من السهل الاتفاق على تعريف محدّد للسائد، في حين يمكن ملاحظة توافق الدارسين حول بعض دلالاته ومعانيه. (صمود، ٢٠٠٢، ص١١) من ذلك مثلاً:

– **معنى السلطة والنفوذ،** فالسائد ليس سائدًا إلا بما له على الناس من سلطة وفيهم من تأثير، يؤثّر في تصوّراتهم

ويبني رؤاهم، ويتحكم في سلوكهم ويحدّد قواعد تعاملهم مع الأشياء من أبسطها إلى أشدها تعقّدًا من ردود فعلهم إزاء اليومي العابر إلى موقفهم من الحياة والموت، وعلى قدر ما للسائد على الناس من نفوذ تكون أهميّته.

– **قبول السلطة والوقوع في دائرتها**.. فالسلطة تقتضي في حدّ ذاتها حدًّا أدنى من القبول والإذعان.

– **اتساع دائرة النفوذ** حتى لا تنحصر سلطة السائد في أقليّة أو أقليّات لا وزن لها في الكيان الاجتماعي برمّته.. فالسائد هو الجامع بين المجموعة أو المجموعات، وكلّما كانت المجموعة الواقعة في دائرته أكبر كان سلطانه أوسع.

من الواضح إذن أنّ خصيصة السائد على وجه العموم أنّه سلطة ذات نفوذ ومجال، على أنّ هذا المجال قد يكون داخل الذات كما قد يكون خارجها. فمتى تعلّق بالمتصورات والمعتقدات كان الأنا العميق هو المعنيّ، ومتى خصّ الأمر المجتمع ونظامه وأسسه كانت الحياة الحيّز السائد، وهذا التنوّع في أنماط السائد ومكامنه ينعكس على طرائق التعامل معه. (البدوي ٢٠٠٢، ص٦٧٥)

٣ – خطاب الأصل ومنبع الأمان:

أوقفنا الفصل السابق على أنّ بوسعنا اختصار كلّ وعود المشروع الشامل في عنوان واحد هو "**النقلة النوعية**". ولا نظن أنّ ذلك يخالف توجّهات مشروع جعل من هذه العبارة أبرز شعاراته التي اجتهد في بثها في مختلف المناسبات والوسائط الإعلامية. والحقّ أنّه لا مجال للشك في أنّ هذا المشروع قد سعى إلى تجاوز السائد في تأليف مناهج اللغة العربية، ولكنّ توجّهه المعلن هذا يستدعي أسئلة من قبيل: مع من يتجادل هذا المشروع؟ أهو طرف واحد أم أطراف مختلفة؟ وكيف كان سجاله مع هذا أو ذاك؟ إلى غير ذلك من أسئلة يقتضيها تقييم هذا النوع من المحاولات الجادّة، وتثمين ما تحصّلت عليه من نتائج.

إذا دقّقنا النظر في عبارة (النقلة النوعية) التي اختارها المشروع شعارًا له، أدركنا أنّها اختيرت بعناية؛ فالنقلة النوعية ليست "**ثورة**" تعصف بالأصل وتنسفه من جذوره، بقدر ما تمثّل امتداده الطبيعي. هكذا يعبّر هذا الشعار عن احترام "خطاب التجديد" لـ(الخطاب الأصل)، جاعلًا منه المنطلق والأب الروحي لهذا "**النص الجديد**"، المتجسّد في السلسلة الجديدة للّغة العربية في التعليم العام.

يلزمنا بعد هذا أن نجد النصّ الذي بوسعه تجسيد الرؤى التي تعبّر عن هذا الأصل الحاضر الغائب. ولحسن الحظ، فإنّه بمجرّد التساؤل عن هذا الأصل نكون قد أتحنا المجال لنصّ أساسي وحيد، هو: "سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية". فتلك السمات التي تقدّمت كلّها لا تشفّ إلا عن القليل مما لهذا النصّ من سلطان ونفوذ على مختلف الأصعدة: المادّي منها والمعنوي.

فعلى الصعيد المادي، يكتسب هذا النصّ سلطته بحكم القانون؛ فنصوصه – كما يقول التويجري ٢٠٠٠،

ص٤٢) – ملزمة لكلّ من يعمل في مجال تعليم اللغة العربية بدءًا من صناعة مناهجها، وصياغة أهداف تعليمها، ومرورًا بالكتب الدراسية التي تؤلّف في مجالها، وبالمعلمين القائمين على تدريسها. وهذا أيضًا ما تؤكّده وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم الأساسي (وهي من إصدارات المشروع الشامل)؛ إذ تشير في سطورها الأولى إلى أنّ مرجعها الأساس هو المواد التي خُصّصت للغة العربية في سياسة التعليم. (ص٧) تلك إذن بعض معالم السلطة الماديّة لهذا النص المؤسِّس، ولكن ماذا عن سلطته المعنويّة؟

المعلوم أنّ وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية التي صدرت قبل نصف قرن من الآن، وبالتحديد في عام ١٣٨٩هـ – ١٩٦٨م، لم تشر إطلاقًا إلى ما يسمح بإعادة النظر في موادّها البالغ عددها (٢٣٦) مادّة، بذلك اكتسب هذا النص صفة التجدّد والاستمرار، وصلاحية البقاء المفتوحة إلى أبعد مدى. على أنّ هناك من يعتقد بأنّ صدورها في ستّينيات القرن الماضي قد أفقدها، مع مرور الأيام وتبدّل الأحوال، شيئًا من نفوذها. هذا ما يُفهم مثلًا من بعض إشارات تخلّلت تحليلات كتاب "إصلاح التعليم" (العيسى٢٠٠٩). وأهميّة هذا المنجز تفرض علينا التوقّف عنده قليلًا.

يشير العيسى في صدر كتابه إلى أنّه يفتقد أثر هذه الوثيقة في مشاريع تطوير المناهج الراهنة، ويعلّل ذلك: بأنّ القيادات التربوية والتعليمية الحاليّة لم تشارك في إعداد تلك الوثيقة، بل إنّ بعضهم لا يعرف، أصلاً، بوجود سياسة تعليمية موثّقة ومكتوبة، مما أدّى إلى انطلاق مشاريع التطوير في كل اتّجاه، مع تجاهل لتلك الوثيقة وعناصرها، ففقد النظام التعليمي، بذلك، الأسس الفكرية والتربوية التي يستند إليها، والتي توضح مساراته واتجاهاته العامّة. (ص١٩) غير أنّنا ما أن نتقدّم في قراءة "إصلاح التعليم" حتى نراه يحاول اختصار بنود هذه الوثيقة في مفهوم عام يدعم فرضية مفادها: أنّ وثيقة سياسة التعليم وضعت التعليم السعودي على مسار حديدي يتعذّر عليه النزول عنه: ((إنّ هذه الوثيقة تعبّر عن سياسة أُمَّة خائفة على دينها وتراثها وقيمِها، فهي تكبّل النظام التعليمي... وتكبّل المناهج العلمية في الدراسات الاجتماعية والعلوم الإنسانية برؤى ترى أنهّا تصبّ في مصلحة "الفكرة الإسلامية"، ولكن لا أحد يعرف بالضبط حدودها وضوابطها العلمية)). (ص٧٧)

قد يتراءى لنا أنّ آخر كلام العيسى ينقض أوّله، ولكنّ الأحرى أن يقال عن تحليله الذي يشهد بطريقة أو بأخرى بأن المناهج الدراسية السعودية لم تتجاهل هذه الوثيقة في أي وقت من الأوقات: إنّ مقاربته الاصطلاحية لم تهتدِ إلى المصطلح الأكثر دلالة على المغزى الذي تضمّنه تعبير "الفكرة الإسلامية"؛ فهو تعبير فضفاض كما ترى، وكما تشهد به إشارة الكاتب نفسه إلى افتقار مصطلحه إلى الحدود المضبوطة بدقّة. على أنّ هذا الوصف قد يشمل أيضًا اصطلاحًا آخر تبنّته بعض التحليلات، كـ"الأسلمة" مثلًا. (الحازمي، ١٩٩٨، ص٤٢) فليس في مثل هذه الصيغ ما يُعين على تتبّع أثر تلك الوثيقة، سواء في المقرّرات والمناهج التعليمية أو في السجالات الفكريّة

التي تدور حول التعليم، والتي غالبًا ما تكون مفاهيم سياسة التعليم أوّل الحضور على طاولتها. (العيسى، ص١٩)

أما الدراسة الحاليّة فتقترح من جهتها مفهوم "**الأمن اللغوي**" بوصفه الاصطلاح الأقدر على تصوير حاجة أمّة محافظة على دينها وتراثها وقيمِها، يدفعها حرصها على مكتسباتها إلى فرض القيود التي "تكبّل" نظامها ومناهجها التعليمية، على حدّ تعبير العيسى. ويترجّح لنا أنّ هذا المقترح بديل بنّاء حين ندقّق في تصوّراتنا عن الأمن اللغوي. فالصّامل مثلًا – وهو أحد أهمّ أعضاء لجنة تأليف المقرّر الذي نعنى به هنا – يعرّف **الأمن اللغوي** بأنه: ((**إحاطة اللغة بسياج من الحماية الرسمية... وغير الرسمية**)). (الصامل ٢٠١٤، ص٢٨٦) وهذا التعريف يختصر كثيرًا من المساعي التي تستحثّ المجتمع المحلّي على بذل المزيد من الاهتمام باللغة العربية وإحاطتها بسياج من الحماية يدرأ عنها كل خطر.

ومما يميّز مفهوم "الأمن اللغوي" بدلالته المخصوصة هذه، إمكان التعويل عليه في تحقيق جملة من الأغراض والغايات، فهو يتجاوز حدود تلك المفاهيم التي أشرنا آنفًا إلى بعضها ويلمّ شتاتها؛ لكونه يجمِل لنا مقاصد "السائد" في تعليم اللغة العربية في مدارسنا، مهما اختلفت مظاهره وأشكاله، في مقصد واحد هو "إحاطة العربية بسياج من الحماية". بذا تتبلور دلالة أوضح لمفهومنا الأساسي "النقلة النوعية"؛ فهو لا يعني الثورة العارمة التي تسعى إلى تحطيم هذا السياج المحيط بلغتنا من كل جانب، بقدر ما يعبّر عن الرغبة في إحداث ثقوب فيه ومنافذ تسمح بمزيد من القدرة على التحرّك. ولكن، إلى أين؟ وفي أيّ اتّجاه؟ هذا ما يقتضي تتبّع خُطا المجدّدين في رحلة بحثهم عن العروض والبدائل في أسواق أخرى.

٤ – اتّجاهات التجديد وأنماطه:

"الاتجاه" أحد الألفاظ التي استعملت كثيرًا إلى حدّ الابتذال في الخطابين التربوي والنقدي على حدّ سواء، ولهذا نودي بالكفّ عن استعماله بعد أن غدا "كعكّاز العميان". (عبد البديع ١٩٩٠، ص٧٢). ومع ذلك يبدو أننّا لا نستغني عنه في سياق البحث عن مصادر الإلهام التي يغترف منها صانع المناهج السعودية الراهنة طالما أننا مقبلون على مناطق يستوي فيها البصير وفاقد هذه النعمة.

إنّ وثائق المشروع الشامل التي تصرّ على تذكيرنا بمنطلقات يعلمها القاصي والداني، لا تحدّد وجهته التي يقصدها على نحو صريح، بقدر ما تغمغم بكلام غير مفهوم. يتجلّى ذلك مثلًا في قول وثيقة اللغة العربية: إنّ واقع التعليم في المملكة يوجب على الجميع خوض غمار التطوير متحلّين بروح الحماس، ومتسلّحين بسلاح العلم، بغية الوصول بالعملية التعليمية إلى الصورة المثلى. (ص٩) كما أنّ ما جاء في الوثيقة نفسها تحت عنوان (**الأسس العصرية**) (ص١٣) ليقول في بضع كلمات بأنّ "المملكة العربية السعودية ليست بمعزل عن العالم المعاصر ولذا يلزم تضمين مناهجها الدراسية معطيات هذا العصر"، لا يؤشّر على المصادر الدالة على تلك المعطيات العصرية.

وأمام هذه الوضعية التي يلفّها الغموض، نجدنا مرغمين على إقامة تناظر بين مفهوم "النقلة النوعية" ومتصوّراته عند الآخرين؛ فالمشروع الذي أطلق هذه الدعوى لا يخفي استفادته من "التجارب العربية والعالمية"، وإن لم يذكرها بالاسم؛ لعلّنا بذلك نبصر هذه التجربة في إطار واضح المعالم. ولكيلا نتوه في شعاب البحث عن "المعطيات العصرية"، نقترح مقاربة هذا العنوان العريض ببعض الأسئلة التي تحدّ من اتساع رقعته، من مثل: ما نوع التعليم الذي نحتاجه للقرن الحادي والعشرين؟ وما مقاصد التعليم في سياق التحوّلات المجتمعية الراهنة؟ إلى غير ذلك مما يفترض بأنّه دار في أذهان من صاغ مفهوم "النقلة النوعية" في مطلع هذا القرن.

أ – الردّ على الإلهام بـ"نعم نعم":

لما كان مشروعنا المحلّي يستند إلى تجربة مجتمعية ملهمة، رسمت سياسة التعليم في المملكة خطوطها العريضة، افترضنا في التجربة التي تقابلها أن تكون – في الأقل – على نفس القدر من السيادة والسؤدد. بمعنى أن تكون لها سلطتها ونفوذها المعترف بهما على نطاق واسع؛ اعتدادًا بأنّه كلّما كانت المجموعة الواقعة في دائرتها أكبر كان سلطانها أوسع، ومن ثم تكون قدرتها على الإلهام أكبر، بذا تتعادل مصادر الإلهام وتتكافأ فرصها.

إذا انطلقنا من التساؤل عن نوع التعليم الذي نحتاجه للقرن الحالي، رأينا أنّ أجوبته مهما تعدّدت لا تكاد تخرج عن الركائز الأربع التي أصبحت علمًا على "تقرير ديلور"، **(التعلّم: ذلك الكنز المكنون)**، الذي أنجزه – لصالح منظمة اليونسكو سنة ١٩٩٦ – فريق من العلماء والمفكرين بقيادة جاك ديلور. ولكون هذا التقرير يمثّل واسطة العقد في مسيرة تطوّر التفكير في التعليم على مستوى العالم فبوسعه أن يقدّم لنا نموذجًا متميّزًا للنقلات النوعية الملهمة. وهذا يتطلّب منا العودة إلى الوراء لأكثر من عشرين عامًا من هذا التاريخ.

في عام ١٩٧٢، وبينما كانت أنظمة التعليم التقليديّة تشهد العديد من المصاعب، ظهر مطبوع اليونسكو الشهير "تقرير فور" **(تعلّم لتكون: عالم التربية اليوم وغدًا)** فأحدث دويًّا هائلًا بإقامته مفهومين مترابطين هما: "المجتمع المتعلّم"، "والتعلّم المستمر"، يؤكّد من خلالهما أنّ التعليم مدى الحياة هو ركيزة السياسات التعليمية في البلدان النامية والبلدان المتقدمة على حدّ سواء. (اليونسكو ٢٠١٥، ص١٥).

أما "تقرير ديلور– ١٩٩٦" فهو بلا أدنى ريب وثبة كبيرة للأمام؛ إذ وفّق إلى رؤية متكاملة للتعليم لا تزال تحظى بالاحترام إلى اليوم ولربما إلى مدى أبعد بكثير. وحين نطالع خلاصة مجهوده نسلّم بعمق المقولة التي ترى بأنه "لا وثبة إلى الإمام إلا بالرجوع إلى الخلف". فقد استند إلى "تقرير فور" ليؤسّس بدوره لمفهومين رئيسيين، أولهما: "التعلّم مدى الحياة"، وثانيهما "ركائز التعليم الأربع"، وهي: "التعلم من أجل أن تكون"، و"التعلم من أجل أن تعرف"، و"التعلم من أجل أن تفعل"، و"التعلم من أجل العيش المشترك".

ومع أنّه من السهل أن يقال: إنّ تقرير ديلور حاز من القبول ما لم تنله أي وثيقة تعليميّة من قبل، فإنّ اللافت

أن نراه يؤسّس لنهج قد يحدّ من نفوذه وسلطانه؛ فمن يطالع التقارير الدولية التي كُتبت بوحي منه يجدها لا تكاد تحيل عليه منفردًا، بل لابدّ أن تقرن ذكره بسلفه "فور". ويكفي دليلًا على ذلك تقرير "إعادة التفكير في التربية" (اليونسكو ٢٠١٥) الذي يؤكد أنّ الحاجة إليه أتت من كون الدعائم الأربع بالرغم من بقائها صالحة سديدة أصبحت تتهدّدها العولمة، مما يؤكّد الحاجة إلى توطيدها وتجديدها. ومع ذلك، فهذا التقرير الذي نجح في إحداث نقلة جديدة بفضل مفهوم "الصالح المشترك"، يقرّ بأنه يدين بالفضل لمطبوعين بارزين هما "تقرير فور" و"تقرير ديلور". (ص١٤)

والآن ما الذي يمكن أن نستنتجه من هذا العرض الموجز؟ الواقع أنّ ثمّة الكثير من العِبر التي يمكن استخلاصها من هذه التجربة، ويكفي أنّها تدلّنا على أنّ "**التطوّر النسقي الشامل**" لا يقوم على نسف الأصل من جذوره، بل على العكس من ذلك، إذ لا بدّ أن يكون هو المنطلق، بوصفه مصدر الإلهام الأول. من هنا تأتي الإشارة إلى هذا المغزى من تكرار كلمة "**نعم**" في عنوان هذا المبحث، على اعتبار أنّ "**نعم**" الثانية تؤكّد الأولى من جهة، وتعبّر من جهة أخرى عن الإضافة المتمثّلة في محاولة أخذ الأصل القديم إلى آفاق جديدة تتماشى مع توجّهاته. ويبدو لي أنّ هذه هي كلمة السر في نجاح تلك التقارير التي تجسّد الصورة المثلى للنقلات النوعية.

ب – الردّ بـ("نعم.. لكن") بعد "نعم":

ليس هناك مجال للشكّ في أنّ تقريري "فور" و"ديلور" ألهما سياسة التربية والتعليم في مختلف أنحاء العالم. (اليونسكو ٢٠١٥، ص١٥) ولهذا لا يتطلّب الأمر الكثير من الجهد لاكتشاف شيء من آثارهما في بعض أركان وزوايا أنظمتنا التعليمية، غير أنّ تأثيرهما يبدو أكثر وضوحًا في وثيقة "**استراتيجية تطوير التربية العربية: الإستراتيجية المحدّثة**" التي أعدّتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – أليكسو، عام (٢٠٠٦). وفي لفظ "المحدّثة" إشارة جليّة إلى أنّ الوثيقة الحالية تعيد هيكلة إستراتيجية أقدم، يعود أصلها إلى اجتماع وزراء التربية العرب في صنعاء عام ١٩٧٤، واعتمدت في ١٩٧٨، وكانت بعنوان: "**استراتيجية تطوير التربية العربية: تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية**".

وقيام "المحدّثة" بإعادة هيكلة "الأصلية" التي لم يسعفنا الحظ بالعثور عليها، أوحى لنا بحلول منهجية لهذه المشكلة التي لم نحسب حسابها، إذ مكّننا من الحديث عن هذين العملين المتباعدين زمنيّا في مكان واحد. ومن خلال "المحدّثة" تراءت لنا بعض الملامح التي تعين على بناء تصوّر، لا يخلو من ضبابية، عن موقف "أختها الكبرى" من تقرير "فور"، الصادر عام ١٩٧٢. وبما أنّنا لا نصل إلى "الأصلية" إلا عبر وسيط هو هذه "المحدّثة"، فلنبدأ بها أولًا.

يظهر اسم جاك ديلور وتقريره على صفحات "المحدّثة" ابتداء من ص٢٣ باعتباره الوثيقة التي استطاعت

اختصار مقاصد التعليم في القرن الواحد والعشرين في أربع ركائز رئيسية، تجدها الوثيقة الحالية صالحة لإلهام سياسات التعليم في الوطن العربي في حال توفّرت ضوابط معيّنة يلزم التوافق حولها. من هنا سعت إلى التذكير بتوافق جميع أعضاء المنظمة على: أنّ "التحديث" لا يعني بأيّة حال من الأحوال الإلغاء أو البدء من جديد، بل يعني الاستفادة القصوى من الماضي والحاضر لأجل تحديد الملامح الأساسية للمستقبل. (ص٢١) لتبلور من ثمّ مقترحها "**التغيير الرشيد**"، بوصفه البديل عن أيّ أطروحة أخرى قد تنسينا ضرورة ((أن يكون التغيير رشيدًا مستندًا إلى فلسفة واضحة وخطط سديدة)). (ص١٨). غير أنّ بداهة شعار "التغيير الرشيد" ووجاهة دلالته، وسهولة الالتفاف تحت رايته.. كلّ ذلك يجعلنا في حيرة من أمر الاستراتيجية الأصلية: هل غابت هذه الفكرة عنها؟

والحقّ أنّ هذا السؤال على الرغم من بساطته الظاهرة ينجح في نقل زاوية النظر من موقع يغري به إصرار "المحدّثة" على أنّها مجرد امتداد للـ"أصلية"، إلى موقع آخر نشهد فيه احتدام الجدل بين الاستراتيجيتين. الأمر الذي يجعلنا نفترض بأنّ لدى المحدّثة دواعٍ أخرى لمراجعة الأصل غير منصوص عليها ضمن حجج التحديث ودوافعه. غير أنّ زاوية النظر هذه تحتّم علينا الإصغاء إلى الصوتين المتحاورين كليهما، وبما أنّ الأصلية ليست بين أيدينا، رأينا أن نحوم حولها لعلّنا نستطيع الوصول إلى هذا الصوت القديم وتفهّم دعواه.

يبدو أنّ أحدًا لم يناصر الاستراتيجية الأصلية مثلما فعل عبد الله عبد الدايم؛ فأغلب مؤلّفاته تنطلق منها وتعود إليها، حتى بات من السهل عدّه أكبر شرّاحها. ومن جهوده في هذا الصدد كتاب "التربية في البلاد العربية.." (عبد الدايم ١٩٩٨) حيث يعرضها ويشرح أفكارها في أكثر من ٤٠ صفحة. ومن خلال شرحه المستفيض ندرك الأبعاد التي تقف خلف مسعى المحدّثة إلى "**ترشيد**" أطروحة "التغيير الشامل" التي تبنّتها الوثيقة الأقدم، لنصل في النهاية إلى ما يمكن أن يدلّنا على الفرق بين الردّين: "نعم" و"نعم لكن".

وبيان ذلك، أنّ الاستراتيجية الأصلية – التي رأس لجنة تأليفها محمد أحمد الشريف، الذي كان يشغل منصب وزير التربية في بلده ليبيا – ردّت بـ"نعم" على المفهوم الذي بلوره تقرير فور **(تعلّم لأجل أن تكون)** لأنّها وجدته صالحًا للاستعمال بوصفه مفهومًا "ثوريًّا"، فجعلت منه واجهة لمنظومة المفاهيم النضالية التي اصطنعها خطاب القومية العربية في ثورته العارمة على كلّ ما هو سائد. من هنا جاءت شعارات الاستراتيجية الأصلية التي من قبيل: "التنمية الشاملة"، و"التغيير الشامل".. بنتائج عكسية؛ إذ أكسبت دعوات التجديد سمعة سيّئة، وخلقت جوّا من الاستقطاب سرعان ما ولّد خطابًا مضادًّا، الأمر الذي دعا المنظمة إلى مراجعة نصّها الأول وإيجاد نصّ قادر على القيام بمهمة التوسّط بين هذين الخطابين.

ومن الواضح إذن أنّ ردّ المحدّثة على تقرير تيلور بـ"نعم ولكن" لا يعني تشكيكها في صلاحية دعائمه الأربع للتربية العربية، بل إنهّا تؤكّد بأنّ ملامح المدرسة المطلوبة للمستقبل في البلاد العربية لن تتبلور إلّا من خلال

((التعلّم للمعرفة، والتعلّم للعمل، والتعلّم للعيش مع الآخرين، وتعلّم المرء ليكون)). (ص١٢١) إلا أنّ ما يلفت النظر في هذا السياق أنّها تعيد ترتيب هذه الركائز لتجعل من الركيزة الإشكاليّة (تعلّم المرء ليكون) في ذيل القائمة، خلافًا لما ذهب إليه تيلور وشرّاحه.

ومع أنّ المحدّثة تضع مبدأ "التعلم للعيش المشترك" في المرتبة الثالثة إلا أنّ بِنيتها العامّة تشي بأنّه مفتاحها الأوّل لترشيد المحاولات السابقة، لاسيّما أنهّا تقدّم نفسها بوصفها ((استراتيجية توليفيّة تشمل جميع أنواع الاستراتيجيات الأخرى)). (ص١٠٦) وقد ألمحت إلى ضرورة إعادة ترتيب الأولويّات بأكثر من طريقة، كإشارتها المبكّرة إلى أنّ ((التحديث ليس البدء من جديد وإنمّا هو استمرار مدروس ومخطط مع إجراء بعض التعديلات اللازمة التي تتطلّبها المرحلة الراهنة وما يتوقّع به المستقبل)). (ص٢١).

والحقّ، أنّ هناك الكثير من الدلائل على أنّ المحدّثة راهنت على مفهوم العيش المشترك لمهادنة الخطابين المتعارضين كليهما، وإقناعهما بأنّ الاستثمار في التعدّد هو المستقبل الحقيقي للتربية العربية، ولهذا نراها تجعل من نفسها مثالًا لهذا التعايش؛ فهي لا تراجع ما كتبته سابقًا من منظورها التربوي بشكل مستقل (وهو استقلال نسبي على كلّ حال)، بل تقوم بهذه المراجعة بشراكة ورعاية مادّية ومعنويّة مع مؤسّسة ذات توجّه ديني صرف، لتكون الاستراتيجية بذلك خلاصة جهد مشترك، هدفه:

اقتراح الإصلاح المنشود للمنظومة التربوية العربية بحيث نحافظ على الثوابت ونأخذ في الاعتبار ما أضافته تجاربنا وتجارب الآخرين في المجال التربوي... ومن هذا المنطلق فقد التقت إرادة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وتطلّعاتها في هذا المجال مع تطلّعات جمعية الدعوة الإسلامية العالمية ورغباتها لإنجاز عمل تربوي مشترك يعتبر مكمّلا للاستراتيجية الأصلية. (ص٨)

إذا حاولنا استخلاص بعض العبر من تجربة المنظمة العربية (أليكسو)، أمكننا أن نجملها فيما يلي:

– أنّ التغيير لا يكون بالطفرة، وإنّما يأتي على نحو تدرجي.

– أنّ استراتيجية (نعم ولكن) تعدّ التغيير عملية تفاوضية، وأنّ ما تأخذه بالحيلة والمهادنة أكثر مما تحوزه بالقوّة والمواجهة.

– أنّه يمكن التضحية ببعض المبادئ أو ترحيلها إلى أجل بعيد في سبيل الحصول على مكاسب تتطلّبها المرحلة.

– أنّ النصّ المشترك الذي ينتج عن تحالف الخطابين التربوي والديني هو الأكثر قبولًا في المجتمع العربي.

ج – الردّ بـ"كلّا ثم كلّا":

قد يبدو غريبًا أن نعرض الموقف الرافض للتغيير بعد عرض الحلول التوسّطية بين موقفي الرفض والاستلهام. إلا أنّ في هذا ما يدلّ على مدى تعقّد قضيّة تجديد المناهج واستعصاء فهم ملابساتها.

في الوقت الذي اعتقدت فيه أليكسو بأنّ استراتيجيتها المحدّثة قادرة على تحفيز الجهود العربية المشتركة، اقترحت على أنظمة التعليم العربية اعتبار عام ٢٠١٥ حدّا زمنيًّا أقصى لما ينبغي إنجازه من مراحل التغيير الرشيد، تمهيدًا للانتقال إلى مرحلة جديدة باستراتيجية أحدث تمتدّ لعشرة أعوام قادمة. إلا أنّ البنك الدولي الذي ظلّ يراقب هذه المسيرة على مدار السنين، أكّد لها وللجميع – في تقريره الشهير (الطريق غير المسلوك) –٢٠٠٧ – أنّ التربية العربية تسلك على أرض الواقع سبيلًا أخرى غير هذه التي رسمها خيال المنظمة.

وهذا ما ينقلنا رأسًا إلى التجربة الخليجية التي لا يسعنا تجاهلها. على أنّ العودة إلى هذه الدائرة لا تقتضيها القيم المشتركة فقط، بقدر ما هي متابعة لما حصل على أرض الواقع بالفعل؛ فبعد أن تعالت أصوات الخليجيين منتقدة مبدأ استنساخ نظم التعليم العربية ومناهجها التي فرضت على التعليم الخليجي وأفقدت تلك النظم محليّتها وخصوصيّتها، تجاوب مجلس التعاون الخليجي مع هذه الدعوات بأن انتدب "مكتب التربية العربي لدول الخليج" لإعداد وثيقة مشتركة لتطوير المناهج المدرسية بما يحقّق تطلّعات شعوب هذه الدول. وبفضل الجهد التوثيقي لقرارات المجلس المتعلقة بالتعليم نستطيع أن نلمس مدى رغبة القيادة في النهوض بالتعليم الخليجي. فعلى سبيل المثال، نجد المجلس في دورته ١٥ لعام ١٩٩٩م يشدّد على أن تتبنّى الوثيقة الخليجية "**تأكيدات واضحة**" على عدد من الجوانب منها: ((التسامح وتحمّل اختلافات وجهات النظر بين الناس بشتّى أنواعها، والتعايش مع الآخرين)). (العطية ٢٠٠٧، ص٣٣)

وعلى الرغم من أن مكتب التربية الخليجي مؤسسة مؤهّلة بجدارة للقيام بدور قياديّ في مجال تطوير التربية والتعليم، إلا أنّ وثيقة **(بناء وثائق مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها)** التي أصدرها المكتب عام (٢٠١١) تتبنى تصوّرا يبدو متعارضًا مع ما يحمله ذلك القرار من معان. فبدلًا من أن نرى هذا المطبوع يأخذ بيد مصمّمي مناهج اللغة العربية ليدلّهم على "معطيات العصر" التي يمكن الاستفادة منها في مؤلفاتهم نجده يدفعهم إلى رفض بعضها جملة وتفصيلا: ((...إننا لا نعترف بنظريات "العلم للعلم" و"الفن للفن"؛ فالعلوم والفنّ ما هي إلا وسائل وأدوات خلقها الله ليتعلّمها الإنسان، ويستخدمها في عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله)). (ص٢٤) وإذا كان من المعلوم أنّ التصوّر القومي للتربية اتّخذ من وحدة اللغة أداة لطمس الفروق والاختلافات بين شعوب الوطن العربي فإنّ الوثيقة الخليجية تتبنّى تصورًا أحاديًّا أيضًا ينادي بطمس الاختلافات ولكن بذريعة أخرى هي وحدة العقيدة:

والعقيدة هي رابطة التجمع الإنساني، وليس الجنس ولا القوم، ولا اللغة، ولا الأرض، ولا الطبقة الاجتماعية، أو المصالح السياسية والاقتصادية؛ لأنّ العقيدة مرتبطة بحريّة الإنسان واختياره وإرادته، أما روابط القوم، والأرض واللحم، والدم، والطين، فلا إرادة للإنسان فيها؛ فالإنسان ليس حرًّا في اختيار بلده أو أهله أو قومه، ولكنّه حرّ

تمامًا في اختيار عقيدته، وعلمه، ومنهجه. (ص٢٨)

وبما أنّ المقام لا يسمح باستحضار مزيد من النصوص، أو عقد المقارنات بين الوثيقة الخليجية ووثيقتي الأليكسو، يمكننا أن نعجل بخلاصة سريعة، أوحى بها عنوان هذا المبحث؛ إذ أشار إلى رفض الانفتاح على تجارب الآخرين باستعمال الحرف (كلّا)؛ والنحاة البصريون يقولون عنه: إنّه حرف معناه الردعُ والزجر، لا معنى له عندهم إلا ذلك. (الهيتي ٢٠٠٨) وهذا الردّ المغلّف بالردع والزجر هو ما يتجلّى في تعاطي الوثيقة مع المقترحات التربوية، باعتبارها الضلال المبين.

أما الآثار المترتّبة على هذا التصوّر الذي يُحكم السياج على اللغة العربية بذريعة الحفاظ عليها فيتجلّى أكثر ما يتجلّى في كتاب عرفته المدرسة السعودية قبل صدور هذه الوثيقة بعشرات السنين، وهو المقرّر الذي نوشك على فتح ملفه في الصفحات القادمة. وقد يبدو أنهّا مفارقة أن يقال: إنّ التطبيق سبق التنظير، إلا أنّ هذا أمر منتظر حين يصبح السائد بمنزلة الثابت الذي يصل المراحل التاريخية بعضها ببعض، وكأنّه "كيان" لا يحول ولا يزول، بل يساير الأزمان بثبات وكمال. فالسائد – (على حدّ وصف صمود ٢٠٠٢، ص١٥) – متعدّد الأصل مختلف المأتى، فقد يكون قديمًا وقد يكون حادثًا، وقد يكون مقيمًا كما قد يكون وافدًا، لذلك يتجلّى في مراتب وطبقات تتفاوت عمقًا، يبني أبعدها غورًا أقربها، دوائر متّحدة المركز في حركة انتشارية مشدودة إلى أصل جامع.

من هنا يمكننا أن نتخيّل حجم الصعاب التي واجهها صاحبنا المجدّد الذي عاهدنا على أن ينقل السلسلة الجديدة من كتب اللغة العربية نقلة نوعية. فهل وفى بعهده؟ وإذا كان ذلك كذلك، فكيف؟

(٤)

التجديد في الظِّل

(تجديد الدرس النقدي "بتصرّف")

إطار هذا المبحث هو "**الكيفيّة**"، ويأتي في منظومة التحرّك المعرفي التي نختبر مقترحاتها هنا، بعد سؤالَي: الرغبة والقدرة. وقد كان من رأي هذه المساهمة أن تتريّث في طرح سؤال "كيف" إلى أن تفرغ من رسم بعض المعالم على الطرق المتشعبة والممتدّة بين الوعود ومحاولة الوفاء بها، فكان من ثمرات هذه الخطوة توفّر عدد من الأدوات المنهجية التي تساعد على التحليل. وبما أنّنا نناقش أحد موضوعات التعلّم فمن الطبيعي أن تستظل أدواتنا بمظلّة المعرفة، بوصفها الطريقة التي يضفي بها الأفراد والمجتمعات معنى على التجربة. (اليونسكو ٢٠١٥، ص١٦) وقد أوحت لنا بعض أدبيات المعرفة (تقرير المعرفة العربي ٢٠١٤، ص٢٩) بتأكيدها أن "**معرفة كيف**" تشير إلى المهارات الكامنة في طريقة أداء عمل معين أو صنع شيء ما، وأنّ هذا النوع من المعرفة لا يكون صريحًا في معنى محدّد.. بافتراض مفاده: أنّ ما نراه على سطح المناهج والمقرّرات الدراسية لا يعدو أن يكون

ثمرة ما دار من سجال بين خطابات تعارضت مصالحها وأهدافها، وخلاصته النهائية. والصفحات التالية تحاول التحقّق من صحة هذا الفرض.

١ – المتن المسيّج:

لنبدأ أوّلا بالأهم، وهو إيضاح كلمة "المسيّج"، وهنا لابدّ أن نستعيد بعض ما تقدّم. فقد أطلعنا المحور السابق على ثلاثة أشكال للتعامل مع السائد، هي: **الاستلهام** (نعم)، **والمهادنة** (نعم ولكن)، **والرفض** (كلّا). وقد يبدو أنّ التسييج مرتبط بالموقف الرافض باعتباره نتيجته المنتظرة، وهذا استنتاج مقبول إلا أنّ الأمر يتطلبّ شيئًا من الإيضاح والتفصيل.

يمكن اعتبار الوثيقة الخليجية مثالًا على المواقف التي يدفعها رفضها لمعطى معين مرتبط بالحاضر أو المستقبل إلى اللواذ بالماضي المتجسّد في النصوص والآثار التي توّجتها الثقافة في أعلى المنازل. وهذا الموقف المناهض للتغيير والرافض له (بقول "لا" أو "كلّا" بحسب حدّة الموقف) يميل إلى عدم الاكتفاء بالرّد على الأصل بـ"نعم" واحدة، بل بمضاعفتها بـ"نعم نعم". أي أنّه لا يكتفي باستلهام الأصل ومحاكاته بل نراه يجدّ في إضافة ما ينقله إلى آفاق أبعد. وهذه الإضافة يمكن أن ندعوها – متابعة لجهود سابقة – "المزايدة المحاكاتية". (البدوي ٢٠٠٢، ص٦٧٧) والمقصود بالمزايدة هنا: التأويل المضاعف المفرط لما ورد في النص الأصلي.

أما المتن الذي سنحاول الوقوف على بعض أساليب تسييجه فهو المحتوى النقدي الملحق بمقرّر: "الدراسات البلاغية والنقدية – اللغة عربية (٦)"، (الوحدة الثانية، ص ص: ٨٣ – ١٨٧، ط: ١٤٣٣هـ ١٤٣٤هـ)[١]. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذا المحتوى "مأخوذ بتصرّف يسير" من مقرّر دراسي سابق لنظام المقرّرات، هو "كتاب **البلاغة والنقد** للصف الثالث ثانوي/ الفصل الدراسي الثاني" – قسم العلوم الشرعية والعربية – (بنين)[٢].

وقبل المضي في الرحلة نريد أن نذكّر أولًا بموقعنا "البعيد" الذي نشرف منه على المدرسة السعودية. ولا نجد بأسًا في القول إنّ هذا الموضع الذي اتّخذناه يعقّد مهمّتنا الشائكة أصلاً. فقد بحثنا في المكتوب عن الثانوية "العامّة" (السابق لنظام المقرّرات) عن معلومة في غاية البساطة مفادها: إذا كان الإجماع قد وقع على أنّ النقد الأدبي لا يُدرّس قبل المرحلة الثانوية، ففي أيّ سنيّ هذه المرحلة يبدأ تدريسه؟ إلا أنّ الإجابات كانت من التباين بحيث بدا لنا أنّنا أمام معضلة لا يمكن الاتفاق حولها.

عندما استشرنا دراسة (التويجري ٢٠٠٠) التي اعتنت بواقع مناهج اللغة العربية قبل العام (١٤٢٠هـ) وجدناها

---

[١] - ننوّه هنا بأن هذه الدراسة لم تعتمد هذه الطبعة إلا بعد مقارنتها بالنسخة الإلكترونية المرفوعة على موقع مناهج الوزارة (عين: بوابة التعليم الوطنية https://ien.edu.sa/#/home/59). ومن مقارنة النسختين تبين تطابقهما.

[٢] - سيشار إليه فيما سيلي بـ**"الكتاب الأصل"**، أما الإحالات فهي على طبعة: ١٤٢٧ – ١٤٢٨ه، تأليف: د. محمد بن علي الصامل، د. عبد الله بن صالح العريني، أ. إبراهيم بن محمد الجمعة. ومراجعة: د. صالح بن محمد الزهراني، أ. حمود بن عبد الله السلامة، أ. عبد الله بن محمد القريشي.

تعرض خطّة مفصّلة لمادة تسمّى (البلاغة والنقد) في السنة الأولى من المرحلة الثانوية، هي عبارة عن مباحث بلاغية موزعة وفق التقسيم الثلاثي المعروف، ولا تضم أي موضوع يتعلّق بمفهوم النقد الأدبي، غير أنّ هذه الدراسة تناقض نفسها حين تعرض جدولًا يسرد مواد اللغة العربية في السنوات الثلاث وتضع علامة الشرطة (–) في الحقل الذي يقابل مادة البلاغة والنقد في السنة الأولى للدلالة على أنّها لا تدرس إلا في السنتين الثانية والثالثة. وتمعن هذه الدراسة في نقض ما ورد في خطتها المفصّلة، حين تبين أنّ مجموع حصص اللغة العربية في السنة الأولى ٦ حصص موزعة كالتالي: [٢ للنحو، ٢ للأدب، ١ للمطالعة، ١ للإنشاء. (ينظر ص٨٢)]. وهذ ما يجعلنا على قناعة بأن البلاغة والنقد ليست من مواد الصف الأول. ولكنّ قناعتنا هذه سرعان ما تتزعزع حين نلقي نظرة على دراسة (المدني ٢٠١٣)؛ فهي تنصّ على أنهّا تستهدف دراسة ١٢ كتابًا من كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية السعودية، هي: (النحو، والأدب، والمطالعة، والبلاغة والنقد)، وتورد إحصائيات ونتائج تتعلق بمادة البلاغة والنقد في الصف الأول الثانوي. وكأنّها تدفعنا بذلك إلى الاعتقاد بأنّنا فتحنا بسؤالنا العارض هذا "قضيّة" تستحق أن تستنفر لها الطاقات.

ومن دون أن نطيل، يمكن القول إنّ لهذا التخبّط والارتباك دلالات عديدة، أهمّها أنّه من الصعب على المجتمع الذي يراقب المدرسة "عن بعد" أن يطّلع على حقيقة ما يدور فيها؛ فهو إن استمع إلى الخطاب الرسمي وما يبثّه من خطط وبرامج وجدها تصوّر له أشياء لا أثر لها على أرض الواقع، وإن استنجد بالخطاب التربوي الأكاديمي ألفاه يقنع ببعض المعطيات المضلّلة بدلًا من معاونته على اكتشاف حقيقة ما يدور خلف الأسوار[١]. من هنا تتراءى لنا أهميّة التساؤل عن هذه الحجب التي تختفي تحتها قضايا تعليم اللغة العربية في بلادنا: كيف تنشأ وكيف تتشكل؟ وإذا اتفقنا على أنّ قضية تعليم النقد الأدبي مثال صالح لهذه الظاهرة فلا يمكننا عزل هذه القضيّة عن الخطابات التي أنتجتها، ولا ريب في أنّ كلّ من لا يربط المشكلة التعليمية بالمشكلة الاجتماعية في شموليتها، إنّما يحكم على مجهوداته وأحلامه بالعقم. (أقفلي ٢٠٠٩، ص٦٢). فلنبدأ إذن قصّة تسييج النقد وحجبه من أولها.

أ – سياج النشأة والتشكّل.

اتضّح في محور سابق أنّ الظروف الاستثنائية التي رافقت ظهور سياسة التعليم في المملكة جعلتها تختصر كل الملاذات الآمنة للمجتمع السعودي في ملاذ واحد لا غير. من هنا أدركنا أنّ "**الأمن اللغوي**" ربما كان أقرب المفاهيم إلى تصوير قصّة اللغة العربية في مدارسنا، وبوسعنا أن نختبر فعاليته في مواطن مختلفة، منها أن نتّخذ منه أداة تحقيب ترصد تحوّلات النظام التعليمي في المرحلة الثانوية.

---

[١] - لعل الإنصاف يقتضي الإشارة إلى تبرّم الباحثين من طريقة تجاوب المدرسة معهم، من ذلك أننا وجدنا (العتيبي ٢٠٠٧) يوصي بدراسة "المعوقات التي تواجه تطبيق البحوث التجريبية في مدارسنا"، مبررًا توصيته هذه بما واجهه من مصاعب أثناء الحصول على الموافقات الرسمية. (ص٩٩).

لقد أشرنا سابقًا إلى الهجمة التي شنّتها سلسلة اللغة العربية الجديدة على "المدخل النحوي" في تعليم اللغة العربية، هذا المدخل الذي استتبع إجراءات معيّنة، منها تفتيت موادها وتجزئتها لتشغل أكبر قدر ممكن من ساعات اليوم الدراسي. فإذا جعلنا "المدخل النحوي" بمثابة المؤشّر على عمليات التحوّل التي شهدتها اللغة العربية لاح لنا أنّ المدرسة السعودية استمرّت على نمط واحد في تدريس العربية إلى أن جاء مشروع التطوير الشامل، وهذا صحيح إلا أنّنا سنذهل بذلك عن التحوّل الذي عرفه النظام التعليمي سنة ١٩٩٢م، ولم تعكسه مناهج اللغة العربية ومقرّراتها التي لم تتخلّص بعد من آثار منطق المدخل النحوي. وهو تحوّل يجعل من هذا التاريخ منعطفًا مهمًّا انتقل به تعليم اللغة العربية من إطار عام إلى إطار خاص.

ويكفي أن نتذكّر أنّ تاريخ (١٩٩٢) يرتبط في ذاكرة التعليم الثانوي السعودي بواقعة التراجع المفاجئ عن تجربتين من أكثر التجارب المدرسية تطوّرًا، (الشاملة، والمطورة). ومع أنّنا لا ننكر أنّ الانتقال من نموذج تعليمي إلى آخر قد يحدث بشكل طبيعي ونتيجة عوامل موضوعية بحتة، إلا أنّ استحضار بعض ما جاء به "التشعيب التقليدي المعدّل" كتسمية القسم الأدبي "العلوم الشرعية والعربية" التي اختصرتها الألسن إلى القسم "الشرعي" – تراءت لنا تلك الخطوة بمثابة تأويل مضاعف لما جاء في سياسة التعليم من إيعاز إلى بعض الجهات بجعل عملية التعليم عمومًا واللغة العربية على نحو خاص لا تخرج عن الإطار الذي ارتضاه المجتمع ولا يقبل بغيره وهو الإطار الإسلامي.

وإذا تذكّرنا أنّ الظرف التاريخي الذي أحاط بعملية التحوّل الأخيرة هو حرب الخليج الأولى، أدركنا أنّ المجتمع كان يمرّ وقتها بتجربة قاسية ومفاجئة، رفعت من درجات قلقه وخوفه إلى الحدّ الذي أصبحت فيه الحلول الأمنية أقرب الحلول إلى الذهن، وأكثرها نجاعة. وفي مثل هذه الظروف تفضّل الجماعة العودة إلى مراجعة (النص – الأصل)، وهنا تأخذ المراجعة صفة "القراءة المسيِّجة" (بالكسر) لتضمن لذلك "الكائن" حياة أطول.

ب – سياج التحالف مع الرقيب:

من النادر أن تتحدّث الإدارة الوصيّة على المناهج والمقرّرات السعودية عن الآليات التي تتّبعها في إعداد الكتب وتأليفها. وقد مثّلت مشاركتها في المؤتمر الثامن لـ"جستن" واحدة من أهم المناسبات التي تطلعنا على التصورات الرسمية لـ"مهام ومواصفات" صنّاع المناهج الدراسية. ومن بين ما توقفنا عليه هذه المشاركة (الشعيبي وزملاؤه (١٩٩٩) [سيشار إليها فيما يلي **بوثيقة جستن**] أنّ هناك ثلاث آليات في تأليف المناهج، فهو إمّا أن يسند إلى:

- فريق متكامل...؛
- أو لجنة من المختصين..؛
- أو أن يجرى التعديل داخل الإدارة العامة للمناهج.

ويهمنا هنا الخيار الثاني الذي نرجّح أنّه المتّبع مع كتابنا. وما أن نتأمّل ضوابط اختيار اللجان حتى نلاحظ أنّ لجنة كتابنا حظيت بتشكيل مختلف بعض الشيء. إذ من المعتاد أن تضم اللجنة التي يتراوح عدد أعضائها ما بين ٣ إلى ٦: معلمًا، ومشرفًا ميدانيًا، ومشرفًا من الإدارة العامة للمناهج، وأستاذًا أكاديميّا من إحدى الجامعات. وبهذه الطريقة ألفت وعدّلت غالبية الكتب. (ص٢١) فإذا استعرضنا قائمة أسماء المؤلّفين لاحظنا أنّ هذه اللجنة ضمّت إلى عضويتها (على الأقل) ثلاثة من أساتذة قسم اللغة العربية بكلية اللغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ومع احترامنا الكامل لهذا الاختيار إلا أنّنا نراه قابلًا للتحليل، فنحن نعلم أنّ وزارة المعارف (التعليم حاليا) كانت وقتها محاطة بثلاث جامعات حكوميّة، هي: جامعة الملك سعود، وكليات البنات (جامعة الأميرة نورة حاليّا) وجامعة الإمام. فلماذا استقرّ الرأي على الجامعة الأخيرة؟ وبما أنّ المجال كان متاحًا لثلاثة من الأكاديميين، فلماذا لم تتوزّع العضويّة على الجامعات الثلاث بالتساوي؟

وفي هذا الإطار أيضًا يهمّنا أن نعرف دوافع الوزارة إلى إعادة تأليف هذا الكتاب من جديد، وعدم اكتفائها بتعديل المقرّر السابق كما حصل مع مقرّرات دراسية عديدة بينتها وثيقة (جستن) التي اشترك في إعدادها بعض أعضاء اللجنة المعنية بتأليف ومراجعة كتابنا[١]. أما دوافع التطوير الجزئي فقد حصرتها الوثيقة في العناصر الأربعة التالية: (ص٧)

- معالجة كثافة الكم المعرفي لمحتوى المادة الدراسية.
- تحقيق التوازن بين المعارف والمهارات.
- تفعيل المفهوم الحديث لعملية التعلم: "التعلم الذاتي"؛ "التعلم المستمر"؛ "التعلم من خلال الأنشطة"؛ التعلم عن طريق حل المشكلات...
- ربط محتوى المقرّرات بواقع الطلاب وبيئتهم.

وواضح من هذه البنود، وقد أوردناها بالحرف الواحد ما عدا شروحاتها، أنّ إعادة تأليف الكتاب تنطلق من غايات بيداغوجية[٢] أساسًا، اعتدادًا بأنّ ((الهدف الرئيس من عملية التربية والتعليم ليس مجرّد تزويد المتعلمين بمجموعة من المعارف والمعلومات، بل هو إكسابهم المهارات اللازمة التي تعينهم على ممارسة حياتهم)). (جستن ص١١). من هنا نلاحظ أنّ كسر المألوف وتخطّيه للسماح بوجود ثلاثة أعضاء يمثّلون المعرفة النقدية والبلاغية

---

١ - يمكننا أن نستنتج من وجود اسم الأستاذ حمود بن عبد الله السلامة ضمن قائمة معدي وثيقة جستن أنه هو العضو الممثل لإدارة المناهج في لجنة تأليف الكتاب ومراجعته، وهو مما يضفي على هذا المستند قيمة أكبر.

٢ - تعني **البيداغوجيا**: النظريات والقواعد التي ترتكز عليها العملية التعليمية، وهي ترتبط بالكشف عن أفضل الطرق لإيصال المعلومة للتلميذ، بتمكينه من تلقيها وفهمها واستيعابها ثم إتقان توظيفها من خلال التمارين والأنشطة، وهكذا يتمّ الانتقال من عملية المعرفة إلى المعرفة العملية ومن هذه إلى توظيف المعرفة. (ينظر مثلًا: المهري ١٩٩٥، ص٢٨)

في لجنة حدّدت مقاعدها بستة مقاعد ما بين مؤلفين ومراجعين هو أمر مبالغ فيه؛ لا سيّما أنّ الدوافع المعلنة لا تشير إلى مطالب خاصة في الجانب المعرفي بقدر ما تلحّ على نوعيّة دقيقة من الطرائق التربوية المتخصصة. فما الذي دفع بالوزارة إلى هذا الإجراء؟

لئن انتقلنا من سؤالنا الأول وهو "لماذا اتجهت الأنظار إلى جامعة الإمام بالتحديد؟"، إلى آخر مفاده: "لماذا يخلي المربّي مقعده للفقيه، مع أنّه يعدنا على المنابر بما جادت به قريحة "فور" و"تيلور" وأضرابهما؟" فذلك أنّنا نعتقد أنّ جوابهما واحد. وهو أنّ "السائد" لا ينفكّ ينتج التمثّلات السابقة نفسها، مما يعني أنّ المجتمع آنذاك كان يمرّ بأزمة (حقيقية أو مفتعلة لا فرق) تتطلّب حلًّا يعيد الأوضاع إلى ملاذاتها الآمنة.

فإذا حاولنا تمثّل موقف الوزارة لنعرف: أي الأحضان الثلاثة سيوفّر لها الدفء والأمان؟ وجدنا كتاب "النقد في أحضان الجامعات" (العطوي ٢٠١٦) يختصر علينا الطريق بملاحظته أنّ ((جامعات المملكة لم تنشأ من رحم واحد، وإنّما صاحبها التنوّع مبكّرًا... فمثلا تكوّنت جامعة الملك سعود لتكون نواة تعليم جامعي منهجي، وتواصلت مع هيئات دولية في بناء المنهجية العلمية... وكان لهذا التلاقي والتشكيل أثره الكبير في بناء المنهجية العقلية، والمنهجية البحثية)). (ص٦) ويصف في مكان آخر كيف تميزت جامعة الملك سعود بكونها ((تحفل بالنصوص لتنطلق من خلالها إلى الإلمام بالتاريخ الأدبي مع الوقفة المتأمّلة للكشف عن استيعاب النصّ... وهذا من شأنه أن يبني فكرًا نقديًّا تأمليًّا يقبض على المنهج أكثر مما يثري الكمّ العلمي)). (ص١٣) أما كليّات البنات بالرياض فيقول عنها: إنّها اعتمدت على تشكيل أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الوطنية ومن الجامعات العربية بلا انتقاء أو تحيّز، فكان هذا التنوّع له تأثيره في تنوع المنهجيّة، وبناء الفكر وكيفيّة الطرح. ويضيف مستطردًا: ((والواقع إنني عجبت من الموضوعات الجريئة التي رأيتها، وناقشتها، وأشرفت على بعضها، فكثير من الدراسات اقتحمت موضوعات جديدة وشائكة، بل شاركت في طرح موضوعات الساعة، مثل مناقشة آراء الحداثة فكريًّا وفنيًا.. إلى جانب معالجة قضايا نقدية في الأدب السعودي)). (ص٧).

من الواضح إذن أنّ الذهنية التي تتهيأ لتسييج المحتوى النقدي ستتّخطى هاتين المؤسستين الأكاديميتين، لتتجه رأسًا إلى جامعة "استظلّت البحوث فيها بظلال التشريع الإسلامي، وتبلور فيها توجّه لفتح باب المنهج الإسلامي الأدبيّ، وإغلاق باب الفلسفة". (ص٧).

ج – سياج الارتباط الأبديّ بالبلاغة:

يبدو أنّ المدرسة السعودية لم تفرد للنقد الأدبي مقرّرا دراسيًّا مستقلًّا به منذ نشأتها إلى اليوم. هذا على الرغم من أنّ "المدخل النحوي" ظلّ يغريها بالتفنّن في تفتيت مواد اللغة العربية إلى أكبر عدد ممكن من الأجزاء الصغرى، غير أنّ الأمر ما أن يتعلق بالنقد الأدبي حتى تراها تسوق لك حججًا كهذه التي تتصدّر كتاب "البلاغة والنقد"

المقرّر حاليًا على طلاب المعاهد العلمية: ((أما بعد، فإنّ التلازم بين البلاغة والنقد يصل إلى حدّ التمازج والاتّحاد، فلا يمكن أن يوجد نقد أدبيّ دون الإفادة من المباحث البلاغية، ولا يستطيع ناقد أن يلمّ بأدوات النقد قبل أن يعرف البلاغة وأسرارها وعلومها من: بيان ومعان وبديع)). (ص٥).

ومع أنّنا نستطيع أن نتعامل مع هذه الحجة باعتبارها فرضًا من جملة فروض أخرى ممكنة إلا أنّ الإصرار على جعلها مسلّمة لا تقبل الجدل يشعرنا بأنّ في الأمر غلوّا ومزايدةً. أمّا هذا الإصرار فله تجليات كثيرة سنكتفي منها بمجليين، الأول يعيدنا ثانية إلى بحث التويجري (٢٠٠٠) الذي يورد خطة مفصلة لمفردات مادة "البلاغة والنقد" في السنة الثانية من المرحلة الثانوية، نجدها على هذا النحو: (ص ص: ٨٣ – ٨٥)

السنة الثانية– القسم الأدبي (حصتان في الأسبوع)

١. تطبيقات على ما مر من أبحاث البلاغة في السنة الأولى.

٢. علم المعاني:

أ. الذكر والحذف.

ب. القصر: تعريفه – طرقه، أنواعه: قصر الصفة على الموصوف، قصر الموصوف على الصفة، القصر الحقيقي، القصر الإضافي.

ج– الفصل والوصل: يدرس بإيجاز من مواضع الفصل ما يأتي: كمال الاتصال، كمال الانقطاع، شبه كمال الاتصال....

د– كلمة عامة عن أثر علم المعاني في بلاغة الكلام.

٣. علم البيان:

أ. الاستعارة التمثيلية.

ب. المجاز المرسل، الاقتصار على أشهر علاقاته.

٤. **علم البديع:** حسن التعليل– أسلوب الحكيم– الاقتباس– تأكيد المدح بما يشبه الذم.

٥. النقد:

أ. عرض موجز لتاريخ النقد والبلاغة يشتمل على ما يأتي: معنى النقد ووظيفة كل من النقد والبلاغة والترابط بينها وتداخلهما مع مباحث البلاغة – بذور النقد والملاحظات البلاغية في الجاهلية وصدر الإسلام – أثر القرآن الكريم في تغيير مفاهيم العرب الفنية وإحداث طريقة جديدة في التعبير متأثرة بالبيان القرآني – تأثر النقد العربي بمباحث النقد الغربي في العصر الحديث.

ب. نماذج من أمهات كتب البلاغة والنقد العربية تتمشى مع العرض التاريخي السابق تتخذ أساساً لدراسة تذوقية

توضح منهج العرب قديماً وحديثاً في النقد الأدبي (يراعى الإكثار من النماذج مع التعريف بقائلها تعريفاً موجزاً).

ومع أنّ هذا مثال واضح على الموضع الذي يزوى فيه النقد الأدبي بذريعة الالتحام والتمازج، ناهيك عن الموضوعات "النقدية" نفسها، إلا أنّ المثال التالي أكثر دلالة على الإصرار بألّا يكون للنقد الأدبي كتابه المستقل حتّى ولو وضع من التدابير المنهجية ما يسيء إلى الأداة المسيّجة (البلاغة) نفسها.

يدرس طلاب المعاهد العلمية الثانوية حاليًّا مادة "**البلاغة والنقد**" ابتداءً من السنة الأولى، حيث تخصّص (بفصليها) لمباحث علم البيان وحده، بينما تخصّص مادة السنة الثانية بكاملها لعلم المعاني، ويأتي دور النقد في السنة الثالثة ولكن وفق هذه الخطّة التي تضمن بقاء النقد تحت مظلّة البلاغة؛ إذ تخصّص الأسابيع الأربعة الأولى من الفصل الدراسي الأول لمباحث بلاغية من علم البديع هي (المحسنات اللفظية) وبقية الأسابيع لمفردات النقد الأدبي. وفي الفصل الدراسي الثاني تقتطع الأسابيع الأربعة الأولى لصالح (المحسنات المعنوية) وتترك بقيّتها للموضوعات النقدية.

نكتفي بهذين المثالين الشاهدين على التسييج الممنهج، لنتوجّه إلى كتابنا (الكتاب الأصل) الذي نراه يزيد حيرتنا من هذا التوجّه؛ فهو يقول: إنّه ينطلق في تناوله المزدوج لهذه المادّة من حقيقة أنّ هنالك فروقًا بين هذين الحقلين، على اعتبار أنّ البلاغة تركّز على دراسة الكلمة المفردة، والجملة.. أمّا النقد فيتّجه إلى دراسة النصّ الأدبي كلّه دراسة كاملة، مع الوقوف على المؤثّرات العامة والخاصة فيه، وتسخير البلاغة لتكون أداةً من أدوات النقد، ولذا فإنّ النقد أعمّ من البلاغة. (ص١٣) وسواء اتّفقنا مع هذا الطرح أو كان لنا فيه رأي آخر، فلن نجد بدًّا من أن نسأل أصحابه: لماذا لا يعكس عنوان كتابكم تصوّركم لعلاقة النقد بالبلاغة؟ وكيف للخاصّ (البلاغة) أن يكون ندًّا للعام (النقد الأدبي)؟ وكيف يتسنّى لباب واحد من أبواب حقل معرفي معيّن أن يصبح هو الأصل ليتحوّل الأصل إلى مجرّد ذيل ملحق بالفرع؟ إلى غير ذلك من أسئلة قد لا نجد لها جوابًا ما لم نفترض أنّ أولئك المؤلّفين تصوّروا أنّهم أمام مشكلة يلزمهم البحث لها عن حلّ ناجع.

أمّا هذه المشكلة "المفترضة" فلا يحسن بنا الحديث عنها قبل أن نستكمل بقيّة جوانبها، فلا زال هناك الكثير من مظاهر تسييج المتن النقدي في مدارسنا، كسياج القطيعة مع الحاضر على سبيل المثال. ولكنّنا رأينا أنّ بالإمكان تجنّب مشاق هذه الرحلة الاستكشافية بمفردنا ونحن نعلم أنّ فريق التطوير الشامل سبقنا إلى خوض هذه التجربة، فلعلّ هذا الفريق الذي كانت له الريادة في مناهضة "المدخل النحوي" في تعليم العربية، يكون قد أسهم في التخلّص من معضلة "المدخل البلاغي" في تعليم النقد الأدبي؛ فهما في نهاية المطاف وجهان لعملة واحدة. بذلك نكون قد حفظنا لهذه الجهود حقّها في الظهور للعلن، لتكون منارة تهدي السائرين من بعدهم إلى السبيل التي قد تخلّص هذا المتن من بعض مشكلاته، ولو بعد حين.

٢ – حِيلُ التجديد وتحوّلاته:

أ– نحو تفكيك القوالب المتجمّدة:

كثيرًا ما سعت المعارف الصريحة – على ألسنة الناطقين بها – إلى قولبة التحوّلات التي تشهدها النظم التعليمية ضمن قوالب باهتة تجعل من تحركات البشر واجتهاداتهم أكثر رتابةً من حركة الآلات الميكانيكية. وغنيّ عن القول إنّ وضع حركات التجديد وتجارب التغيير بين أرقام مفتعلة (تواريخ المراحل مثلًا) لن يعكس ما يدور بين دعاة التغيير ومناهضيه من صراعات أزلية. والعجيب أنّ هناك من لا يكاد يشعر بأنّ بعض لحظات التاريخ قد تكون أكثر تاريخيّة من سواها، رغم كون المفاضلة بين لحظات التاريخ لا تعني إضفاء الأهميّة على لحظة بعينها بقدر ما تشير إلى الأهمية الحقيقية لما يقع بين اللحظات التاريخية من تاريخ هو الحياة وهو البشر، وله هو الأهمية كلّها. (قبيسي١٩٩١، ص١٨)

من الإنجازات المهمة التي جمّدتها هذه القوالب، مشروع التطوير الجزئي. فمن يتتبّع المكتوب عنه يأسى لحال الجهود التي تنكّرت لها أعمال تمرّ بمثل هذا العنوان مرّ السحاب، حتى أنّنا لا نكاد نعثر فيها على أثر لتلك لمنشورات الوزارية التي كانت تباهي بمشروعها هذا وبما حقّقته من خلاله من أهداف. والحق أنّه أحد إنجازات الوزارة الجدير بالتنويه. وليس المقصود طبعًا كيل المدائح المجانية بقدر ما يتوجب الإصغاء إلى ما تقوله هذه الإنجازات عن نفسها، فالجهود الفكرية لا تؤتي ثمارها إلا بقدر ما تثيره من أسئلة.

سبق أن أشرنا إلى أهمية وثيقة (جستن)، بما أنّها المصدر الموثوق القادر على مدّنا بتفاصيل دقيقة حول عمليات التأليف والتجديد والتعديل؛ فهي تفيد بأنّ هذه العمليّات تتمّ وفق مجموعة من الخيارات، يمكننا أن نعيد عرضها هنا بطريقة تسهّل علينا دراستها وتحليلها. فنحن إذا نظرنا إلى خيارات التجديد من زاويتنا وجدناها تشير إلى ثلاثة من الأساليب:

- **تجديد معلن:** وهو الذي يتفرغ له – في مكان مهيّأ ومزود بجميع الاحتياجات – "فريق متكامل" من المختصين في المادة العلمية، والتربويين المتخصصين في المناهج، والمراجعين اللغويين، وأخصائيي الوسائل التعليمية، والنساخ.. ((ويعدّ مشروع تأليف كتب التربية الوطنية المثال الحيّ لهذا التوجّه الجديد... وبنفس الأسلوب تقريبا ألّفت كتب التربية الإسلامية)). (ص٢١)

- **تجديد شبه معلن:** وهذا الذي تكلّف به "لجنة من المختصين"، ((وبهذه الطريقة ألّفت وعدلت غالبية الكتب، وآخرها كتب العلوم المؤلفة حديثًا للمرحلة الابتدائية، وكتب الرياضيات)). (ص٢٢).

- **تجديد غير معلن:** وهذا هو الذي يكون داخل الإدارة العامة للمناهج، ((ومن أمثلة ذلك تعديل كتب النحو والصرف للمرحلة الثانوية)). (ص٢٢).

لنلاحظ ابتداءً أن "الكتاب الأصل" لا يستشهد به هنا مع أنّ غلافه يثبت بأنّه من عمل لجنة مشتركة من المختصّين. وإذا كان في هذا دليل على أنّ وثيقة جستن مثلها مثل أي نص آخر ينطوي على فراغات لا يكتمل فهمه وتأويله إلا بملئها، ففيه كذلك دلالة على السمة التي تميّز هذا النوع من الممارسات التي جاز وصفها بـ"شبه المعلنة"؛ وطبيعي أن تجتمع هذه الصفة مع الرصانة البيروقراطية التي تحفّ بمهام اللجان الرسمية، فالكلّ يعلم عن تكليفها ولكن لا أحد يدري كيف تنجز مهامها. وعلى كلّ فقد عبّرت الوثيقة عن حالة (التوسّط) التي تميّز هذا النوع من الممارسات حين جعلته وسطًا بعد الخيار الأول الذي تسعى الوزارة إلى تسليط الأضواء عليه من كل جانب، وقبل نقيضه الذي "يدار" في الخفاء "داخل الإدارة"، وهو ما يستحقّ أن يدعى: "التجديد في الظل".

ب – التجديد في الظِّل:

يسود قطاع التعليم في بلادنا، وربّما في الوطن العربي كلّه، ممارسات كثيرة لا تخضع للرقابة والمساءلة، أشهرها على الإطلاق "**التعليم في الظل**" (اليونسكو ٢٠١٥، ص٧٦)، وهذا هو الاسم العلمي لتلك الظاهرة التي تُزدرى وتهان في الصباح وتستقبل بالترحاب والكرامة عند المساء، والتي تعرف بـ "الدروس الخصوصية".

والحقّ أنّ بين هاتين الممارستين (تجديد الظل، وتعليم الظل) قواسم مشتركة عديدة، وإن كان التخفّي المقصود هو أظهرها. من ذلك أنّ ما يتبادر إلى أذهاننا لأول وهلة من انطباعات سلبيّة عن أيّ منهما لا تلبث أن تتراجع إلى الخلف بمجرّد أن نأخذ الظاهرة في شموليتها؛ ((فكثيرا ما تظهر "الدروس الخصوصية" بمثابة عَرَض مرَضي على تعليم نظامي سيّء، لكنّ لها، مثل الظواهر الأخرى للتعليم الخاص، آثارًا إيجابيّة وسلبيّة معًا، على الدارسين وعلى المعلمين)).(المرجع نفسه). ومعلوم أنّ نجاعة التعليم في الظلّ وفعاليّته في تحقيق ما عجز التعليم النظاميّ عنه هي التي تقف خلف التراخي في محاولة تقنينه، وإن انعدم من ينكر بأنّ وجوده دليل على حجم ما يستتر خلفه من الأدواء العضال.

جليّ إذن أنّ حاجة أبنائنا إلى الحدّ الأدنى على الأقلّ من تعليم يؤدّي الغرض هي التي ولّدت وسيلة "التعليم في الظل"، ولكن، ما الحاجة التي ولّدت وسيلة "التجديد في الظل"؟ وما الذي يشفع لها عند جهاز يناصب العداء لكلّ أشكال التعليم المستترة؟ لكي نجيب عن مثل هذه الأسئلة المشروعة، نرى أنّ ننطلق مما تقوله عنه وثيقة (جستن)؛ فهي توقفنا على بعض سماته التي تجعله أقدر الوسائل على تحقيق أهداف التطوير الجزئي، بل لا نغالي إن جعلناه الممارسة الوحيدة التي تجسّد معنى "التطوير الجزئي". وممّا ورد هناك، يمكننا أن نستخلص للتجديد في الظل هذه السمات والخصائص:

– **عملي وواقعي، تنجز المهام من خلاله بأسرع الطرق.** ولهذا جُعِلت "الرغبة في إنهاء التأليف أو التعديل بأسرع وقت ممكن" على رأس دوافع الوزارة إلى تعديل مناهجها خلف الكواليس؛ ففي هذه الطريقة ضمان لسير عملية

التأليف أو التعديل على الوجه المرسوم لها، وضمان لعدم تأخير إنجازها. (ص٢٢).

– **هو وسيلة محدودة الأهداف والغايات**؛ لا ينتظر منها تقديم الحلول النهائية، ولا يلجأ إليها إلا بوصفها إجراءً محدودًا بزمن معين؛ فـ((وزارة المعارف تنظر إلى عملية التطوير الجزئي للمناهج الدراسية المتمثلة في تطوير بعض الكتب المدرسية تأليفًا وتعديلًا باعتبارها مرحلة مؤقّتة يجب الأخذ بها ريثما تنتهي من مراحل المشروع الشامل لتطوير المناهج المدرسية)). (ص٦).

– **أسلوب علاجي موضعي**؛ ينتقي المواضع التي يُرى أنّها تعاني من اختلالات معينة ليستهدفها وحدها بالمعالجة، ولهذا ليس لهذا النوع من الإجراءات حدود معلومة، فقد يقتصر على ((تسهيل العبارة وتبسيطها وحذف بعض المفردات غير المناسبة لمستويات الطلاب، كما [قد] يتمثّل في ترحيل بعض الموضوعات من صفّ لآخر، بل لقد تعدّى الأمر إلى ترحيل مقرّر بأكمله من صف إلى أعلى..)). (ص١٦).

أما ميزته الكبرى التي تجعل منه **خيارًا استراتيجيًّا**، فهي التي يدلّ عليها قول الوثيقة: ((ويتمّ اتّباع هذا الأسلوب (أي التعديل داخل الإدارة) عند تعثّر محاولة سابقة للتأليف أو التعديل من قبل إحدى اللجان)). (ص٢٢). وهذه الخاصيّة التي تدل على أنّ التجديد في الظل لا يأتي ابتداءً بل بعد وقوع التجارب السابقة في فخ الفشل والتعثر، هي أكثر ما يدفعنا إلى التفكير في المقصود بـ"المحاولة المتعثرة"، وكيف تتعثّر محاولات التجديد أو تفشل؟.. إلى آخر هذه الأسئلة التي تظلّ الدراسات المعنيّة بإصلاح التربية والتعليم تتداولها باستمرار دون أن تفضي نتائجها إلى الاعتراف بفضل "التجديد في الظلّ" وما حققه من إنجازات.

لعلّنا لمسنا فيما تقدم مدى التقارب بين أسلوبي تجديد الظل وتعليم الظل، الأمر الذي يجعل من وجودهما مؤشّرًا على خلل بنيوي في التعليم النظامي. ولسنا في حاجة هنا إلى تقديم افتراضات جديدة؛ فقد دلّتنا مراجعنا على مشكلة نظامنا التعليمي بالتحديد، وسمته بالاسم، إنّه "الضجيج". والضجيج هو البديل الطبيعي للحوار، يقول العيسى: ((وفي ظل غياب قنوات حوار مؤثرة، يمكن من خلالها كسر حدة الخلاف، وإحداث نوع من التفاهم والتعاون أصبح النظام التعليمي [السعودي] أحد ميادين الصراع على النفوذ دون أن يكون أحد ميادين الحوار)).(ص١٨)

وظاهر أنّ الرغبة في تجنّب هذه الصراعات وما تحدثه من ضجيج هي التي تكسب التجديد السرّي مشروعيّته الأخلاقية والتربوية. ولهذا نرى دعاة التغيير يؤكّدون أنّه من أجل الارتقاء بالتعليم ينبغي ألّا نتشبّث بوضع أهداف ثابتة وموحدة، بل على العكس يجب أن تُبتكر مجموعة من الأهداف المؤقّتة والمصحوبة بالإجراءات الكفيلة بإعادة تقويمها وتجديدها مع مرور الوقت، ولابد أن تكون هناك طريقة تجعل المناهج تتغيّر دون حاجة إلى تفجير صراعات مريرة في كل مرة. (جيدوري ٢٠٠٩، ١٢٦) والحقّ أن العيسى أحد الذين أدركوا أنّ عمليّة تطوير جزئيات

النظام التعليمي ومعالجة القصور والخلل في تفاصيل النظام إنّما يجب أن تكون ضمن إجراءات تجري باستمرار، دون حاجة إلى إثارة الضجيج حولها. (ص٥٦) إلا أنّه يعود إلى انتقاد المجدّدين الذين فرض عليهم الواقع اعتماد مبدأ السرية: ((ونتيجة لهذا المناخ تتبنّى فِرق التقويم والتطوير مبدأ سريّة مشاريع إصلاح التعليم، حتى لا تدخل في صراع خارجي مع بعض القوى السياسية والفكرية، كما لاحظنا ذلك في مشروع التقويم الشامل للتعليم)). (ص١٩؛ وينظر إحالته على مقالات كتبها في نقد هذا المسلك).

ولعل ممّا يؤكد زعمنا بأنّ "التجديد في الظل" هو أكثر الأنماط الثلاثة قدرة على تجسيد مفهوم "التطوير الجزئي"، وأنّ الدارسين لم يعيروا الاهتمام الكافي بهذا المفهوم، أنّ العيسى حين سأل نفسه: لماذا فشل مشروع التقويم الشامل؟ أجاب بأنّ مشكلة هذا المشروع هي في عنوانه: "التقويم الشامل"، وفسّر لنا ذلك بقوله: إنّ القائمين على هذا المشروع انقسموا حول تفسير لفظ "التقويم" إلى اتّجاهين اثنين، يرى أولهما أن مهمّة الفريق هي القيام بدراسات ميدانية... إلخ، في حين يرى الثاني أنّ الغرض الأساسي من المشروع ليس عملية "تقويم للتعليم" بالمعنى الحرفي لكملة "تقويم"، وإنّما هو مشروع فكري... إلخ. وقد استنتج العيسى أنّ الانقسام في تفسير لفظ مفهوم التقويم هو الذي قاد إلى هذه النتيجة: ((لقد فشل مشروع التقويم الشامل؛ لأن التقرير كان أعدّ، أخيرًا، تحت عنوان "الحلول الوسط" فبدا باهتًا دون حلول للمشاكل الجذرية..)). (ص١٦ – ٦٢).

والحقّ أنّه كان بوسع العيسى أن يخرج من التقرير ذي "الحلول الوسط" بقراءة أخرى لو انتقل ببصره من لفظ التقويم إلى لفظ "الشامل"، إذن لأدرك الأستاذ أنّ القوم لم ينقسموا إلى اتجاهين، بل إنّ آراءهم أجمعت على حقيقة واحدة وهي أنّ التطوير لا يكون في ثقافتنا إلا "جزئيّاً". فهذا هو وحده الذي يقود إلى تجاوز الأخطاء السابقة التي كان مصيرها التعثّر والفشل؛ لاسيّما أنّ هذا المآل الذي آلت إليه المحاولات السابقة ((مرتبط – بحسب الباحث نفسه – بعجز الجهاز الحكومي المركزي المشرف على النظام التعليمي عن إدارة عمليات الإصلاح بذكاء وإرادة ومرونة... مما جعله غير قادر على خلق آليات التطوير والتجديد من الداخل)). (٧١). وهذه المقومات الأخيرة هي التي يجسّدها نوع من التجديد في الظلّ، هو "التجديد بتصرّف".

٣ – التجديد بـ"تصرّف":

لعلّ أهمّ ما يصدّنا عن محاولة تأصيل هذا المفهوم الذي ربّما استعمل هنا لأوّل مرة، أنّنا نكاد نفقد الأمل في العثور على بغيتنا في الخطاب التربوي الذي نراه يتلقّى مشروعات التطوير والتجديد التي شهدها نظامنا التعليمي – وقد بلغت العشرات كما نعلم – بشيء من الفتور الذي يشيع الانطباع بأنّ الهمم لا تتّجه إلى إخضاع هذه المشروعات للدراسات الجادّة؛ بغية إنجاحها، بقدر ما تبدو مترقّبة لصدور قرار التراجع عنها لكي يتسنّى لمن شاء الانهيال عليها تجريحًا وتقريعًا.

لقد ثبت للبحث التربوي المحلّي أنّ سياسة بناء المناهج السعودية غالبا ما تتّبع نمطًا واحدًا، هو البناء على المقرّر السابق، فعلى سبيل المثال، يقول زعلة عن المقرّر الذي حاول أن يتحقق من دعوى تجديده: ((إنّ هذا المقرّر قد اعتمد بشكل أساس على مؤلفات قديمة عن الأدب السعودي، صدرت قبل ما يزيد على ثلاثين عامًا... ولسنا نعلم على وجه التحديد من المسؤول عن ذلك، بل إنّنا نجهل الأسباب التي أدّت إلى هذا الوضع)). (زعلة ٢٠١٠، ص ١٠ – ١١) فإذا كان ذلك كذلك، فليس من المفترض بمن ترتقي طموحات عمله إلى محاولة فهم "فحوى الفلسفة التي يعتمدها النظام التعليمي في المملكة" أن يكرّر، أو يقف عند حدود الأسئلة التي كان من مهام مثل تلك الأبحاث الجزئية أن تثيرها. فكتاب (العيسى ٢٠٠٩) الذي اقتبسنا عنه العبارة السابقة، وقد أكثرنا من النقل عنه؛ لكونه يقدم طرحًا مختلفًا، يلاحظ بدوره كيف ((تمرّ معظم عمليّات التطوير عبر بوّابة المقارنة بالمنهج السابق، حيث يتمّ الحذف والإضافة والتعديل بحسب رؤية اللجان التي تحاول، بناء على خبراتها ومواقفها الفكرية والثقافية، التأثير في عملية التطوير)). (ص٢١) ولكنّه يشير في الوقت نفسه إلى أنّه لا يمكنه فهم أبعاد "مشروع التطوير الشامل" بما أنّه لا يزال في مراحله الأولى، وإن كان بوسعه التنبّؤ بالمصير الذي ينتظره؛ فـ((المؤشرات الفعليّة على أرض الواقع تنذر بأنّه لن يكون أحسن حالاً من سابقه [التقويم الشامل])). (ص٦٠).

ويبدو أنّ هذه الملاحظات تتجاهل حقيقة أنّ الخلاصة النهائية التي استقرت عليها آراء دعاة التجديد والتغيير في الوطن العربي لا يمكنها أن تخرج عن القناعات الراسخة لدى شعوب هذه الأوطان؛ فنحن نفكّر في الماضي كلّما اتجهت أنظارنا إلى المستقبل، فلابدّ أن نجد، إذن، طريق الماضي إن أردنا أن نجد الطريق إلى المستقبل. (الحازمي ١٩٩٨، ص٢٠ – ٢١)، مما يجعل التحديث أو التطوير أو التغيير.. لا يقتضي البدء من جديد وإنّما هو استمرار مدروس ومخطّط له مع إجراء بعض التعديلات اللازمة التي تتطلبها المرحلة الراهنة. (على حد تعبير الاستراتيجية المحدّثة، ص٢١) وهذا يعني أنّ الحكم على أي مشروع تطويري لا يتطلّب انتظار المصير المحتوم بوجل أو جذل، بقدر ما يستلزم العودة إلى المشروعات التي سبقته؛ ذلك أنّه من المؤكّد أنّ المنجز الأخير لا يستهدف الإتيان بما قد يشكّل ثورة في مجاله بقدر ما يهمّه "تسريب" بعض الأفكار الجديدة بطريقة تتفادى ما وقع فيه السابق من أخطاء أدّت إلى تعثره وفشله.

من هنا اخترنا النظر في أحد منجزات "التطوير الشامل" من خلال الأطروحات التي تبنّاها سلفه "التطوير الجزئي"، وبهذا يتسنّى لنا – ولغيرنا بطبيعة الحال– الحكم على مدى نجاح المشروع الراهن أو فشله من خلال رصد ما تسرّب إلى النص الحالي من "التعديلات اللازمة التي تتطلّبها المرحلة الراهنة".

أما المشكلة التي اعترضت سبيل خيارنا هذا فهي أنّ مشروع "التطوير الشامل" استعار من سلفه المتن النقدي (المسيّج) كما هو بلا أي تعديل يستحقّ الذكر، وجعل (الكتاب – الأصل) سادس مستويات منظومة حديثة سمّاها

"الكفايات اللغوية". واللافت في الأمر أنّ منشورات نظام المقرّرات تصوّر لنا "المستوى السادس" على أنه يمثّل مستوى متقدّمًا يؤمَل منه النهوض بأعباء تهيئة الطالب لانتقال سلس من عالم المدرسة المحدود بطبيعته إلى الفضاء الأكاديمي اللامحدود. (دليل التعليم الثانوي نظام المقرّرات (١٤٣٣ – ١٤٣٤، ص١٥) فكيف استطاع هذا المحتوى القديم أن يكون جزءًا من مشروع الكفايات من دون أن تصاغ موضوعاته صياغة جديدة تحول دون أن "تتشرّب أذهان التلاميذ مادّة بائدة أو فكرة بالية"؟ (على حدّ تعبير زعلة ٢٠١٠، ص١٣)

ومما زاد مشكلتنا تعقيدًا أنّ هناك الكثير من الدلائل على أنّ فِرق تأليف كفايات اللغة العربية ليست هي نفسها التي تولّت الإشراف على التطوير الجزئي الذي توقف عام ١٤١٩، وليس هذا مما يستنتج من مقارنة أسماء المؤلفين[١] التي نراها في بعض منشورات المشروعين فحسب، بل أيضًا مما تقوله وثيقة (جستن): ((وقد أدّت عملية التطوير الجزئي للمناهج الدراسية الأهداف المنشودة منها ثم أسلمت القياد لمشروع التطوير الشامل)). (ص٦) فكأنّ الوزارة بـ"أخذها" (الكتاب الأصل) بحالته الأولى ووضعه في قمّة هرم السلسة الجديدة، تريد أن تقنعنا بأنّ "الكهول" القائمين على المشروع القديم "لم يسلموا القياد" للجيل الجديد من المطوّرين إلا بعد أن تنبّؤوا بما سيدور في أذهانهم من تصوّرات عن المرحلة الجديدة ومتطلّباتها. ولا ريب في أن الوزارة أدرى منّا بنتائج الأبحاث التي لا تدع مجالًا للشكّ في أنّ ((فئة الكهول غير قادرة على فهم ما يختزنه الشباب من مقدرات ومواقف والتنبؤ بما قد يصدر عنهم من تصرفات)). (تقرير المعرفة العربي ٢٠١٤، ص٨٩)

ومما كاد يصرفنا عن وجهتنا هذه أنّ المتن الذي تسلّمه جيل الكفايات يُصدّر بمقدمة قصيرة تفيدنا بأنّ محتوياته التعليمية "مأخوذة من الجزء النقدي في كتاب البلاغة والنقد... مع بعض التصرف اليسير"، ولكننا حين نقارن "المستوى السادس" بـ"الكتاب الأصل" لا نخرج بشيء ذي بال يشفع لعبارة "بعض التصرف" بالورود في هذا المقام، حتى ولو وصف هذ "البعض" بأنّه "يسير". وقد أشعرنا هذا الوضع بشيء من خيبة الأمل التي تغري بالاصطفاف إلى جانب المنتظرين، أولئك الذين حقّ لهم الضجر من كثرة الوعود التي تطلقها مشروعات الوزارة، ((وسرعان ما تتحول تلك المشاريع، مع مرور الزمن، إلى وعود ينتظر الناس نتائجها دون جدوى)). (العيسى ٢٠٠٩، ٥٩ – ٦٠)

ومع ذلك، فلم تنس هذه الورقة التزامها منذ البداية بأن تبحث لكلّ وعد عن شيء من مظاهر الوفاء به، وإلّا اتّجهت إلى التنقيب عمّا حال دونه من الحوائل. وهكذا غدت عبارة **"التصرّف اليسير"** بمثابة "الميثاق التعاقدي"

---

[١] - يلاحظ هنا أن أغلفة المقررات الجديدة لا تثبت أسماء مؤلفيها، وتستعيض عنها بعبارة "..فريق من المتخصصين". أما المنشور الرسمي الوحيد الذي احتفظ لنا بأسماء مؤلفي ومراجعي السلسلة الجديدة، فهو: "الكفايات اللغوية (عرب ١) دليل المعلم لسنة ١٤٢٣ – ٢٠٠٣". حيث نجد صفحته الداخلية تثبت أسماء الفريق على النحو التالي: - أ. جمعان بن سعيد القحطاني؛ - د. صالح بن عبد العزيز النصار؛ - أ. عبد الله بن سعد الغنام. - د. صالح بن حمد السحيباني؛ - أ. محمد بن علي القحطاني؛ - أ. محمد بن ناصر الخليف.

بيننا وبين صانعي سلسة الكفايات، بما أجاز لنا توسيع مفهوم "التصرّف" عبر توسيع نطاق نظرتنا إلى المتن المدروس لتشمل سلسلة الكفايات بأجمعها، لا المستوى السادس وحده. وهكذا أتيح لنا أن نؤشّر على ثلاثة من أشكال "التصرّف في الظل" طالت هذه المنظومة، هي: التصّرف الهندسي، والتصرّف البيداغوجي، والتصّرف المعرفي.

أ – التصرّف الهندسي:

يأتي مصطلح "التنظيم الهندسي" ضمن منظومة المفاهيم التي استعملها تقرير البنك الدولي (الطريق غير المسلوك – ٢٠٠٧) في دراسته أنظمة التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ليعطيه معنى "هيكلة النظام التعليمي". وفي هذا السياق لاحظ التقرير أنّ هذه الأنظمة تعمد في تصدّيها للتحديات إلى "**تركيبة غريبة**" من إجراءات الإصلاح، وكأنّ هذا الملحظ مرتبط بالدرجة التي احتلّها كل نظام تعليمي على سلّم التقدم والتطوّر، بحيث تكون المراكز العليا من نصيب النظم التي كان انتقاؤها الأفكار الإصلاحية أكثر تناسقًا وأقلّ غرابة، والعكس بالعكس. من هنا نستطيع أن ندرك أبعاد المنزلة الوسطى التي يحتلّها النظام التعليمي السعودي بين نظرائه، فهو بينها في منطقة الـ"**بين بين**"، بحسب تعبير التقرير نفسه (ص١٩).

ومعلوم أنّ الثانوية السعودية درجت على تشعيب المسارات التخصصية (وهو فكرة أوربّية طوّرتها المدرسة الأمريكية) وفق تصوّر يخالف النظامين الأوربي والأمريكي كليهما. (الجابري ٢٠١٦، ص٣١٤) وفي الوقت الحالي يعتمد نظام المقرّرات خطّة دراسية جديدة تجعل من متطلّبات التخرج من المرحلة الثانوية ١٩٠ساعة، تتوزع على النحو التالي: ١٣٠ساعة للبرنامج المشترك، و٥٥ساعة للبرنامج التخصصي بمساريه: الإنساني، والطبيعي، و٥ ساعات للبرنامج الاختياري "الحر". وهكذا توزّعت سلسلة الكفايات على هذا النحو: بحيث يأخذ البرنامج المشترك (الإجباري) المستويات الأربعة الأولى، بينما يأخذ المسار الإنساني مستويين من أصل ٣ مستويات هي: (٥ – ٦ – ٧). ونظرة خاطفة على مواد هذه السلسلة تبيّن أنّ هندستها بهذه الطريقة تراعي الميول والاتّجاهات، فذو الميول الأدبية يدرس المستويين ٥ ، ٦؛ بما أنهّما في "الدراسات الأدبية" و"الدراسات النقدية والبلاغية"، أما من كانت وجهته لغوية فله أن يجعل المستوى السابع الذي يُعنى "بالدراسات اللغوية"، أحد خياراته.

ولعل السؤال الذي يتبارد إلى الذهن الآن: أليست هذه الهندسة أقرب إلى الإلف لا الغرابة؟ وأين "التركيبة الغريبة" في هذا النظام الذي شكّلت المرونة فيه ميزة ظاهرة جعلته يعرف أحيانا بـ"النظام المرن"؟ والواقع أنّنا لسنا مع التسرّع في الحكم على هذه الهندسة من خلال ما يتراءى لنا من اتساقها الظاهري؛ فقد أدركنا مما سبق أنّ الاتساق الحقيقي يقتضي انسجام الظاهر مع الباطن. وهذا يدفعنا إلى البحث عن الغايات المطويّة داخل هذا التصرّف الهندسي الذي كان يحتمل أن يتشكل وفق أنحاء أخرى عديدة.

إذا استعدنا قول الوزارة إنّها لا تعمد إلى ما سمّيناه التجديد في الظلّ إلا بعد "تعثّر محاولة سابقة للتأليف أو التعديل من قبل إحدى اللجان المتخصصة" أدركنا أنّ كتاب "الكفايات اللغوية"، بمستوياته السبعة، يمثّل تجربة تجديدية لابدّ أن تتفادى أخطاء المحاولة السابقة. وقد رأينا فيما يتعلّق بكتابنا (الكتاب الأصل) أنّ الأهداف المرسومة له كانت أهدافًا بيداغوجية في المقام الأول، ولكن "الحلول الوسط" غلّبت التحالف مع السلطة الأقوى فمالت الكفة ناحيتها. ولأنّ كلمة هذه الأخيرة كانت هي العليا بقي الجانب المعرفي الذي مثّلته هذه السلطة في حدوده الدنيا. من هنا جاء دور فريق الكفايات لمعالجة هذا التعثّر المزدوج.

وبين الإقدام والإحجام، لم يكن أمام هذه المنظومة، وقد استوعبت دروس "التجارب العربية والعالمية" إلا أن تستعير منها نموذجها الراسخ، وهو نموذج (نعم، ولكن). فكأنّ الرأي قد استقرّ على ابتكار هندسة جديدة تضمن مصالح الطرفين المتحالفين، بحيث يقتسمان هذه السلسة فيما بينهما على أن يتحدّد نصيب كلّ منهما بقدر ما ينجح في مخاتلة الآخر. أما الحيّز الذي استأثر به كلّ طرف من هذه القسمة، فقد تتّضح حدوده وأبعاده بعد جولة سريعة على التصرّفين الآخرين، والمقطع التالي يوقفنا على أحدهما.

ب – التصرّف البيداغوجي:

سبق لورقة (جستن) أن أوقفتنا على المطالب الأربعة التي احتفظ بها "إرشيف" مشروع التطوير الجزئي، ولا بأس من استعادتها هنا مرة أخرى:

– معالجة كثافة الكم المعرفي لمحتوى المادة الدراسية.

– تحقيق التوازن بين المعارف والمهارات.

– تفعيل المفهوم الحديث لعملية التعلم: "التعلم الذاتي"؛ "التعلم المستمر"؛ "التعلم من خلال الأنشطة"؛ "التعلم عن طريق حل المشكلات"... إلخ.

– ربط محتوى المقرّرات بواقع الطلاب وبيئتهم.

ومما هو غنيّ عن التأكيد أنّ (الكتاب الأصل) يفتقر إلى العديد من هذه المطالب. وإذا استجزنا لأنفسنا التجنّي على هذا المنجز الجدير بكامل الاحترام واعتبرناه "محاولة متعثرة"؛ بحجّة إخفاقه في توظيف مقترحات البيداغوجيين، فلا يمكن تحميل "اللجنة المختصة" بتأليفه مسؤولية غياب هذه المفاهيم عن كتابها. ذلك أنّه من العبث أن تطالب من نشأ وترعرع واكتهل وهو لا يعرف إلا نظرية تربويّة معيّنة أن يصنع لك مقرّرا دراسيًّا يسير وفق نظرية أخرى معاكسة. من هنا جاءت تسمية السلسلة الجديدة بـ"الكفايات اللغوية" لتضع حدًّا لتلك الخطط التي تحذّر من المقاربة السلوكية ثم لا تجد مفرًّا من الارتماء في أحضانها. لقد أدرك الجيل الحالي من "صناع المناهج"، (وهي التسمية التي اختارها فريق الكفايات، وهي إشارة لطيفة لا يحسن إهمالها) أنّه إذا كان المطلوب من المناهج تنمية حسّ

التعلّم، وتطوير القدرة على البحث والتقصّي، وتنمية التفكير، وتعزيز القدرة على الإبداع والابتكار.. فلابدّ من التخلّي عن المدخل السلوكي (النظرية السلوكية)، هذا المدخل الذي يرمى بأنه ينمّي ثقافة الاستهلاك، ويزعزع ثقة الطلاب بقدرتهم على التعلّم، ويحدّ من ميلهم إلى الاعتماد على أنفسهم. وكان من الطبيعي أن تتّجه الأنظار إلى "المدخل البنائي" باعتباره – كما تقول مقدمة المستوى الثالث من كتاب الكفايات: (ص: أ)

أحد الحلول المقترحة لعلاج المشكلة اللغوية العربية هو هذا الحل الذي نقدمه بين يديك في منهج (الكفايات اللغوية). يعتمد هذا الحل على ثلاثة مبادئ أساسية:

١ – التعلّم النافع: بحيث لا يقدّم لك إلا ما تنتفع به في حياتك...

٢ – نشاط المتعلم: فالتعلّم مهمة صعبة يجب أن نبذل فيها جهدًا يوازي قيمتها ومنفعتها...

٣ – الإتقان: .. والإتقان ناتج الممارسة والتكرار.

ومن المؤسف أنّه ليس بوسعنا الآن أن نحشد الشواهد على أنّ المستويات الأربعة الأولى من سلسلة الكفايات تجسّد هذا التحوّل من الفلسفة التربوية التقليدية إلى هذا "الإطار الجديد". وإذا كان ضيق المقام عذرنا الوحيد عن التمثيل والتوضيح، فقد لا نجد ما نعتذر به إلى من يكتشف بنفسه أنّ وصفنا لهذا التحوّل عن المدخل السلوكي بـ"التصّرف" لا يرقى إلى الوصف الذي يستحقّه عن جدارة وهو "النقلة النوعيّة"، إلا أن نقول: إنّ مرادنا من هذا اللفظ أن نحمّله الإيحاء بأنّ هذه النقلة حدثت بسلاسة وهدوء تامّين بعيدًا عن "الضجيج" المعتاد.

ويبدو أنّ الوزارة اضطرّت، في مسعاها لتجنّب هذا الضجيج، إلى تجاهل ما تعلمه عن تأثير الاختلاف في معتقدات المعلمين السلوكيين والبنائيين حول تعلّم الطلاب؛ إذ لا يمكن أن تخفى عليها نتائج الأبحاث التي تؤكّد أن تحصيل الطلاب الذين لمعلميهم معتقدات وممارسات بنائية يفوق تحصيل من كان لمعلميهم معتقدات وممارسات سلوكية. (الثقفي ١٤٢٩، ص١٢٣) ومع ذلك نجد المراجع التي نعتمدها هنا تمدّنا بالكثير من الشواهد على أنّ المجتمع التعليمي لم يكن على اطلاع كافٍ بهذا التحوّل. لا أدلّ على ذلك من أنّ المعلمين المعنيين بالأمر ظلّوا مغيبين عن الفكرة، عاجزين عن استيعابها حتى بعد مضي سنوات من تطبيقها. (الشامخ ١٤٢٨، ص٧)

وعلى كلّ فإنّ هذه النقلة الصامتة لم تخل من جوانب إيجابية عديدة، ويكفي أنّها تدلّ على أنّ الأمور تتّجه بسلاسة نحو الأحسن، وكما هو شأن الأفكار والمعاني حين تنساب على سجيّتها بلا تكلّف تغدو كالحلقات يأخذ بعضها برقاب بعض، فقد قاد التحوّل عن النموذج التقليدي إلى الافتراض بأنّ تجزئة المعارف التي كان يئنّ تحتها الفعل التربوي في ضوء المقاربة بالأهداف (المدخل السلوكي) نقيصة ينبغي للمناهج الحديثة أن تترفّع عنها، وهكذا نُبِذ "المدخل النحوي" وهو ما أفضى إلى تلك النتائج التي سننقلها إلى المحور التالي؛ بغية تحميلها مسؤولية وضعنا على مسار مستقبل تعليم النقد في مدارسنا.

(٥)
مستقبل تعليم النقد الأدبي
(من الأمن اللغوي إلى الأمن المعرفي)

يتناول هذا المحور "**التصرّف المعرفي**"، وهو ما يمثّل بزعمنا ثالث أشكال التجديد في الظلّ. وقد استحسنت الورقة فكرة إزاحته عن تلك المظلّة، والدفع به نحو آفاق عنوانها الحالي؛ ليجيب عن سؤالها الأخير وهو سؤال "المتطلّبات"، بحيث أمكن اتّخاذ هذا النمط لبلورة فرض مفاده: بما أنّ التجديد لا يكون بالطفرة، فإن اللبنة الأولى في بناء مستقبل تعليم النقد في المدرسة السعودية تتمثّل في رصد ما أنجزته الجهود المخلصة في الخفاء، ليكون تحت أضواء طاولة عريضة تجتمع حولها الأصوات في هدوء وسكينة.

أ – المتن المفتوح بديلًا عن المسيّج:

يبدو أنّنا غافلون عن أثر التأويل في حياتنا، لولا ذلك لما وجدنا الخطاب التربوي المحلّي يصوّر لنا وثيقة التعليم في المملكة وكأنّها عقبة في طريق التطوّر، لكونها تحضّ في كل بند من بنودها على إبقاء الماضي حيًّا في نفوسنا، وكأنّ هذا الخطاب لم يلاحظ أنها بذلك كانت تؤشّر على أهميّة التأويل في عالمنا؛ فبالتأويل يحيا كل إرث، وبفضله فقط يبقى حيًّا خالدًا.

من هنا يمكننا التأكيد بأنّه خلافًا لما قدّر بعض الدارسين (العيسى ٢٠٠٩، ص١٩)، فإنّ مشاريع التطوير التي كلّف بها جيل تلقّى تعليمه العالي في الجامعات الغربية ولم يشارك في إعداد تلك الوثيقة، "بل إن بعضهم لا يعرف، أصلاً، بوجود سياسة تعليمية موثّقة ومكتوبة" – لم تنطلق "في كل اتّجاه"، ولم يقع "تجاهلٌ لتلك الوثيقة وعناصرها"؛ إذ نرى هذه المشاريع تنطلق من (النص – الأصل) نفسه الذي انطلقت منه المشاريع القديمة، إلا أنّ الفرق يكمن في طرائق التأويل وحدوده. ذلك أنّ مناهج اللغة العربية التي عرفتها المدرسة السعودية قبل ظهور مؤلفات المشروع الشامل ظلّت خاضعة للقراءة المسيَّجة والمسيِّجة، بحسب المراحل. فاختيار "المدخل النحوي" في تعليم اللغة العربية، الذي استتبع تفتيت موادها وتجزئتها إلى عدد ضخم من القوالب الصغرى إنما كان من باب المزايدة والتأويل المضاعف (الردّ بـ"نعم نعم") على ما جاء في بنود هذه الوثيقة عن اللغة العربية ووجوب إحاطتها بعناية خاصّة. أمّا الجيل الحالي الذي انحسرت عنده دواعي المزايدة أو كادت فقد عاد إلى ما تقوله سياسة التعليم في المملكة ليجدها ((خصّت اللغة العربية بثلاثة من أهدافها العامة للتعليم، هي:

١ – تنمية مهارات القراءة ...

٢ – اكتساب القدرة على التعبير الصحيح...

٣ – تنمية القدرة اللغوية بشتى الوسائل...)). (وثيقة اللغة العربية، ص١٣)

وكان من السهل على هذا الجيل أن يلاحظ أنّ تحقيق هذه الغايات عبر تخصيص مادّة للقواعد، وثانية للمطالعة، وثالثة للقراءة، ورابعة للتعبير...إلخ إنّما هو بالفعل من باب المزايدة، ذلك أنّ التأويل الخاطئ أو سوء الفهم ما يلبث أن يتصحّح بعد فترة قصيرة من التطبيق، ولكنّ الأمر طال حتى بدا أن المدرسة السعودية لا تريد أن تأخذ العبر من تجاربها السابقة؛ ((.. ولكنّنا استمرينا أخطاءنا، ودعانا تعصّبنا للمدخل النحوي... إلى إكباره في ذاته، وأبت علينا أنفسنا أن نفرّط في شيء منه)). (دليل المعلم، ص٣).

أما إعادة تأويل (النص الأصل) بعيدًا عن المزايدة فتصوّر لنا اللغة العربية متنًا متماسكًا، لا تسيّج معارفه في معلّبات دراسية، بل يكون متنًا واحدًا منفتحًا على جملة من المهارات والكفايات التي لا غنى للإنسان عنها: ((وتحقيقًا لذلك – أي لما ورد في سياسة التعليم – تتبنّى وزارة التربية والتعليم في مشروعها الشامل لتطوير المناهج اتجاهًا تربويًّا يركّز في جانب من أساسياته على تدريب المتعلمين على مهارات: التواصل، والحوار، والإقناع، ومهارات التفكير والتعلم الذاتي...)). (وثيقة اللغة العربية، ص١٣)

لا يحسن بنا إذن أن نستهين بهذا التحوّل، لاسيّما أنّه برهان ساطع على قدرة الأسئلة الصحيحة على الهداية إلى النتائج المقنعة إن لم نقل السليمة، لولا ذلك لما أدّت مراجعة النموذج البيداغوجي المسيطر (المدخل السلوكي) إلى مراجعة النموذج المعرفي المهيمن (المدخل النحوي). وبعد أن رأينا سلطة هذين العملاقين تتهاوى على يد هذا الجيل من المجدّدين، فهل نستكثر عليه أن ينجح في زعزعة سلطان الكيان الثالث (المدخل البلاغي)؟ ذلك ما نحاول اكتشافه في المقطعين اللاحقين على التوالي.

ب – التفكير الناقد هدفًا تعليميًّا:

قد يخيّل إلينا ونحن نستحضر مسيرة الانتقال من ثقافة تكرّس هيمنة المؤلف إلى مرحلة يكون فيها النص سيّد الموقف، ثم إلى أخرى تنتصر لدور القارئ وتلتفت إليه أخيرًا – أنّ هذه الانتقالات حدثت بسلاسة تامّة وبلا أدنى مقاومة، إلا أنّ هذا بالتأكيد مجرّد وهم. دعانا إلى ذكر هذه الملاحظة المفروغ منها أنّنا التزمنا بالرجوع في الوقت المناسب إلى إشارة معدّ سلسلة الكفايات إلى نفسه وإحالته عليها بـ"**صانع المنهج**"، ولكن المقام ضاق بنا، وحال دون إيفاء هذه اللطيفة من لطائف الكفايات حقّها، وربطها بإشارات أخرى كثيرة تدور في فلكها. وعلى كلّ، فيمكن الإلماع إلى أهمية هذه الإشارة بالعودة من جديد، كدأبنا، إلى ورقة (جستن)، وهنا يحسن بنا أن نقرّ بإغفالنا خيارًا رابعًا في تأليف المقرّرات وتطويرها، فقد أهملنا الإشارة إلى قولها: ((وقد يتمّ اللجوء إلى طريقة رابعة وهي: تكليف أحد العلماء أو الأكاديميين المشهود لهم بالكفاءة والنبوغ والقدرة على تأليف الكتب المدرسية بصورة مرضية. ويعقب إنجاز هذا التأليف تكليف لجنة من المراجعين تراعي التنوع في مهامهم من معلم إلى مشرف ميداني إلى مشرف مناهج)). (ص٢٢) والواقع أنّنا لم نهمل تلك الفقرة إلا بعد أن رأينا الوثيقة لا تعضد كلامها عن هذا الخيار

بالشواهد، مما دعانا إلى عدّه أحد أشكال "اللجنة المتخصصة"، كما أنّ (الكتاب الأصل) كفيل بأن يذكّرنا على الدوام بأنّ من يمثّل (العلم الأكاديمي) سواء كان "عالماً" واحدًا أو أكثر هو من يتسيّد هذه اللجنة ويلهم أعضاءها، قلّ عددهم أو كثر، تقمّص دور "المراجع". وقد نتساءل هنا: هل كان بالوسع "هندسة" اللجان على نحو آخر يصبح فيه المراجع هو "المؤلف"، والعالِم بمنزلة "المراجع"؟

إذا قلنا إنّ وثائق التطوير الشامل تشهد بأنّه قد هندس لجانه على هذا النحو الأخير فلا يعني ذلك أنّ التجديد في ديارنا كفّ لأول مرّة عن أن يكون **فوقيًّا**، بدليل كثرة اللجان التي التهم وصف مهامها شطرًا من ورقة جستن. غير أنّنا إذا أزحنا عن أذهاننا مثل هذه الأماني الطوباوية ونظرنا إلى سلسلة الكفايات بعين الإنصاف وجدناها تخطو خطوات عديدة إلى الأمام، وأدركنا أن تخلّص غلافها من وطأة اسم المؤلف والاستعاضة عنه بعبارة: "قام بالتأليف والمراجعة فريق من المتخصصين" أحد الشواهد العديدة على تحول جدّي في المبادئ والتوجّهات الأساسية.

فبعد أن اتضح أنّ قيادة الناس على قاعدة من العاطفة والتهويل من خطر الاندماج في العالم، وخطر إطلاق ملكات النقد والتفكير في قضايا العلم والتاريخ البشري لم يعد ممكنًا (العيسى ص١٣٤)، وأنّ ضعف الثقافة العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية يرتبط أصلاً بضعف قيمة العلم والتوظيف الاجتماعي للعلم في الواقع الحياتي، والاقتراب أكثر من ثقافة اللفظ التي يسود فيها الجدل ورفع الشعارات والبحث في التاريخ عن حلول لمشكلات الواقع بعيدًا عن تفعيل المنهج العلمي في البحث والتفكير، وهو المنهج الذي دفع بالدول المتقدمة إلى إبداع حضارة العلم والتقنية والمعلوماتية الراهنة (الحذيفي ٢٠١٣)، شرع التفكير التقليدي في التخطيط لتعليم التفكير الناقد، ولكنّه احتار: أي اتّجاه يسلك؟ هل يجعله ضمن الأنشطة اللاصفية التي تسمع بها مدارسنا ولا تراها، أو يبثّه بين موضوعات المناهج الدراسية مع ما يقضيه ذلك من مشقّة إعادة هيكلة المواد من جديد؟ وفي حين مالت النفوس، لكيلا تنصرف عن المشروع نهائيًّا، إلى حلّ توفيقي يقترح "تسييج" التفكير الناقد في منهج دراسي خاص به؛ تجاوزت سلسلة الكفايات كل هذه الطروحات لتفاجئ المجتمع التعليمي الحائر بشعارها: "**اجعل القراءة النقدية رفيقتك في الحياة**". (المستوى الثالث، ص٨٠)

ولقد مثّل هذا الشعار، بما أرسى من مبادئ وتصوّرات تراها مفصّلة في أدلّة المعلم وإرشادات الطلّاب، فتحًا مبينًا للآداب والعلوم الإنسانية، تبرهن من خلاله على قدرتها الأكيدة على "التنوير العلمي" (الحذيفي ٢٠١٣، ص١٣)، ولتجعلنا نتهكّم أخيرًا على انطباع توارثناه جيلًا بعد جيل، استحال معه "القسم الأدبي" إلى أن يكون الميدان الأثير لكلّ من أوهمناه من شبابنا بوقوعه تحت دائرة التعثّر والفشل.

والحقّ أنّ إكبارنا هذا المجهود الذي عجّل بخروج مفهوم القراءة من تحت الركام، متجاوزًا كل ما زرع في طريقه من الحواجز والأسوار، يدفعنا إلى أن نختتم رحلتنا الطويلة بهذا السؤال:

ج – القراءة بدلًا من النقد؟

صيغة الاستفهام هذه تحاول أن تبقي الأمور مفتوحة على كلّ الاحتمالات، ولتخفّف من حدّة المفارقة التي نكتشفها بمجرد الفراغ من القسم الأول من سلسلة الكفايات المخصص للقسم المشترك (المستويات من ١ إلى ٤) والانتقال إلى قسمها الثاني، الذي هو من نصيب قسم العلوم الإنسانية (من ٥ إلى ٧). فهنا تختلط الأوراق وتتبعثر، ونشعر بأنّ عجلة الزمن تعود بنا إلى الوراء، ولولا أنّنا أطلنا الصحبة مع واحد من مستويات هذه السلسلة "العليا" لعجزنا عن فهم ما يحدث. وكيف يتسنّى لمن لم يمعن النظر في أمر هذه السلسة أن يتفهّم حقيقة وجود المستوى السادس (ولا يسعنا الحديث عن غيره) وهو يمثّل تراجعًا مدهشًا عن كل إنجاز تحقّق في المستويات الأربعة، على الصعيد المعرفي والبيداغوجي على حدّ سواء؟

والحقّ أنّ المرء ليعجز (لاسيما إن كان من فئتنا نحن الكهول) عن تخيّل موقف اليافع الذي "**تدرّب**"[١] من خلال المستويات الأولى من تلك السلسلة على ((فهم النصوص، وتحليلها، وتقويمها باتباع إستراتيجيات مختلفة للقراءة، إضافة إلى تنمية مهارات الدراسة والتعلّم الذاتي، وتنمية مهارات التفكير: العلمي، والناقد، والإبداعي)). (المستوى الثالث، ص٦) هذا الذي يقال له بالحرف الواحد: ((النصّ الأدبي نصّ مفتوح يمكن أن تتعدّد معانيه بتعدّد القرّاء، حاول أن تكون لك شخصيتك المستقلة في دراسة النصوص الأدبية وفهمها وتحليلها)). (إرشادات المتعلم – ص٣٩). ثم يفاجأ بالمستوى السادس وقد خلا معجمه الاصطلاحي – الفقير أصلًا[٢] – من لفظ "القراءة"، كما خلا من كل بادرة على أنّ النص الأدبي قابل لأن تتعدّد معانيه عند من يدرك بأن "للمعنى في النص ثلاثة مستويات: معنى حرفي ينطق به ظاهر النص، ومعنى تفسيري يستنتجه القارئ من بين السطور، ومعنى تحليلي ناقد ينتجه القارئ من محاكمته للنص". فضلًا عن أن يجد هذا الغرّ المسكين ما يعزز ثقته في نفسه ويقنعه بأنّ له دوره الفاعل في "إنتاج دلالة النص"، كما دلّته على ذلك معطيات المستوى الثاني تصريحًا وتلميحًا.

ولاشكّ في أنّه كان بوسع المستوى السادس أن يبني على ما سعت المستويات الدنيا من الكفايات إلى تأسيسه، فينفتح على معطيات نظرية التلقّي والتأويل، أو أن يستفيد من تجارب الآخرين، كتجربة "القراءة المنهجية" التي تبنّتها المدرسة المغربية مثلًا وهي تجربة لها وعليها، ولكنّ المقصود الأخذ بيد مفهوم القراءة نحو النمو والتطوّر التدريجي بما يسهم في التدرّج بالمتعلّم على الانفتاح على معطيات العصر من جهة، وعلى ما يدلّه، من جهة

---

[١] - تبنّت السلسلة في مستوياتها الأولى "مبدأ التدريب بدلًا من التعليم". (ينظر دليل المعلم ١، ص٣)

[٢] - تختصر العبارة التالية – وإن لم تتحدث عن كتابنا بالتحديد – ملامح الفقر التي تشيعها استعمالات "النقد" في المنهج السعودي: ((أما ما يجيء تحت مسمى النقد، فهو مساس طفيف، يطال عاطفة الكاتب، بالإضافة إلى معالجة بعض الصور البيانية، بحسب تعبير الكِتاب، معالجة سطحية، لا تعدو تصنيفها إلى تشبيه جميل أو استعارة موفقة أو مجاز رائع، دون تعمق في الإشارة إلى الأبعاد الفنية والدلالية لتلك الصور والمجازات)). (زعلة ٢٠١٠، ص١٥)

أخرى، على أنّ التعلّم ليس "نزهة" وإنمّا هو رحلة شاقّة لابدّ أن يخوضها بمفرده؛ فلا أحد يستطيع أن يقوم بهذه المهمة نيابةً عنه. وبدلاً من ذلك نرى مفهوم القراءة يتعرّض في سادس الكفايات إلى نكسة غير منتظرة؛ إذ يختفي من الساحة بتاتًا، ويحلّ محلّه لفظ آخر هو "النقد". ولقد صدق من قال: ((ولقد كان مما جنى على النقد لفظه؛ لأنّه في خير مدلولاته تمييز الدراهم وإخراج الزيف منها؛ ولا يخلو مع ذلك من لدغة الحيّة وضرب الرأس بالإصبع)). (عبد البديع ١٩٩٠، ص٧٢)

ومثلما جنى لفظ "النقد" على تصوّراتنا عن حقل القراءة والتأويل، بأن ظلّ يغرينا بأن نلتمس أهميّة هذا الحقل المعرفي في لفظ محيّر هو لفظ "النقد"، يمكننا أن نقول: "إنّ ممّا جنى على القراءة لفظها"؛ فقد برهنت المستويات الأربعة من الكفايات على أنّ "القراءة النقدية" ليست فقط أداة تمكّن من تلقّي الكتابة الأدبية بمثلها من القدرة على التحليل والتعليل والتفسير والبيان، بل هي قبل ذلك وبعده أداة للتعايش والتسامح لا تدفع إلى تصنيف الناس بناءً على نتاجهم الفكري إلى صالحين وطالحين[١]. ولكن، لما كانت هذه النقلة تمثّل ثورة فكرية لم يقع الاتفاق عليها بعد، ظلّ لفظ "النقد" متربّعًا على عرش المستويات العليا من الكفايات في انتظار أن يحسم أمر هذا الملف في قابل الأيام. فهل يعني هذا أن لجنة "التتابع والتكامل والمدى"، وهي واحدة من أهم اللجان التي استحدثها المشروع الجديد (وثيقة جستن، ص٤٥)، لم تلاحظ أنّ المفاهيم العلمية في هذه السلسلة تصل في نموّها وتطوّرها إلى حدّ معين ثم ينقطع مسار تطوّرها على نحو مفاجئ؟

أما نحن فلا نظنّ أنّه قد خفي على أحد ممن تعاطى مع هذه السلسة، فضلًا عن صنّاعها المهرة، أنّ وجود المستوى السادس (على الأقل) يمثّل نشازًا في هذه المنظومة المتناسقة. ويمكننا تلمّس هذا الانطباع في الأبحاث التي تستطلع آراء المجتمع التعليمي عن مناهج نظام المقرّرات بشكل عام. إذ نرى مقترحات الميدان التعليمي وانتقاداته تنصبّ على المستويات العليا من الكفايات، نجد هذا مثلًا في توصية رفعها بعض المديرين والمشرفين: ((زيادة عدد المقرّرات وتوسيع التخصصّ داخل المسار، إضافة مقرّر القرآن الكريم كمقرّر إجباري بدل إحدى مقرّرات اللغة العربية "٥، ٦ ،٧")). (الشامخ ١٤٢٨، ص١٧) فهذه التوصية تبيّن انقسام الميدان حول رأيين متعارضين: الأول يرى تلك المستويات عاجزة عن إثراء مسار الآداب والعلوم الإنسانية ويدعو إلى تكثيفها، أما الرأي الآخر فينادي على العكس من ذلك بإسقاط أحدها والاستعاضة عنه بمادّة من مواد العلوم الشرعية. ولعلّ الارتباك البادي على صياغة هذه التوصية الميدانية يعكس حيرةً وارتباكًا أكبر لدى الجهة الوصيّة على التربية والتعليم في بلادنا.

---

[١] - مما يشهد بذلك أن هذه السلسلة تضم نصوصا لبعض رموز "الحداثة" في بلادنا دون أن يسعى المنهج إلى تأليب المشاعر المتحيزة نحو هذه النصوص، وأحد من أصحابها.

إنّ وثائق المشروع الشامل كانت صريحة وشفّافة عندما أشارت إلى أنّ سلسلة الكفايات لا تجسّد الطموح، بقدر ما هي "الحل الوسط" الذي لم يتحقّق إلا بعد سلسلة من المفاوضات العسيرة مع واقع لا يكفّ عن إملاء شروطه ((وهو واقع يصعب الانفلات من ربقته في مستوى التفكير المجرد بين التطبيق المدرسي، وبين المفهوم السليم للغة، وفقه الواقع، حاولنا أن نجد طريقًا وسطًا، نبني عليه منهج اللغة العربية للتعليم الثانوي)). (دليل المعلم، كفايات ١، ص ٢).

من الواضح إذن أنّ الخاسر الأكبر في هذه الوضعيّة التوافقيّة هو مفهوم "القراءة النقدية"، ولكونه كذلك فسيظلّ يجسدّ النتيجة النهائية للحلول الوسط لمدرسة ارتضت تحت "واقع أملى علينا، في ظروف معينة" أن تكون دائمًا في منطقة "البين بين"؛ فهو شهادة حيّة على الوفاء بوعد النقلة النوعية، وفي الوقت نفسه يذكّر بحسرة التراجع عن هذه النقلة والانصراف عنها.

ولا ريب في أنّ هذه النتيجة المزدوجة، خير دليل على حيرتنا الدائمة بين حلول يفرضها "الأمن اللغوي"، وأخرى مستمدّة من تطلّعنا المستمرّ نحو "الأمن المعرفي". إلا أنّ هذه الحلول الوسط كثيرًا ما تشعرنا بأنّنا أمام غايتين متعارضتين، في حين توقفنا التحوّلات الاجتماعية التي نعيشها هذه الأيام على خلاصة مهمّة تبعث على الأمل بأنّ الواقع نجح أخيرًا في تزييف هذا الفرض وتبديده، إذ تقول خياراته الحالية: إنّ الأمن في التمكين وليس في السياج. فهل بتنا على موعد قريب من انعتاق التفكير الناقد والقراءة النقدية من أسرهما؟ نأمل ذلك.

الخاتمة

لا ريب في أنّ حجم هذه الدراسة قد فاق كثيرًا ما هو مقدّر له، ولهذا يمكن لهذه المساحة أن تضمِّن عرضها أهمّ النتائج التي توصلت إليها وصفًا موجزًا يكون بمثابة الاعتذار عن تأخّر الوصول إليها.

تندرج هذه الدراسة ضمن إشكالية التجديد في الثقافة العربية، وغنيّ عن القول إنّه من الصعب حصر هذه الإشكاليّة في زاوية معيّنة، فهي تتمنّع إلى حد الاستعصاء أمام كل منظور لا يتّسم بالإحاطة والشمول. من هنا كان على رحلة البحث عن مظاهر التجديد في تعليم النقد الأدبي في المدرسة السعودية أن ترتبط بالإشكالية الأعمّ، وهي محاولات تجديد هذه المدرسة لممارساتها في تعليم اللغة العربية إجمالًا.

والحقّ أن هذه الورقة لو لم تفعل ذلك لما استطاعت رصد محطات مفصلية ومهمة في هذه الممارسة، ويأتي في طليعتها التحوّل عن "المدخل النحوي" في تعليم اللغة العربية، هذا التحوّل الذي هو بلا شك من حسنات أحدث مشروعات المدرسة السعودية، المسمى اختصارًا "مشروع التطوير الشامل". ولما كنّا أمام منعطف تاريخي اقتضى فهم أبعاده العودة إلى الأسباب التي استدعت وجوده من الأساس، حتى يتسنىّ لنا من بعد معرفة دواعي التخلّي

عنه. ومن مساءلة مفهوم "المدخل النحوي" اتضح لنا أنّنا لسنا أمام مدخل تعليمي صرف بقدر ما يتراءى لنا كواجهة تحجب عنا معضلات فكرية عميقة. بذلك سعينا إلى تقصّي دوره في غياب مظاهر العدالة والتعايش بين التخصصات المعرفية في المدرسة السعودية.

لطالما افترض الناس في المدرسة أنّها آلة محايدة تحتضن الجميع وتتيح الفرص المتكافئة لكل المواد الدراسية النافعة والمفيدة، غير أنّ تلك المواد قد تتدافع أحيانا بحسب الظروف الاجتماعية والتاريخية والسياسية، فيحظى بعضها بنوع من العناية والاهتمام يفوق بعضها الآخر. فبدافع العناية باللغة العربية وخدمتها على الوجه الأمثل فرضت مدرستنا على طلّابها دراسة جميع أبواب النحو ضمن البنية التقليدية التي ارتضاها الأوائل، مع أنّ القدماء كثيرا ما حذّروا من إيغال العموم في دراسة النحو، ودعوا بدلًا من ذلك إلى التعمّق إلى أقصى حدّ في دراسة الأدب. ومثلما زُيّن لها أن تتّخذ من النحو أداة تسيّج بها اللغة العربية التي تتعهّد بخدمتها اتخذت من "المدخل البلاغي" أداة لتسييج النقد الأدبي، فلم تلتفت إليه إلا باعتباره تبعًا للبلاغة العربية بحيث يمكن أن يمنح بعض الحصص الهامشية من الجدول الدراسي لطلّاب لا تفصلهم عن أبواب الجامعة إلا بضع خطوات.

كان من الطبيعي إذن أن نتساءل: لماذا قبلت المدرسة السعودية بهذه الوضعيّة؟ وما الذي يمنعها من أن تبصر مشكلاتها؟ إلى غير ذلك من أسئلة هدتنا إلى اقتراح مفهوم (الأمن اللغوي) ليكون المفهوم الجامع الذي يحتوي عددا من المقترحات دارت في فلكه دون أن تقنعنا – مثلما فعل – بأنّ ما يحصل اليوم في مدرستنا إنما كان نتيجة تراكمات عديدة سعينا إلى استقصائها في مكانها من البحث.

وليس من باب المنّة أو الادّعاء أن يقول هذا المجهود عن نفسه – بكل تواضع – إنّه كان ضروريًّا؛ فمن دونه لم يكن من السهل أن نحيط خبرًا بهذا الواقع الذي جاء المشروع الشامل ليعدنا بنقلنا عنه "نقلة نوعيّة". والحق أنّ الالتفات إلى هذا الشعار كان هو أيضًا على حظّ لا بأس به من الأهميّة. فلقد سمح لنا تحليل شعار "النقلة النوعية" بارتياد بقاع ما كان لنا أن نطأها لولا انشغالنا بالبحث عن متصوّراته في تجارب الآخرين شرقًا وغربًا، الأمر الذي أوقفنا في نهاية المطاف على خصائص تجربتنا المحلية في مغامرة التجديد، وهي السمات والخصائص التي صغناها في عدد من الفرضيات أبرزها: أنّ التجديد لا يكون في ثقافتنا إلا "جزئيًّا"، وشعاره الأثير (نعم ولكن). وقد اضطرّنا التحقّق من صحة هذا الفرض أن نعاود الرجوع إلى الوراء مرّات عدّة؛ إذ اتضحت صعوبة دراسة مشروع التطوير الشامل في غياب أطروحات مشروع تقدّم عليه سمّي: "التطوير الجزئي". أما المردود العاجل لهذه الارتجاعات فقد جنته دراستنا هذه ببلورة مفهوم لربما أمكن القول بأنه من مهملات الخطاب التربوي، وهو مفهوم "التجديد في الظلّ".

ولكوننا نظرنا إلى الجانب الإيجابي في هذه الممارسة التي تبدو في الظاهر سلبية خالصة، استطعنا التموضع

في أقرب نقطة من مدرستنا لنلاحظ شيئًا مما تصارعه في سبيل تحقيق هدفها الأساس وهو "الأمن المعرفي". بذلك وقفنا على ثلاثة أنماط للتجديد في الظل، أطلق على كل واحد منها لفظ "التصرّف"؛ بغية الإيحاء بأنّه تجديد يحدث في الخفاء دون أن يشعر به المجتمع التعليمي شعورًا ظاهرًا. وعلى كلّ، فإن كلّ نمط من هذه الأنماط كان ينقلنا على نحو سلس إلى النمط الآخر، فقد دلّنا "التصرّف البيداغوجي"، وهو نقلة حقيقية من المقاربة السلوكية إلى المقاربة بالكفايات، على "التصرّف الهندسي" الذي أتاح لنا بدوره ملاحظة أنّ ذلك التحول البيداغوجي جاء منقوصًا؛ فقد تركّبت سلسلة اللغة العربية المكونة من سبعة مستويات "تركيبة غريبة" ولافتة للنظر؛ إذ اتّبعت المستويات الأربعة الأولى المقاربة بالكفايات أما الأجزاء الثلاثة العليا فقد انحازت إلى المقاربات العتيقة بكلّ أشكالها. ولما حاولنا أن نفهم السرّ وراء هذه الهندسة المحيّرة وقفنا على النمط الثالث من أنماط التجديد في الظل، وهو "التصرّف المعرفي". ولكون هذا النمط يمثّل قمّة إسهامات سلسلة الكفايات ختمنا به محاور هذه الدراسة ليكون دليلنا إلى مستقبل تعليم النقد الأدبي في مجتمعنا.

وليس هناك من إنجاز يختصر الرغبة الأكيدة لدى هذه السلسلة في إحداث نقلة نوعيّة يعدل استخراج مفهوم "القراءة النقدية" من خلف الأسوار الحصينة. إذ برهنت به من جهة، على قدرة الآداب والعلوم الإنسانية على "التنوير المعرفي"، وأزاحت به عن أذهاننا لفظ "النقد"، هذا الذي يعتقد بأنه كبّل حقل القراءة والتأويل وحمّله الكثير من مخلفات الماضي وصراعاته السياسية والفكرية والاجتماعية. غير أنّنا لاحظنا من التراجع عن أخطر إنجاز صبّ في مصلحة تعليم القراءة النقدية، والسماح لكتاب "البلاغة والنقد" أن يتخطّى مسطرة التطوير الشامل ليكون بوضعه القديم على رأس سلسة الكفايات – أن "الحلول الوسط" التي تعالج بها مدرستنا مشكلاتها هي من بين أهم الأسباب التي تحدّ من قدرتها على تحقيق المراكز المتقدمة بين أخواتها، وبقائها دائمًا في موقع الـ"بين بين"؛ رغم كل ما تنفقه على نفسها من الأموال الطائلة كل عام.

بقي لنا بعد هذا نتيجة أخيرة لابدّ من ذكرها، وهي أنّ "الحلول الوسط" بوصفها ثمرة "التجديد في الظل"، لا تدلّ على التعافي والازدهار شأنها في ذلك شأن أي مُخرج من مخرجات "التعليم في الظل". ولهذا فإنّ النقلة التي أحدثتها قصُرت عن أن تكون "نوعية" بحقّ، لا لأن المدرسة قد تخاذلت عن الوفاء بوعدها بل لأنّها لم تستطع أن تعطي محيطًا أغرقها بالضجيج أكثر مما أعطت. ومع ذلك فقد نجحت بمحاولتها هذه في إعطائنا درسًا يُبقي جذوة الأمل في نفوسنا متّقدة بأنّ "النقلة النوعية" باتت على الأبواب.

والله الموفق للصواب

قائمة المراجع والمصادر

– أقفلي، حمّاني (٢٠٠٩) المدرسة والمجتمع، مجلة المدرسة المغربية، ع١، ماي، المجلس الأعلى للتعليم، (٦٠ – ٦٢).

– أليكسو (٢٠٠٦) إستراتيجية تطوير التربية العربية (الإستراتيجية المحدّثة)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وجمعية الدعوة الإسلامية العالمية، تونس.

– البدوي، عبد المجيد (٢٠٠٢) السائد في الفكر العربي الحديث والمعاصر: من المجادلة إلى المقاومة، ضمن: مجادلة السائد في اللغة والأدب والفكر، إشراف: توفيق بن عامر، تونس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ج٢، (٦٧٤ – ٦٨٥).

– البنك الدولي للإنشاء والتعمير (٢٠٠٧) الطريق غير المسلوك: إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (ملخص تنفيذي)، واشنطن.

– تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٢) خلق الفرص للأجيال القادمة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي الاجتماعي، عمّان: دار أيقونات للخدمات الطباعية.

– تقرير المعرفة العربي للعام (٢٠١٠ – ٢٠١١) إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة، إعداد: مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم والمكتب الإقليمي للدول العربية برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، دبي، دار الغرير للطباعة والنشر.

– تقرير المعرفة العربي للعام (٢٠١٤) الشباب وتوطين المعرفة، إعداد: مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم والمكتب الإقليمي للدول العربية برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، دبي، دار الغرير للطباعة والنشر.

– التويجري، علي بن محمد (٢٠٠٠) تعليم اللغة العربية في دول الخليج مع دراسة حالة لواقع تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، الموسم الثقافي الثامن عشر لمجمع اللغة العربية الأردني، مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، ربيع الأول / حزيران، (١١ – ١٢٠).

– الثقفي، عبدالهادي بن عابد (١٤٢٩) واقع معرفة وتقَبُّل مُعَلمي الرياضيات لنموذج التعلم البِنَائِّي ودرجة قدرتهم على تطبيقه، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة أم القرى. على: https://www.mobt3ath.com

– الجابري، نياف بن رشيد (٢٠١٦) التشعيب في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية: محدداته وانعكاساته على الكفاءة وتكافؤ الفرص في التعليم، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، مج١١، ع٢، أغسطس، (٣١١ – ٣٣٦).

– جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤٤٠) البلاغة والنقد للسنة الثالثة الثانوية بالمعاهد العلمية.

– جيدوري، صابر (٢٠٠٩) الأبعاد التربوية لجدل الثابت والمتحول في فلسفة التربية: دراسة تحليلية مقارنة في الأنساق الفكرية للتربية العربية – مجلة جامعة دمشق – المجلد ٢٥ –العدد (١+٢)، (٩٣ – ١٣٣).

– الحازمي، منصور (١٩٩٨) الثقافة العربية بين الإيجابيات والسلبيات، علامات في النقد، ج٢٨، م٧، صفر – يونيو.

– الحذيفي، خالد (٢٠١٣) مشروع تضمين الثقافة العلمية في مناهج التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مدونة التعليم المعاصر: https://ta3lemmo3aser.wordpress.com

– زعلة، علي بن أحمد (٢٠١٠) المرحلة الثانوية أنموذجًا: الأدب السعودي في مناهج التعليم – دراسة تحليلية، مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، العدد ١٧٩.

– الشامخ، هيا. والفريح، آمال. والعبد الكريم، أروى (١٤٢٨هـ) واقع تطبيق تجربة التعليم الثانوي العام نظام المقرّرات في المدارس الثانوية العامة المطبقة للتجربة على مستوى المملكة العربية السعودية –"دراسة مسحية"، وزارة التربية والتعليم – وكالة التطوير التربوي، مكتب اقرأ للاستشارات التعليمية والتربوية، الموقع الإلكتروني: www.eqra.com.sa

– الشعيبي وزملاؤه (١٩٩٩) المناهج الدراسية في وزارة المعارف بين التطوير الجزئي والتطوير الشامل لمحة موجزة لما تقوم به حاليا الإدارة العامة للمناهج، ضمن: اللقاء السنوي الثامن للجمعية التربوية والنفسية (جستن)، مناهج التعليم العام في المملكة: وقفة تأملية ورؤية مستقبلية:
https://gesten.ksu.edu.sa/sites/gesten.ksu.edu.sa/files/imce_images/year-meet-008.pdf

– الصامل، محمد بن علي (٢٠١٤) جهود المؤسسات الخاصة والأهلية في تحقيق أمن اللغة العربية، ضمن: ملتقى دور التعليم والإعلام في تحقيق أمن اللغة العربية، (٢٨٥ – ٢٩٤).

– الصامل، محمد بن علي. العريني، عبد الله بن صالح. الجمعة، إبراهيم بن محمد (١٤٢٧ – ١٤٢٨هـ) – كتاب البلاغة والنقد للصف الثالث ثانوي/ الفصل الدراسي الثاني، قسم العلوم الشرعية والعربية، (بنين).

– صائغ، عبد الرحمن (٢٠١٠) واقع التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) في الوطن العربي وسبل تطويره، ضمن: الدراسات المرجعية لمؤتمر: التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) تطويره وتنويع مساراته، مسقط، منشورات: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (١ – ٣٤).

– صمود، حمادي (٢٠٠٢) مجادلة السائد في اللغة والأدب والفكر، ضمن ندوة: مجادلة السائد في اللغة والأدب والفكر، إشراف: توفيق بن عامر، تونس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ج١، (١١– ٢٠).

– عبد البديع، لطفي (١٩٩٠) طه حسين ومصير النقد، فصول، القاهرة– العددان: ١–٢، يناير، (٦٩ – ٧٩).

– عبد الدايم، عبد الله (١٩٩٨) التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام ١٩٥٠ إلى عام

٢٠٠٠، بيروت: دار العلم للملايين.

– العتيبي، خالد بن ناهس (٢٠٠٧) أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض – دراسة تجريبية، جامعة أم القرى – كلية التربية – قسم علم النفس، الفصل الدراسي الأول.

– العطوي، مسعد بن عيد (٢٠١٦) النقد في أحضان الجامعات، شبكة الألوكة: https://www.alukah.net

– العطية، عبد الرحمن بن حمد – تقديم – (٢٠٠٧) قرارات للمجلس الأعلى لمجلس التعاون لدول الخليج العربية بشأن التعليم والبحث العلمي، ط٣، ديسمبر.

– العيسى، أحمد (٢٠٠٩) إصلاح التعليم في السعودية بين غياب الرؤية السياسية وتوجّس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية، منشورات دار الساقي، بيروت.

– ..... (٢٠١٤) تعليمنا الثانوي.. إلى أين؟ جريدة الحياة، http://www.alhayat.com/article/822555

– قبيسي، حسين (١٩٩١) الهوية ومقالاتها السائدة: إشكالات وتساؤلات، مجلة مواقف، ع٦٥، إبريل، (١٨ – ٢١)

– القحطاني، جمعان بن سعيد وزملاؤه (٢٠٠٣) الكفايات اللغوية (عرب ١) دليل المعلم. وزارة المعارف – التطوير التربوي.

– المدني، فراس محمد (٢٠١٣) تعليم مبادئ حقوق الإنسان من خلال تدريس مقرّرات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، ضمن كتاب: مجالات تعليم اللغة العربية: آفاق مستقبلية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، IIUM PRESS، (١٨٥ – ٢٠٦).

– المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠١١) بناء وثائق مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها، الكويت، مج٢، أدلة معيارية وإجرائية، الدليل الأول: دليل نظري لتصميم وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

– أبو المكارم، علي (٢٠٠٦) التعليم والعربية: رؤية من قريب، القاهرة: دار الكتب المصرية.

– المهري، محمد المهدي (١٩٩٥) حول بيداغوجيا تدريس الفلسفة، مجلة الإتحاف، تونس، نوفمبر، ع ٩٥، (٢٧ – ٣٨).

– الهيتي، قصي (٢٠٠٨) حروف الإيجاب والتصديق في اللغة العربية، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، مج٣، ع١٤، يناير – كانون الأول.

– وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤/٢٠١٥) الكفايات اللغوية: اللغة العربية ١، التعليم الثانوي – نظام المقررات،

النظام المشترك.
– وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤/٢٠١٥) الكفايات اللغوية: اللغة العربية ٢، التعليم الثانوي – نظام المقررات، النظام المشترك.
– وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤/٢٠١٥) الكفايات اللغوية: اللغة العربية ٣، التعليم الثانوي – نظام المقررات، النظام المشترك.
– وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤/٢٠١٥) الكفايات اللغوية: اللغة العربية ٤، التعليم الثانوي – نظام المقررات، النظام المشترك.
– وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤/٢٠١٥) اللغة العربية ١، التعليم الثانوي – نظام المقررات، النظام المشترك، دليل المعلم.
– وزارة التعليم (١٤٣٣ – ١٤٣٤) الدراسات البلاغية والنقدية – اللغة عربية (٦)، التعليم الثانوي: نظام المقرّرات – البرنامج التخصصي: مسار العلوم الإنسانية.
– وزارة التعليم (١٤٣٣ – ١٤٣٤) دليل التعليم الثانوي نظام المقرّرات، مشروع تطوير التعليم الثانوي.
– وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧) وثيقة اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام السعودي، مركز التطوير التربوي – الإدارة العامة للمناهج السعودية.
– وطفة، علي أسعد (٢٠١٠) الرسائل الصامتة في المدرسة: قراءة أيديولوجية في الوظيفة الطبقية للمنهج الخفي، المجلة التربوية، مج٢٤، ع٩٤، مارس، الكويت، (١٥ – ٧٨).
– وطفة، علي أسعد. الأنصاري، عيسى محمد (٢٠٠٥) الأهداف التربوية العربية: دراسة تحليلية نقدية مقارنة، مجلة جامعة دمشق، ع١، (٨٣ – ١٤٠).
– اليونسكو (٢٠١٥) إعادة التفكير في التربية والتعليم: نحو صالح مشترك عالمي، منشورات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة – فرنسا.

Teaching "Literary criticism" in Saudi School; Between Renewal, Promises, and Obstacles.

By Ahmed Saeed Alghamdi *
(University of Jeddah)

Abstract. this paper studies the current status of the literary criticism teaching in the Saudi Arabian schools threw a curriculum that was largely regarded, along with other new similar ones, as a real "qualitative progress" in building curricula in Saudi Arabia.

To implement this aim, the paper needed to accomplish its own concepts that can in a time help with the analytic process as well. Those concepts would lead to a deeper realization of several types of renewing processes in the field, either the declared and announced in public ones or those that have been implemented secretly indoors.

The last type mentioned above is what this paper has taken into account and tried to disclose its outcomes, which could be regarded as the first step on the way toward the qualitative progress that all the society is patiently waiting for.

.

* Assistant Professor, Arabic Language and Literature Department, College of Languages and Translation – University of Jeddah.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٢ ص ص: ٥٢- ٧٩ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-2.2

مستوى الوعي بالوسطية في الإسلام وعلاقته بالاتِّجاه نحو التَّطرف لدي عيِّنة من طلَّاب جامعة الملك عبد العزيز

إعداد

منيرة محمد باحمدان
أستاذ الفقه المشارك
قسم الشريعة والدراسات الإسلامية / كلية الآداب والعلوم الإنسانية -جامعة الملك عبد العزيز

مجده السيد علي الكشكي
أستاذ علم النفس الاكلينيكي
قسم علم النفس/كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعتي الملك عبد العزيز بجدة وأسيوط بمصر

مستخلص. هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام والاتجاه نحو التَّطرف لدي عيِّنة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز، ومستوى كل من الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام و الاتجاه نحو التَّطرف ، بالإضافة إلى التَّعرف على الفروق التي تعزى لمتغيرات النوع، والتخصص في كلٍ من الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام والاتِّجاه نحو التَّطرف، تم اختيار عيِّنة عشوائية من الطلبة قوامها (٣٢٤) طالبًا وطالبة في المدى العمري من: ١٨ – ٢٩ سنة، بمتوسط ٢١,٣٢ عاماً وانحراف معياري ± ٣,١١ عاماً طبق عليهم مقياس الوعي بالوسطية في الإسلام: إعداد الباحثتين ومقياس التَّطرف: إعداد عبدالله (١٩٩٦).
توصلت الدِّراسة إلى النَّتائج التَّالية: وجود مستوى مرتفع من الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام، ومستوى مرتفع من مستوى الاتجاه نحو التطرف لدي عيِّنة الدراسة، كما وُجدت علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام والاتجاه نحو التَّطرف، لم توجد فرق دالة إحصائيًا وفقًا للنَّوع والتَّخصص في كلٍّ من الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام والاتجاه نحو التَّطرف. وأوصت الدِّراسة بالتَّوعية الثَّقافية من خلال إقامة النَّدوات والمحاضرات والبرامج الدينية والإعلامية والاجتماعية والتي من شأنها أن تساهم في نشر ثقافة الوسطية والتسامح والسلم بين أبناء المجتمع.

الكلمات المفتاحية: الوعي – الوسطية في الاسلام – التطرف –طلاب الجامعة.

أولاً: مقدمة الدراسة:

الالتزام الصحيح بالدين الإسلامي يصون الفرد من المشاكل الفكرية والانحراف الأيديولوجي؛ حيث يتعارض الفكر المتطرف والسلوكيات المترتبة عليه مع الوسطية التي حثَّنا عليها ديننا الإسلامي الحنيف، قال

تعالى:{وَكَذَٰلِكَ جَعَلۡنَٰكُمۡ أُمَّةٗ وَسَطٗا لِّتَكُونُواْ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيۡكُمۡ شَهِيدٗاۗ} [سورة البقرة:١٤٣]

ويعدُّ التَّطرف تهديداً استراتيجياً للدول والمجتمعات العربية والإسلامية، خاصة مع نموه وتنوع أشكاله وإطاراته. إنَّ الشخص المتطرف يحمل فكراً أو معتقداً مغايراً للمقبول والمتعارف عليه. وإذا تحوَّل هذا الفكر إلى ممارسة، فإنه يجسد إرهابًا يستهدف مكونات المجتمع بصورة عنيفة ويسبب الضرر والإيذاء والترويع ويعرض الأمن الفردي والجماعي للخطر.

إنَّ التطرف انزلاق نحو الفساد والابتعاد عن المسارات الدينية والاجتماعية السليمة، فهو ظاهرة لا يكاد أي مجتمع من المجتمعات يخلو منها، ويُعبر عن استبعاد الفكر عن الحق والصواب والسعي إلى إشاعة أفكار ليس لها مرجعية معتمدة من الشرع أو القانون بهدف التشكيك بالمصالح العامة والعقائد من أجل مصالح محدودة. (الشمري، الجردات،٢٠١١: ١٦٢).

وقد قامت المملكة العربية السعودية بدورٍ كبيرٍ في مكافحة الإرهاب والتَّطرف، والذي يأتي حسب توجيهات خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز، والمتابعة المستمرة لسمو ولي عهده محمد بن سلمان – حفظهما الله.–؛ كونها من أوائل الدول التي تضررت منه، كما قامت المملكة بالمشاركة الفعلية في الحدِّ من تنامي الإرهاب على عدة مسارات من بينها نشر وتعزيز مبادئ الدين الإسلامي الحنيف، التي ترتكز على الوسطية والاعتدال، ونشر التَّسامح، والحوار مع الحضارات المختلفة، باعتباره مرتكزاً مُهماً تعمل على تحقيقه وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد.

أشارت بعض الدراسات السابقة إلى الأثر الإيجابي للتَّدين والالتزام بتعاليم الدِّين في الحدِّ من التوَّجه للتَّطرف، ومنها دراسة الصرَّاف (٢٠١١) التي توصلت إلى وجود علاقة عكسية بين التَّدين والجمود الفكري، أي أنَّه كلما زاد التَّدين قلَّ الجمود الفكري، وهو وقود التَّطرف. ودراسة حسين والشافعي (٢٠٠١) التي توصلت إلى أنَّ شدة التَّطرف الدِّيني يؤثِّر بشدَّة على الرؤية الإقصائية، وهي أحد البواعث المهمة على التَّطرف.

وعلى عكس ذلك خلصت دراسة (Aly & Streigher, 2012) إلى أنَّ الدين يلعب دوراً ضعيفاً في التَّوجه نحو السلوك المتطرف مقارنةً بردِّ الفعل السياسي؛ وهذا له انعكاسات على برامج مكافحة الإرهاب التي تهدف إلى معالجة دوافع التَّطرف العنيف.

ومن هنا كانت هذه الدراسة التي تسعى لدراسة تشخيصية لأحد أسباب التَّطرف لدى طلاب الجامعة بتسلطيها الضوء على أهمية منهج الوسطية وأثره في التَّحصين من الانحرافات الفكرية – فلا غلو ولا تطرف في الدِّين ولا تقصير ولا انحلال، بل وسطية كما شرعها الدِّين الإسلامي في العقائد والعبادات والتَّشريع، وفي

الأخلاق والمعاملات، وسطيةٌ في الفكر وفي السلوك– في إطار تناولها لموضوع مستوى الوعي بالوسطية في الإسلام وعلاقته بالاتجاه نحو التطرف لدى عيّنة من طلَّاب جامعة الملك عبد العزيز.

ثانياً: مشكله الدراسة:

بناءً على ما تمَّ تناوله فيما سبق يمكن صياغة مشكلة الدِّراسة في الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام لدى عيّنة الدراسة؟
- ما مستوى الاتجاه نحو التَّطرف لدى عيّنة الدراسة؟
- ما العلاقة بين مستوى الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام والاتجاه نحو التَّطرف لدى عيّنة الدراسة؟
- هل توجد فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من عيّنة الدراسة في مستوى الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام وفقا للنوع والتخصص؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات عيّنة الدراسة في الاتجاه نحو التطرف وفقًا للنوع والتخصص؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- مستوى الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام لدى عيّنة الدراسة.
- مستوى الاتجاه نحو التطرف لدى عيّنة الدراسة.
- العلاقة بين مستوى الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام والاتجاه نحو التَّطرف لدى عيّنة الدراسة.
- الفروق في كلٍّ من مستوى الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام والاتِّجاه نحو التَّطرف لدي عيّنة الدراسة وفقًا للنَّوع والتَّخصص.

رابعاً: أهمية الدِّراسة:

إنَّ الكشف عن جذور التَّطرف، والعنف والإرهاب ومعرفة أسبابه هو موضوع السَّاعة، وهو من أشدِّ الموضوعات خطورةً وأثرًا وأجدرها بالدراسة؛ في ضوء ذلك تتمثَّل أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمـــية النـــظريـــة:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من أهمية وحداثة وحيوية الموضوع الذي تتناوله وهو التطرف الذي شغلت قضاياه العالم أجمع.
- تفتح الدراسة المجال للباحثين والمهتمين لإجراء مزيد من الدراسات والتوسع فيها في هذا المجال في المستقبل من خلال النتائج والتوصيات والمقترحات المطروحة.

- إثراء المكتبة العلمية بإضافة نتائج جديدة تسهم في فهم وتفسير هذه الظاهرة.
- استهدافها لطلاب وطالبات الجامعة التي تحاول المنظمات الارهابية استقطابهم للانضمام اليها.
- تواكب الدراسة الحالية دراسات التوجه الحديث في الدراسات وهو الدراسات البينية.

الاهمية التطبـيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يلي:

- الخروج بتوصيات يمكن الاستفادة منها في الاعداد والتخطيط لبرامج إرشادية وعلاجية تهدف الى رفع مستوى الوسطية والوقاية من التطرف.
- قد تفيد نتائج الدراسة القائمين على برامج الارشاد الطلابي في تقديم البرامج الوقائية والدورات وعقد اللقاءات والندوات التي تساهم في تأصيل قيم الوسطية وتعزيزها في نفوس الطلاب وتحصين عقول الناشئة ووقايتها من الانحرافات الفكرية.
- يمكن أن تلفت نتائج هذه الدراسة عناية المسؤولين في وزارة الأعلام لظاهرة التطرف من خلال بث برامج تتناول اكساب أبناء الأمة منهجية سوية في التفكير وقدرة على تبادل الأفكار مع الآخرين.
- قد تستفيد مؤسسات الارشاد الاسري من نتائج الدراسة من خلال عمل برامج ارشادية لتعزيز روح الأخوة والتفاهم داخل المجتمع وترسيخ ثقافة الحوار وأدب الاختلاف.

خامسا: مصطلحات الدِّراسة:

تشتمل الدِّراسة على مصطلحين أساسيين هما: الوسطيَّة، والتَّطرف، نعرض فيما يلي لتعريف كل منهما:

- **الوسطيَّة في الإسلام:**

الوسطيَّة تعني التَّوازن والتزام قاعدة: (لا إفراط ولا تفريط)، ولا تعني الهروب من الموقف الصعب إلى الموقف السهل، ولا العكس، وليست هي انعدام الموقف الواضح المحدد من المشكلات بل هي تعبيرٌ عن خاصية التَّوازن في جميع الأمور والمواقع: توازنٌ بين الروح والجسد، وبين الدنيا والآخرة، وبين الدين والدولة، وبين الذات والموضوع، وبين الفرد والمجموع، وبين الفكر والواقع، وبين المادية والمثالية، وبين المقاصد والوسائل، وبين الثابت والمتغير، والقديم والجديد، وبين العقل والنقل، وبين الحق والقوة، وبين الاجتهاد والتقليد، وبين الدين والعلم، إلى آخر هذه الثنائيات. ولذلك فإنَّ من الواضح أنَّ الوسطية – وهي خاصية للإسلام عقيدة وشريعةً ونظامًا – ليست وصفة جاهزة أو خاصية مكتسبة بإطلاقٍ للأمة أو لهذه الجماعة أو تلك، بل هي موضوع اجتهاد وجهاد متواصلين للعمل باستمرار وفق القاعدة الذهبية: «لا إفراط ولا تفريط»، وهو السرُّ في

جعلها مطلبًا ودعاءً نردده في سورة الفاتحة كلما صليَّنا عندما نقول: {ٱهۡدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلۡمُسۡتَقِيمَ ۝٦ صِرَٰطَ ٱلَّذِينَ أَنۡعَمۡتَ عَلَيۡهِمۡ غَيۡرِ ٱلۡمَغۡضُوبِ عَلَيۡهِمۡ وَلَا ٱلضَّآلِّينَ} [سورة الفاتحة:٦-٧] (يتيم ،٢٠١٥).

- التعريف الإجرائي للوعي بالوسطية في الإسلام:

هو الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الوعي بالوسطية في الإسلام الذي تم اعداده في الدراسة الحالية من قبل الباحثتين، والذي حدَّد الوعي بالوسطية من خلال ثلاث مجالات هي:

- **المجال الاجتماعي:** ويقصد به الوسطية في التعامل مع القضايا الشرعية المرتبطة بالعادات والأعراف المجتمعية، وكذلك القدرة على التفاعل الخالي من الغلو والتطرف مع أفراد الأسرة والمجتمع حتى عند الاختلاف في الرأي.

- **مجال العبادات والقضايا الشرعية:** يقيس هذا المجال الفهم الصحيح المعتدل للدين الإسلامي من حيث منهجية استثمار معرفة العلوم الشرعية والمعتقد والعبادة والدعوة.

- **المجال السياسي:** يقيس المجال السياسي الوسطية في التَّعامل مع النِّظام السِّياسي حتَّى إنْ كانت صبغته غير إسلامية، وقبوله والفاعلين فيه، وعدم حمل أفكار متطرفة في الحكم وإدارة المجتمعات.

- **التَّطرف:**

تباينت تعريفات التَّطرف خصوصاً في العصر الحديث حيث شاع استخدام مفهوم التَّطرف بشكلٍ غير مسبوق، والسبب ارتباطه بمفاهيم يصعب فصلها أو الحديث عنه دون التَّطرق إليها كالتَّعصب، والتَّشدد والغلو والطَّائفية والعنف، والإرهاب وغيرها ومن هذه التعريفات:

تعريف الرواشدة (٢٠١٥:٩٠) للتطرف بالمبالغة لدرجة الغلو والتشدد في التمسك فكراً أو سلوكاً بجملة من المبادئ الدينية العقائدية أو السياسية أو الاقتصادية أو الأدبية، ويشعر الفرد أنه يمتلك الحقيقة المطلقة التي لا تقبل الجدل، ويعيش بمعزل عن البنية الثقافية للمجتمع منفصلاً عن النسيج الاجتماعي الذي يعيش فيه وينتمي إليه، ويعاني من غربة الذات والجماعة معاً.

ويعرف المحسن وأحمد (٢٠١٦: ١١٤) التطرف بأنه "تجاوز الفرد حدود الوسطية، نتيجة اعتناقه أفكاراً منحرفة، واعتقاداته بصحتها، دون الاعتراف بحرية الفكر وتبادل الآراء واحترام الرأي الآخر".

- الاتجاه نحو التطرف إجرائيا هو:

استجابات الفرد المبتعدة عن الوسطية في المواقف الدينية والسياسية والاجتماعية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال إجاباته على مقياس إبراهيم (١٩٩٦) المستخدم في الدراسة الحالية.

سادساً: الدراسات السابقة:

في السنوات القليلة الماضية حظي موضوع التطرف باهتمام العديد من الباحثين من مختلف التخصصات وترتب على ذلك تعدد الدراسات التي تناولته حيث تم ربطه بالعديد من المتغيرات وفيما يلي بعضا من هذه الدراسات:

هدفت دراسة حسين والشافعي (٢٠٠١) إلى معرفة أثر التطرف الديني على الرؤية الإقصائية في ضوء الفروق بين الجنسين، ضمت العيِّنة 80 شاباً وشابة، طُبِّق عليهم مقياس أحادية الرؤية مع استمارة بيانات وأسئلة لدراسة الحالات الطرفي، وتوصلت النتائج إلى أن شدة التطرف الديني يؤثر على الرؤية الإقصائية، ولا يوجد فروق دالة بين الذكور والإناث في التطرف الديني والرؤية الإقصائية.

تناولت دراسة (بدرانة و فياض وعيروط ،٢٠١١) درجة شيوع مظاهر التطرف الفكري وعلاقتها بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية، تكونت عيِّنة الدراسة من عيِّنة عشوائية قوامها (١٠٦٩) طالباً وطالبة، طبق عليهم استبانة من إعداد الباحثين مكونة من (٦٢) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة شيوع مظاهر التطرف الفكري لدى طلبة الجامعة الأردنية هي بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة شيوع مظاهر التطرف الفكري حسب متغيرات الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي. في حين وجدت فروقًا حسب متغير السنة الدراسية –وكانت لصالح السنة الدراسية الرابعة– وأن للعوامل الاقتصادية والاجتماعية والأكاديمية دورًا كبيرًا في شيوع مظاهر التطرف الفكري، وقد جاءت العوامل الأكاديمية بالمرتبة الأولى، جاء بعدها العوامل الاقتصادية في المرتبة الثانية، في حين جاءت العوامل الاجتماعية في المرتبة الثالثة.

قام الحربي (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى التَّعرف على اتجاهات الشباب في جامعة القصيم نحو التَّطرف الفكري، تكونت عيِّنة الدراسة من (٤٧٧) طالباً طبق عليهم الباحث استبانة من إعداده، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود اتجاهات سلبية لدى طلاب الجامعة نحو التطرف، وكان أكثر أنواع التطرف رفضاً لدى الطلاب

هو التطرف الديني والاجتماعي، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق في اتجاهات الطلاب نحو التطرف وفقا لنوع الكلية، ومكان الإقامة، والدخل الشهري للأسرة، وحجم الأسرة، والمعدل التراكمي في الجامعة.

وأجرى أبو دوابة(٢٠١٢) دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين الاتجاه نحو التطرف والحاجات النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، تكونت عيّنة الدراسة من (٦١٧) من طلبة الكليات العلمية والأدبية بجامعة الأزهر بغزة، طبق عليهم مقياس الاتجاه نحو التطرف، ومقياس الحاجات النفسية وكلاهما من إعداد الباحث ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها يوجد مستوى مرتفع من الاتجاه نحو التطرف لدي عيّنة الدراسة، و توجد فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو التطرف لدى عيّنة الدراسة وفقا للنوع، لصالح الذكور، ووجدت فروق في كل من الاتجاه نحو التطرف السياسي والاجتماعي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، لصالح المستوى الأول.

وتناولت دراسة جمل الليل والشميمري (٢٠١٣) الفروق في الاتجاه نحو التطرف وبعض الأعصبة النفسية لدى عيّنة من طالبات المراحل الدراسية المتوسطة والثانوية والجامعية في مدينة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية ، وتكونت عيّنة الدراسة من (٢١٥) من طالبات المراحل التعليمية الثلاث، واستخدم الباحثان مقياس الاتجاه نحو التطرف واستبيان سيكس لقياس الأعصبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في الاتجاه نحو التطرف وفقا للمرحلة الدراسية والمستوى الدراسي، في حين لم تُظهِر فروقا في الاتجاه نحو التطرف وفقا للترتيب الميلادي والدخل الشهري.

هدفت دراسة أبو جراد(٢٠١٤)إلى الكشف عن العلاقة بين أحادية /تعددية الرؤية والتطرف لدى الطلبة بجامعة الأزهر، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في أحادية /تعددية الرؤية وفقاً لـ (الجنس، المستوى التعليمي، والكلية). تكونت عيّنة الدراسة من (٥٨٦) طالباً وطالبة، طُبق عليهم مقياس أحادية الرؤية لعثمان (٢٠٠٧)، ومقياس التطرف من إعداد الباحث. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن نمط الرؤية السائد لدى الطلبة هو الأحادي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في نمط الرؤية وفقا للجنس ونوع الكلية، وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى التطرف لدي عيّنة الدراسة.

وتوصلت النتائج أيضاً إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد مقياس أحادية /تعددية الرؤية والدرجة الكلية على المقياس مع مجالات مقياس التطرف والدرجة الكلية على مقياس التطرف.

قام (الرواشدة،٢٠١٥) بدراسة تهدف إلى التعرف على عوامل التطرف الأيديولوجي ومظاهره من وجهة نظر الشباب الجامعي الأردني، كما هدفت الدراسة على معرفة تأثير متغيرات (الجنس، الجامعة، نوع الكلية، مكان الإقامة، الدخل الشهري للأسرة، عدد أفراد الأسرة، مستوى تعليم الوالدين، السنة الدراسية، المعدل التراكمي)

وبلغت عيّنة الدراسة (٣٠٤) طلاب وطالبات من جامعتي الأردنية والعلوم والتكنولوجيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الشباب الجامعي الأردني يرفض التطرف الأيديولوجي ، كما كانت أبرز عوامل التطرف الأيديولوجي الفكري عند الشباب الأردني تعود إلى عوامل اجتماعية، تليها العوامل الدينية ثم السياسية ثم الأكاديمية فالاقتصادية، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق بسيطة تعزى للجنس ولصالح الذكور حول مظاهر التطرف الأيديولوجي، ولا توجد فروق حول مظاهر التطرف تعزى لبقية متغيرات الدراسة.

أجرى (المحسن وأحمد،٢٠١٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة عن مستوى المرونة المعرفية والتطرف الفكري والعلاقة بينهما لدى عيّنة من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، وقد استخدم الباحثان مقياس المرونة المعرفية الذي طوره (Dennis & Vander,2010)، ومقياس التطرف الفكري من إعدادهما، على عيّنة بلغت (٣٥٨٩) طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى المرونة المعرفية والتطرف الفكري، في حين أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى المرونة المعرفية لدى عيّنة الدراسة وتوسط مستوى التطرف الفكري لديهم، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المرونة المعرفية تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الإناث ولصالح التخصصات العلمية في حين لم توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص الدراسي في متغير التطرف الفكري .

هدفت دراسة عسلية وأبو سليخة(٢٠١٦) إلى التعرف على مدى شيوع التطرف والانتماء، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين التطرف وضعف الانتماء لدى طلبة الجامعة بمحافظة غزة، كما هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير متغيرات (الجنس، المستوى الدراسي، مكان السكن، الانتماء السياسي) على متغيرات الدراسة الأساسية، وبلغت عينة الدراسة (١٨٠) من طلبة جامعة الأقصى بغزة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطرف بأبعاده تبعاً للنوع الاجتماعي لصالح الذكور، وفروق في الانتماء الأسري لصالح طلبة المستوى الدراسي الأول، كما خلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ارتفاع درجات التطرف وضعف الانتماء.

أما دراسة ثابت وحمزة (٢٠١٧) فهدفت إلى التعرف على مدى انتشار أحادية الرؤية– الإقصائية، وتطرف الاستجابة لدى عينة من الطلاب بجامعة عمر المختار بليبيا، واستخدمت الدراسة مقياس أحادية الرؤية، ومقياس الصداقة لقياس تطرف الاستجابة، بالإضافة الى استمارة بيانات أولية، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين أحادية الرؤية –الإقصائية وتطرف الاستجابة لدى عينة الدراسة.

وأجرى السادة (٢٠١٧) دراسة عن التوجه نحو التطرف وعلاقته بسلوك تأكيدات الذات لدى طلبة جامعة البصرة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة ، واستخدم مقياس أبو دواية(٢٠١٢) لقياس الاتجاه

نحو التطرف ، ومقياس عثمان (٢٠١٢)لقياس توكيد الذات، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها عدم وجود اتجاهات نحو التطرف بين طلاب الجامعة، وتوصلت أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو التطرف .

وهدفت دراسة الطريري(٢٠١٧) إلى التعرف على العلاقة بين الاتجاه نحو التطرف وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلاب جامعة تكريت في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب وطالبة، أظهرت النتائج أن طلبة جامعة تكريت غير متطرفين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الاتجاه نحو التطرف لدى الطلبة وفقا لكل من الجنس (ذكور – إناث)، والتخصص (إنساني – علمي).

هدفت دراسة الكشكي وخياط و العتيبي (٢٠١٧) إلى التعرف على دور جودة الحياة الأسرية متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين الأمن الفكري والاتجاه نحو التطرف لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز، وهل توجد فروق في درجات الأمن الفكري والاتجاه نحو التطرف وجودة الحياة الأسرية لدى عيِّنة الدراسة تعزى لمتغيري النوع، والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (٥٩٠) طالباً و طالبةً من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود فروق في الاتجاه نحو التطرف لصالح الذكور، ولم توجد فروق تعزي للتخصص في الاتجاه نحو التطرف .

تناولت دراسة كايلي(Kyle,2018) معرفة العلاقة بين تكوين النظرة عن العالم، و بين كلٍ من التدين والتطرف الفكري والمرونة النفسية والتعاطف، وذلك على عينة تكونت من (٢٨١) من الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ – ٨٢ سنة، وتوصلت الدراسة لعدّة نتائج منها أن هنالك علاقة إيجابية بين التطرف الفكري والتحامل على الآخر وبين النزعة إلى المُحافظة (التطرف الديني).

هدفت دراسة الغامدي (٢٠١٩) إلى الكشف عن دور العنف الأسري والاغتراب النفسي في التنبؤ بالاتجاه نحو التطرف لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، كما هدفت إلى التعرف على العلاقات بين العنف الأسري والاغتراب النفسي والاتجاه نحو التطرف، والفروق في متغيرات الدراسة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس– الحالة الاجتماعية للوالدين– المستوى التعليمي للوالدين). وبلغ حجم العينة (٥٥١)، في المدي العمري بين(١٦– ١٨) عام، بمتوسط عمري ١٦,٨٧ وانحراف معياري ٢,١١١، وطبق عليهم مقياس العنف الأسري لشقير وكردي(٢٠١٣)، مقياس الاغتراب النفسي لشقير (٢٠٠١)، مقياس الاتجاه نحو التطرف من إعداد أبو دوابة(٢٠١٢)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود فروق في مستوى الاتجاه نحو التطرف وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق في مستوى الاتجاه نحو التطرف وفقا لمتغير الحالة

الاجتماعية لصالح الطلاب والطالبات منفصلي الوالدين. ولم تكشف النتائج عن وجود فروق في مستوى الاتجاه نحو التطرف وفقا لمتغير المستوى التعليمي للاب أو الأم.

تناولت دراسة القبساني(٢٠٢٠) أثر التطرف الأيديولوجي منبئًا للاتجاه نحو الجريمة لدى عينة من الشباب السعودي، إلى جانب التعرف على اتجاهات الشباب السعودي نحو مظاهر التطرف الأيديولوجي، و تحديد كلٍ من مظاهر التطرف الأيديولوجي الأكثر انتشارًا و مستوى كلٍ من التطرف و الاتجاه نحو الجريمة لدى العينة، بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين وجهات نظر الشباب نحو مظاهر التطرف الأيديولوجي وفقا لمتغيري (الجنس و المهنة) ، تكونت عينة الدراسة من (٤١٤) فرد في المدى العمري من (١٩ – ٣٥) سنة، وتوصلت الدراسة إلى عَّدّة نتائج منها وجود مستوى متوسط من التطرف الأيديولوجي لدى عينة الدراسة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التطرف الأيديولوجي لصالح الذكور .

هدفت دراسة الصبان والكشكي(٢٠٢١) إلى التعرف على دور جودة الحياة الأسرية كمتغير وسيط في العلاقة بين الأمن الفكري وأحادية الرؤية، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين الأمن الفكري وجودة الحياة الأسرية وأحادية الروية، والفروق في كل من الأمن الفكري وجودة الحياة الأسرية وأحادية الروية وفقا للنوع والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (٨٦٠) من طلاب الجامعة السعوديين ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود مستوى منخفض من أحادية الرؤية لدي عينة الدراسة ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في أحادية الرؤية وفقا للنوع والتخصص.

- **تعليق عام على الدراسات السابقة:**

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تم عرض بعضا منها يتضح الآتي:

١- تركيز معظم الدراسات على طلاب الجامعة مما يؤيد أهمية دراسة متغيري الدراسة لدى هذه الفئة.

٢- وجود تناقض بين نتائج الدراسات فيما يتعلق بالفروق التي تعزي إلى النوع والتخصص في الاتجاه نحو التطرف.

٣- لم توجد –في حدود ما تم الاطلاع عليه من دراسات – دراسة تتناول العلاقة بين الوعي بالوسطية في الإسلام والاتجاه نحو التطرف.

ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الوقوف على تعريفات التطرف الفكري وأبعاده المختلفة، كما استفادت منها في تحديد الأدوات التي سيتم استخدامها وكذلك تحديد المتغيرات التي ستتم المقارنة وفقا لها في الدراسة الحالية.

سابعاً: فروض الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام والاتجاه نحو التطرف لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة في مستوى الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام وفقا للنوع والتخصص.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة في الاتجاه نحو التطرف وفقا للنوع والتخصص.

ثامناً: إجراءات الدراسة:

أ- منهج الدراسة:

نظرا لأن الهدف من الدراسة هو التعرف على مستوى الوعي بالوسطية في الإسلام وعلاقته بالاتجاه نحو التطرف، فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي الطريقة الارتباطية، والطريقة المقارنة.

ب - مجتمع الدراسة:

مجتمع البحث هو الطلاب السعوديين المنتظمين بالدراسة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

جـ - عينة الدراسة:

- العينة الاستطلاعية:

قامت الباحثتان باختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (١٠٠) طالباً وطالبة وتم تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية عليهم بهدف التحقق من صلاحية الأدوات للتطبيق على أفراد العينة الأساسية، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها.

- العينة الأساسية:

تم اختيار عينة عشوائية من طلاب الانتظام بكليات الآداب والعلوم الانسانية والقانون والاقتصاد والإدارة والعلوم التطبيقية والهندسة والطب من مستويات دراسية متعددة، بلغ عدد أفراد العينة (٣٢٤) في المدى العمري من ١٨ – ٢٩ سنة بمتوسط ٢١,٣٢ عاماً، وانحراف معياري ± ٣,١١ عاماً. ويبين جدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب التخصص (يشمل كليات نظرية وكليات عملية)، والنوع (ذكور - إناث).

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب التخصص والنوع

التخصص	النوع				المجموع	النسبة %
	ذكور	%	إناث	%		
كليات نظرية	68	62.96	186	86.1	254	78.4
كليات عملية	40	37.04	30	13.9	70	21.6
المجموع	108	33	216	67	324	100

يتضح من الجدول رقم (١) أن النسبة الأكبر من أفراد العينة فيما يتعلق بالنوع من الإناث حيث بلغ عددهن (٢١٦) فرداً بنسبة (٦٧%). أما فيما يتعلق بالتخصص فكان العدد الأكبر من الكليات النظرية حيث بلغت النسبة (٧٨,٤%) من مجموع أفراد العينة. ويرجع عدم تساوي أفراد العينة داخل التقسيمات الفرعية لها إلى سهولة التطبيق على الإناث، وأن الاستجابة كانت أكبر من طلاب الكليات النظرية.

د- أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثتان الأدوات الآتية:

- **مقياس الوعي بالوسطية في الإسلام: إعداد الباحثتين**

نظراً لعدم وجود مقياس يقيس الوعي بالوسطية في الإسلام، تم إعداد هذا المقياس وذلك بعد الاطلاع على بعض المراجع المتخصصة التي تتناول الوسطية في الإسلام، وتم صياغة ٢٢ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: المجال الاجتماعي (٧ فقرات)، و مجال العبادات والقضايا الشرعية(٩ فقرات)، والمجال السياسي(٦ فقرات).

ووضعت خمس بدائل إزاء كل فقرة (بدرجة كبيرة جدا)، و(بدرجة كبيرة)، و(بدرجة متوسطة)، و(بدرجة قليلة)، و(بدرجة قليلة جدا) مع أوزانها، وعلى وَفق اتجاهها إذا كان اتجاه الفقرة إيجابيًا تكون الدرجات المقابلة للبدائل السابقة على التوالي: (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١)، والعكس مع الفقرات ذات الاتجاه السلبي وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع الوعي بالوسطية في الإسلام لدى الفرد.

- **صدق وثبات مقياس الوعي بالوسطية في الإسلام:**

- الصدق:

للتحقّق من صدق المقياس تم استخدام نوعين من الصدق هما: الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي.

- الصدق الظاهري: وقد تحقق الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على عدد من المحكمين المتخصّصين في الشريعة وفي علم النفس عددهم (٨)، وقد طُلب من المحكمين تحكيم المقياس من حيث ارتباط الفقرة

بالمجال، ووضوح الفقرة، ومناسبة الفقرة من حيث الصياغة، وتم اعتماد نسبة اتفاق (٨٠%)، واستنادا على آراء المحكمين تم تعديل الصياغة لبعض الفقرات، ولم يتم حذف أي فقرة.

– صدق الاتساق الداخلي: لاستخراج صدق الاتساق الداخلي تم تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية السابق الإشارة إليها، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على كل فقرة، والدرجة الكلية على المجال الذي تنتمي إليه وتراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٦١– ٠,٨٢، وكذلك ارتباط درجة كل مجال مع الدرجة الكلية على المقياس وتراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٧٣– ٠,٨٦، وكانت جميع المعاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق.

- ثبات المقياس:

تمَّ حساب الثبات بطريقتين هما طريقة التجزئة النصفية وطريقة كرونباخ.

بطريقة التجزئة النصفية بلغ معامل الارتباط بين البنود الزوجية والفردية لعينة الدراسة الاستطلاعية (٠,٦٧) وبعد التصحيح بمعادلة سيبرمان – براون بلغ (٠,٧٩) وبمعادلة ألفاكرونباخ بلغ معامل الارتباط (٠,٧٨) وبذلك يكون المقياس يتصف بقدر مقبول من الثبات.

- **مقياس التطرف: إعداد عبدالله (١٩٩٦):**

يتكون المقياس من (٦٠) فقرة موزعة على (فقرة من سبعة أبعاد، وهي الاتجاه نحو التطرف الفكري (١٠) عبارات، والاتجاه نحو التطرف الديني (٢٠) عبارة، والاتجاه نحو التطرف السياسي (١٠) عبارات، والاتجاه نحو العدوان (١٠) عبارات، والاتجاه نحو العنف المسلح والإرهاب (١٠) عبارات. ووضعت خمس بدائل إزاء كل فقرة للإجابة: (أوافق بشدة، أوافق بين بين، متوسط، أعارض، أعارض بشدة). تكون الدرجات المقابلة للبدائل السابقة على التوالي (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) والعكس مع الفقرات ذات الاتجاه السلبي، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع التطرف الفكري.

– **صدق المقياس:** تم التحقق من صدقه بطريقتي الصدق الظاهري والصدق العاملي التوكيدي.

– **ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتي الاتساق الداخلي، والتجزئة النصفية وكانت جميع قيم الثبات مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق وثبات المقياس كما يلي:

- صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل فقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه وتراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٢٥٩- ٠,٧٨، وكذلك ارتباط

درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس وتراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٤٥٥- ٠,٨٧، وكانت جميع المعاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق.

- **ثبات المقياس:**

تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط بين البنود الزوجية والفردية لعينة التحقق من الشروط السيكومترية (٠,٦٦٩) وبعد التصحيح بمعادلة سيبرمان – براون بلغ (٠,٨٢٥) وبلغ معامل الثبات باستخدام معادلة ألفاكرونباخ (٠,٨٦٥) وبذلك يكون المقياس يتصف بقدر مرتفع من الثبات.

هـ- إجراءات التطبيق:

تم تطبيق المقياسين على عينة الدراسة بطرق مختلفة، حيث تم نشر رابط المقاييس إلكترونيا عبر وسائل التواصل الاجتماعي في مجموعات طلاب جامعة الملك عبد العزيز على (الواتس آب) وكانت استجابة الطلاب ضعيفة جدا، لذا تم التطبيق بشكل مباشر على الطالبات في قاعات المحاضرات، أما بالنسبة للطلبة الذكور فتم الاستعانة ببعض المساعدين الذكور لتطبيق المقاييس نظرا لطبيعة المجتمع السعودي الذي يمنع الاختلاط.

و - الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للتحقق من فروض الدراسة تم إجراء التحليلات الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبارات لعينة واحدة.
- اختبارات لعينتين مستقلتين.

تاسعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

١- نتائج الإجابة على تساؤلات الدراسة:

التساؤل الأول: الذي ينص على:" ما مستوى الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام لدى عينة الدراسة؟

للكشف عن مستوى الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام لدى عينة الدراسة استخدم اختبارات لعينة واحدة، وذلك لمقارنة متوسط درجة الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام لعينة الدراسة بالمتوسط الفرضي للمقياس، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٢) نتائج الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لعينة الدراسة على مقياس الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام

عدد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
324	75.9	66	6.94	323	25.7	0.001

*يقصد بالمتوسط الفرضي هو جمع أوزان بدائل الاستجابة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس.

تم حساب متوسط درجات العينة الكلية على مقياس الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام فبلغ (75.9) درجة وبانحراف معياري قدره (6.94) وعند المقارنة بالمتوسط الفرضي للمقياس والذي بلغ (66) درجة، وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية إذ بلغت (25.7)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001). وهذا يعني أنَّ مستوى الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام لدي عينة الدراسة أكبر من المستوى الفرضي مما يشير إلى أن عينة الدراسة يتصفون بارتفاع الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام .

وهذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء أنَّ المجتمع السعودي من أكثر المجتمعات العربية التي تنشأ أبنائها على مبادئ الإيمان بالله، وتنتهج الإسلام منهجاً شاملاً للحياة، وهذا يزيد من الوعي بمبادئ الإسلام بما فيها الوسطية، يضاف إلى ذلك دور الأسرة، وما تقوم به الجامعة من دورات وورش عمل للطلبة، علاوة على وجود أربعة مستويات لمادة الثقافة الإسلامية متطلبات جامعةٍ إجبارية.

التساؤل الثاني: الذي ينص على "ما مستوى التطرف لدى عينة الدراسة؟

للكشف عن مستوى التَّطرف لدى عيّنة الدراسة استخدم اختبارات لعينة واحدة، وذلك لمقارنة متوسط درجة الاتجاه نحو التَّطرف لعيّنة الدِّراسة بالمتوسط الفرضي للمقياس، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٣) نتائج الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لعينة الدراسة على مقياس التطرف

عدد العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
324	184.59	180	22.53	323	3.67	0.001

*يقصد بالمتوسط الفرضي هو جمع أوزان بدائل الاستجابة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس.

تم حساب متوسط درجات العينة الكلية على مقياس الاتجاه نحو التطرف فبلغ (184.59) درجة وبانحراف معياري قدره (22.53) وعند المقارنة بالمتوسط الفرضي للمقياس والذي بلغ (180) درجة وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية إذ بلغت 3.67)) ، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001) وهذا يعني أن مستوى الاتجاه نحو التطرف لدى عينة الدراسة أكبر من المستوى الفرضي مما يشير إلى أن عينة الدراسة يتصفون بارتفاع مستوى الاتجاه نحو التطرف .

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة أبو دوابة(٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من الاتجاه نحو التطرف لدي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة ، واختلفت مع نتائج دراسات كل من (بدرانة و فياض وعيروط،٢٠١١) التي توصلت إلى أنَّ مظاهر التطرف الفكري لدى طلبة الجامعة الأردنية وجدت بدرجة متوسطة، ودراسة القبساني(٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من التطرف الأيديولوجي لدى عيَّنة من الشباب السُعودي ودراسة (المحسن وأحمد،٢٠١٦) التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من التطرف الفكري لدي طلبة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، واختلفت أيضا مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى أنَّ طلاب الجامعة لا يوجد لديهم تطرف فكري، وذلك مثل دراسة الحربي (٢٠١١) التي توصلت إلى وجود اتجاهات سلبية لدى طلاب الجامعة نحو التطرف، ودراسة (الرواشدة،٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها أن الشباب الجامعي الأردني يرفض التطرف الأيديولوجي، ودراسة الطريري(٢٠١٧) التي توصلت إلى أنَّ طلبة جامعة تكريت غير متطرفين ودراسة أبو جراد(٢٠١٤) التي توصلت إلى أنَّ مستوى التطرف لدى الطلبة بجامعة الأزهر منخفض ودراسة الصبان والكشكي (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود مستوى منخفض من أحادية الرؤية لدي عينة الدراسة.

ويمكن تفسير ارتفاع الاتجاه نحو التطرف لدى عيّنة الدِّراسة نتيجة لخصائص المرحلة الجامعية، والتي تعد امتدادا لمرحلة المراهقة، والتي من خصائصها التمرد على مصادر السلطة، وبالرغم من اختلاف الاتجاه نحو التطرف، في مكوناته السياسية والدينية والاجتماعية والثقافية والفنية والرياضية والخ ...، إلا أنَّ هذا الاتجاه لا يعبر بشكل ظاهري إلا عن الرفض وعدم التقبل والتمرد على هذا الواقع الذي يعيشه هؤلاء الطلبة، ليس في الجامعة فقط بل في كل نواحي حياتهم، حتى لو اختلف ذلك مع قناعاتهم الأصلية، ويؤكد ذلك سويف(١٩٨٣) بأن الشخص الناضج يكون قادراً على أن يتد رج في استجابته الوجدانية، وأنه يستطيع أن يفرح بدرجات ويغضب بدرجات ويُسَر ويحزن بدرجات أيضاً، وذلك في مقابل الشخص غير الناضج الذي تصدر عنه استجاباته بطريقة الكل أو اللاشيء، ذاك يتحرك من طرف إلى الطرف الآخر بالتدريج، وهذا ينتقل فجأة أو باندفاع.

النتائج الخاصة بفروض الدراسة:

- **نتائج الفرض الأول:** والذي ينص على:

"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام والاتجاه نحو التطرف لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز".

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين المتغيرات والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام بأبعاده والاتجاه نحو التطرف بأبعاده (ن= ٣٢٤)

الاتجاه نحو التطرف	الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام			
	المجال الاجتماعي	مجال العبادات والقضايا الشرعية	الوسطية في المجال السياسي	**الدرجة الكلية**
التطرف الفكري	-0.044	-0.469**	-0.233**	-0.395**
التطرف الديني	-0.033	-0.006	-0.137*	-0.051
التطرف السياسي	-0.110*	-0.231**	-0.243**	-0.305**
العدوان	-0.004	-0.082	-0.017	-0.036
العنف المسلح والإرهاب	-0.006	-0.051	-0.093	-0.076
الدرجة الكلية للاتجاه نحو التطرف	-0.048	-0.176**	-0.016	-0.133*

(** *) معاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) (*) معاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من جدول (٤) وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الدرجة الكلية على مقياس الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام وأبعاده وبين الدرجة الكلية على مقياس الاتجاه نحو التطرف وجميع أبعاده بمعنى: أنه كلما زاد الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام كلما انخفض الاتجاه نحو التطرف بأشكاله المختلفة، ولكن لم ترق جميع هذه المعاملات إلى مستوى الدلالة الاحصائية، فمن خلال الجدول السابق نلاحظ أن بُعد المجال الاجتماعي من أبعاد الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام ارتبط بشكل دال فقط مع بعد الاتجاه نحو التطرف السياسي، أما بعد مجال العبادات والقضايا الشرعية فقد ارتبط بشكل دال بأبعاد الاتجاه نحو كل من التطرف الفكري والتطرف السياسي والدرجة الكلية للاتجاه نحو التطرف، وارتبط بعد المجال السياسي من أبعاد الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام أيضا بشكل دال بكل من أبعاد الاتجاه نحو التطرف الفكري والديني و السياسي. وارتبطت الدرجة الكلية على مقياس الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام ارتباطًا سلبيًا دالًا بالدرجة الكلية على مقياس الاتجاه نحو التطرف وبعدي الاتجاه نحو التطرف الفكري والسياسي. ونلاحظ أيضا من الجدول أن بعدي الاتجاه نحو العدوان والاتجاه نحو العنف المسلح والإرهاب من مقياس الاتجاه نحو التطرف، لم ترق معاملات الارتباط

الخاص بهم– مع الدرجة الكلية على مقياس الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام وجميع أبعاده – إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

ملخص نتائج الفرض الأول للدراسة أنَّ هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام بأبعاده والاتجاه نحو التطرف بأبعاده وإنْ كانت بعض المعاملات لم ترق لمستوى الدلالة الإحصائية ، وهذه النتائج اتفقت مع نتائج دراسة حسين والشافعي (٢٠٠١) التي توصلت إلى أنَّ شدة التطرف الديني يؤثر بشدة على الرؤية الإقصائية، تتفق أيضاً مع نتائج دراسة (المحسن وأحمد،٢٠١٦)، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى المرونة المعرفية والتطرف الفكري، ودراسة أبو جراد(٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد مقياس أحادية/ تعددية الرؤية والدرجة الكلية على المقياس مع مجالات مقياس التطرف والدرجة الكلية على مقياس التطرف، و دراسة ثابت و حمزة (٢٠١٧) التي اظهرت نتائجها وجود علاقة سالبة بين أحادية الرؤية –الإقصائية وتطرف الاستجابة لدى عينة من الطلاب بجامعة عمر المختار بليبيا ودراسة كايلي(Kyle,2018) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين التطرف الفكري والتحامل على الآخر وبين النزعة إلى المُحافظة (التطرف الديني).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ الشخص الذي ليس لديه وعي بمفهوم الوسطية يكون شخصًا منغلقًا على أفكاره ينظر للأمور نظرة مطلقة، ولا يقبل المناقشة في أفكاره، وبالتالي من المنطقي أن تتسم استجاباته بالتطرف، وهذا يتفق مع ما ذكره روكيتش (Rokeach,1983) حيث يرى أنَّ الشخص المنغلق مضطرٌ لقبول الكل أو رفض الكل بصفة شاملة، ويكون أكثر ميلاً لتقويم الآخرين وفقاً لمسايرتهم أو رفضهم لنظامه الذي يتبناه، وأنَّه يتخذ من معتقداته محكاً لتقويم الآخرين. أما الأشخاص الذين لديهم وعي بما تعنيه الوسطية فيكون لديهم تقبل للآخر المختلف عنه، ولذا لا يميلون إلى التطرف في استجاباتهم.

نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة في مستوى الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام وفقًا للجنس والتخصص".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبارات لعينتين مستقلتين والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٥) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في مستوى الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام وفقا للنوع والتخصص

المتغير	المجموعة	العدد	م	ع	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	108	75.42	6.56	-.607	302	غير دالة
	اناث	196	75.92	7.08			
	كليات نظرية	254	75.69	6.88	-.246	302	غير دالة
التخصص	كليات علمية	50	75.96	6.99			

م (المتوسط الحسابي)، ع (الانحراف المعياري).

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروقٍ دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة الدراسة على مقياس مستوى الوعي بمفهوم الوسطية في الإسلام وفقا لكل من النوع (ذكور/إناث) والتخصص (كليات نظرية /كليات علمية).

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسين والشافعي (٢٠٠١) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في التطرف الديني والرؤية الإقصائية.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب عينة الدراسة، بغض النظر عن جنسهم وعن تخصصهم، لديهم وعي بمفهوم الوسطية في الإسلام، وذلك نتيجة حرص الأسرة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية كالمدارس على الاهتمام بالمواد الدينية، ويستمر هذا الحرص حتى المرحلة الجامعية متجلياً في مقررات الثقافة الإسلامية التي يدرسها جميع الطلاب في جميع التخصصات.

نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة في الاتجاه نحو التطرف وفقًا للنوع والتخصص".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبارات لعينتين مستقلتين والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٦) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في الاتجاه نحو التطرف وفقا للنوع والتخصص

المتغير	المجموعة	العدد	م	ع	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
النوع	ذكور	108	186.34	22.56	1.027	302	غير دالة
	اناث	196	183.52	23.13			
	كليات نظرية	254	184.44	23.89	-.147	302	غير دالة
التخصص	كليات علمية	50	184.96	17.43			

م (المتوسط الحسابي)، ع (الانحراف المعياري).

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو التطرف الفكري وفقا لكل من النوع (ذكور/إناث) والتخصص (كليات نظرية /كليات علمية).

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الحربي (٢٠١١) وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق في اتجاهات الطلاب نحو التطرف وفقا لنوع الكلية ودراسة (بدرانة و فياض وعيروط،٢٠١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة شيوع مظاهر التطرف الفكري حسب متغيرات الجنس، والكلية ودراسة المحسن وأحمد،٢٠١٦) التي لم تجد أي فروق ذات دلالة احصائية تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص الدراسي في متغير التطرف الفكري، ودراسة الكشكي وخياط و العتيبي (٢٠١٧) التي توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في الاتجاه نحو التطرف تعزى للتخصص، ودراسة السادة (٢٠١٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو التطرف، ودراسة الطريري(٢٠١٧) التي أظهرت نتائجها عدم وجود وجود فروق في الاتجاه نحو التطرف لدى الطلبة وفقا لكل من الجنس (ذكور – إناث)، والتخصص (إنساني – علمي)، ودراسة الصبان والكشكي (٢٠٢١) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أحادية الرؤية وفقا للنوع والتخصص.

وتعارضت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو دوابة (٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو التطرف لدى طلاب جامعة الأزهر بغزة وفقا للنوع، لصالح الذكور، ودراسة الرواشدة،٢٠١٥) وجود فروق بسيطة تعزى للجنس ولصالح الذكور حول مظاهر التطرف ودراسة عسلية وأبو سليخة (٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطرف بأبعاده تبعاً للنوع الاجتماعي لصالح الذكور ودراسة الغامدي (٢٠١٩)التي توصلت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى الاتجاه نحو التطرف وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور، ودراسة القبساني (٢٠٢٠) التي توصلت إلى فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التطرف الأيديولوجي لصالح الذكور .

وربما يرجع عدم وجود فروق في الاتجاه نحو التطرف إلى أن اتجاهات الأفراد تتكون وتكتسب من أساليب التنشئة الوالدية منذ الطفولة وقد لا تتعدل أو تتغير بفضل بعض المؤثرات الدراسية كالتخصص.

ويمكن تفسير النتيجة الخاصة بهذا الفرض، وهي عدم وجود فروق في الاتجاه نحو التطرف وفقًا للنوع والتخصص بأنَّ ذلك يرجع إلى الدور الفعال الذي تقوم به الجامعة لتعزيز الأمن الفكري ونبذ التطرف لطلابها بغض النظر عن التخصص، وهذا يتفق مع دراسة كلٍ من (شلدان، ٢٠١٣)، و(اليوبي، ٢٠١٢) و(Schrader,2004) والتي أشارت إلى أنَّ البيئة الجامعية تؤدي دورًا مهمًا في تكوين الأمن الفكري لطلابها.

عاشرًا: تحليل نتائج الدراسة من منظور شرعي:

لما كانت الوسطية من القيم الشَّرعية الأساسية في الدِّين الإسلامي، ومن الأسس التي توازن حياة المجتمعات، كان الجهل بحقيقتها وضعف الإيمان بها، وتمثلها سلوكيا يؤدي بالمجتمع المسلم في الغالب إلى هذا التطرف الظاهر من الدراسة، والنتائج وإن كانت تظهر وعيًا جيدًا بمفهوم الوسطية إلا أنَّه وعي معرفي لم يرق ليصبح ثقافة ترتبط بالسلوك.

والنتيجة التي توصلت إليها الدراسة أنَّ منهج الوسطية الصحيح بحاجة إلى تفصيل وبيان، لا لخفائه في ذاته، بل هو أوضح من الشمس في رابعة النهار، ولكن خفاءه من الأمور النِّسبية التي تعود إلى بُعد كثيرٍ من النَّاس عن منهج القرآن والسنة، وضعف حصيلتهم العلمية، وممارستهم التعبدية.

العلاج: تحويل المعرفة النَّظرية بأهمية الوسطيَّة في الثَّقافة الدينيَّة إلى ثقافة سلوكيَّة تضبط تصرفات الفرد، فيحمل همَّ الجماعة، ويسعى جاهدًا في نفعها؛ إيمانًا بحق نفسه الذي لايعارض حق مجتمعه، وبذلك تصبح القيم منارةً لترشيد السُّلوك، ويكون السُّلوك تطبيقًا لتلك القيم؛ تحقيقًا لمقاصد الشَّريعة في الرَّبط بين القيم الإسلامية وبين السُّلوك على نحو ماتمثله نصوص شرعية كثيرة، منها مارواه عبد الله بن معاوية الغاضري أن رسول الله ﷺ قال: ﴿ثلاثٌ من فعلَهنَّ فقد طعمَ طعمَ الإيمانِ: من عبدَ اللَّهَ وحدَهُ وأنَّهُ لاَ إلَهَ إلاَّ اللَّهُ، وأعطى زَكاةَ مالِهِ طيِّبةً بِها نفسُهُ رافدةً عليْهِ كلَّ عامٍ، ولاَ يعطي الْهرمةَ ولاَ الدَّرنةَ ولاَ المريضةَ ولاَ الشَّرطَ اللَّئيمةَ، ولَكن من وسطِ أموالِكم، فإنَّ اللَّهَ لم يسألْكم خيرَهُ، ولم يأمرْكم بشرِّهِ﴾ (أبو داوود، السنن، ٢٠٠٩م، ح١٥٨٢)، وفيه الإشعار بثمرة الإحساس الحقيقي بجمال الإيمان وجلاله، وتحوّله إلى ممارسةٍ رشيدةٍ مطمئنةٍ تُحقق مقاصد الشَّريعة في نقاء القلب، وكمال النَّفع، ومقاومة نوازع النَّفس الداعية إلى التَّفريط أو الإفراط، وفيه الإرشاد إلى الطَّريقة المُثلى في تحريك القلوب لقبول التَّكاليف الشَّرعية برضى يقود إلى مبادرة محبَّبة؛ وذلك بالتَّهيئة النَّفسيَّة لها بربط الفعل بالقيمة الكبرى وعبادة الله وحده، والإيمان بوحدانيته، وذلك دافعٌ لا محالةَ إلى إيتاء زكاة ماله طيبةً بها نفسُه، منشرحًا بذلك صدرُه، فيتجانف عن إخراج الهَرِمة أو الدَّرِنة؛ إذ للمرء بخيار ماله تعلُّق لا يُنكر، فلعلَّه إنْ أخرجه أنْ يُخرجه على كرهٍ منه، ومن هنا جاء النَّص: ﴿ولكن من وسط أموالكم﴾محققًا مصلحة الدَّافع (المزكِّي) في دفع الزَّكاة ﴿طيبةً بها نفسُه﴾ ومصلحة المدفوع له بما فيه نفعه البيِّن الظَّاهر (العيني، شرح السنن،١٩٩٩م). وهذه الوسطيَّة في هذا المنحى تنفي التَّطرف في أداء الشَّعائر الدينيَّة بالغلو فيها مما جاء في نصوصٍ كثيرةٍ منها:

– مارواه ابن عباس ﷺ : ﴿ قالَ لي رسولُ اللَّهِ ﷺ غداةَ العقبةِ وَهوَ على راحلتِه: هاتِ القِطْ لي. فلقطتُ لَهُ حصياتٍ هنَّ حصى الخَذفِ، فلمَّا وضعتُهنَّ في يدِه، قال: بأمثالِ هؤلاءِ، وإيَّاكم والغلوَّ في الدِّين، فإنَّما أَهلَكَ من كان قبلَكمُ الغلوُّ في الدِّينِ ﴾ (ابن حنبل، المسند، ٢٠٠١، ح٣٢٤٨).

– وهذه الأحاديث الشريفة الحاثَّة على التَّوسط في العبادة، وعدم التكلف فيها تُقتبس من مشكاة الآيات الكريمة كقوله تعالى: {ئج ئح ئخ ئم} [سورة التغابن:١٦]، وقوله تعالى: {ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡكِتَٰبَ لَيَعۡلَمُونَ أَنَّهُ ٱلۡحَقُّ مِن رَّبِّهِمۡ} [سورة البقرة:١٨٥]

– وذلك التَّوسط لا يحرم النَّفس من أخذ شيءٍ من متعها المباحة، تتقوَّى بها على لذة الطَّاعة، والباعثة على صفاء القلب المثمر ودًّا لكل مسلم إيذانا بلُحمة مجتمع مؤمن متحابّ يحقق مارواه البخاري، (٢٠٠١، ح٦٠١١)، ومسلم (٢٠٠٠، ح٢٥٨٦) عَن النُّعْمَانِ بْنِ بَشِيرٍ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: ﴿ مَثَلُ الْمُؤْمِنِينَ فِي تَوَادِّهِمْ وَتَرَاحُمِهِمْ وَتَعَاطُفِهِمْ مَثَلُ الْجَسَدِ؛ إِذَا اشْتَكَى مِنْهُ عُضْوٌ تَدَاعَى لَهُ سَائِرُ الْجَسَدِ بِالسَّهَرِ وَالْحُمَّى﴾. قال بن أبي جَمرة (ابن حجر، فتح الباري،١٣٧٩، ٤٣٩/١٠): "شبّه النبي ﷺ الإيمان بالجسد وأهله بالأعضاء؛ لأنَّ الإيمان أصل وفروعه التَّكاليف؛ فإذا أخلَّ المرء بشيءٍ من التَّكاليف شَانَ ذلك الإخلال بالأصل، وكذلك الجسد أصلٌ كالشَّجرة، وأعضاؤه كالأغصان، فإذا اشتكى عضوٌ من الأعضاء، اشتكت الأعضاء كلها؛ كالشَّجرة إذا ضرب غصنٌ من أغصانها اهتزت الأغصان كلها بالتَّحرك والاضطراب".

– والنصُّ أتى بالأمر في مساق الخبر؛ ليكون ذلك ديدن المجتمع الصَّادق في إيمانه، الرشيد في تصرفاته، الآخذ بأوامر شرع ربه، متمثلًا مقتضياته، قائمًا بواجباته، منتهيًا عن مناهيه في إطار الوسطية التي تضافرت نصوص الشَّريعة على مدحها، والتَّنفير من مجانبتها إفراطًا أو تفريطًا.

– ويقتضي ذلك عناية خاصة راشدة بتنشئة الطِّفل تنشئة صالحة قويمة، تجعل هذه المبادئ سلوكًا ينتهجه في حبٍ وقناعةٍ واعتدال، ويتصل بذلك حسن التَّأنِّي في توجيه المراهقين في رفقٍ وحكمةٍ تُراعي مشاعرهم، وتتلمَّس المؤثرات في أفكارهم، وحسن مناقشتهم في هدوءٍ، وإقناعهم بالجادة القويمة بالمعاملة الحسنة، وتقبُّل بيانهم أراءهم، وإتاحة المجالات المباحة المختلفة التي تساعد على استثمار الفورة العاطفية والجسمية في مناشط جيدة معدَّة إعدادًا جيدًا تتيح لهم أن يكونوا لبنات صالحة في بنيان مجتمع متماسك قوي لا تتسلل إليه الآراء الشاذة، متحاب تشيع فيه الألفة والتكاتف، وهما من ثمار الوسطيَّة الحقيقيَّة التي تحقِّقها الشَّريعة في أحكامها العمليَّة، وفي أحكامها الجزئيَّة ، وليس من الوسطيَّة في شيءٍ ما يفعله بعض المفرّطين في تطبيق تلك الأحكام، المتساهلين في ارتكاب المآثم، زاعمينَ أنَّ الوقوف عند حدود الله في وضوحٍ تشددٌ، وإذا ذُكِّر أحدهم بأنَّ الحلال بيّن والحرام بينٌ، ولاينبغي لمؤمنٍ أنْ ينتهكَ محرمًا وصفَ مُذَكِّره بقوله: "أنت متشدِّد، لا

تُضيّق على نفسك ..."، ونحو ذلك من عبارات استمراء المعصية، وهذا تفريط بيّنٌ لا خفاء فيه، كما أنَّ التَّنطع والتَّشديد على النَّفس بما لم يرد به شرع إفراطٌ يقود إلى التَّطرف، بل هو وقوده؛ فهو المورِّث نظرةً سيئةً إلى من خالف ذلك النَّهج، وغرورًا وإعجابًا بأفعال النَّفس، وذلك المفسدة الواضحة البيِّنة المفضية إلى بثِّ الكراهة في المجتمع، المقوِّضة دعائم التَّآلف والتَّآزر والتَّراحم. والشَّريعة في أصولها وفروعها لاتقبل التَّطرف، بل الشَّأن في كل جزئياتها توازنٌ واعتدال، ويسرٌ فيما إذا ما طرأ مايستدعي التَّيسير، قال النَّبي ﷺ لعمران بن حصين رضي الله عنه: ﴿ صلّ قائمًا، فإنْ لم تستطع فقاعدًا، فإنْ لم تستطع فعلى جنب﴾ وهذا متسقٌ مع يسر الشَّريعة في تلبية حاجات المؤمن في أداء شعائره في أحواله المختلفة كافةً. (البخاري، الجامع، ٢٠٠١، ح(١١١٧).

– ويُبينُ ذلك في وَجَازَةٍ بليغة حديث أبي هريرة عن المصطفى ﷺ: ﴿لن يشادَّ الدِّين أحدٌ إلا غلبه، فسدِّدوا، وقاربوا، وأبشروا﴾(البخاري، الجامع، ٢٠٠١، ح(٣٩). أي: افعلوا الشَّيء على وجه السَّداد والإصابة، فإنْ لم تستطيعوا فقاربوا، والواو في (وقاربوا بمعنى: (أو)، يعني: سدِّدوا إنْ أمكن، وإنْ لم يمكن فعليكم المقاربة، وأبشروا إنْ كان ذلك منكم بالثَّواب الجزيل والخير والمعونة من الله عزَّ وجل. (ابن حجر، فتح الباري، ١٣٧٩، ٩٤/١).

ولعمري كل ماسبق يؤكد أنَّ جهود تعزيز الوسطية وتكوين السِلم والتَّقدم الحضاري بات من المواقف القائمة على بناء المنظومة القيمية للهوية الوطنية الواحدة، وإصغاء البعض للبعض والتضامن والتعايش السلمي بين أبناء الوطن الواحد.

ولعلَّ هذه الاستفاضة بتفصيلاتها لازمةً لاضطراب مفهوم الوسطية – كما أسلفنا– وخاصةً بين أوساط أبنائنا وبناتنا، والله المستعان.

حادي عشر: التوصيات والدراسات المقترحة:

- **التوصيات:** في ضوء نتائج الدراسة نوصي بما يلي:

١– نشر ثقافة الوسطية والاعتدال عقديًا وشرعيًا وتعزيز تأثيرها على سلوك الفرد والمجتمع، والحث على ذلك والترغيب فيه من خلال البرامج التلفزيونية والرسائل التوعوية.

٢– إتاحة مقررات لتعزيز سلوك الشباب في مختلف مراحل الدراسة تعنى بمحاربة الغلو والتطرف، وترسخ الولاء للدين والوطن.

٣– تعزيز تقبل الاختلاف والتنوع الثقافي لدي الطلاب.

٤– العمل على تحقيق التحصين الثقافي والأمن الفكري بكل ادواته من خلال البرامج الارشادية والدورات التدريبية.

٥- العمل على إرشاد الأسر من قبل الجهات المعنية والموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بأزمات الشباب وسبل تجاوزها.

٦ – ترشيد الفكر الإسلامي الصحيح وحمايته من الفكر الغازي وتأصيل معاني الخير عند الجميع والطلاب خاصة؛ ليكون عنصرًا بنَّاء، وكل امرئ يجري إلى ساحة الوغى بما استعد.

٧- التأكيد على تفعيل دور الحكومات والجهات المسؤولة في معالجة التطرف، وذلك عن طريق تعزيز الوعي بمفهوم الوسطية والحوار.

٨- مساهمة منظمات المجتمع المدني في إشاعة وتعزيز ثقافة الوسطية بين ابناء المجتمع.

٩- التأكيد على التوعية الثقافية من خلال إقامة الندوات والمحاضرات والبرامج الدينية والإعلامية والاجتماعية والتي من شأنها أن تساهم في نشر ثقافة الوسطية والتسامح والسلم بين أبناء المجتمع.

- **دراسات مقترحة:**

تقترح الباحثتان اجراء المزيد من الدراسات التي تتناول:

- الوعي بالوسطية في الإسلام لدى شرائح أخرى في المجتمع السعودي.
- فاعلية برنامج تثقيفي لزيادة الوعي بالوسطية في الإسلام وأثره على خفض الاتجاه نحو التطرف لدى عينة من طلاب الجامعة.
- فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الأمن الفكري كمدخل لتقليل الاتجاه نحو التطرف لدي عينة من طلاب الجامعة.
- تأثير البيئة الأسرية، والبيئة الجامعية على تعزيز الأمن الفكري عند طلاب الجامعة.

شكر وتقدير:

يتقدم فريق الدراسة بالشكر لعمادة البحث العلمي، جامعة الملك عبد العزيز– جدة، على دعمها العلمي والمادي لهذا المشروع بالمنحة البحثية رقم (M:12-246-1440).

- **المراجع:**

- القرآن الكريم.
- البخاري، محمد (٢٠٠١)، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه= صحيح البخاري، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط.١.

- بدرانة، حازم علي أحمد وبني فياض، يحي أحمد محمد وعيروط، مصطفى (٢٠١١). مدى شيوع مظاهر التطرف الفكري لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والأكاديمية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع. ٥٧، ص.٣٠٥-٣٤٠.

- ثابت، محمد وحمزة، محمد عليم (٢٠١٧). العلاقة بين تطرف الاستجابة وأحادية الرؤية- الإقصائية لدى عينة من طلاب جامعة عمر المختار، **المجلة الليبية العالمية**، ١٦: ١-٢٢.

- أبو جراد، علي عبد الباسط يونس (٢٠١٤). **أحادية/ تعددية الرؤية لدى الطلبة بجامعة الأزهر وعلاقتها بالتطرف**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر غزة.

- جمل الليل، محمد بن جعفر والشميمري، هدى صالح بنت عبد الرحمن (٢٠١٣).لفروق في الاتجاه نحو التطرف وبعض الأعصبة النفسية لدى عينة من طالبات المراحل الدراسية المتوسطة والثانوية والجامعية في مدينة مكة المكرمة، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**. مج. ٥، ع. ١، ص. ٣٧٤-٤١٠.

- ابن حجر، أحمد (١٣٧٩)، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة - بيروت، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز.

- الحربي، عبدالله (٢٠١٩). الجهود التربوية لمركز محمد بن نايف للمناصحة والرعاية في مواجهة التطرف الفكري: رؤية مقترحة، **المجلة التربوية**، العدد ٥٨، ص ٣٤١-٣٩٨.

- حسين، ماجدة والشافعي، أحمد حسين(٢٠٠١).التطرف الديني وأثره على الرؤية الإقصائية في ضوء الفروق بين الجنسين ، **مجلة دراسات نفسية**، ١١ (١): ١٢٧-.١٥٩.

- ابن حنبل، أحمد (٢٠٠١م)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، المحقق: الأرنؤوط، شعيب -مرشد، عادل، وآخرون، إشراف: التركي، عبد الله، مؤسسة الرسالة، ط.١.

- أبو دوابة، محمد محمود محمد (٢٠١٢). **الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجات النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر في غزة.

- الرواشدة، علاء (٢٠١٥). التطرف الأيديولوجي من وجهة نظر الشباب الأردني :دراسة سوسيولوجية للمظاهر والعوامل، **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب**، ٣١(٦٣)، ص ٨١- ١٢١.

- السادة، عبد السجاد (٢٠١٧). التوجه نحو التطرف وعلاقته بسلوك تأكيدات الذات لدي طلبة جامعة البصرة، **مجلة اوروك**، المجلد: العاشر، العدد: الثالث، ص ٥٦٢ - ٥٨٩.

- أبو داوود، سليمان، سنن أبي داوود (٢٠٠٩)، المحقق: شعَيب الأرنؤوط- محَمَّد كامِل قره بللي، دار الرسالة العالمية، ط.١.

- سويف، مصطفي (١٩٨٣). **التطرف كأسلوب للاستجابة**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- الشافعي، أحمد (٢٠١٤). العلاقة بين احادية الرؤية والسلوك الديني في ضوء التخصص الدراسي لدى عينة من خريجات الجامعة العمانيات، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، ١٣(٣): ٣١٢-٣٤٦.

- الصبان، عبير محمد و الكشكي، مجده السيد (٢٠٢١).جودة الحياة الأسرية كمتغير وسيط في العلاقة بين الأمن الفكري وأحادية الرؤية لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين . **مجلة كلية التربية بأسيوط**،٣٧(٤):٤١٠-٤٥٩.

- الطريري، أحمد (٢٠١٧). **الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدي طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، العراق.

- عبد الله، هشام (١٩٩٦). الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجة للأمن النفسي لدى عينة من العاملين وغير العاملين، **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، العدد (٥)، ص ٢١-٨٣.

- عسيلة، محمد (٢٠٠٩). **نظريات الشخصية، فلسطين**، جامعة الأقصى.

- العيني، محمود(١٩٩٩)، **شرح سنن أبي داود** المحقق: أبو المنذر المصري، خالد، مكتبة الرشد – الرياض، ط.١.

- الغامدي، هند صالح (٢٠١٨). **دور العنف الأسري والاغتراب النفسي في التنبؤ بالاتجاه نحو التطرف لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز.

- القبساني، سمية بنت سالم بن عبدالرحمن(٢٠٢٠) .**التطرف الأيديولوجي كمُنبئ للاتجاه نحو الجريمة لدى عينة من الشباب السعودي** ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة الملك عبد العزيز.

- النيسابوري، مسلم بن الحجاج (٢٠٠٠)، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ = صحيح مسلم، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد- السعودية. ط.٢ الأوقاف السعودية.

- الكشكي، مجده السيد علي وخياط، عبير والعتيبي، نجوى (٢٠١٧). جودة الحياة الأسرية كمتغير وسيط في العلاقة بين الأمن الفكري والاتجاه نحو التطرف لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز، **مجلة جامعة الملك عبد العزيز الآداب والعلوم الانسانية**، المجلد الثاني: ٢٥٥- ٢٩٨.

- المحسن سلامة وأحمد، عبدالفتاح (٢٠١٦). المرونة المعرفية وعلاقتها بالتطرف الفكري لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، **مجلة كلية التربية**، ع٤ :١١٠-١٤٠

- يتيم، محمد(٢٠١٥). **الوسطية والاعتدال**، مركز الفكر الاستراتيجي للدراسات. https://fikercenter.com/studies

- اليوبي، عزيزة (٢٠١٢م). **مستوى تحقيق الأمن الفكري لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز**، مشروع بحثي لنيل درجة الماجستير، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

- Aly, A., & Striegher, J. (2012). Examining the role of religion in radicalization to violent extremism. *Studies in Conflict & Terrorism*, 35, 849862**.**

- Kyle, T (2018). *The Composition of Worldviews: The Relationships between Conservatism*, Religiosity, Empathy, Dogmatism, and Psychological Flexibility, Dissertation/Thesis, Science and Technology, Morehead State University.

- Rockeach, M (1983). *The opened and closed mind*, Basic book, New York.

- Schrader, D. E. (2004). Intellectual Safety, Moral Atmosphere, and Epistemology in College Classrooms. *Journal of Adult Development*, vol.11: 2.

Level of Awareness of Moderation in Islam and its Relation to Attitude Towards Extremism among students at King Abdulaziz University.

BY

Munira Mohammed Bahamdan
Associate professor of jurisprudence,
Department of Sharia and Islamic Studies
Faculty of Arts and Humanities,
King Abdulaziz University

Mogeda El Sayed Aly El Keshky
Professor of Clinical Psychology,
Department of Psychology Faculty
of Arts and Humanities, King Abdulaziz
University, Jeddah & Assiut University, Egypt

Abstract. the study aimed to investigate the level of awareness of the concept of moderation in Islam and the attitude towards extremism, the relationship between level of awareness of moderation in Islam and the attitude towards extremism, and gender differences among a sample of King Abdulaziz University students. A random sample of 324 students with an age range between 18-29 years (M = 21.32; SD = 3.11) was recruited. Two measures were administered, the scale of awareness of moderation in Islam and the extremism scale.

The results of the study indicated that there was a high level of awareness of the concept of moderation in Islam, and a high level of the attitude towards extremism among the students. A significant negative correlation was found between awareness of the concept of moderation in Islam and the attitude towards extremism, but there were no statistically significant differences according to gender and specialization in both awareness of the concept of moderation in Islam and the attitude towards extremism. The study recommends cultural awareness through holding seminars, religious lectures, media, and social programs, which would contribute to spreading a culture of moderation, tolerance, and peace among the members of society.

Keywords: awareness - moderation in Islam - extremism - university students.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٢ ص ص: ٨٠- ١٠٨ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-2.3

الأخت في القرآن الكريم
دراسة موضوعية

د. عبدالرحمن بن محمد بن عبدالله حلواني
أستاذ التفسير وعلوم القرآن المساعد، بقسم المواد العامة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بجامعة الملك عبدالعزيز
المملكة العربية السعودية

مستخلص. عنوان البحث: (الأخت في القرآن الكريم دراسة موضوعية)، ويشتمل هذا البحث على مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وفهارس.

المقدمة، وفيها: أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، وأهداف البحث، والدراسات السابقة، ومشكلة وأسئلة الدراسة، وحدود الدراسة، ومنهج البحث، وهيكل البحث.

المبحث الأول :مفهوم الأخت لغة واصطلاحاً، وبيان معانيه، وفيه أربعة مطالب، المطلب الأول: تعريف الأخت في اللغة، المطلب الثاني: معاني الأخت في القرآن الكريم، المطلب الثالث: تعريف الأخت في الاصطلاح، المطلب الرابع: الألفاظ المقاربة للأخت في القرآن.

المبحث الثاني :الأخت وحقوقها في الإسلام، وفيه ثلاثة مطالب، المطلب الأول: حقّ الأخت في الدفاع عنها وصيانة حقوقها، المطلب الثاني: حقّ الأخت في التركة والميراث، المطلب الثالث: حقّ الأخت في المحرمية.

المبحث الثالث: فضل الأخت ومكانتها، وفيه ثلاثة مطالب، المطلب الأول: فضل الأخت ومنزلتها، المطلب الثاني: أقسام الأخت ودرجاتها، المطلب الثالث: أولاد الأخت ومنزلتهم.

الخاتمة، وفيها: أبرز النتائج، وأهم التوصيات، في ختام هذا البحث؛ فإنّي قد خرجت ببعض النّتائج والتوصيات، من أهمّها: _1 أن معنى الأخت (أخو) في اللغة: عود يعرض في الحائط تشدّ إليه الدابة، أو هو حبل يدفن في الأرض ويبرز طرفه فيشدّ به، وفي الاصطلاح هي من كانت تشترك معك في الأب والأمّ كليهِما، أو في أحدهما، أو أرضعتكما امرأة.

٢_ وجوب الدفاع عن الأخت وصيانة حقوقها، ومراعاة فضلها ومنزلتها، والاهتمام بأولادها.

٣_ كما أوصي في ختام هذا البحث إخواني الباحثين بدراسة الموضوعات التّفسيرية التي وردت بها آيات قليلة في القرآن الكريم وجمعها ودراستها، وضرورة عمل دراسة مستفيضة حول موضوع الأخت في الكتاب والسنة.

الكلمات المفتاحية: الأخت، الموضوع، الدراسة.

المقدمة

إنَّ الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمّداً عبده ورسوله. قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِۦ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُم مُّسۡلِمُونَ ﴾ (آل عمران/١٠٢)، وقال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفۡسٖ وَٰحِدَةٖ وَخَلَقَ مِنۡهَا زَوۡجَهَا وَبَثَّ مِنۡهُمَا رِجَالٗا كَثِيرٗا وَنِسَآءٗۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِي تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلۡأَرۡحَامَۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيۡكُمۡ رَقِيبٗا ﴾ (النساء/١)، وقال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَقُولُواْ قَوۡلٗا سَدِيدٗا ٧٠ يُصۡلِحۡ لَكُمۡ أَعۡمَٰلَكُمۡ وَيَغۡفِرۡ لَكُمۡ ذُنُوبَكُمۡۗ وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ فَقَدۡ فَازَ فَوۡزًا عَظِيمًا ﴾ (الأحزاب/٧٠-٧١).

أما بعد:

فمن أشرف العلوم التي يتعلمها المسلم هو ما كان ذا صلة بكتاب الله العظيم؛ حيث يشغل الباحث فكره ووقته وجهده في كتاب الله تلاوة وتدبراً، ومن هذه العلوم علم التفسير، وتعلقه بكتاب الله واضح وبيّن، إلاّ أنّني سأخصّ هذا البحث بمجال من مجالات هذا العلم ألا وهو التفسير الموضوعي، وقد اخترت موضوعًا لبحثي في هذا المجال بعنوان: (الأخت في القرآن الكريم، دراسة موضوعية)؛ فقال تعالى:﴿ إِذۡ تَمۡشِيٓ أُخۡتُكَ فَتَقُولُ هَلۡ أَدُلُّكُمۡ عَلَىٰ مَن يَكۡفُلُهُۥ... ﴾) طه:٤٠)، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم_ لميمونة أمّ المؤمنين _: ((أرأيت جاريتك التي كنت استأمرتيني في عتقها أعطيها أختك، وصلي بها رحمها ترعى عليها؛ فإنّه خير لك))[1] ؛ فإنّه لا يخفى على متدبر في كتاب الله ما للتفسير الموضوعي من أهمية كبرى عند المفسرين، وحاجتهم الماسة إليه؛ وذلك فإنّه يحقق للناس أهدافا كثيرة، وفوائد عديدة، من حيث استخراج الموضوعات القرآنية لإيجاد حلول لمستجدات واقعنا المعاصر.

أهمية الموضوع:

١. عظم حق الأخت في الإسلام، وعلو مكانتها.
٢. أن الأخوات على أقسام ودرجات.
٣. أن في موضوع الأخت بيان اهتمام القرآن الكريم لإصلاح المجتمع.

أسباب اختيار الموضوع:

١. كونه متطلبًا من متطلبات الترقية.
٢. أن لفظ: الأخت ورد في مواضع متعددة من كتاب الله سبحانه وتعالى، مما جعلني أختاره للبحث فيه.

---

[1] أخرجه الإمام مالك في الموطأ ٩٦٧/٢، كتاب الاستئذان، باب ما جاء في أكل الضب، برقم:٩، من حديث سليمان بن يسار رضي الله عنه. ولم أقف على حكمه.

٣. حاجة الأمة الإسلامية لربطها بكتاب الله سبحانه وتعالى، وما فيه من كنوز وأسرار؛ فتقديم مثل هذا الموضوع يعتبر نموذجا يحتذى به في ذلك.

٤. إبراز وجوه جديدة من إعجاز القرآن الكريم؛ وذلك بدراسة هذا الموضوع: (الأخت في القرآن الكريم دراسة موضوعية).

أهداف البحث:

١. الوقوف على مفهوم الأخت في القرآن الكريم.

٢. بيان حقوق الأخت وأنواعها، وحثّ الإسلام على الاهتمام بها.

٣. الوقوف على فضل الأخت ومكانتها العالية في الإسلام.

٤. اختصار الطريقة للناس عامة، وللدعاة خاصة للوصول إلى الهدايات، والإرشادات والعِبَر من مجموع الآيات المتعلقة بموضوع: (الأخت في القرآن الكريم دراسة موضوعية).

الدراسات السابقة للموضوع:

وأمّا ما يتعلق بالجهود والدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع: (الأخت في القرآن الكريم دراسة موضوعية)، فقد قمت بإجراء عملية بحث واسعة عنها، في أروقة المكتبات العلمية الكبيرة، وكذلك عن طريق الشبكة العنكبوتية؛ فلم أجد فيه بحثا أو دراسة مستقلاً، وإنما وجدت بحثين قريبين من هذا العنوان:(الأخت في القرآن الكريم دراسة موضوعية)، وهما:

الأول بعنوان: آيات الأخوة في القرآن: دراسة موضوعية، المؤلف: زينب عبدالله جبر، في العراق، بغداد، نوع المحتوى: رسائل جامعية، باللغة العربية، الدرجة العلمية: رسالة ماجستير، الجامعة/ الجامعة المستنصرية، الكلية/ التربية الأساسية، تمت المناقشة عام ٢٠٠٩م.

ولم يتيسر لي الوقوف عليه.

الثاني بعنوان: الأخوة في ضوء القرآن الكريم دراسة موضوعية، المؤلف: عبد الرحمن يتيم الفضلي، ولم يتيسر لي كذلك الوقوف عليه، والفرق بين هذين البحثين وبحثي هذا واضح وبيّن.

مشكلة وأسئلة الدراسة:

الدراسة الموضوعية التفسيرية هي التي تتناول موضوعا من القرآن الكريم، وتجمع الآيات الواردة في ذلك، وقد غلب على الدراسات التفسيرية الموضوعية وخاصة الأكاديمية منها تناول الموضوعات التي اشتملت على آيات كثيرة في القرآن الكريم، وأغفلت غلبا تلك الموضوعات التي وردت بها آيات قليلة، ومنها الآيات التي ورد فيها ذكر الأخت في القرآن الكريم فجمعتها وتناولتها بالبحث والدراسة والتصنيف، وأجبت عن بعض التساؤلات فيها، منها:

ما معنى الأخت، وما هي آياتها، وما هي الجوانب التي تناولتها تلك الآيات، وما هي حقوق الأخت، وما مكانتها؟.

حدود الدراسة:

تناولت هذه الدراسة الآيات التي ورد فيها ذكر: (الأخت) في القرآن الكريم، وهي في إحدى عشرة آيات :الآية الأولى:﴿ ... وَإِن كَانَ رَجُلٌ يُورَثُ كَلَٰلَةً أَوِ ٱمْرَأَةٌ وَلَهُۥ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ فَلِكُلِّ وَٰحِدٍ مِّنْهُمَا ٱلسُّدُسُ ... ﴾) النساء:١٢(، والآية الثّانية: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَٰتُكُمْ وَبَنَاتُكُمْ وَأَخَوَٰتُكُمْ وَعَمَّٰتُكُمْ وَخَٰلَٰتُكُمْ وَبَنَاتُ ٱلْأَخِ وَبَنَاتُ ٱلْأُخْتِ وَأُمَّهَٰتُكُمُ ٱلَّٰتِىٓ أَرْضَعْنَكُمْ وَأَخَوَٰتُكُم مِّنَ ٱلرَّضَٰعَةِ ... ﴾) النساء:٢٣(، والآية الثّالثة: ﴿ يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ ٱللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِى ٱلْكَلَٰلَةِ إِنِ ٱمْرُؤٌا۟ هَلَكَ لَيْسَ لَهُۥ وَلَدٌ وَلَهُۥٓ أُخْتٌ فَلَهَا نِصْفُ مَا تَرَكَ ... ﴾) النساء:١٧٦(، والآية الرّابعة: ﴿ ...أَوْ بَنِىٓ أَخَوَٰتِهِنَّ أَوْ نِسَآئِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُهُنَّ أَوِ ٱلتَّٰبِعِينَ غَيْرِ أُو۟لِى ٱلْإِرْبَةِ مِنَ ٱلرِّجَالِ أَوِ ٱلطِّفْلِ ٱلَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا۟ عَلَىٰ عَوْرَٰتِ ٱلنِّسَآءِ... ﴾) النور:٣١(، والآية الخامسة: ﴿ ...أَوْ بُيُوتِ أَخَوَٰتِكُمْ أَوْ بُيُوتِ أَعْمَٰمِكُمْ أَوْ بُيُوتِ عَمَّٰتِكُمْ أَوْ بُيُوتِ أَخْوَٰلِكُمْ أَوْ بُيُوتِ خَٰلَٰتِكُمْ أَوْ مَا مَلَكْتُم مَّفَاتِحَهُۥٓ أَوْ صَدِيقِكُمْ ... ﴾) النور:٦١(، والآية السّادسة: ﴿ لَّا جُنَاحَ عَلَيْهِنَّ فِىٓ ءَابَآئِهِنَّ وَلَآ أَبْنَآئِهِنَّ وَلَآ إِخْوَٰنِهِنَّ وَلَآ أَبْنَآءِ إِخْوَٰنِهِنَّ وَلَآ أَبْنَآءِ أَخَوَٰتِهِنَّ ... ﴾) الأحزاب:٥٥(، والآية السّابعة: ﴿ ...كُلَّمَا دَخَلَتْ أُمَّةٌ لَّعَنَتْ أُخْتَهَا حَتَّىٰٓ إِذَا ٱدَّارَكُوا۟ فِيهَا جَمِيعًا... ﴾) الأعراف:٣٨(، والآية الثّامنة: ﴿ يَٰٓأُخْتَ هَٰرُونَ مَا كَانَ أَبُوكِ ٱمْرَأَ سَوْءٍ وَمَا كَانَتْ أُمُّكِ بَغِيًّا ﴾) مريم:٢٨(، والآية التّاسعة: ﴿ إِذْ تَمْشِىٓ أُخْتُكَ فَتَقُولُ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ مَن يَكْفُلُهُۥ... ﴾) طه:٤٠(، والآية العاشرة: ﴿ وَقَالَتْ لِأُخْتِهِۦ قُصِّيهِ ... ﴾) القصص:١١(، والآية الحادية عشرة: ﴿ وَمَا نُرِيهِم مِّنْ ءَايَةٍ إِلَّا هِىَ أَكْبَرُ مِنْ أُخْتِهَا... ﴾ الزخرف:٤٨

المنهج المتبع في هذا البحث:

المنهج المتبع في هذا البحث هو: سأتبع في هذا البحث-بإذن الله- المنهج الاستنباطي الاستقرائي الموضوعي؛ وذلك على النحو التّالي:

_ التعريف بمصطلح الموضوع: (الأخت في القرآن الكريم دراسة موضوعية).

_ جمع الآيات التي تحدثت عن موضوع: (الأخت في القرآن الكريم دراسة موضوعية).

_ وضع عناوين للآيات، ثم تفسيرها تحت كل عنوان تفسيرا موضوعيا.

_ ذكر المصادر والمراجع لكل منقول وعزوه لقائله، وذلك في الحاشية.

هيكل البحث:

يشتمل هذا البحث على مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وفهارس علمية.

المقدمة، وفيها: أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، وأهداف البحث، والدراسات السابقة، ومشكلة وأسئلة الدراسة،

وحدود الدراسة، ومنهج البحث، وهيكل البحث.

المبحث الأول: مفهوم الأخت لغة واصطلاحاً، وبيان معانيه في القرآن الكريم، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: تعريف الأخت في اللغة.

المطلب الثاني: معاني الأخت في القرآن الكريم.

المطلب الثالث: تعريف الأخت في الاصطلاح.

المطلب الرابع: الألفاظ المقاربة للأخت في القرآن الكريم.

المبحث الثاني: الأخت وحقوقها في الإسلام، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: حقّ الأخت في الدفاع عنها وصيانة حقوقها.

المطلب الثاني: حقّ الأخت في التركة والميراث.

المطلب الثالث: حقّ الأخت في المحرمية.

المبحث الثالث: فضل الأخت ومكانتها في الإسلام، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: فضل الأخت ومنزلتها.

المطلب الثاني: أقسام الأخت ودرجاتها.

المطلب الثالث: أولاد الأخت ومنزلتهم.

الخاتمة، وفيها: أبرز النتائج، وأهم التوصيات.

الفهارس، وفيها: فهرس المصادر والمراجع، وفهرس الموضوعات.

هذا، وبالله تعالى التوفيق، فهو ولي ذلك والقادر عليه.

المبحث الأول: مفهوم الأخت لغة واصطلاحاً، وبيان معانيه في القرآن الكريم، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: تعريف الأخت في اللغة.

المطلب الثاني: معاني الأخت في القرآن الكريم.

المطلب الثالث: تعريف الأخت في الاصطلاح.

المطلب الرابع: الألفاظ المقاربة للأخت في القرآن الكريم.

المطلب الأول: تعريف الأخت في اللغة.

الأخت في اللّغة مؤنث الأخ، وهو مقلوب من أَخَوَ، والأخية، والأخيّة، والآخيّة، وهو عود يعرض في الحائط تشدّ إليه الدابة، وقيل: هو حبل يدفن في الأرض ويبرز طرفه فيشدّ به، والأخ من النسب: معروف، وقد يكون الصّديق والصّاحب، والأخا مقصور، والأخو لغتان فيه، وقال الخليل الفراهيدي البصري:" أخو: أخ وأخوان وإخوة وإخوان، وبيني وبينه أخوة وإخاء، وتقول: آخيته، ولغة طيء: وأخيته. وهذا رجل من آخائي، بوزن أفعالي، وتقول: آخيت على أصل التأسيس، ومن قال: وأخيت، بلغة طيء، أخذه من الوخاء، وتأنيث الأخ: أخت، وتاؤها هاء، وتقول: أخت وأختان وأخوات، والأخية: عود يعرض في الحائط، تشدّ إليه الدّابة، وتجمع على الأواخي، ولفلان عند الأمير أخية ثابتة، والفعل: أخيت تأخية وتأخيت أنا، واشتقاقه من آخية العود، وهي في تقدير الفعل: فاعولة، ويقال: آخية، بالتخفيف في كلّ ذلك ".[٢]

المطلب الثاني: معاني الأخت في القرآن الكريم.

إنّ المتأمل في كتاب الله تبارك وتعالى والنّاظر فيه لَيجد أنّ لفظة: (الأخت) قد وردت في القرآن الكريم في إحدى عشرة آية، إلاّ أنّ استعمال القرآن الكريم لهذه اللّفظة متنوع بحسب موضعها، وبالاستقراء لهذه المواضع تبيّن لي أنّ لهذه اللفظة: (الأخت) ثلاثة معان، وهي كالتالي:

أوّلًا: الأخت بمعنى النسب، وذلك في قوله تعالى:﴿ وَلَكُمْ نِصْفُ مَا تَرَكَ أَزْوَاجُكُمْ إِن لَّمْ يَكُن لَّهُنَّ وَلَدٌ فَإِن كَانَ لَهُنَّ وَلَدٌ فَلَكُمُ ٱلرُّبُعُ مِمَّا تَرَكْنَ مِنۢ بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصِينَ بِهَآ أَوْ دَيْنٍ وَلَهُنَّ ٱلرُّبُعُ مِمَّا تَرَكْتُمْ إِن لَّمْ يَكُن لَّكُمْ وَلَدٌ فَإِن كَانَ لَكُمْ وَلَدٌ فَلَهُنَّ ٱلثُّمُنُ مِمَّا تَرَكْتُم مِّنۢ بَعْدِ وَصِيَّةٍ تُوصُونَ بِهَآ أَوْ دَيْنٍ وَإِن كَانَ رَجُلٌ يُورَثُ كَلَٰلَةً أَوِ ٱمْرَأَةٌ وَلَهُۥٓ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ فَلِكُلِّ وَٰحِدٍ مِّنْهُمَا ٱلسُّدُسُ فَإِن كَانُوٓاْ أَكْثَرَ مِن ذَٰلِكَ فَهُمْ شُرَكَآءُ فِى ٱلثُّلُثِ مِنۢ بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصَىٰ بِهَآ أَوْ دَيْنٍ غَيْرَ مُضَآرٍّ وَصِيَّةً مِّنَ ٱللَّهِ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَلِيمٌ ﴾ (النساء:١٢)، وقوله تعالى:

﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَٰتُكُمْ وَبَنَاتُكُمْ وَأَخَوَٰتُكُمْ وَعَمَّٰتُكُمْ وَخَٰلَٰتُكُمْ وَبَنَاتُ ٱلْأَخِ وَبَنَاتُ ٱلْأُخْتِ وَأُمَّهَٰتُكُمُ ٱلَّٰتِىٓ أَرْضَعْنَكُمْ وَأَخَوَٰتُكُم مِّنَ ٱلرَّضَٰعَةِ وَأُمَّهَٰتُ نِسَآئِكُمْ وَرَبَٰٓئِبُكُمُ ٱلَّٰتِى فِى حُجُورِكُم مِّن نِّسَآئِكُمُ ٱلَّٰتِى دَخَلْتُم بِهِنَّ فَإِن لَّمْ تَكُونُواْ دَخَلْتُم بِهِنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ وَحَلَٰٓئِلُ أَبْنَآئِكُمُ ٱلَّذِينَ مِنْ أَصْلَٰبِكُمْ وَأَن تَجْمَعُواْ بَيْنَ ٱلْأُخْتَيْنِ إِلَّا مَا قَدْ سَلَفَ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ غَفُورًا رَّحِيمًا ﴾ (النساء:٢٣)، وقوله تعالى: ﴿ يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ ٱللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِى ٱلْكَلَٰلَةِ إِنِ ٱمْرُؤٌاْ هَلَكَ لَيْسَ لَهُۥ وَلَدٌ وَلَهُۥٓ أُخْتٌ فَلَهَا نِصْفُ مَا تَرَكَ وَهُوَ يَرِثُهَآ إِن لَّمْ يَكُن لَّهَا وَلَدٌ فَإِن كَانَتَا

[٢] العين ٣١٩/٤، وينظر: تهذيب اللّغة ٢٥٠/٧، والمحكم والمحيط الأعظم ٣١٢/٥، ومختار الصحاح ص:١٤، ولسان العرب ١٩/١٤.

ٱثۡنَتَيۡنِ فَلَهُمَا ٱلثُّلُثَانِ مِمَّا تَرَكَۚ وَإِن كَانُوٓاْ إِخۡوَةٗ رِّجَالٗا وَنِسَآءٗ فَلِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۗ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمۡ أَن تَضِلُّواْۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمُۢ ﴾ (النساء:١٧٦)، وقوله تعالى: ﴿ وَقُل لِّلۡمُؤۡمِنَٰتِ يَغۡضُضۡنَ مِنۡ أَبۡصَٰرِهِنَّ وَيَحۡفَظۡنَ فُرُوجَهُنَّ وَلَا يُبۡدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنۡهَاۖ وَلۡيَضۡرِبۡنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَىٰ جُيُوبِهِنَّۖ وَلَا يُبۡدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ أَوۡ ءَابَآئِهِنَّ أَوۡ ءَابَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوۡ أَبۡنَآئِهِنَّ أَوۡ أَبۡنَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوۡ إِخۡوَٰنِهِنَّ أَوۡ بَنِيٓ إِخۡوَٰنِهِنَّ أَوۡ بَنِيٓ أَخَوَٰتِهِنَّ أَوۡ نِسَآئِهِنَّ أَوۡ مَا مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُهُنَّ أَوِ ٱلتَّٰبِعِينَ غَيۡرِ أُوْلِي ٱلۡإِرۡبَةِ مِنَ ٱلرِّجَالِ أَوِ ٱلطِّفۡلِ ٱلَّذِينَ لَمۡ يَظۡهَرُواْ عَلَىٰ عَوۡرَٰتِ ٱلنِّسَآءِۖ وَلَا يَضۡرِبۡنَ بِأَرۡجُلِهِنَّ لِيُعۡلَمَ مَا يُخۡفِينَ مِن زِينَتِهِنَّۚ وَتُوبُوٓاْ إِلَى ٱللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهَ ٱلۡمُؤۡمِنُونَ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ﴾ (النور:٣١)، وقوله تعالى: ﴿ لَّيۡسَ عَلَى ٱلۡأَعۡمَىٰ حَرَجٞ وَلَا عَلَى ٱلۡأَعۡرَجِ حَرَجٞ وَلَا عَلَى ٱلۡمَرِيضِ حَرَجٞ وَلَا عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمۡ أَن تَأۡكُلُواْ مِنۢ بُيُوتِكُمۡ أَوۡ بُيُوتِ ءَابَآئِكُمۡ أَوۡ بُيُوتِ أُمَّهَٰتِكُمۡ أَوۡ بُيُوتِ إِخۡوَٰنِكُمۡ أَوۡ بُيُوتِ أَخَوَٰتِكُمۡ أَوۡ بُيُوتِ أَعۡمَٰمِكُمۡ أَوۡ بُيُوتِ عَمَّٰتِكُمۡ أَوۡ بُيُوتِ أَخۡوَٰلِكُمۡ أَوۡ بُيُوتِ خَٰلَٰتِكُمۡ أَوۡ مَا مَلَكۡتُم مَّفَاتِحَهُۥٓ أَوۡ صَدِيقِكُمۡۚ لَيۡسَ عَلَيۡكُمۡ جُنَاحٌ أَن تَأۡكُلُواْ جَمِيعًا أَوۡ أَشۡتَاتٗاۚ فَإِذَا دَخَلۡتُم بُيُوتٗا فَسَلِّمُواْ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمۡ تَحِيَّةٗ مِّنۡ عِندِ ٱللَّهِ مُبَٰرَكَةٗ طَيِّبَةٗۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلۡأٓيَٰتِ لَعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ﴾ (النور:٦١)، وقوله تعالى: ﴿ لَّا جُنَاحَ عَلَيۡهِنَّ فِيٓ ءَابَآئِهِنَّ وَلَآ أَبۡنَآئِهِنَّ وَلَآ إِخۡوَٰنِهِنَّ وَلَآ أَبۡنَآءِ إِخۡوَٰنِهِنَّ وَلَآ أَبۡنَآءِ أَخَوَٰتِهِنَّ وَلَا نِسَآئِهِنَّ وَلَا مَا مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُهُنَّۚ وَٱتَّقِينَ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ شَهِيدًا ﴾ (الأحزاب:٥٥)، وقوله تعالى: ﴿ وَقَالَتۡ لِأُخۡتِهِۦ قُصِّيهِ فَبَصُرَتۡ بِهِۦ عَن جُنُبٖ وَهُمۡ لَا يَشۡعُرُونَ ﴾ (القصص:١١).

ثانيا: الأخت بمعنى الدين والنسب، سواء كان الدين بمعنى المعنى الممدوح أو المذموم:

الأخت بمعنى الدين الممدوح، وذلك في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأُخۡتَ هَٰرُونَ مَا كَانَ أَبُوكِ ٱمۡرَأَ سَوۡءٖ وَمَا كَانَتۡ أُمُّكِ بَغِيّٗا ﴾ (مريم:٢٨)، وقوله تعالى: ﴿ إِذۡ تَمۡشِيٓ أُخۡتُكَ فَتَقُولُ هَلۡ أَدُلُّكُمۡ عَلَىٰ مَن يَكۡفُلُهُۥۖ فَرَجَعۡنَٰكَ إِلَىٰٓ أُمِّكَ كَيۡ تَقَرَّ عَيۡنُهَا وَلَا تَحۡزَنَۚ وَقَتَلۡتَ نَفۡسٗا فَنَجَّيۡنَٰكَ مِنَ ٱلۡغَمِّ وَفَتَنَّٰكَ فُتُونٗاۚ فَلَبِثۡتَ سِنِينَ فِيٓ أَهۡلِ مَدۡيَنَ ثُمَّ جِئۡتَ عَلَىٰ قَدَرٖ يَٰمُوسَىٰ ﴾ (طه:٤٠).

وأمّا الأخت بمعنى الدين المذموم ففي قوله تعالى: ﴿ قَالَ ٱدۡخُلُواْ فِيٓ أُمَمٖ قَدۡ خَلَتۡ مِن قَبۡلِكُم مِّنَ ٱلۡجِنِّ وَٱلۡإِنسِ فِي ٱلنَّارِۖ كُلَّمَا دَخَلَتۡ أُمَّةٞ لَّعَنَتۡ أُخۡتَهَاۖ حَتَّىٰٓ إِذَا ٱدَّارَكُواْ فِيهَا جَمِيعٗا قَالَتۡ أُخۡرَىٰهُمۡ لِأُولَىٰهُمۡ رَبَّنَا هَٰٓؤُلَآءِ أَضَلُّونَا فَـَٔاتِهِمۡ عَذَابٗا ضِعۡفٗا مِّنَ ٱلنَّارِۖ قَالَ لِكُلّٖ ضِعۡفٞ وَلَٰكِن لَّا تَعۡلَمُونَ ﴾ (الأعراف:٣٨).

ثالثا: الأخت بمعنى المشاكلة والمشابهة، وذلك في قوله تعالى: ﴿ وَمَا نُرِيهِم مِّنۡ ءَايَةٍ إِلَّا هِيَ أَكۡبَرُ مِنۡ أُخۡتِهَاۖ وَأَخَذۡنَٰهُم بِٱلۡعَذَابِ لَعَلَّهُمۡ يَرۡجِعُونَ ﴾ (الزخرف:٤٨).[٣]

---

[٣] ينظر: معاني القرآن وإعرابه للزجاج ٤٥١/١، وقاموس القرآن ص:٢٤، والقاموس الوجيز لمعاني كلمات القرآن الكريم ص:٢.

وقد تأتي هذه اللفظة، لفظة: (الأخت) مؤنث (الأخ) –وقد سبقت الإشارة أن اشتقاقهما واحد– على سبعة أوجه؛ حيث قال الدامغاني:" (أ خ و) على سبعة أوجه:

الأخ ابن الأب والأم، أو من أحدهما، الأخ من القبيلة، الأخ من الدين والولاية في الشرك، الأخ في دين الإسلام، الأخ في الحب والمودة، الأخ الصاحب والشبه؛ فوجه منها :

الأول: الأخ يعني من أبيه وأمه، فذلك قوله تعالى في سورة المائدة:﴿ فَطَوَّعَتْ لَهُۥ نَفْسُهُۥ قَتْلَ أَخِيهِ ﴾ (المائدة:٣٠)، يعني به أخاه من أبيه وأمه، وقال تعالى فيها:﴿ فَأُوَٰرِيَ سَوْءَةَ أَخِى ﴾ (المائدة:٣١)، وقال تعالى في سورة النساء:﴿ فَإِن كَانَ لَهُۥٓ إِخْوَةٌ ﴾ (النساء:١١)، كقوله تعالى فيها:﴿ وَلَهُۥٓ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ ﴾ (النساء:١٢)، ونحوه.

الثاني: الأخ من القبيلة وليس من أبيه وأمّه، ولا على دينه، فذلك قوله تعالى في سورة هود:

﴿ وَإِلَىٰ عَادٍ أَخَاهُمْ هُودًا ﴾ (هود:٥٠)، وليس بأخيهم في الدّين، ولكن أخوهم في القبيلة لا من أبيهم، ولا من أمهم مثلها في سورة الشعراء.

الثالث: الأخ في الدّين والولاية في الشّرك، قوله تعالى في سورة الأعراف:﴿ وَإِخْوَٰنُهُمْ يَمُدُّونَهُمْ فِى ٱلْغَىِّ ﴾ (الأعراف:٢٠٢)، يعني الشياطين من الكفار، وكقوله تعالى في سورة الإسراء:

﴿ إِنَّ ٱلْمُبَذِّرِينَ كَانُوٓاْ إِخْوَٰنَ ٱلشَّيَٰطِينِ ﴾ (الإسراء:٢٧) في الدين والولاية.

الرابع: الأخ في دين الإسلام والولاية، فذلك قوله تعالى في سورة الحجرات:﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ ﴾ (الحجرات:١٠)، يعني في الدين والولاية.

الخامس: الأخ في الحبّ والمودّة، فذلك قوله تعالى في سورة الحجر:﴿ وَنَزَعْنَا مَا فِى صُدُورِهِم مِّنْ غِلٍّ إِخْوَٰنًا عَلَىٰ سُرُرٍ مُّتَقَٰبِلِينَ ﴾ (الحجر:٤٧).

السادس: الأخ الصاحب، وذلك قوله تعالى في سورة ص:﴿ إِنَّ هَٰذَآ أَخِى لَهُۥ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَعْجَةً ﴾ (ص:٢٣)، وقال تعالى في سورة الحجرات:﴿ أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ ﴾ (الحجرات:١٢)، أي: يأكل لحم صاحبه.

السابع: الأخ الشبه، قوله تعالى في سورة الأعراف:﴿ كُلَّمَا دَخَلَتْ أُمَّةٌ لَّعَنَتْ أُخْتَهَا ﴾ (الأعراف:٣٨)، يعني شبهها " .[٤]

[٤] قاموس القرآن ص:٢٤.

المطلب الثالث: تعريف الأخت في الاصطلاح

الأخت: من ذوي الرحم المحرم، وهي من كانت تشترك معك في الأب والأمّ كليهِما، أو في أحدهما، والأخت إن كانت من الأب والأمّ يقال لها: الأخت الشّقيقة، وإن كانت من الأب فقط يقال لها: الأخت لأب، وإن كانت مِن الأمّ فقط يقال لها: الأخت لأمّ، وقد تطلق الأخت على الأخت من الرّضاعِ .[٥]

المطلب الرابع: الألفاظ المقاربة للأخت في القرآن الكريم

إنّ النّاظر في كتاب الله تبارك وتعالى لَيتبين له أنّ من الألفاظ المقاربة للفظ: (الأخت) ما يأتي:

أوّلًا: الأخت أو الأخ بمعنى الولي في المذهب، ومن ذلك قوله تعالى:﴿ وَإِخْوَٰنُهُمْ يَمُدُّونَهُمْ فِي ٱلْغَيِّ ﴾ (الأعراف:٢٠٢)، يعني أولياءهم من شياطين الإنس والجن، وكقوله تعالى في سورة الإسراء:﴿ إِنَّ ٱلْمُبَذِّرِينَ كَانُوٓاْ إِخْوَٰنَ ٱلشَّيَٰطِينِ ﴾ (الإسراء:٢٧)، يعني أولياءهم.

ثانيا: الأخت أو الأخ بمعنى الولاية في دين الإسلام، من ذلك قوله تعالى:﴿ إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ ﴾ (الحجرات:١٠)، يعني في الدين والولاية.

ثالثا: الأخت أو الأخ بمعنى الصاحب، ومن ذلك قوله تعالى:﴿ إِنَّ هَٰذَآ أَخِى لَهُۥ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَعْجَةً ﴾ (ص:٢٣)، وقوله تعالى: ﴿ أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ ﴾ (الحجرات:١٢)، أي: يأكل لحم صاحبه.

رابعا: الأخت أو الأخ بمعنى الشبيه والنظير، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿كُلَّمَا دَخَلَتْ أُمَّةٌ لَّعَنَتْ أُخْتَهَا ﴾ (الأعراف:٣٨)، يعني: شبهها ونظيرها [٦]. والله تعالى أعلم.

المبحث الثاني: الأخت وحقوقها في الإسلام، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: حقّ الأخت في الدفاع عنها وصيانة حقوقها.

المطلب الثّاني: حقّ الأخت في التركة والميراث.

المطلب الثّالث: حقّ الأخت في المحرمية.

المطلب الأول: حقّ الأخت في الدفاع عنها وصيانة حقوقها

إنّ الدّين الإسلامي قد دعا إلى الدفاع عن الأخت وصيانة حقوقها، وحمايتها من أي اعتداء وظلم، وحذّر من

---

[٥] ينظر: تقويم النظر ٢٠٠/٣، والمحصول ٢٩٥/٣، والإحكام في أصول الأحكام ٧٥/٣، والكافي شرح البزودي ١٥٩٩/٤، والموافقات ٣٨٥/٤.

[٦] ينظر: معاني القرآن للفراء ٣٧٨/١، ومعاني القرآن وإعرابه للزجاج ٤٥١/١، والقاموس الوجيز لمعاني كلمات القرآن الكريم ص:٢.

ظلمها وحرمانها من حقها؛ فإن الله قد أعطي كل ذي حق حقه وقد خاب من حمل ظلمًا، ولا يشك عاقل في أن الإسلام جاء فأنصف الجميع؛ فأنصف الرجل وأنصف المرأة أنصف المسلم وأنصف غير المسلم أنصف الضعفاء من غير أن يجور على الأقوياء ولا يظلم ربك أحدا، جاء الإسلام فأنصف الفقراء من غير أن يبخس حق الأغنياء، كما أنصف الأخت، حتى وإن أراد زوجها أن يظلمها أو يهينها في بيت زوجها، فإذا رجعت مطلقة إلى بيت أخيها، فإن عليه أن يكرمها، ولا يجبرها على الرجوع إلى زوجها إلاّ راضية راغبة معززة مكرمة، مع نصحها والقيام على شؤونها وقصد الخير لها.

ولقد ضرب لنا مثلاً الصحابي الجليل معقل بن يسار حين زوّج أختًا له من رجل فطلقها ثم تركها، حتّى إذا انقضت عدتها خطبها حتى نزل قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ أَن يَنكِحْنَ أَزْوَٰجَهُنَّ إِذَا تَرَٰضَوْا۟ بَيْنَهُم بِٱلْمَعْرُوفِ ذَٰلِكَ يُوعَظُ بِهِۦ مَن كَانَ مِنكُمْ يُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ ذَٰلِكُمْ أَزْكَىٰ لَكُمْ وَأَطْهَرُ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾ (البقرة:٢٣٢)، عن الحسن قال: ﴿ فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ .... ﴾، قال: حدثني معقل بن يسار أنها نزلت فيه؛ قال: زوّجت أختا لي من رجل، فطلقها، حتى إذا انقضت عدتها، جاء يخطبها، -وفى رواية: فحمى معقل من ذلك أنفا-، فقلت له: زوّجتك، وفرشتك، وأكرمتك، فطلقتها، ثم جئت تخطبها! لا والله، لا تعود إليك أبدا، وكان رجلا لا بأس به، وكانت المرأة تريد أن ترجع إليه، فأنزل الله هذه الآية: ﴿ وَإِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ ﴾ إلى آخر الآية، فدعاه رسول الله صلى الله عليه وسلم فقرأ عليه، فقلت: الآن أفعل يا رسول الله! قال: فترك الحمية واستقاد لأمر الله، فزوجها إياه .[٧]

فهكذا حرص هذا الصّحابي الجليل على صيانة أخته، وصيانة حقوقها، ويدافع عنها أمام زوجها الذي طلقها.

وإنّ تضحية الأخ من أجل أخته لمن دلائل عناية الإسلام بالأخت أن علَّم إخوانهن من الرجال التضحية من أجلهن، حتّى وإن كان هذا على حساب سعادة هذا الأخ ورغباته، وهذا صحابي آخر، وهو جابر بن عبد الله رضي الله عنهما، يموت أبوه شهيدًا يوم أحد، ويترك له تسع بنات أخوات! لا عائل لهن إلا جابر، فماذا فعل هذا الصّحابي الجليل بأخواته ؟ يقول: غزوت مع رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال لي: ((ما تزوجت يا جابر... أبكراً أم ثيبًا ؟))، فقلت له: تزوجت ثيبًا، قال: ((أفلا تزوجت بكراً تلاعبك وتلاعبها ؟))، فقلت له: يا رسول الله، توفي والدي -أو استشهد- ولي أخوات صغار، فكرهت أن أتزوج إليهن مثلهن، فلا تؤدبهن ولا تقوم عليهن، فتزوجت ثيبًا لتقوم عليهن وتؤدبهن)).[٨]

---

[٧] أخرجه البخاري في صحيحه، في كتاب: النكاح، باب: إنكاح الرجل ولده الصغار، برقم: ٢٠٦٧، من حديث معقل بن يسار رضي الله عنه.

[٨] أخرجه مسلم في صحيحه، في كتاب: البيوع، باب: الاستثناء في البيع، برقم: ٤١٠٧، من حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنهما.

فانظر إلى هذه التّضحية التي طبّقها هذا الصّحابي الجليل رضي الله عنه؛ حيث ضحّى بحقّه في الزواج ببكر، وتزوج ثيباً، من أجل أخواته، تدبر قوله:" فتزوجت امرأة تقوم عليهن وتصلحهن "، إنّه لم يكن له هدف من الزواج في المقام الأول إلاّ القيام على راحة أخواته، ولم يكن همه من الزواج إسعاد نفسه، بقدر تفكيره في إسعاد أخواته، فمن يؤثر أخواته على نفسه في عصرنا هذا ؟.

فكَمْ من أخ في عصرنا لا علاقة له بأخته إلاّ من خلال الهاتف! وكم من أخ يضيق ذرعًا بأخته لمجرد حضورها لزيارته! إن قومًا في زماننا يسيئون معاملة الأخوات إساءة بالغة، ربما أكل أموالها وحقوقها بالباطل، وربما أهانها وقطع الصلة بها، والله تبارك تعالى يقول:﴿ فَهَلۡ عَسَيۡتُمۡ إِن تَوَلَّيۡتُمۡ أَن تُفۡسِدُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَتُقَطِّعُوٓاْ أَرۡحَامَكُمۡ ﴾ (محمد:٢٢).

فإنّ الإسلام كما لم يغفل حقوق المرأة كأخت، بل أكدها ودعا إلى صيانتها لقد أمر حسن إعالتها والإنفاق عليها، وأنَّ مَن أعال ثلاث بنات، أو ثلاث أخوات، أو ابنتين، أو أختين، فأحسن صحبتهن، واتقى الله فيهنّ فله الجنة؛ فعن أبي سعيد الخدري قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((من كان له ثلاث بنات، أو ثلاث أخوات، أو ابنتان، أو أختان، فأحسن صحبتهن، واتقى الله فيهن فله الجنة))[٩]، وعن أمّ سلمة رضي الله عنها قالت: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: ((من أنفق على ابنتين أو أختين أو ذواتي قرابة يحتسب النفقة عليهما حتى يغنيهما الله من فضله عز وجل أو يكفيهما كانتا له سترا من النار))[١٠]، ولقد حثّ الإسلام على الإحسانِ والتلطّفِ في التّعامل بين الإخوة؛ فقد استقبل النّبيّ عليه الصّلاة والسّلام أخته من الرضاع؛ وهي الشيماء بنت الحارث، فبسط لها رداءه حتّى تجلس عليه، وخيّرها ما بين البقاء عنده أو الرجوع إلى قومها، وأهداها جاريةً ونَعَماً.[١١]

ولو لم يكنْ بين الأخ وأُخته من رباط إلا أنَّهما من صلبٍ واحد، أو حواهما رَحمٌ واحد، أو رَضَعَا من ثَدي واحدٍ، لكان ذلك حقيقًا بحفظ حقها، ووفور مَودَّتها، ورسوخ مكانتها، فكيف إذا اجتمع ذلك كله، وأغلب الإخوان والأخوات عاشوا طفولة واحدة، وكانوا تحت سقفٍ واحد، واشتركوا في الطّعام والشّراب، وتقاسموا الأفراحَ والأحزان.

---

[٩] أخرجه البخاري في الأدب المفرد ص:٤٢، باب: من عال ثلاث أخوات. قال الشيخ الألباني: حسن.

[١٠] أخرجه الإمام أحمد في مسنده ١٣٤/٤٤، الملحق المستدرك من مسند الأنصار بقية خامس عشر الأنصار، حديث أمّ سلمة زوج النّبي صلّى الله عليه وسلّم، برقم: ٢٦٥١٦.

[١١] ينظر: سيرة ابن هشام ٤٥٨/٢، والحاوي الكبير ٣٥٦/١١، والبداية والنّهاية ٣٦٣/٤، والإصابة في تمييز الصحابة ٥٢٥/١٣، وزاد المعاد ٤١٧/٣، والعذب النّمير من مجالس الشنقيطي في التفسير ٣٩٦/٥، ولم أقف على من أخرج هذا الأثر، ولكن المنذري أخرج في مختصر سنن أبي داود ٤٢٤/٣ أنّ الشيماء بنت الحارث أخت النّبي صلّى الله عليه وسلّم من الرضاع.

المطلب الثاني: حقّ الأخت في التركة والميراث

حقّ الأخت في الميراث، لقد نصّ الإسلام كذلك على حقّ الأخت في الميراث وصيانته وأكدت السنة النبوية على ذلك، يقول الله تعالى:﴿ وَإِن كَانَ رَجُلٌ يُورَثُ كَلَٰلَةً أَوِ ٱمْرَأَةٌ وَلَهُۥٓ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ فَلِكُلِّ وَٰحِدٍ مِّنْهُمَا ٱلسُّدُسُ فَإِن كَانُوٓاْ أَكْثَرَ مِن ذَٰلِكَ فَهُمْ شُرَكَآءُ فِى ٱلثُّلُثِ مِنۢ بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصَىٰ بِهَآ أَوْ دَيْنٍ غَيْرَ مُضَآرٍّ وَصِيَّةً مِّنَ ٱللَّهِ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَلِيمٌ ﴾ (النساء:١٢)، اتفق الفقهاء على أنّ المقصود هنا هم الإخوة والأخوات لأمّ، فما بالك بحقّ الأخت الشقيقة التي لها شرعًا نصف نصيب أخيها من مال أبيها أو أمّها؟ لذا وجب صيانة حقّ الأخت في الميراث، وعدم المساس به، فعن جابر بن عبد الله رضي الله عنهما قال: مرضت فأتاني رسول الله صلى الله عليه وسلم يعودني، فوجدني قد أغمي علي، فأتى ومعه أبو بكر وهما ماشيان، فتوضأ رسول الله صلى الله عليه وسلم فصبّ علي من وضوئه، فأفقت، فقلت: يا رسول الله، كيف أقضي في مالي؟ أو كيف أصنع في مالي؟" فلم يجبني شيئًا، وكان لي تسع أخوات، حتّى أنزلت آية الميراث: ﴿ يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ ٱللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِى ٱلْكَلَٰلَةِ ﴾ (النساء:١٧٦) .[١٢]

وعن معاذ بن جبل رضي الله عنه أنّه ورّث أختًا وابنة، فجعل لكل واحدة منهما النصف وهو باليمن، والنبي صلى الله عليه وسلم يومئذ حيّ [١٣]، فإن الذين يحرمون الأخوات من الميراث ظلمًا وزورًا وبهتانًا، نقول لهم حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((من اقتطع حق امرئ مسلم بيمينه فقد أوجب الله له النار وحرم عليه الجنة))، فقال رجل: (وإن كان شيئاً يسيرًا يا رسول الله ؟)، قال: ((وإن كان قضيبًا من أراك))[١٤]، ونقول لهم حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((أحرّج حقّ الضعيفين: المرأة واليتيم))[١٥]. فالله الله في الأخوات، والله الله في النّساء.

المطلب الثالث: حقّ الأخت في المحرمية

لقد دلّ الكتاب والسنة على حقّ الأخت في المحرمية، فمن الكتاب:

أولا: قوله تعالى: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَٰتُكُمْ وَبَنَاتُكُمْ وَأَخَوَٰتُكُمْ وَعَمَّٰتُكُمْ وَخَٰلَٰتُكُمْ وَبَنَاتُ ٱلْأَخِ وَبَنَاتُ ٱلْأُخْتِ وَأُمَّهَٰتُكُمُ ٱلَّٰتِىٓ أَرْضَعْنَكُمْ وَأَخَوَٰتُكُم مِّنَ ٱلرَّضَٰعَةِ وَأُمَّهَٰتُ نِسَآئِكُمْ وَرَبَٰٓئِبُكُمُ ٱلَّٰتِى فِى

---

[١٢] أخرجه مسلم في صحيحه، في كتاب: الفرائض، باب: ميراث الكلالة، برقم: ١٦١٦، من حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنهما.

[١٣] أخرجه أبو داود في سننه ١٢١/٣، في كتاب: الفرائض، باب: ما جاء في ميراث الصلب، برقم: ٢٨٩٣، من حديث معاذ بن جبل رضي الله عنهما. وصححه الألباني.

[١٤] أخرجه مسلم في صحيحه، في كتاب: الإيمان، باب: وعيد من اقتطع حق مسلم بيمين فاجرة بالنار، برقم: ١٣٧، من حديث أبي أمامة رضي الله عنه.

[١٥] أخرجه البزار في البحر الزخار ١٥٢/١٥، في كتاب: مسند أبي ذر الغفاري رضي الله عنه، باب: مسند أبي حمزة أنس بن مالك، برقم: ٨٤٨٣، من حديث أبي هريرة رضي الله عنه.

حُجُورِكُم مِّن نِّسَآئِكُمُ ٱلَّٰتِي دَخَلْتُم بِهِنَّ فَإِن لَّمْ تَكُونُواْ دَخَلْتُم بِهِنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ وَحَلَٰٓئِلُ أَبْنَآئِكُمُ ٱلَّذِينَ مِنْ أَصْلَٰبِكُمْ وَأَن تَجْمَعُواْ بَيْنَ ٱلْأُخْتَيْنِ إِلَّا مَا قَدْ سَلَفَ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ غَفُورًا رَّحِيمًا ﴾ (النساء:٢٣)، هذه الآية الكريمة قد اشتملت على المحرمات بالنسب، والمحرمات بالرضاع، والمحرمات بالصهر، والمحرمات بالجمع، فأما المحرمات في النسب فهن السبع اللاتي ذكرهن الله: الأم، يدخل فيها كل من لها عليك ولادة، وإن علت، ويدخل في البنت كل من لك عليها ولادة وإن نزلت، والأخوات الشقيقات، أو لأب أو لأم، والعمة: وهي كل أخت لأبيك أو لجدك وإن علا، والخالة: وهي كل أخت لأمك، أو جدتك وإن علت وارثة أم لا، وبنات الأخ وبنات الأخت أي: وإن نزلت، فهؤلاء هن المحرمات من النسب بإجماع العلماء كما هو نص الآية الكريمة.

وأمّا المحرمات بالرضاع فقد ذكر الله منهنّ الأمّ والأخت، وفي ذلك تحريم الأمّ مع أنّ اللبن ليس لها، إنما هو لصاحب اللبن، دلّ بتنبيهه على أن صاحب اللبن يكون أبا للمرتضع؛ فإذا ثبتت الأبوة والأمومة ثبت ما هو فرع عنهما كإخوتهما وأصولهم وفروعهم، وقال النّبي صلى الله عليه وسلم: ((يحرم من الرضاع ما يحرم من النسب))[١٦]، فينتشر التحريم من جهة المرضعة ومن له اللبن كما ينتشر في الأقارب، وفي الطفل المرتضع إلى ذريته فقط، لكن بشرط أن يكون الرضاع خمس رضعات في الحولين كما بينت السنة النبوية.

وأمّا المحرمات بالصهر فهن أربع: حلائل الآباء وإن علوا، وحلائل الأبناء وإن نزلوا، وارثين أو محجوبين، وأمهات الزوجة وإن علون، فهؤلاء الثلاث يحرمن بمجرد العقد، والرابعة: الربيبة، وهي بنت زوجته وإن نزلت، فهذه لا تحرم حتى يدخل بزوجته كما قال تعالى:﴿ وَرَبَٰٓئِبُكُمُ ٱلَّٰتِي فِي حُجُورِكُم مِّن نِّسَآئِكُمُ ٱلَّٰتِي دَخَلْتُم بِهِنَّ فَإِن لَّمْ تَكُونُواْ دَخَلْتُم بِهِنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ ﴾ قيد خرج مخرج الغالب لا مفهوم له، فإن الربيبة تحرم ولو لم تكن في حجره، ولكن للتقييد بذلك فائدتان: إحداهما: فيه التنبيه على الحكمة في تحريم الربيبة، وأنها كانت بمنزلة البنت فمن المستقبح إباحتها، والثانية: فيه دلالة على جواز الخلوة بالربيبة، وأنها بمنزلة من هي في حجره من بناته ونحوهن.

وأمّا المحرمات بالجمع فقد ذكر الله الجمع بين الأختين وحرمه، وحرم النبي صلى الله عليه وسلم الجمع بين المرأة وعمتها أو خالتها[١٧]، فكل امرأتين بينهما رحم محرم لو قدر إحداهما ذكرًا والأخرى أنثى حرمت عليه؛ فإنه يحرم الجمع بينهما، وذلك لما في ذلك من أسباب التقاطع بين الأرحام .[١٨]

---

[١٦] أخرجه البخاري في صحيحه، في كتاب: الشهادات، باب: شهادة القاذف والسارق والزاني، برقم: ١١٩٦، من حديث ابن عباس رضي الله عنهما.

[١٧] أخرجه مسلم في صحيحه، في كتاب: النكاح، باب: تحريم الجمع بين المرأة وعمتها أو خالتها في النكاح، برقم: ١٤٠٨، من حديث أبي هريرة رضي الله عنه.

[١٨] ينظر: أحكام القرآن ٤٤٧/٣، وأحكام القرآن للكيا الهراسي ٣٩٨/٢، وتفسير ابن كثير ٢٤٨/٢، وتيسير الكريم الرحمن ص:١٧٣، والتحرير والتنوير ٢٩٤/٤.

ثانيا: قوله تعالى: ﴿ لَّيْسَ عَلَى ٱلْأَعْمَىٰ حَرَجٌ وَلَا عَلَى ٱلْأَعْرَجِ حَرَجٌ وَلَا عَلَى ٱلْمَرِيضِ حَرَجٌ وَلَا عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ أَن تَأْكُلُوا۟ مِنۢ بُيُوتِكُمْ أَوْ بُيُوتِ ءَابَآئِكُمْ أَوْ بُيُوتِ أُمَّهَٰتِكُمْ أَوْ بُيُوتِ إِخْوَٰنِكُمْ أَوْ بُيُوتِ أَخَوَٰتِكُمْ أَوْ بُيُوتِ أَعْمَٰمِكُمْ أَوْ بُيُوتِ عَمَّٰتِكُمْ أَوْ بُيُوتِ أَخْوَٰلِكُمْ أَوْ بُيُوتِ خَٰلَٰتِكُمْ أَوْ مَا مَلَكْتُم مَّفَاتِحَهُۥٓ أَوْ صَدِيقِكُمْ لَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَن تَأْكُلُوا۟ جَمِيعًا أَوْ أَشْتَاتًا فَإِذَا دَخَلْتُم بُيُوتًا فَسَلِّمُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ تَحِيَّةً مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ مُبَٰرَكَةً طَيِّبَةً كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْءَايَٰتِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (النور:٦١)، لقد أباح الله سبحانه وتعالى لنا الأكل من أحد عشر موضعا بلا إذن صريح في هذه الآية الكريمة ومنها بيوت الأخوات؛ حيث علمنا رضاه وسروره، وأنه لا يبخل ولا يتألم، فإن كان يتضجر أو يتألف أو يتألم فلا نأكل من طعامه في غيبته، ويطلب التعفف حينئذ، وتلك المواضع هي: الأكل من بيوتنا ومنها بيوت أولادنا كما بينا، وبيوت آبائنا وأجدادنا، وبيوت أمهاتنا وجداتنا، وبيوت إخواننا، وبيوت أخواتنا، وبيوت أعمامنا، وبيوت عماتنا، وبيوت أخوالنا، وبيوت خالاتنا، وما ملكنا مفاتحه بالوكالة عن أصحاب البيوت، وبيوت أصدقائنا إذا عرفنا أنه راض ومسرور بما نفعل، وإلا فلا يجوز؛ لقوله صلى الله عليه وآله وسلم: ((لا يحل مال امرئ مسلم إلا بطيب نفس منه))[١٩]، وهؤلاء المذكورون من الأقارب تطيب نفوسهم عادة وطبعا بأكل أحد من قراباتهم عندهم، فأباح الأكل لهؤلاء الثمانية: (بيوت آبائنا وأجدادنا، وبيوت أمهاتنا وجداتنا، وبيوت إخواننا، وبيوت أخواتنا، وبيوت أعمامنا، وبيوت عماتنا، وبيوت أخوالنا، وبيوت خالاتنا) من جهة النسب من غير استئذان في الأكل إذا كان الطعام مبذولا، فإن كان محرزا دونهم لم يكن لهم أخذه، ولا يجوز أن يجاوزوا إلى الادخار، ولا إلى ما ليس بمأكول، وإن كان غير محرز عنهم إلا بإذن منهم.[٢٠]

ومن السنة المطهرة قوله صلى الله عليه وسلم لعبد الرحمن أخ أمنا عائشة رضي الله عنهما: ((يا عبد الرحمن، أردف أختك عائشة، فأعمرها من التنعيم، فإذا هبطت بها من الأكمة فلتحرم، فإنها عمرة متقبلة)) .[٢١]

المبحث الثالث: فضل الأخت ومكانتها في الإسلام، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: فضل الأخت ومنزلتها

المطلب الثاني: أقسام الأخت ودرجاتها

المطلب الثالث: أولاد الأخت ومنزلتهم

---

[١٩] أخرجه للبيهقي في سننه الكبرى ٦٢/١٢، في كتاب: الغصب، باب من غصب جارية فباعها ثم جاء رب الجارية، برقم: ١١٦٥٤، من حديث عمرو بن يثربي رضي الله عنه. وصححه الألباني في الإرواء: ص:١٤٥٩.

[٢٠] ينظر: أحكام القرآن ٤٢٢/٣، وتفسير ابن كثير ٧٨/٦، وتيسير الكريم الرحمن ص:٥٧٥، والتحرير والتنوير ٣٠٠/١٨، والتفسير المنير ٣٠٤/١٨.

[٢١] أخرجه أبو داود في سننه ٢٠٦/٢، في كتاب: المناسك، باب: المهلة بالعمرة تحيض فيدركها الحج فتنقض عمرتها، وتهل بالحج هل تقضي عمرتها؟، برقم: ١٩٩٥، من حديث عبد الرحمن بن أبي بكر رضي الله عنهما. قال الألباني: صحيح.

المطلب الأول: فضل الأخت ومنزلتها

لقد أكرم الإسلام الإنسان أيما إكرام وفضله على كثير ممّن خلق؛ فقال تعالى:﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ (الإسراء:٧٠)، وهذا من كرم الله على بني آدم وإحسانه الذي لا يقادر قدره؛ حيث كرم بني آدم بجميع وجوه الإكرام، فكرمهم بالعلم والعقل وإرسال الرسل وإنزال الكتب، وجعل منهم الأولياء والأصفياء، وأنعم عليهم بالنعم الظاهرة والباطنة، وحملهم في البر على الركاب من الإبل والبغال والحمير والمراكب البرية، وفي البحر في السفن والمراكب، ورزقهم من المآكل والمشارب والملابس. فما من طيب تتعلق به حوائجهم إلا وقد أكرمهم الله به ويسره لهم غاية التيسير، وفضّلهم على كثير ممن خلق بما خصهم به من المناقب وفضلهم به من الفضائل التي ليست لغيرهم من أنواع المخلوقات، أفلا يقومون بشكر من أولى النعم ودفع النقم ولا تحجبهم النعم عن المنعم فيشتغلوا بها عن عبادة ربهم.

ويشهد التاريخ أنّ المرأة في ظل الإسلام تحصلت على حريتها، ونالت كرامتها ورُدت إليها إنسانيتها، وأخذت حقها كاملا غير منقوص، فلقد أكرم الإسلام المرأة غاية الإكرام أكرمها جدّةً، أكرمها أمًّا، أكرمها زوجةً، أكرمها أختًا، أكرمها بنتًا؛ فقال تعالى: ﴿ مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾) النحل:٩٧

لقد أكرم الإسلام الأخت وبين فضلها ومنزلتها العلية، وهي تأتي في الفضل في المنزلة بعد الوالدين مباشرة فإذا كان الإسلام قد وصي بالإحسان إلى الأمّ وبالإحسان إلى الأب؛ فإن الإسلام قد أوصى بالإحسان إلى الأخوات، ومن بعد الأخوات نحسن إلى الإخوة ثمّ الأقرب فالأقرب؛ فعن كليب بن منفعة، عن جده، أبي منفعة أنّه أتى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: يا رسول الله من أبر؟ قال:)) أمّك، ثمّ أباك، ثمّ أختك، ثمّ أخاك، ثمّ مولاك الذي يلي، ذاك حقّا عليك واجبا ورحما موصولة))[٢٢] ، وعن ابن عباس رضي الله عنهما، أنّه أتاه رجل من أهل العراق العراق قتل ابنة عمة له يستفتيه، فقال له:" ألك أمّ ؟ قال: لا، قال: ألك أخت؟ قال: لا، قال: إن أقرب الأعمال إلى الله، أو أحبّ الأعمال إلى الله برّ الوالدة، ثمّ ذكر الأخت، فقال له: تب إلى الله "[٢٣]، وعن صعصعة بن ناجية رضي الله عنه، قال: دخلت على رسول الله صلى الله عليه وسلم فقلت: يا رسول الله ربما فضلت لي الفضلة خبأتها للنائية، وابن السبيل، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((أمّك وأباك، أختك وأخاك، أدناك أدناك))[٢٤]، انظر في هذا الحديث كيف أوصاه النّبي صلى الله عليه وسلم بالإحسان إلى والديه ثمّ أخته مباشرة

---

[٢٢] أخرجه الدولابي في الكنى والأسماء ١٦٨/١.

[٢٣] أخرجه ابن وهب في الجامع ص:٢١٠.

[٢٤] أخرجه الحاكم في المستدرك على الصحيحين ٧٠٨/٣، في كتاب: معرفة الصحابة رضي الله عنهم «أما الشيخان فإنهما لم يزيدا على المناقب، وقد بدأنا في أول ذكر

بعد الوالدين، ثمّ أخيه ثمّ الأقرب فالأقرب.

وكان عند أمّ المؤمنين ميمونة رضي الله عنها زوج النّبي صلي الله عليه وسلم جارية، وكانت ميمونة تريد أن تعتق هذه الجارية ترجو أجرها فاستشارت النّبي صلي الله عليه وسلم في عتقها وثوابها فأشار عليها الرسول عليه الصّلاة والسّلام أن تهبها لأختها، وأن تصل بها رحمها، وقال ذلك خير لك .[٢٥]

فالأخت هي الأمّ بعد وفاة الأمّ، الأخت هي القلب الكبير هي القلب الرحيم هي المربية هي المعلمة هي اليد الحانية تجوع وتطعم أخاها وتتحمل البرد وتكسو أخاها ولا أحنّ من الأخت بعد الأمّ، حبّ الأخت لأخيها فطرة فطرها الله تعالى عليها، هي أول من يحنو عليك، هي أوّل من يرحم، وحبّ الأخت لأخيها يفوق حب المرأة لزوجها أحيانا، فطرة فطرها الله تعالى عليها.

قيل: إنّ والياً من الولاة كان ظالماً وكان غليظاً وقاسياً، أمر في يوم من الأيام باعتقال ثلاثة رجال، وأمر بقتلهم فحضرت للقاء ذلك الوالي امرأةٌ حضرت وهي تبكي وتصر على لقائه والحديث معه، تحت إصرارها وإلحاحها وافق على اللقاء بها، فلما دخلت عليه قال ما يبكيك ؟ وما سر هذا الإلحاح والإصرار على لقائي؟ قالت هؤلاء الثّلاثة الذين اعتقلتهم وأمرت بقتلهم زوجي وولدي وأخي فكيف لا أبكي !؟ فقال إكراماً لك تخيري أحدهم لأعفو عنه وسأقتل صاحبيه، ساد الصمت في المجلس، وأحضر الثّلاثة فوقفوا الزّوج والولد والأخ فنظرت إليهم وبكت، وقعت في حيرة من تختار ؟ أتختار زوجها رفيقها حبيبها أم تختار ولدها فلذة كبدها أم تختار أخاها الذي تربت في كنفه !؟ ساد الصمت ثم قالت أختار أخي أريد أخي !!، تفاجئ الناس تختار الأخ على زوجها وولدها !!؟؟ قالت أختار أخي، قيل لها: اخترت الأخ ؟؟ ما سرّ الاختيار؟ قالت: الزوج موجود، والابن مولود، والأخ مفقود، من ينبت لي أخي مات أبي، وماتت أمي، فمن يأتيني بأخ ؟ لا تراهن أخي على حب أختك لك؛ لأنها تحبّك قالت: الزوج موجود والابن مولود والأخ مفقود، الزوج موجود يمكن أن أتزوج بغيره والولد مولود يمكن أن ألد غيره أما الأخ فهو مفقود من ينبت لي أخي وقد مات أبي وماتت أمي ؟ فذهب قولها مثلاً؛ وقد أعجب الوالي بحكمتها وفطنتها فقرر العفو عنهم جميعاً.[٢٦]

وفي حلية الأولياء أن سعيد بن سليمان الواسطي، قال: قال أبو شهاب الحناط:" جلست إلى سفيان الثوري وهو في دبر الكعبة مستلق، فسلمت عليه، فلم يرد علي كما ينبغي، فقلت: إن أختك قد بعثت إليك معي بشيء، فاستوى، فقلت له: يا أبا عبد الله، سلمت عليك فلم ترد علي كما كنت أريد، فلما قلت لك: بعثت معي بشيء،

الصحابي بمعرفة نسبه ووفاته، ثم بما يصح على شرطهما من مناقبه مما لم يخرجاه فلم أستغن عن ذكر محمد بن عمر الواقدي وأقرانه في المعرفة، باب: ذكر صعصعة بن ناجية المجاشعي رضي الله عنه، برقم: ٦٥٦٣.

[٢٥] أخرجه الإمام مالك في الموطأ ١٤٥/٢، في كتاب: الجامع، باب: ما جاء في أكل الضب، برقم: ٢٠٣٦، من حديث سليمان بن يسار رضي الله عنه.

[٢٦] ينظر: محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء ٤٣٤/١، وقيل: الوالي هو الحجاج.

استويت قال: (تكتم علي؟ لم آكل شيئا منذ ثلاث)، فلما قلت: بعثت إليك أختك علمت أنّه من ذا –وأشار بيده– أي: بغزلها ".[٢٧]

الإسلام يجعل من صلة الأرحام أمارة من أمارات الإيمان بالله واليوم الآخر، فالإسلام حين يأمر بصلة الرحم، وأن من وصلها وصله الله ومن قطعها قطعه الله فأول من يوصل من ذوي الأرحام الأخوات، فمن رحم واحد ولدت الأخت مع أخيها، ومن هنا كانت أختي هي أولى الناس وأحقهم بصدقتي إن كانت من أهل الصدقات، إحساني إلى أختي وحسن معاملتي لزوجها وولدها صورة من صور صلة الرحم والإحسان إليها، وفي الصحيح أن رسول الله صلي الله عليه وسلم جمع الأنصار في شأن خاص فقال: هل فيكم أحد من غيركم ؟ قال لا يا رسول الله إلاّ ابن أخت لنا فقال صلى الله عليه وسلم: ((ابن أخت القوم منهم)) .[٢٨]

وإن من أعظم تضحيات الأخت لأخيها التي ذكرها القرآن تضحية مريم أخت موسى عليه السلام واجهت مريم بسبب حبّها وشفقتها على أخيها موسى واجهت رجلاً وصفه الله في القرآن بقوله: ﴿ وَإِنَّ فِرْعَوْنَ لَعَالٍ فِي ٱلْأَرْضِ وَإِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴾ يونس:٨٣) بسبب حبّ مريم لأخيها موسى واجهت فرعون الذي كان يذبح الذكور ويستحي النساء، وقال تعالى: ﴿ وَأَوْحَيْنَآ إِلَىٰٓ أُمِّ مُوسَىٰٓ أَنْ أَرْضِعِيهِ فَإِذَا خِفْتِ عَلَيْهِ فَأَلْقِيهِ فِي ٱلْيَمِّ وَلَا تَخَافِي وَلَا تَحْزَنِيٓ إِنَّا رَآدُّوهُ إِلَيْكِ وَجَاعِلُوهُ مِنَ ٱلْمُرْسَلِينَ ﴿٧﴾ فَٱلْتَقَطَهُۥٓ ءَالُ فِرْعَوْنَ لِيَكُونَ لَهُمْ عَدُوًّا وَحَزَنًا إِنَّ فِرْعَوْنَ وَهَٰمَٰنَ وَجُنُودَهُمَا كَانُوا۟ خَٰطِـِٔينَ ﴿٨﴾ وَقَالَتِ ٱمْرَأَتُ فِرْعَوْنَ قُرَّتُ عَيْنٍ لِّي وَلَكَ لَا تَقْتُلُوهُ عَسَىٰٓ أَن يَنفَعَنَآ أَوْ نَتَّخِذَهُۥ وَلَدًا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ ﴿٩﴾ وَأَصْبَحَ فُؤَادُ أُمِّ مُوسَىٰ فَٰرِغًا إِن كَادَتْ لَتُبْدِى بِهِۦ لَوْلَآ أَن رَّبَطْنَا عَلَىٰ قَلْبِهَا لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴿١٠﴾ وَقَالَتْ لِأُخْتِهِۦ قُصِّيهِ فَبَصُرَتْ بِهِۦ عَن جُنُبٍ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ ﴿١١﴾ وَحَرَّمْنَا عَلَيْهِ ٱلْمَرَاضِعَ مِن قَبْلُ فَقَالَتْ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰٓ أَهْلِ بَيْتٍ يَكْفُلُونَهُۥ لَكُمْ وَهُمْ لَهُۥ نَٰصِحُونَ ﴿١٢﴾ فَرَدَدْنَٰهُ إِلَىٰٓ أُمِّهِۦ كَىْ تَقَرَّ عَيْنُهَا وَلَا تَحْزَنَ وَلِتَعْلَمَ أَنَّ وَعْدَ ٱللَّهِ حَقٌّ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ ﴾)القصص:٧-١٣)، لو كان في غير القرآن لقيل: وقالت لابنتها قصيه، لكن هناك فرق بين لو كانت الآية وقالت لابنتها لكان ذهاب مريم طاعة لأمر أمّها فحسب، ولكن الله تعالى أراد أن يؤكد على هذه الصلة، وعلى هذه الشفقة بين الأخت وبين أخيها؛ فجاء النص هكذا: ﴿ وَقَالَتْ لِأُخْتِهِۦ قُصِّيهِ فَبَصُرَتْ بِهِۦ عَن جُنُبٍ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ ﴾ في إشارة إلى أن مريم ذهبت تتابع التابوت وتسلك المهالك حبّا لأخيها، رحمة به شفقة عليه، لم ينعم موسى عليه السلام بلبن أمّه، وما جُمع شمله بها إلاّ على يد أخته:﴿ وَحَرَّمْنَا عَلَيْهِ ٱلْمَرَاضِعَ مِن قَبْلُ فَقَالَتْ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰٓ أَهْلِ بَيْتٍ

---

[٢٧] 7/67.

[٢٨] أخرجه مسلم في صحيحه، في كتاب: الزكاة، باب إعطاء المؤلفة قلوبهم على الإسلام وتصبر من قوي إيمانه، برقم١٠٥٩، من حديث أنس بن مالك رضي الله عنه.

يَكْفُلُونَهُۥ لَكُمْ وَهُمْ لَهُۥ نَٰصِحُونَ ﴿١٢﴾ فَرَدَدْنَٰهُ إِلَىٰٓ أُمِّهِۦ كَىْ تَقَرَّ عَيْنُهَا وَلَا تَحْزَنَ وَلِتَعْلَمَ أَنَّ وَعْدَ ٱللَّهِ حَقٌّ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ ﴾، فمرت الأيام والسنوات، وأراد الحكيم العليم أن يمتن علي موسى عليه السلام فذكره بفضل أخته فقال:﴿ إِذْ تَمْشِيٓ أُخْتُكَ فَتَقُولُ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ مَن يَكْفُلُهُۥ فَرَجَعْنَٰكَ إِلَىٰٓ أُمِّكَ كَىْ تَقَرَّ عَيْنُهَا وَلَا تَحْزَنَ ﴾ طه:٤٠)، ما قال الله تعالى: وأوحينا إلى أختك، وما قال: وأمرنا أختك، وإنما قال: ﴿ إِذْ تَمْشِيٓ أُخْتُكَ ﴾ ؛ لبيان أنّ الذي دفعها حبها ورحمتها وشفقتها؛ ولذلك ضحت وخاطرت بحياتها من أجل أخيها، فما أحوجنا أيها المؤمنون أن نتنبه لمثل هذه المواقف لأخواتنا فنتقي الله فيهن فإنهنّ ضعيفات يحتجن إلى أن نسأل عنهن، ويحتجن إلى أن نحنو عليهن، ويحتجن إلى أن نتودد إليهن، وأن نحسن إليهن، ونكرمهن، ونكون سندا لهن وجبرا لخاطرهنّ وصلة لأرحامهن [٢٩].

فإنّ الأخوات في كثير من الأحيان أضعف من الأخوة: لأنّ الذكر أقوى من الأُنثى، فكان لهن من الحقوق على إخوانهنَّ ما يُقَوِّي ضَعفهنَّ، ويُزيل عجزهنَّ، ويوفر الرعاية والحماية لهنَّ. والأصل أنَّ الأُختَ تحبُّ أخاها وتعتزُّ به، وتحس بالأمْن معه، ترفع به رأْسَها، وتقوّي به ركْنَها، تفرح لفَرحه، وتحزن لِمُصابه، وتبكي لفِراقه، ومَن قرأ رثاءَ الخنساء رضي الله عنها لأخيها صخر، بَانَ له منزلة الأخ في قلب أُخته .[٣٠]

ولعظم مكانة الأخت كره النّبي صلى الله عليه وسلم أن ينادي الرجل امرأته: يا أختي؛ عن أبي تميمة الهجيمي، أنّ رجلا قال لامرأته: يا أخية، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((أختك هي؟))، فكره ذلك ونهى عنه.[٣١]

المطلب الثاني: أقسام الأخت ودرجاتها

الأخوات لسن على درجة واحدة، ولا على منزلة ومكانة واحدة، بل هنّ على درجات متفاوتة، ومنازل مختلفة، فعلى الدرجة الأولى: الأخت الشقيقة، وعلى الدرجة الثانية: الأخت لأب، وعلى الدرجة الثالثة: الأخت لأمّ، وعلى الدرجة الرابعة: الأخت من الرضاع.

قال الإمام البغوي في شرح السنة للبغوي:" وإذا اجتمع نساء القرابة، فأولاهن الأم، ثمّ أم الأم، وإن علت، ثم أم الأب وإن علت، ثم أم الجد، ثم الأخت للأب والأم، ثم الأخت للأب، ثم الأخت للأم، ثم الخالة، ثم العمة على هذا الترتيب ".[٣٢]

---

[٢٩] ينظر: جامع البيان ٣٠٣/١٨، وتفسير ابن كثير ٢٥٠/٥، والتحرير والتنوير ٢١٨/١٦.

[٣٠] ينظر: المحرر الوجيز ٤٥/٤، والتسهيل لعلوم التنزيل ٨/٢، والتفسير الوسيط ١٠٢٢/٦، والتفسير المنير ٧٠/٢٠.

[٣١] أخرجه أبو داود في سننه ٥٣٢/٣، في كتاب: الطلاق، باب: في الرجل يقول لامرأته: يا أختي، برقم: ٢٢١٠، من حديث أبي تميمة الهجيمي رضي الله عنه. وضعفه الألباني.

[٣٢] 9/333.

وممّا يدلّ على هذه الدرجات، فإن الأخت الشقيقة من المستحقين للنصف في الميراث، قال تعالى:﴿ يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ ٱللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِي ٱلْكَلَٰلَةِ إِنِ ٱمْرُؤٌا۟ هَلَكَ لَيْسَ لَهُۥ وَلَدٌ وَلَهُۥٓ أُخْتٌ فَلَهَا نِصْفُ مَا تَرَكَ وَهُوَ يَرِثُهَآ إِن لَّمْ يَكُن لَّهَا وَلَدٌ ﴾ النساء:١٧٦)، عن محمد بن سيرين، عن شريح: (في امرأة تركت زوجها، وأمّها، وأختها لأبيها وأمّها، وأختها لأبيها، وإخوتها لأمّها، جعلها من ستة، ثمّ رفعها فبلغت عشرة: للزوج النصف ثلاثة أسهم، وللأخت من الأب والأم النصف ثلاثة أسهم، وللأم السدس سهم، وللإخوة من الأم الثلث سهمان، وللأخت من الأب سهم تكملة الثّلثين) [٣٣].

المطلب الثالث: أولاد الأخت ومنزلتهم

إنّ لأولاد الأخت منزلة عالية، ومكانة عظيمة، وعلى الأخ ألاّ يفرق في المعاملة والحفاوة بين أولاد إخوانه وأولاد أخواته بحجة أن أولاد إخوانه يحملون لقبه وينتمون إلى قبيلته؛ فإنّ الأخوات يلحظن ذلك، ويحزنهن ويؤثر في قلوبهن، والنبي صلى الله عليه وسلم قد عدّ ابن الأخت من القوم؛ فقد دعا الأنصار في شأن خاصّ فقال: ((هل فيكم أحد من غيركم)) قالوا: لا، إلّا ابن أخت لنا، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((ابن أخت القوم منهم)) [٣٤].

لقد نصّ الكتاب على أن بنات الأخت من المحارم؛ فقال تبارك وتعالى: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَٰتُكُمْ وَبَنَاتُكُمْ وَأَخَوَٰتُكُمْ وَعَمَّٰتُكُمْ وَخَٰلَٰتُكُمْ وَبَنَاتُ ٱلْأَخِ وَبَنَاتُ ٱلْأُخْتِ ... ﴾ (النساء:٢٣)، هذه الآية الكريمة نصّت على تحريم الزواج ببنات الأخت مثل الأخت نفسها.

وقال تعالى: ﴿ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَىٰ جُيُوبِهِنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ ءَابَآئِهِنَّ أَوْ ءَابَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ أَبْنَآئِهِنَّ أَوْ أَبْنَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ إِخْوَٰنِهِنَّ أَوْ بَنِىٓ إِخْوَٰنِهِنَّ أَوْ بَنِىٓ أَخَوَٰتِهِنَّ أَوْ نِسَآئِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُهُنَّ أَوِ ٱلتَّٰبِعِينَ غَيْرِ أُو۟لِى ٱلْإِرْبَةِ مِنَ ٱلرِّجَالِ أَوِ ٱلطِّفْلِ ٱلَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا۟ عَلَىٰ عَوْرَٰتِ ٱلنِّسَآءِ ﴾ الآية (النور:٣١)، أي: لا يظهرن زينتهن الخفية إلا لأزواجهن فهم المقصودون بالمتعة والنظر، أو آباء النساء والأجداد، أو آباء الأزواج أو أبناء النساء أو أبناء الأزواج أو الإخوة والأخوات وبني الإخوة أو بني الأخوات الشقيقات أو لأب أو لأم، فكل هؤلاء محارم يجوز للمرأة أن تظهر عليهم بزينتها، فدلت هذه الكريمة على جواز إبداء المرأة زينتها لأبناء أخواتها مثل أبناء إخوانها.[٣٥]

---

[٣٣] أخرجه الدارمي في سننه ١٩٠٧/٤، في كتاب: الفرائض، باب: في الإخوة والأخوات والولد، وولد الولد، برقم: ٢٩٣٨، وقال المحقق: حسين سليم أسد الداراني: إسناده صحيح.

[٣٤] قد سبق تخريجه ص:٣١.

[٣٥] ينظر: تفسير ابن كثير ٤٠٤/٦، وإرشاد العقل السليم ١١٣/٧، وتيسير الكريم الرحمن ص:٦٧١ .

وقال تعالى: ﴿ لَّا جُنَاحَ عَلَيۡهِنَّ فِيٓ ءَابَآئِهِنَّ وَلَآ أَبۡنَآئِهِنَّ وَلَآ إِخۡوَٰنِهِنَّ وَلَآ أَبۡنَآءِ إِخۡوَٰنِهِنَّ وَلَآ أَبۡنَآءِ أَخَوَٰتِهِنَّ وَلَا نِسَآئِهِنَّ وَلَا مَا مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُهُنَّ وَٱتَّقِينَ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ شَهِيدًا ﴾ (الأحزاب:٥٥)، أي: لما أمر تبارك وتعالى النساء بالحجاب من الأجانب، بين أن هؤلاء الأقارب لا يجب الاحتجاب منهم .[٣٦]

وممّا يدلّ على فضل ومكانة أولاد الأخت ما ورد عن أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها قالت: أتيت النّبي صلى الله عليه وسلم فقلت: يا رسول الله كنيت نساءك فاكنني، فقال: ((تكني بابن أختك عبد الله)).[٣٧]

وممّا يدلّ على منزلتهم ما ورد عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: أهدى رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى أبي بكارة فاستصغرها، ثمّ قال لي: انطلق بها إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم يا بني فقل: بأبي أنت إنا قوم نعمل فإن كان عندك أسن منها فابعث بها إلينا، فأتيته بها، فقال ابن عمّي: (وجهها إلى إبل الصدقة)، ثمّ أتيته في المسجد فصليت معه العشاء، فقال: ((ما تريد أن تبيت عند خالتك الليلة؟ قد أمسيت))، فوافقت ليلتها من رسول الله صلى الله عليه وسلم فأتيتها فعشتني ووطت لي عباءة بأربعة فافترشتها، فقلت: لأعلمن ما يعمل النّبي صلى الله عليه وسلم الليلة، فدخل رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: ((يا ميمونة))، فقالت: لبيك يا رسول الله، قال: ((ما أتاك ابن أختك ؟))، قالت: بلى، هو هذا، قال: ((أفلا عشيتيه إن كان عندك شيء))، قالت: قد فعلت، قال: ((وطيت له ؟)) قالت: نعم، فمال إلى فراشه فلم يضطجع عليه واضطجع دونه ووضع رأسه على الفراش، فمكث ساعة ثم سمعته قد نفخ في النوم، فقلت: نام وليس بالمستيقظ، وليس بقائم الليلة، ثم قام حين قلت ذهب الربع الأول من الليل، فأتى سواكا له ومطهرة فاستاك حتى سمعت صرير ثناياه تحت السواك، وهو يتلو هؤلاء الآيات:﴿ إِنَّ فِي خَلۡقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ ﴾) آل عمران:١٩٠)، ثمّ وضع السواك، ثمّ قام إلى قربة له فحل شناقها فأردت أن أقوم فأصب عليه فخشيت أن يذر شيئا من عمله، فلما توضأ دخل مسجده فصلى أربع ركعات، فقرأ في كل ركعة مقدار خمسين آية يطيل فيها الركوع والسجود ثمّ جاء إلى مكانه الذي كان عليه فاضطجع هويا، فنفخ وهو نائم، فقلت: نام، ليس بقائم الليلة حتى يصبح، فلما ذهب ثلث الليل أو نصفه أو قدر ذلك قام، فصنع ذلك، ثم دخل مسجده فصلى أربع ركعات على قدر ذلك، ثمّ جاء إلى مضجعه فاتكأ عليه فنفخ، فقلت: ذهب النّوم ليس بقائم حتى يصبح، ثم قام حين بقي سدس الليل أو أقلّ، فاستاك ثمّ توضأ، ثمّ دخل مسجده، فكبّر فافتتح فاتحة الكتاب، ثمّ قرأ سبح اسم ربك الأعلى ثمّ ركع وسجد ثمّ قام فقرأ فاتحة الكتاب وقل يا أيها الكافرون ثمّ ركع وسجد، ثمّ قام فقرأ فاتحة الكتاب وقل هو الله أحد ثمّ قنت ثمّ ركع وسجد فلما فرغ قعد حتّى إذا طلع الفجر قال:((يا عبد الله قلت: لبيك يا رسول الله، قال: قم، فوالله ما كنت بنائم))، فقمت فتوضأت ثمّ صليت خلفه، فقرأ

---

[٣٦] ينظر: تفسير ابن كثير ٤٠٤/٦، وإرشاد العقل السليم ١١٣/٧، وتيسير الكريم الرحمن ص:٦٧١، والتفسير المنير ٨٠/٢٢.

[٣٧] أخرجه البخاري في الأدب المفرد بالتعليقات ص:٤٥٩، في باب: من كنى رجلا بشيء هو فيه أو بأحدهم.

بفاتحة الكتاب، وقل يا أيها الكافرون ثمّ ركع وسجد، ثمّ قام في الثّانية فقرأ فاتحة الكتاب، وقل هو الله أحد فلما سلم سمعته يقول: ((اللهم اجعل في قلبي نورا، وفي سمعي نورا، وفي بصري نورا، ومن بين يدي نورا، ومن خلفي نورا، وعن يميني نورا، وعن شمالي نورا، ومن فوقي نورا، ومن تحتي نورا، وأعظم لي نورا يا رب العالمين)).[٣٨]

وما ورد عن أبي جعفر، قال: قلت لكعب بن عجرة: حدث بما سمعت عن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فقال: سمعته يقول: لا تحل بنت الأخ ولا بنت الأخت من الرضاعة .[٣٩]

ومن الإحسان إلى الأخت بعد موتها تفقُّد ولدها وزوجها، والدّعاء لها، وإبراء ذِمَّتها ممّا عليها من الحقوق؛ لما روى ابن عباس رضي الله عنهما قال: جاءت امرأة إلى النّبي صلى الله عليه وسلم، فقالت: إن أختي ماتت وعليها صوم شهرين متتابعين، قال: ((أرأيت لو كان على أختك دين أكنت تقضينه))، قالت: نعم، قال: ((فحقّ الله أحقّ)).[٤٠]

ويدخل في بنات الأخ بنات الأخ الشقيق وبنات الأخ من الأب وبنات الأخ من الأم وبنات أبنائهم وبنات بناتهم وإن نزلن، كما يدخل في بنات الأخت بنات الأخت الشّقيقة وبنات الأخت من الأب وبنات الأخت من الأمّ وبنات أبنائهن وبنات بناتهن وإن نزلن .[٤١]

الخاتمة، وفيها: أبرز النتائج، وأهم التوصيات

الحمد لله وحده وكفى، والصّلاة والسّلام على من أرسل رحمة للعالمين، وبعد: فإنّه بعد هذه الدّراسة لآيات الأخت في القرآن الكريم، دراسة موضوعية، تبيّن لي بعض النّتائج والتّوصيات.

أولا: أبرز النّتائج:

في ختام هذا البحث، فإنّني قد خرجت ببعض النّتائج، من أهمّها:

١_ تبيّن لي أنّ معنى الأخت: (أخو) في اللّغة: عود يعرض في الحائط تشدّ إليه الدابة، أو هو حبل يدفن في الأرض ويبرز طرفه فيشدّ به.

٢_ اتّضح لي أنّ معنى الأخت في الاصطلاح هي من كانت تشترك معك في الأب والأمّ كليهِما، أو في أحدهما، أو أرضعتكما امرأة واحدة.

٣_ ظهر لي وجوب الدفاع عن الأخت وصيانة حقوقها، ومراعاة فضلها ومنزلتها، وبذل الغالي والنّفيس في سبيل

---

[٣٨] أخرجه الطبراني في المعجم الكبير للطبراني ١٣٢/١٢، في باب: العين، برقم: ١٢٦٧٩، من حديث ابن عباس رضي الله عنهما.

[٣٩] أخرجه الطبري في المعجم الكبير للطبراني ١٥٤/١٩، في باب: الكاف، برقم: ٣٤٠، من حديث كعب بن عجر رضي الله عنه.

[٤٠] أخرجه الترمذي في سننه ٨٧/٢، في كتاب: الصوم، باب: ما جاء في الصوم عن الميت، برقم: ٧١٦، من حديث ابن عباس رضي الله عنهما.

[٤١] ينظر: الزواج ص:٢٢.

ذلك، والاهتمام بأولادها.

٤_ تبيّن لي أن الأخوات على درجات متفاوتة ومنازل مختلفة، فعلى الدرجة الأولى: الأخت الشقيقة، وعلى الدرجة الثانية: الأخت لأب، وعلى الدرجة الثالثة: الأخت لأمّ، وعلى الدرجة الرابعة: الأخت من الرضاع.

ثانيا: أهمّ التوصيات:

١_ أوصي في ختام هذا البحث إخواني الباحثين بدراسة الموضوعات التّفسيرية التي وردت بها آيات قليلة في القرآن الكريم وجمعها ودراستها مثل الآيات التي ورد فيها ذكر الأخت.

٢_ ضرورة عمل دراسة مستفيضة حول موضوع الأخت في الكتاب والسّنّة.

فهرس المصادر والمراجع

١_ القرآن الكريم.

٢- أحكام القرآن، المؤلف: علي بن محمد بن علي، أبو الحسن الطبري، الملقب بعماد الدين، المعروف بالكيا الهراسي الشافعي (المتوفى:٥٠٤هـ)، المحقق: موسى محمد علي وعزة عبد عطية، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، تاريخ الطبع، الطبعة: الثانية، ١٤٠٥هـ.

٣- أحكام القرآن، للمؤلف: القاضي محمد بن عبد الله أبو بكر بن العربي المعافري الاشبيلي المالكي (المتوفى:٥٤٣هـ)، راجع أصوله وخرج أحاديثه وعلَّق عليه: محمد عبد القادر عطا، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، الطبعة: الثالثة، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م، عدد الأجزاء:٤.

٤- الإحكام في أصول الأحكام، للمؤلف: أبو الحسن سيد الدين علي بن أبي علي بن محمد بن سالم الثعلبي الآمدي (المتوفى:٦٣١هـ)، المحقق: عبد الرزاق عفيفي، الناشر: المكتب الإسلامي، بيروت- دمشق- لبنان، عدد الأجزاء:٤.

٥- الأدب المفرد بالتعليقات، المؤلف: محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري، أبو عبد الله (المتوفى:٢٥٦هـ)، حققه وقابله على أصوله: سمير بن أمين الزهيري، مستفيدًا من تخريجات وتعليقات العلامة الشيخ المحدث: محمد ناصر الدين الألباني، الناشر: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م، عدد الأجزاء:١.

٦- الإصابة في تمييز الصحابة، للمؤلف: أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى:٨٥٢هـ)، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض، الناشر: دار الكتب العلمية –بيروت، الطبعة: الأولى-١٤١٥هـ، عدد الأجزاء:٨.

٧- البحر المحيط في التفسير، للمؤلف: أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين

الأندلسي (المتوفى:٧٤٥هـ)، المحقق: صدقي محمد جميل، الناشر: دار الفكر–بيروت، سنة الطبعة:١٤٢٠هـ.
٨_ البداية والنهاية، للمؤلف: أبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى:٧٧٤هـ)، المحقق: علي شيري، الناشر: دار إحياء التراث العربي، الطبعة: الأولى: ١٤٠٨هـ–١٩٨٨م.
٩– بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، للمؤلف: مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي المتوفى سنة ٨١٧هـ، تحقيق: محمد علي النجار، النّاشر: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية–لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، عدد الأجزاء:٦.
١٠– التحرير والتنوير، تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد، للمؤلف: محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى:١٣٩٣هـ)، الناشر: الدار التونسية للنشر، تونس، سنة النشر:١٩٨٤هـ، عدد الأجزاء:٣٠.
١١– التسهيل لعلوم التنزيل، المؤلف: أبو القاسم، محمد بن أحمد بن محمد بن عبد الله، ابن جزي الكلبي الغرناطي (المتوفى:٧٤١هـ)، المحقق: الدكتور عبد الله الخالدي، الناشر: شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم–بيروت، الطبعة: الأولى–١٤١٦هـ.
١٢– تفسير أبي السعود = إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، المؤلف: أبو السعود العمادي محمد بن محمد بن مصطفى (المتوفى:٩٨٢هـ)، النّاشر: دار إحياء التراث العربي–بيروت.
١٣– تفسير القرآن العظيم (تفسير ابن كثير)، للمؤلف: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى:٧٧٤هـ)، المحقق: محمّد حسين شمس الدّين النّاشر: دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى:١٤١٩هـ.
١٤– التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، للمؤلف: د/وهبة بن مصطفى الزحيلي، الناشر: دار الفكر المعاصر–دمشق، الطبعة: الثانية، ١٤١٨هـ، عدد الأجزاء:٣٠.
١٥– التفسير الوسيط للقرآن الكريم، المؤلف: مجموعة من العلماء بإشراف مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، الناشر: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، الطبعة: الأولى، (١٣٩٣هـ–١٩٧٣م)–(١٤١٤هـ–١٩٩٣م)، عدد المجلدات:١٠ مجلدات.
١٦– تقويم النّظر في مسائل خلافية ذائعة، ونبذ مذهبية نافعة، المؤلف: محمد بن علي بن شعيب، أبو شجاع، فخر الدين، ابن الدَّهَّان (المتوفى:٥٩٢هـ)، المحقق: د. صالح بن ناصر بن صالح الخزيم، النّاشر: مكتبة الرشد–السعودية/الرياض، الطبعة: الأولى،١٤٢٢هـ–٢٠٠١م، عدد الأجزاء:٥.
١٧– المحصول في أصول الفقه، المؤلف: القاضي محمد بن عبد الله أبو بكر بن العربي المعافري الاشبيلي

المالكي (المتوفى:٥٤٣هـ)، المحقق: حسين علي اليدري- سعيد فودة، الناشر: دار البيارق- عمان، الطبعة: الأولى، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م، عدد الأجزاء:١.

١٨- تهذيب اللغة، المؤلف: محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور (المتوفى:٣٧٠هـ)، المحقق: محمد عوض مرعب، الناشر: دار إحياء التراث العربي بيروت، الطبعة: الأولى، ٢٠٠١م، عدد الأجزاء:٨.

١٩- تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، للمؤلف: عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي (المتوفى:١٣٧٦هـ)، المحقق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، النّاشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م، عدد الأجزاء:١.

٢٠- جامع البيان في تأويل القرآن، للمؤلف: محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري (المتوفى:٣١٠هـ)، المحقق: أحمد محمد شاكر، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م، عدد الأجزاء:٢٤.

٢١- الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه= صحيح البخاري، للمؤلف: محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ، عدد الأجزاء:٩.

٢٢- الجامع في الحديث لابن وهب، المؤلف: أبو محمد عبد الله بن وهب بن مسلم المصري القرشي (المتوفى:١٩٧هـ)، المحقق: د مصطفى حسن حسين محمد أبو الخير، أستاذ الحديث وعلومه المساعد- كلية أصول الدين- القاهرة، الناشر: دار ابن الجوزي-الرياض.

٢٣- الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي، المؤلف: أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي (المتوفى:٤٥٠هـ)، المحقق: الشيخ علي محمد معوض- الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤١٩هـ-١٩٩٩م، عدد الأجزاء:١٩.

٢٤- حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، للمؤلف: أبو نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران الأصبهاني (المتوفى:٤٣٠هـ)، النّاشر: السعادة-بجوار محافظة مصر، ١٣٩٤هـ-١٩٧٤م، ثم صورتها عدة دور منها:١-دار الكتاب العربي- بيروت،٢- دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، دار الكتب العلمية- بيروت (طبعة ١٤٠٩هـ بدون تحقيق)، عدد الأجزاء:١٠.

٢٥- زاد المعاد في هدي خير العباد، المؤلف: محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى:٧٥١هـ)، الناشر: مؤسسة الرسالة، بيروت-مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، الطبعة: السابعة والعشرون،

١٤١٥هـ/١٩٩٤م، عدد الأجزاء:٥.

٢٦- الزواج، المؤلف: محمد بن صالح بن محمد العثيمين (المتوفى:١٤٢١هـ)، الناشر: مدار الوطن، الطبعة: ١٤٢٥هـ، عدد الأجزاء:١.

٢٧- سنن أبي داود، المؤلف: أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السِّجِسْتاني (المتوفى:٢٧٥هـ)، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر: المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، عدد الأجزاء:٤.

٢٨- سنن الترمذي، المؤلف: محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى:٢٧٩هـ)، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر (جـ ١، ٢)، ومحمد فؤاد عبد الباقي (جـ ٣)، وإبراهيم عطوة عوض المدرس في الأزهر الشريف (جـ ٤، ٥)، الناشر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي-مصر، الطبعة: الثانية، ١٣٩٥هـ-١٩٧٥م، عدد الأجزاء:٥ أجزاء.

٢٩- السنن الكبرى، للمؤلف: أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني، أبو بكر البيهقي (المتوفى:٤٥٨هـ)، المحقق: محمد عبد القادر عطا، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت-لبنات، الطبعة: الثالثة، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م.

٣٠- السيرة النبوية لابن هشام، المؤلف: عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري المعافري، أبو محمد، جمال الدين (المتوفى:٢١٣هـ)، تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ الشلبي، الناشر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة: الثانية، ١٣٧٥هـ-١٩٥٥م، عدد الأجزاء:٢.
الطبعة: الأولى ١٤١٦ هـ-١٩٩٥م، عدد الأجزاء:١.

٣١- العذب النمير من مجالس الشنقيطي في التفسير، المؤلف: محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني الشنقيطي (المتوفى:١٣٩٣هـ)، المحقق: خالد بن عثمان السبت، إشراف: بكر بن عبد الله أبو زيد، الناشر: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، مكة المكرمة، الطبعة: الثّانية، ١٤٢٦هـ، عدد الأجزاء:٥.

٣٢- قاموس القرآن أو إصلاح الوجوه والنظائر في القرآن الكريم، المؤلف: الحسين بن محمد الدامغاني، شهرته: الدامغاني، المحقق: عبد العزيز سيد الأهل، دار النشر: دار العلم للملايين، البلد: بيروت، الطبعة : الثالثة، سنة الطبع:١٩٨٠م، عدد الأجزاء:١.

٣٣- الكافي شرح البزودي، المؤلف: الحسين بن علي بن حجاج بن علي، حسام الدين السِّغْنَاقي (المتوفى:٧١١هـ)، المحقق: فخر الدين سيد محمد قانت (رسالة دكتوراه)، الناشر: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م، عدد الأجزاء:٥.

٣٤- كتاب العين، المؤلف: أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، الناشر: دار ومكتبة الهلال، تحقيق: د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي، عدد الأجزاء:٨.

٣٥- الكنى والأسماء، المؤلف: أبو بِشْر محمد بن أحمد بن حماد بن سعيد بن مسلم الأنصاري الدولابي الرازي (المتوفى:٣١٠هـ)، المحقق: أبو قتيبة نظر محمد الفاريابي، الناشر: دار ابن حزم-بيروت/لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م، عدد الأجزاء:٣.

٣٦- لسان العرب، المؤلف: محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي (المتوفى:٧١١هـ)، الناشر: دار صادر بيروت، الطبعة: الثالثة ١٤١٤هـ، عدد الأجزاء:١٥.

٣٧- محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء، المؤلف: أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهانى (المتوفى:٥٠٢هـ)، الناشر: شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم-بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٢٠هـ، عدد الأجزاء:٢.

٣٨- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، للمؤلف: أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، دار النشر: دار الكتب العلمية-لبنان-١٤١٣هـ-١٩٩٣م، الطبعة: الأولى، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، عدد الأجزاء:٥.

٣٩- المحكم والمحيط الأعظم، المؤلف: أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (ت:٤٥٨هـ)، المحقق: عبد الحميد هنداوي، الناشر: دار الكتب العلمية-بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م، عدد الأجزاء:١١ (١٠ مجلد للفهارس).

٤٠- مختار الصحاح، المؤلف: زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى:٦٦٦هـ)، المحقق: يوسف الشيخ محمد، الناشر: المكتبة العصرية-الدار النموذجية، بيروت- صيدا، الطبعة: الخامسة، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م، عدد الأجزاء:١.

٤١- مختصر سنن أبي داود، المؤلف: الحافظ عبد العظيم بن عبد القوي المنذري (المتوفى:٦٥٦هـ)، المحقق: محمد صبحي بن حسن حلاق، الناشر: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض-المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م، عدد الأجزاء:٣.

٤٢- المستدرك على الصحيحين، المؤلف: أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه بن نُعيم بن الحكم الضبي الطهماني النيسابوري المعروف بابن البيع (المتوفى:٤٠٥هـ)، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤١١هـ-١٩٩٠م، عدد الأجزاء:٤.

٤٣- مسند أحمد بن حنبل، للمؤلف: أحمد بن حنبل أبو عبدالله الشيباني، (المتوفى:٢٤١هـ)، المحقق: مكتب

البحوث بجمعية المكنز، الناشر: جمعية المكنز الإسلامي، الطبعة: الأولى، ١٤٣١هـ، ٢٠١٠م، عدد الأجزاء:١٢.

٤٤- مسند البزار المنشور باسم البحر الزخار، المؤلف: أبو بكر أحمد بن عمرو بن عبد الخالق بن خلاد بن عبيد الله العتكي المعروف بالبزار: (المتوفى:٢٩٢هـ)، المحقق: محفوظ الرحمن زين الله، (حقق الأجزاء من١ إلى ٩)، وعادل بن سعد (حقق الأجزاء من ١٠ إلى ١٧)، وصبري عبد الخالق الشافعي (حقق الجزء ١٨)، الناشر: مكتبة العلوم والحكم- المدينة المنورة، الطبعة: الأولى، (بدأت ١٩٨٨م، وانتهت ٢٠٠٩م)، عدد الأجزاء:١٨ .

٤٥- مسند الدارمي المعروف بـ(سنن الدارمي)، المؤلف: أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل بن بَهرام بن عبد الصمد الدارمي، التميمي السمرقندي (المتوفى:٢٥٥هـ)، تحقيق: حسين سليم أسد الداراني، الناشر: دار المغني للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، ١٤١٢هـ-٢٠٠٠م، عدد الأجزاء:٤.

٤٦- المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، للمؤلف: مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى:٢٦١هـ)، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت، عدد الأجزاء:٥.

٤٧- معاني القرآن وإعرابه، للمؤلف: إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق الزجاج (المتوفى:٣١١هـ)، المحقق: عبد الجليل عبده شلبي، الناشر: عالم الكتب-بيروت، الطبعة: الأولى ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م، عدد الأجزاء:٥.

٤٨- معاني القرآن، المؤلف: أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي الفراء (المتوفى:٢٠٧هـ)، المحقق: أحمد يوسف النجاتي/محمد علي النجار/عبد الفتاح إسماعيل الشلبي، الناشر: دار المصرية للتأليف والترجمة-مصر، الطبعة: الأولى.

٤٩- المعجم الكبير، المؤلف: أبو القاسم سليمان بن أحمد الطبراني، المتوفى:٣٦٠هـ، المحقق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، الناشر: دار إحياء التراث العربي، الطبعة: الثانية، ١٩٨٣م، عدد الأجزاء:٢٥.

٥٠- مقاييس اللغة، للمؤلف: أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى:٣٩٥هـ)، المحقق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: دار الفكر، عام النشر:١٣٩٩هـ-١٩٧٩م،عدد الأجزاء:٦.

٥١- الموافقات، للمؤلف: إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي (المتوفى:٧٩٠هـ)، المحقق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، النّاشر: دار ابن عفان، الطبعة: الطبعة الأولى ١٤١٧هـ-١٩٩٧م، عدد الأجزاء:٧.

٥٢- الموطأ، المؤلف: مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (المتوفى:١٧٩هـ)، المحقق: محمد مصطفى الأعظمي، الناشر: مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية والإنسانية-أبو ظبي-الإمارات،

الطبعة: الأولى، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م، عدد الأجزاء:٨ (منهم مجلد للمقدمة، و٣ للفهارس).

The Sister in the Noble Qur'an, an objective study

Dr.. Abdul Rahman bin Muhammad bin Abdullah Halawani
Assistant Professor of Interpretation and
Quranic Sciences, Department of General Studies
College of Arts and Humanities,
King Abdulaziz University
Kingdom Saudi Arabia.

Abstract. and this includes The research contains an introduction, three chapters, a conclusion, and indexes.
The introduction, which includes: the importance of the topic, the reasons for choosing it, the research objectives,
And previous studies, the problem and questions of the study, the limits of the study, and the curriculum Search, search structure.
The first topic: the concept of the sister, linguistically and idiomatically, and clarifying its meanings, and there are four matter.
The second topic: the sister and her rights in Islam, and it contains three matter.
The third topic: the virtue and position of the sister, and it contains three matter.
The conclusion, which includes: the most prominent results, and the most important recommendations, the most important of which are:
1- The meaning of the sister (brother) in the language is: a stick that is displayed in the wall to which an animal is pulled, or it is
A rope that is buried in the ground, its end sticks out, and it is tightened with it She shared with you both the father and the mother, or one of them, or you breastfed you woman.
2- The obligation to defend the sister and protect her rights.
3- At the conclusion of this research, the researcher also recommends to his fellow researchers a study Explanatory topics and the need to conduct a study on a topic Sister in the Book and the Sunnah.
Keywords: sister, subject, study.
Researcher:

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٢ ص ص: ١٠٧- ١٤٢ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-2.4

مثبطات الأعمال الصالحات ومحبطاتها في ضوء القران الكريم
دراسة موضوعية مقارنة

د. فوزية سعيد شعوان آل مدعث
أستاذ مشارك – قسم علوم القران
كلية القران الكريم والدراسات الإسلامية – جامعة جدة

مستخلص. يقدم هذا البحث دراسة تفسيرية موضوعية مقارنة بين موضوعي التثبيط والتحبيط للعمل الصالح في ضوء القران الكريم مع التعريج على أسباب قبول العمل الصالح ووسائل الوقاية من حبوط العمل أو ثبوطه وتلخصت نتائج البحث فيما يلي :

١– قبول الله تعالى للعمل الصالح على تنوعه قلة وكثرة، قولاً وفعلاً فرضاً ونفلاً هو قبول تفضل وإمتنان لا استحقاق وإيجاب.

٢–المثبطات هي الأمور المانعة عن الفعل تبطيئاً وإشغالاً وتخذيلاً لعلة في نفس الفاعل.

٣– المحبطات هي الأسباب المفسدة للأعمال المبطلة ثوابها وتكون إما مصاحبة للعمل أو لاحقة له وإما مبطلة لكامل العمل أو شيء منه.

٤– لا يسمى العمل صالحاً إلا إذا كان عملا خيرا وصدر من مؤمن فيكون له جزاء في الدنيا وثواب في الآخرة، وما يفعله غير المؤمن فهو من الأعمال الخيرّة وليس الصالحة، ويكون جزاؤه في الدنيا ولا تنفعه بثواب في الآخرة.

٥– تثبيط العمل تعويق عن الشروع فيه ابتداءً لعلة في نفس الفاعل فهو قبل العمل مع مؤاخذة من الله عليه، أما الإحباط للعمل فهو بعد الشروع في العمل أو أثناءه لسبب تم فعله وينتج عنه فساد العمل وبطلان الإثابة عليه فكأنه لم يعمله.

أما أهم التوصيات فتكمن في توجيه ذوي الاختصاص الشرعي بالتعاون مع ذوي الاختصاص التقني لإخراج مثل هذا البحث بصورة تقنية معاصرة تناسب مختلف الأفهام خاصة النشء القادم، للتحذير من الوقوع في مسببات تثبيط العمل الصالح و محبطاته ، مع إيضاح صورة الإسلام الإيجابية التي تحرص على الإنسان وعلى عمله وتحثه على الخيرات ، وإبراز عدل الله تعالى مع المسلم والكافر فلا يبخسهما من عملهما شيئاً في الدنيا إلا أن الكفر يمنع صاحبه ثواب العمل في الآخرة ، كما أن تناول المحبطات للمسلم تحرمه الثواب في الآخرة .

وفقنا الله لمرضاته ويسر لنا سبل الجنان.

المقدمة

بني الإسلام على القول والعمل بلا فصل بينهما ولا تمييز فلا إيمان بلا قول ولا إيمان بلا عمل ، و للعمل الصالح مكانته العليا في ميزان العبد فبه يثقل ميزانه يوم الدين ويُجزى الخير في الدنيا يقول الله تعالى (فَأَمَّا مَنْ ثَقُلَتْ مَوَازِينُهُ * فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ * وَأَمَّا مَنْ خَفَّتْ مَوَازِينُهُ * فَأُمُّهُ هَاوِيَةٌ * وَمَا أَدْرَاكَ مَا هِيَهْ * نَارٌ حَامِيَةٌ) القارعة آية ٦ـ ١١، وبالعمل الصالح يتميز عمل الخير من مؤمن أو كافر فلا يكون العمل الخيّر صالحاً إلا إذا كان من مؤمن بالله تعالى وبذا يكون له ذخيرة يوم الدين ما اجتنب المثبطات والمحبطات للأعمال الصالحات ، والله تعالى كريم عظيم يجازي المحسنين بالحسنات عشراً إلى أضعاف مضاعفة إلى سبعمائة ضعف والله عنده حسن الثواب فلا يضيع أجر العاملين يقول سبحانه (فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِنْكُمْ مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى بَعْضُكُمْ مِنْ بَعْضٍ فَالَّذِينَ هَاجَرُوا وَأُخْرِجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ وَأُوذُوا فِي سَبِيلِي وَقَاتَلُوا وَقُتِلُوا لَأُكَفِّرَنَّ عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ وَلَأُدْخِلَنَّهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ ثَوَابًا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الثَّوَابِ) آل عمران آية ١٩٥ ، وهو سبحانه يحث الصالحين على حفظ أعمالهم مما يثبطها أو يحبطها لتكون مقبولة عنده تعالى مأجور صاحبها يوم الدين ، وفي ذلك مزيداً من الثبات على الدين ، فكما أن إقدام العبد على فعل ما يوجب التثبيط أو التحبيط يُلحقه الخسارة في ميزانه يوم الدين ببطلان ثواب عمله ، فكذا حرصه على عمله الصالح بفعل أسباب قبوله وتجنب ما يبطله ينتج عنه إستمرارية في فعل الصالحات وثباتاً بإذن الله .

أهمية البحث :

يحتل هذا الموضوع أهمية بالغة في حياةكل مسلم كونه يسلط الضوء على أسباب قبول العمل الصالح الذي عليه مدار الفلاح في الدارين ، وذلك من خلال الحديث عن أسباب ثبوط العمل أو حبوطه، ولذا فقد آثرت جمع أطرافه ودراسة دقائقه بدراسة متعمقة تفسيرية موضوعية مقارنة بين مفهوم التثبيط والتحبيط للعمل الصالح كما جاء في القرآن الكريم وأسبابها وعلاجها بالتعريج على أسباب القبول للعمل الصالح شاملة كل ما يتعلق بالآيات عقدياً وتفسيرياً .

الدراسات السابقة :

يقوم هذا البحث على دراسة تفسيرية موضوعية مقارنة بين موضوعي التثبيط والتحبيط للعمل الصالح في ضوء القران الكريم مع التعريج على أسباب قبول العمل ، وحسب استقصائي لم أجد بحثاً علمياً يركز على هذا المنحى ، كما أنني لم أجد أي بحث علمي في موضوع تثبيط العمل الصالح ، أما موضوع حبوط العمل الصالح فوجدت فيه بعض الدراسات العلمية إلا أن هذا البحث غايرها في تناول الموضوع وتقسيماته وطرق علاجه شمولية وتركيزاً ومقارنةً، أما الأبحاث فهي:

١ـ محبطات العمل في القرآن الكريم، زين عزيز العسافي بحث منشور في مجلة الحكمة عام ١٤٣٧ هـ ، اقتصرالحديث فيها على بعض مبطلات الأعمال مع التركيز على الكفر والشرك والفرق بين عمل المؤمن والكافر فقط .

٢ـ محبطات الأعمال في القرآن الكريم: دراسة موضوعية ، د. عمر عبدالعزيز محمد بوريني ، بحث منشور في حولية كلية اللغة العربية ، جامعة الأزهر ، ١٤٤٠هـ ، وركزت الدراسة على معنى محبطات الأعمال وأسبابها الكلية كالكفر والشرك والردة والنفاق الاعتقادي ، والأسباب الجزئية وهي النفاق العملي ورفع الصوت فوق صوت النبي ﷺ وكان استنباط المعاني من خلال كتب التفسير واللغة .

٣ـ محبطات العمل في ضوء القرآن الكريم دراسة موضوعية ، الباحث : هشيار سردارمصطفى ، رسالة ماجستير من كلية الدراسات العليا بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية بالسودان ، عام ٢٠١٦م ، وركزت الدراسة على تعريف معنى الإحباط والأعمال المحبطة في القران الكريم وذكر الكفر والشرك والنفاق وقتل المصلحين من الأنبياء والصالحين وسوء الأدب معهم وكره ما أنزل الله والخوض في آياته وإنكار الآخرة والإقبال على الدنيا واتباع ما أسخط الله وتطرق للأعمال الجزئية المحبطة للعمل ولم يقصرها على القران الكريم ثم تطرق لعلاج إحباط العمل : بالخوف من الله والتوبة والاستغفار والإشفاق من ضياع العمل وصيانة العمل من النية السيئة والدعاء والاستقامة على الدين.

٤ـ حبوط العمل في ضوء القران الكريم ، د. معتوقة محمد حسن الحساني ، بحث منشور بمجلة كلية أصول الدين بالمنوفية جامعة الأزهر ، عام ٢٠٢١م ، وهذا البحث مشابه لبحث هشيار سردار خاصة في مباحث علاج حبوط العمل مع شيء من التلخيص والإحالة .

وبعد سرد أهم الأبحاث في هذا الموضوع يتضح الفرق بينها وبين هذا البحث كون هذا البحث عبارة عن دراسة مقارنة بين التثبيط والحبوط للعمل الصالح مع ذكر مسببات قبوله مذكورة بتقسيم آخر وإضافات ليست فيما مضى سواء في الموضوع الأساسي وهو التثبيط وهذا لم تتطرق له كل تلك الدراسات، وكذا في موضوع الحبوط حيث تم التفريق بينه وبين التثبيط مع ذكر أسبابهما مفصلة حسب موقعها من العمل فقد تكون مصاحبة أو لاحقة أو خاتمة له ككل وكذا الوصول لتعريف دقيق للعمل الصالح لم أجده فيما مضى من دراسات ، مع ذكر الفرق بين عمل المؤمن والكافر وتسمية عمل كل منهما ومآله ، مع ذكر طرق أخرى للوقاية سواء من التثبيط أو الحبوط والتعريج على وسائل قبول العمل الصالح ، فالرسائل السابقة كانت خاصة فقط بموضوع حبوط العمل مع تعريج عام لم يستوفي جميع الأسباب ولا طرق الوقاية والعلاج بينما جاء هذا البحث بدراسة أكثر تركيزاً وأشمل موضوعاً مع تقسيمات بإعتبارات شمولية أخرى وتعريفات دقيقة لموضوع المحبطات مقرونة بالمثبطات ووسائل القبول والثبات.

منهج البحث : اتخذت المنهج الاستقرائي الاستنباطي المقارن لآيات التثبيط والتحبيط منهجاً متبعاً في هذا البحث مع عدم إغفال الأحاديث النبوية في هذا الموضوع إتماماً للفائدة وذلك على سبيل الاستشهاد لا الحصر .

هدف البحث :

١. التعريف الدقيق لمفهوم العمل الصالح والتفريق بين عمل المؤمن وعمل الكافر .

٢. التعريف بمصطلحي التثبيط والإحباط للعمل الصالح والتفريق بينهما

٣. تسليط الضوء على أسباب التثبيط والإحباط للعمل الصالح كما جاءفي القران الكريم

٤. ذكر وسائل الوقاية من ثبوط العمل الصالح وحبوطه ووسائل تحري قبول العمل الصالح .

خطة البحث : وقد اشتمل هذا البحث على تمهيد وأربعة مباحث مذيلة بخاتمة وفهارس منوعة، جاءت كالتالي:

تمهيد : أهمية قبول العمل الصالح

المبحث الأول : المراد اللغوي والاصطلاحي لمثبطات ومحبطات الأعمال الصالحات

المطلب الأول : المراد اللغوي والاصطلاحي للمثبطات

المطلب الثاني : المراد اللغوي والاصطلاحي للمحبطات

المطلب الثالث : المراد اللغوي والاصطلاحي للأعمال الصالحات

المطلب الرابع : الفرق بين العمل الصالح والعمل الخَـيّر.

المبحث الثاني : الفرق بين ثبوط العمل وحبوطه

المبحث الثالث : أسباب ثبوط الأعمال الصالحات وإحباطها

المطلب الأول : أسباب ثبوط الأعمال الصالحات : ١. سوء النية وخبث المقصد ، ٢. عدم الجدية بالأخذ بالأسباب المادية والمعنوية لتنفيذ العمل تثاقلاً وتخذيلاً .

المطلب الثاني : أسباب حبوط الأعمال الصالحات كما جاء في القران الكريم وفيه مسألتين :

المسألة الأولى : أسباب محبطة للأعمال الصالحات مصاحبة للعمل ، وهي : ١. الكفر ٢. الشرك ٣. النفاق ٤. الرياء ٥ ـ مشاقاة الرسول ﷺ وسوء الأدب معه ٦ ـ كراهة القران الكريم أو شيء منه والتكذيب به.

المسألة الثانية : أسباب محبطة للأعمال الصالحات لاحقة للعمل ، وهي:

١ـ الردة عن الدين ٢ـ معصية الله ورسوله واتباع مساخط الله وكراهية فرائضه ومحابه .

المطلب الثالث: بعض الأسباب الأخرى المحبطة للأعمال الصالحات كما وردت في الأحاديث النبوية :

١. معاصي الخلوات ٢. بخس الناس حقوقهم وظلمهم ٣ـ التألي على الله تعالى ٤ـ أسباب خاصة بعمل ما كترك صلاة العصر

٥ـ مبطلات العبادات كل عبادة وما يخصها ٦ـ ما ورد في شأن بعض الأعمال المحبطة للعمل في نهاية الأجل

المبحث الرابع : وسائل الوقاية من ثبوط العمل وحبوطه

المطلب الأول : البعد عن الأسباب الموجبة لتثبيط وحبوط العمل

المطلب الثاني : الأخذ بأسباب ثبوت وقبول العمل الصالح : ١. تصحيح النية ٢. التقوى ٣ـ الدعاء بقبول العمل ٤ـ المسارعة في الخيرات والاستقامة على الدين ٥ ـ التوبة النصوح .

الخـاتمـــة ، ثم ثبت الفهارس والمراجع ، والله المسؤول توفيقاً وسداداً .

تمهي : أهمية قبول العمل الصالح

العمل الصالح ركن أصيل من مسمى الإيمان " فعند أهل السنة والأئمة وجماهير السلف أن الإيمان والدين هو قول باللسان، واعتقاد بالجنان، وعمل بالأركان، يزيد بالطاعة وينقص بالعصيان، وأن الأعمال من مسمى الإيمان "[١]يقول الله تعالى : (فَمَن كانَ يَرجو لِقاءَ رَبِّهِ فَليَعمَل عَمَلًا صالِحًا وَلا يُشرِك بِعِبادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا) سورة الكهف، آية: ١١٠ ويقول سبحانه (وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهارُ كُلَّما رُزِقُوا مِنْها مِنْ ثَمَرَةٍ رِزْقاً قالُوا هذَا الَّذِي رُزِقْنا مِنْ قَبْلُ وَأُتُوا بِهِ مُتَشابِهاً وَلَهُمْ فِيها أَزْواجٌ مُطَهَّرَةٌ وَهُمْ فِيها خالِدُونَ) البقر : ٢٥ ففي"قوله تعالى: وَعَمِلُوا الصَّالِحاتِ رد على من يقول إن لفظة الإيمان بمجردها تقتضي الطاعات لأنه لو كان ذلك ما أعادها " [٢] "و مِمَّا يَجِبُ أَنْ يُعْلَمَ: أَنَّ اللَّهَ تَعَالَى لَا يَمْنَعُ الثَّوَابَ إِلَّا إذَا مَنَعَ سَبَبَهُ، وَهُوَ الْعَمَلُ الصَّالِحُ، فَإِنَّهُ: (مَنْ يَعْمَلْ مِنَ الصَّالِحَاتِ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَا يخاف ظلماً ولا هضماً) سورة طه : ١١٢ ، وَكَذَلِكَ لَا يُعَاقِبُ أَحَدًا إلَّا بَعْدَ حُصُولِ سَبَبِ الْعِقَابِ، فَإِنَّ اللَّهَ تَعَالَى يَقُولُ: (وَمَا أَصَابَكُمْ مِنْ مُصِيبَةٍ فَبِمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ وَيَعْفُو عَنْ كَثِيرٍ) سورة الشورى : آية ٣٠" [٣]

ومن أهمية العمل الصالح أن قرنه الله تعالى بالإيمان في خمسة وسبعين موطناً من آيات الذكر الحكيم منها ماكان بلفظ المفرد وهي ثلاثة عشر موطناً كقوله تعالى : (وَأَمَّا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُ جَزَاءً الْحُسْنَى وَسَنَقُولُ لَهُ مِنْ أَمْرِنَا يُسْرًا) الكهف : ٨٨ ، وقوله تعالى (إِلَّا مَنْ تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَأُولَئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ وَلَا يُظْلَمُونَ شَيْئًا) مريم : ٦٠ ومنها ماكان بصيغة الجمع وذلك في اثنين وستين موطناً منها قوله تعالى (فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَيُوَفِّيهِمْ أُجُورَهُمْ وَيَزِيدُهُمْ مِنْ فَضْلِهِ) النساء ١٧٣، ولاشك أن لقبول العمل الصالح ثمرات عظيمة في الدنيا والآخرة منها الحياة الطيبة في الدنيا كما ذكر الله في قوله سبحانه (مَن عَمِلَ صالِحًا مِن

---

[١]شرح الطحاوية لابن جبرين ٤٣/ ٢ وانظر السنة لعبدالله بن أحمد 374 /1

[٢]تفسير ابن عطية = المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز ١/ ١٠٨

[٣]شرح الطحاوية ط الأوقاف السعودية ص ٤٣٢

ذَكَرٍ أَو أُنثى وَهُوَ مُؤمِنٌ فَلَنُحيِيَنَّهُ حَياةً طَيِّبَةً وَلَنَجزِيَنَّهُم أَجرَهُم بِأَحسَنِ ما كانوا يَعمَلونَ) سورة النحل، آية : ٩٧ ، ومنها عظيم الأجر وصرف الخوف والحزن يوم القيامة (إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالنَّصَارَى وَالصَّابِئِينَ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ) البقرة : ٦٢، ومنها تكفير السيئات ودخول الجنة (وَمَنْ يُؤْمِنْ بِاللَّهِ وَيَعْمَلْ صَالِحًا يُدْخِلْهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا قَدْ أَحْسَنَ اللَّهُ لَهُ رِزْقًا) الطلاق : ١١ ، ويقول سبحانه (وَمَنْ يُؤْمِنْ بِاللَّهِ وَيَعْمَلْ صَالِحًا يُكَفِّرْ عَنْهُ سَيِّئَاتِهِ وَيُدْخِلْهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ) التغابن : ٩ ، والله تعالى يقبل العمل إذا كانصالحاً ولايكون كذلك إلا إذا توفر فيه شرطان : أولهما الإخلاص لله تعالى (إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ) المائدة : ٢٧ ، فرأس التقوى إخلاص العمل الصالح لله تعالى والرياء باب رد العمل الصالح وعدم قبوله وفي الحديث عن أَبِي هُرَيْرَةَ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " قَالَ اللهُ تَبَارَكَ وَتَعَالَى: أَنَا أَغْنَى الشُّرَكَاءِ عَنِ الشِّرْكِ، مَنْ عَمِلَ عَمَلًا أَشْرَكَ فِيهِ مَعِي غَيْرِي، تَرَكْتُهُ وَشِرْكَهُ " [٤]و ثانيهما: المتابعة للنبي محمد ﷺ (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَلَا تُبْطِلُوا أَعْمَالَكُمْ) محمد : ٣٣ فعدم طاعة الله تعالى وطاعة نبيه ﷺ موجب لبطلان العمل وعدم قبوله، وقد حرص الأنبياء عليهم الصلاة والسلام على طلب قبول العمل الصالح قبل الشروع فيه تخلصاً من حولهم إلى رحمة الله وفضله (وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ) البقرة ١٢ ، ومن مقومات الصلاح في العمل الإخلاص والعلم والصبر والنية " قَالَ عُثْمَانُ بْنُ عفان رضي الله تعالى عَنْهُ: وَعَمِلُوا الصَّالِحاتِ، أَيْ: أَخْلَصُوا الْأَعْمَالَ كَمَا قَالَ: فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صالِحاً الكهف: ١١٠ ، أي: خاليا عن الرِّيَاءِ، قَالَ مُعَاذٌ: الْعَمَلُ الصَّالِحُ الَّذِي فِيهِ أَرْبَعَةُ أَشْيَاءَ: الْعِلْمُ وَالنِّيَّةُ وَالصَّبْرُ وَالْإِخْلَاصُ " [٥] و قبول الله تعالى للعمل الصالح على تنوعه قلة وكثرة ، قولاً و فعلاً فرضاً ونفلاً ، كالكلمة الطيبة والإصلاح بين الناس والفرائض من صلاة وزكاة وبر للوالدين وتطوع في الصيام والصدقة وغيرها الكثير ، هو قبول تفضل وإمتنان لا استحقاق وإيجاب " (لِيَجْزِيَ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ بِالْقِسْطِ) يونس : ٤ ، قيل: بالعدل، لكن ما يجزيهم، إنما يجزيهم إفضالًا وإحسانا لا استيجابًا واستحقاقًا "[٦] وفي الحديث الذي أخرجه الإمام مسلم رحمه الله بسنده عن " مُوسَى بْنُ عُقْبَةَ، قَالَ: سَمِعْتُ أَبَا سَلَمَةَ بْنَ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ عَوْفٍ، يُحَدِّثُ عَنْ عَائِشَةَ زَوْجِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، أَنَّهَا كَانَتْ تَقُولُ: قَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «سَدِّدُوا وَقَارِبُوا، وَأَبْشِرُوا، فَإِنَّهُ لَنْ يُدْخِلَ الْجَنَّةَ أَحَدًا عَمَلُهُ» قَالُوا: وَلَا أَنْتَ؟ يَا رَسُولَ اللهِ قَالَ: «وَلَا أَنَا، إِلَّا أَنْ يَتَغَمَّدَنِيَ اللهُ مِنْهُ بِرَحْمَةٍ،

---

[٤]صحيح مسلم ٤/ ٢٢٨٩

[٥]تفسير البغوي - إحياء التراث ١/ ٩٤

[٦]تفسير الماتريدي = تأويلات أهل السنة ٦/ ٨

وَاعْلَمُوا أَنَّ أَحَبَّ الْعَمَلِ إِلَى اللهِ أَدْوَمُهُ وَإِنْ قَلَّ»" [٧] لذا فليس لأحدٍ أن يجزم بقبول الله لعمله أو عمل غيره أو ردهما ، وفي الحديث الذي أخرجه الإمام مسلم رحمه الله بسنده " أن رسول الله صلى الله عليه وسلم، حدّثَ " أن رجلاً قال: والله لا يغفر الله لفلان، وإن الله تعالى قال: من ذا الذي يتألى علي أن لا أغفر لفلان، فإني قد غفرت لفلان، وأحبطت عملك " [٨]وهذه الأدلة بمجملها تحث على الحرص على دوام العمل الصالح ولو قلَّ وعدم القنوط من رحمة الله بالقبول ، فالله تعالى يقول (وَلَنْ يَتِرَكُمْ أَعْمَالَكُمْ) محمد آية :٣٥ ، والمؤمن ينبغي عليه الحرص على قبول عمله الصالح كأشد ما يكون من أن يتخلله ما يحبطه أو أن يفعل أسباباً تثقله عن الشروع في العمل الصالح ولأهمية ذلك جاء هذا البحث .

المبحث الأول : المراد اللغوي والاصطلاحي لمثبطات ومحبطات الأعمال الصالحات

المطلب الأول : المراد اللغوي والاصطلاحي للمثبطات المراد اللغوي للمثبطات : المثبطات من التثبيط ويطلق على الإشغال عن فعل شيء ما يقال " ثَبَّطَهُ عن الأمر تثبيطاً، إذا شَغَلَه عنه" [٩] و "ثَبَطَه عن الشَّيءِ ثَبْطاً، وثَبَّطَه: رَيَّثَه وثَبَّتَه. وثَبَّطَه على الأَمرِ فَتَثَّبطَ: وَقَفَه عليه فَتَوقَّف " [١٠] و" ثَبَّطَهُ تَثْبِيطًا قَعَدَ بِهِ عَنْ الْأَمْرِ وَشَغَلَهُ عَنْهُ وَمَنَعَهُ تَخْذِيلًا وَنَحْوَهُ.[١١] " ثَبَطَهُ عَن الأَمْرِ: عَوَّقَهُ وبَطَّأَ بِهِ عنهُ، عَن ابْن دُرَيْدٍ، كثَبَّطَهُ، فيهمَا، تَثْبيطاً، وَهَذَا نَقَلَهُ الجَوْهَرِيّ، ونصُّه: ثَبَّطَه عَن الأمْرِ تَثْبيطاً: شَغَلَه عَنهُ. قُلْتُ: وَهُوَ قَوْلُ اللَّيْثُ، وَقَالَ غَيره: ثَبَّطَه عَن الشَّيء. وثَبَطَه، إِذا رَيَّثَّه وثَبَّتَه، وَقَوله تَعَالَى: (وَلَكِن كَرِهَ الله انْبِعاثَهُم فثَبَّطَهُم) قالَ أَبو إِسْحاق: التَّثْبيطُ: رَدُّكَ الإِنسانَ عَن الشَّيء يَفْعَلُه، وَقَالَ غيرُه: التَّثْبيطُ: أَنْ تَحولَ بَيْنَ الإِنسانِ وَبَين مَا يُرِيدُه [١٢]

إذن المثبطات اصطلاحاً : هي الأمور المانعة عن الفعل تبطيئاً و إشغالاً و تخذيلاً لعلة في نفس الفاعل

المطلب الثاني : المراد اللغوي والاصطلاحي للمحبطات :

المراد اللغوي للمحبطات : المحبطات مأخوذة من لفظ حبط " حَبِطَتِ الإِبِل تحبَط حَبَطاً. وحَبِطَ عَمَلُه: فَسَدَ، وأحبَطَه صاحبُه، واللهُ مُحْبِطٌ عمل من أشرك " [١٣] و "حبط عمله حبوطاً وحبطاً بالسكون، وأحبط الله عمله. وتقول: إن عمل عملاً صالحاً أتبعه ما يحبطه، وإن أصعد كلماً طيباً أرسل خلفه ما يهبطه؛ استعير من حبط بطون الماشية إذا أكلت الخضر فاستوبلته وهلكت به ، ومنه حبط دم القتيل: هدر وبطل " [١٤] و " حَبِطَ عَمَلُهُ بِطَلَ

[٧]صحيح مسلم ، باب لن يدخل أحد الجنة بعمله بل برحمة الله تعالى ،حديث 2818، 4/ 2171

[٨]صحيح مسلم باب النهي عن تقنيط الإنسان من رحمة الله تعالى حديث ٢٦٢١ ٤/ ٢٠٢٣

[٩]العين ٧/ ٤١٢

[١٠]المحكم والمحيط الأعظم ٩/ ١٤٤

[١١]المصباح المنير في غريب الشرح الكبير ١/ ٨٠ وانظر مختار الصحاح ص: ٤٨

[١٢] تاج العروس ١٩/ ١٧٦

[١٣] العين ٣/ ١٧٤

[١٤] أساس البلاغة ١/ ١٦٥

ثَوَابُهُ وَبَابُهُ فَهِمَ [١٥] " قالَ الزَّمَخْشَرِيُّ وابنُ الأَثيرِ: هُوَ من حَبِطَت الدَّابَّةُ حَبطاً، إِذا أَصابَتْ مَرْعًى طيّباً فأَفْرَطَتْ فِي الأَكْلِ حتَّى تَنْتَفِخَ فتمُوتَ. قالَ الزَّمَخْشَرِيُّ: ومِنْهُ أَيْضاً: حَبِطَ دَمُ القَتيلِ إِذا هَدَرَ وبَطَلَ، وَهُوَ من حَدِّ سَمِعَ فَقَط، ومُقْتَضى العَطْفِ أَن يَكُونَ من البابَيْنِ، وليسَ كَذلِكَ، ومصدره الحَبَطُ بالتَّحْريكِ، وَقَالَ الأَزْهَرِيّ: وَلَا أَرى حَبْطَ العَمَلِ وبُطْلانِه مأْخوذاً إِلاَّ من حَبَطِ البَطْنِ لأَنَّ صاحِبَ البَطْنِ يَهْلِكُ، وكَذلِكَ عَمَلُ المُنافِقِ يَحْبَطُ، غيرَ أَنَّهُم سكَّنُوا الباءَ من قوْلهم: حَبِطَ عَمَلُه يَحْبَطُ حَبْطاً، وحرَّكُوها من حَبِطَ بَطْنُه حَبَطاً " [١٦]

المراد الاصطلاحي للمحبطات : هي الأسباب المفسدة للأعمال الصالحات والمبطلة ثوابها سواء كانت مصاحبة للعمل أو لاحقة له ، وإما مبطلة لكامل العمل أوشيئ منه.

المطلب الثالث : المراد اللغوي والاصطلاحي للأعمال الصالحات :

المراد اللغوي للأعمال الصالحات :

الأعمال جمع عمل يقال " عَمِلْتُهُ أَعْمَلُهُ عَمَلًا صَنَعْتُهُ وَعَمِلْتُ عَلَى الصَّدَقَةِ سَعَيْتُ فِي جَمْعِهَا وَالْفَاعِلُ عَامِلٌ وَالْجَمْعُ عُمَّالٌ وَعَامِلُونَ وَيَتَعَدَّى إلَى ثَانٍ بِالْهَمْزَةِ فَيُقَالُ أَعْمَلْتُهُ كَذَا وَاسْتَعْمَلْتُهُ أَيْ جَعَلْتُهُ عَامِلًا[١٧] " و" العَمَلُ: المهنة وَالْفِعْل ، وَالْجمع أَعمال ، عَمِلَ عَمَلاً وأَعْمَلَه واسْتَعْمَلَه واعْتَمَلَ: عَمِلَ بِنَفسِهِ " [١٨] أما الصالحات فهي جمع صالح يقال " صَلَحَ الشَّيْءُ صُلُوحًا مِنْ بَابِ قَعَدَ وَصَلَاحًا أَيْضًا وَصَلُحَ بِالضَّمِّ لُغَةٌ وَهُوَ خِلَافُ فَسَدَ وَصَلَحَ يَصْلَحُ بِفَتْحَتَيْنِ لُغَةٌ ثَالِثَةٌ فَهُوَ صَالِحٌ وَأَصْلَحْتُهُ فَصَلَحَ وَأَصْلَحَ أَتَى بِالصَّلَاحِ وَهُوَ الْخَيْرُ وَالصَّوَابُ وَفِي الْأَمْرِ مَصْلَحَةٌ أَيْ خَيْرٌ وَالْجَمْعُ الْمَصَالِحُ وَصَالَحَهُ صِلَاحًا مِنْ بَابِ قَاتَلَ وَالصُّلْحُ اسْمٌ مِنْهُ وَهُوَ التَّوْفِيقُ وَمِنْهُ صُلْحُ الْحُدَيْبِيَةِ وَأَصْلَحْتُ بَيْنَ الْقَوْمِ وَفَّقْتُ وَتَصَالَحَ الْقَوْمُ وَاصْطَلَحُوا وَهُوَ صَالِحٌ لِلْوِلَايَةِ أَيْ لَهُ أَهْلِيَّةُ الْقِيَامِ بِهَا " [١٩]و"الصَّلَاحُ ضِدُّ الْفَسَادِ وَبَابُهُ دَخَلَ، وَنَقَلَ الْفَرَّاءُ صَلُحَ أَيْضًا بِالضَّمِّ ،وَهَذَا يَصْلُحُ لَكَ أَيْ هُوَ مِنْ بَابَتِكَ ، وَالصِّلَاحُ بِالْكَسْرِ مَصْدَرُ الْمُصَالَحَةِ وَالِاسْمُ الصُّلْحُ يُذَكَّرُ وَيُؤَنَّثُ ، وَقَدِ اصْطَلَحَا وَ تَصَالَحَا وَ اصَّالَحَا بِتَشْدِيدِ الصَّادِ " [٢٠]

المراد الاصطلاحي للأعمال الصالحات :

أخرج الطبري رحمه الله بسنده في تفسير الأعمال الصالحات في قوله تعالى{وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ البقرة (٨٢) }" (والذين آمنوا) : أي صدقوا بما جاء به محمد صلى الله عليه وسلم ويعني بقوله: (وعملوا الصالحات) ، أطاعوا الله فأقاموا حدوده، وأدوا فرائضه، واجتنبوا محارمه " [٢١]

---

[١٥] مختار الصحاح ص: ٦٥

[١٦] تاج العروس ١٩/ ١٩٣

[١٧] المصباح المنير في غريب الشرح الكبير ٢/ ٤٣٠

[١٨] المحكم والمحيط الأعظم ٢/ ١٧٨

[١٩] المصباح المنير في غريب الشرح الكبير ١/ ٣٤٥ وانظر المحكم والمحيط الأعظم ٣/ ١٥٢

[٢٠] مختار الصحاح ص: ١٧٨

[٢١] تفسير الطبري = جامع البيان ت شاكر ٢/ ٢٨٧ وانظر المرجع نفسه ١/ ٣٨٣

وذكر غيره من المفسرين عن معنى الصالحات : " قوله تعالى: وَعَمِلُوا الصَّالِحاتِ يشمل كل عمل صالح، وقد روي عن عثمان بن عفان رضي الله عنه أنّه قال: أخلصوا الأعمال ، وعن عليّ رضي الله عنه أنه قال: أقاموا الصلوات المفروضات "[٢٢]

قال الزمخشري رحمه الله " والصالحات: كل ما استقام من الأعمال بدليل العقل والكتاب والسنة، واللام للجنس ، فإن قلت: أى فرق بين لام الجنس داخلة على المفرد، وبينها داخلة على المجموع؟ قلت: إذا دخلت على المفرد كان صالحا لأن يراد به الجنس إلى أن يحاط به، وأن يراد به بعضه إلى الواحد منه. وإذا دخلت على المجموع، صلح أن يراد به جميع الجنس، وأن يراد به بعضه لا إلى الواحد منه لأن وزانه في تناول الجمعية في الجنس وزان المفرد في تناول الجنسية، والجمعية في جمل الجنس لا في وحدانه. فإن قلت: فما المراد بهذا المجموع مع اللام؟ قلت: الجملة من الأعمال الصحيحة المستقيمة في الدين على حسب حال المؤمن في مواجب التكليف " [٢٣] والصالحات قاصرة على أعمال الخير التي يقوم بها المؤمن أما ما يقوم به الكافر من خير فلا يعد من الصالحات بل من عموم أعمال الخير التي يجازيه الله تعالى عليها رزقاً في الدنيا ولا تنفعه يوم القيامة يقول الله تعالى (وَقَدِمْنَا إِلَى مَا عَمِلُوا مِنْ عَمَلٍ فَجَعَلْنَاهُ هَبَاءً مَنْثُورًا) الفرقان:٢٣ ، يعني الكفار، ويقول سبحانه (وَلَوْ أَشْرَكُوا لَحَبِطَ عَنْهُمْ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ) الأنعام: ٨٨ ويقول تعالى : (مَنْ عَمِلَ صالِحاً مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَياةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ ما كانُوا يَعْمَلُونَ) النحل (٩٧)" الصالح ما يصلح للقبول، والذي يصلح للقبول ما كان على الوجه الذي أمر الله به ، وقوله «مَنْ عَمِلَ صالِحاً » : فى الحال، «فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَياةً طَيِّبَةً» : فى المآل فصفاء الحال يستوجب وفاء المآل، والعمل الصالح لا يكون من غير إيمان، ولذا قال: «وَهُوَ مُؤْمِنٌ» ويقال «وَهُوَ مُؤْمِنٌ» أي مصدّق بأن إيمانه من فضل الله لا بعمله الصالح ويقال «وَهُوَ مُؤْمِنٌ» أي مصدّق بأن عمله بتوفيق الله وإنشائه وإبدائه " [٢٤]

إذن المراد الاصطلاحي للأعمال الصالحات : كل عمل خير يقوم به المؤمن بالله تعالى ودلّ عليه الشرع فرضاً كان أم نفلاً أخذاً كان أم تركاً ، وحوى شروط القبول إخلاصاً لله تعالى واستقامةً بالمتابعة لفعل النبي ﷺ .

المطلب الرابع : الفرق بين العمل الصالح والعمل الخير:

العمل الصالح أخص من العمل الخيّر لأن الخير "ضِدُّ الشَّرِّ وَبَابُهُ بَاعَ، تَقُولُ مِنْهُ: (خِرْتَ) يَا رَجُلُ فَأَنْتَ (خَائِرٌ) وَ (خَارَ) اللَّهُ لَكَ. وَقَوْلُهُ تَعَالَى: {إِنْ تَرَكَ خَيْرًا} [البقرة: ١٨٠] أَيْ مَالًا. وَ (الْخِيَارُ) بِالْكَسْرِ خِلَافُ الْأَشْرَارِ،

---

[٢٢] زاد المسير في علم التفسير بتصرف يسير ١/ ٤٥ وانظر تفسير السمرقندي = بحر العلوم ١/ ٣٦ وانظر الوجيز للواحدي ص: ٩٦

[٢٣] تفسير الزمخشري = الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل ١/ ١٠٥

[٢٤] لطائف الإشارات = تفسير القشيري ٢/ ٣١٩

وَهُوَ أَيْضًا الِاسْمُ مِنَ الِاخْتِيَارِ، وَهُوَ أَيْضًا الْقِثَّاءُ وَلَيْسَ بِعَرَبِيٍّ. وَرَجُلٌ (خَيِّرٌ) وَ (خَيْرٌ) مِثْلُ هَيِّنٍ وَهَيْنٍ وَكَذَا امْرَأَةٌ (خَيِّرَةٌ) وَ (خَيْرٌ) قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: {وَأُولَئِكَ لَهُمُ الْخَيْرَاتُ} [التوبة: ٨٨] جَمْعُ خَيْرَةٍ وَهِيَ الْفَاضِلَةُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ " [٢٥] فالعمل الفاضل عن بقية الأعمال هو العمل الخيِّر وهو ما ليس فيه شر ، بينما العمل الصالح هو عمل ليس فيه شر ولا فساد "فالصلاح: ضد الفساد، ويختصان في أكثر الاستعمال بالأفعال، وقوبل في القرآن تارة بالفساد وأخرى بالتشبيه" [٢٦]، فليس كل عملٍ خيّر يعدُ عملاً صالحاً ، فلا يكون العمل صالحاً للثواب نافعاً لصاحبه يوم العرض والميزان إلا إذا صدر من مؤمن وكان خالصاً لله تعالى ، متابعاً لسنة رسول الله ﷺ ، وعليه لا يسمى العمل صالحاً إلا إذا كان عمل خير صدر من مؤمن وحوى شروط القبول ، وما يفعله غير المؤمن فهو من الأعمال الخيرّة وليس الصالحة وفي الحديث" أن النبي ﷺ قال: إن الكافر إذا عمل حسنة أُطعم بها طُعمة من الدنيا، وأما المؤمن فإن الله –تعالى– يدخر له حسناته في الآخرة، ويُعقبه رزقًا في الدنيا على طاعته، وفي رواية: إن الله لا يظلم مؤمنًا حسنة، يُعطَى بها في الدنيا، ويُجزَى بها في الآخرة، وأما الكافر فيطعم بحسنات ما عمل لله –تعالى– في الدنيا، حتى إذا أفضى إلى الآخرة، لم يكن له حسنة يُجزى بها " [٢٧] فالعمل الصالح هو الذي يصلح للثواب والعرض أمام الله تعالى وهذا لايكون من كافر يقول الله تعالى (إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَئِكَ هُمْ خَيْرُ الْبَرِيَّةِ) البينة آية: ٧ ، ويقول سبحانه (وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ) فصلت آية (٣٣)

المبحث الثاني : الفرق بين ثبوط العمل وحبوطه حسب التعريفات اللغوية لمعنى التثبيط والحبوط فالفرق بينهما أن الثبوط من الضعف والوهن والتراخي والتبطيء في الشروع في الفعل ويكون قبل الفعل "فالتَّثْبِيطُ: التَّعْوِيق، يقالُ: ثَبَّطْتُ زيداً، أي: عُقْتُه عمَّا يريده، من قولهم: ناقة ثَبِطَة أي: بطيئة السير " [٢٨] أما الحبوط فهو الإبطال بأمرٍ يلازم الفعل أو يلحقه فهو أثناء أو بعد الفعل وهو بمعنى فسد لأن "الإحباط هُوَ إبطَال عمل الْبر من الْحَسَنَات بالسيئات وَقد حَبط هُوَ وَمِنْه قَوْله تَعَالَى (وحبط مَا صَنَعُوا فِيهَا) وَهُوَ من قَوْلك حَبط بطبنه إِذا فسد بالمأكل الردي " [٢٩] ومن التعريفات الاصطلاحية نلحظ فرقاً آخر مهمُ وهو أن تثبيط العمل تعويق عن الشروع فيه وعدم تمكين من نيل فضل ذلك العمل الصالح ابتداءً لعلة في نفس الفاعل فعلها فهو قبل العمل مع مؤاخذة من الله لوقوع تلك العلة الفاسدة ، أما الإحباط للعمل فهو بعد العمل الصالح أو أثناء القيام به لسبب تم فعله نتج عنه فساد

---

[٢٥] مختار الصحاح ص: ٩٩

[٢٦] التوقيف على مهمات التعاريف ص: ٢١٨

[٢٧] أخرجه مسلم في صحيحه ، باب جزاء المؤمن بحسناته في الدنيا والآخرة وتعجيل حسنات الكافر في الدنيا حديث ٢٨٠٨ ٤/ ٢١٦٢

[٢٨] اللباب في علوم الكتاب ١٠/ ١٠٥

[٢٩] الفروق اللغوية للعسكري ص: ٢٣٦

العمل الصالح وبطلان الإثابة عليه ، كما أن ثبوط العمل لم يرد في القران الكريم سوى في موضع واحد مرتبط بأجلّ الأعمال وهو الجهاد في سبيل الله تعالى كما دلَّ عليه السياق القرآني حيث ارتبط السياق بغزوة تبوك يقول الله تعالى (لَا يَسْتَأْذِنُكَ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ أَنْ يُجَاهِدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالْمُتَّقِينَ (٤٤) إِنَّمَا يَسْتَأْذِنُكَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَارْتَابَتْ قُلُوبُهُمْ فَهُمْ فِي رَيْبِهِمْ يَتَرَدَّدُونَ (٤٥) وَلَوْ أَرَادُوا الْخُرُوجَ لَأَعَدُّوا لَهُ عُدَّةً وَلَكِنْ كَرِهَ اللَّهُ انْبِعَاثَهُمْ فَثَبَّطَهُمْ وَقِيلَ اقْعُدُوا مَعَ الْقَاعِدِينَ) المائدة آية ٤٤ـ ٤٦ ،أما حبوط العمل فقد ذُكر في ستة عشر موضعاً في القران الكريم بصيغ متعددة منها ثلاثة عشر موضعاً بصيغة الماضي حبط وثلاثة مواضع بصيغة المضارع يحبط وتحبط كما ورد الحبوط بصيغ متعددة منها أحد عشر موضعاً منسوب الحبوط فيه للعمل بضمير الغائب للجمع بلفظ (أعمالهم) وموضع واحد بضمير الغائب للمفرد بلفظ (عمله) وموضعين بلفظ (ما كانوا يعملون) و(ما صنعوا فيها) والحديث في السياق القرآني في هذه المواضع الأربعة عشر للكفار والمنافقين وورد الحبوط في موضعين بضمير المخاطب منها موضع واحد للمخاطب المفرد بلفظ (عملك) والمخاطب النبي ﷺ والمؤمنون من بعده وموضع واحد بضمير المخاطب للجمع بلفظ(أعمالكم) والمخاطب المؤمنون وتعددت أسباب الحبوط وصيغ الاستعمال القرآني للفظ، فيما يلي جدول يوضحها:

اللفظ القرآني للحبوط	السورة / الآية	الموضوع (سبب الحبوط)
حبطت أعمالهم	البقرة آية ٢١٧ ، آل عمران آية ٢٢ ، المائدة آية ٥٣ ، الأعراف آية ١٤٧ ، التوبة آية ١٧ ، التوبة آية ٦٩ ، الكهف آية ١٠٥	الردة / الكفر / النفاق الاعتقادي / التكذيب بآيات الله ولقاء الآخرة / الشرك / الكفر بآيات الله ولقائه
أحبط الله أعمالهم	الأحزاب آية ١٩	عدم الإيمان
فأحبط أعمالهم	محمد آية ٩ ، محمد آية ٢٨	كراهية ما أنزل الله / كراهية رضوان الله
سيحبط أعمالهم	محمد ٣٢ آية	كفر وصد عن سبيل الله ومشاقة الرسول ﷺ
حبط عمله	المائدة آية ٥	الكفر بالإيمان
حبط عنهم ما كانوا يعملون	الأنعام آية ٨٨	الشرك
حبط ما صنعوا فيها	هود آية ١٦	الإرادة بالعمل غير الله عزوجل
ليحبطن عملك	الزمر آية ٦٥	الشرك
أن تحبط أعمالكم	الحجرات آية ٢	الجهر بالقول عند الرسول ﷺ

المبحث الثالث : أسباب تثبيط الأعمال الصالحات وإحباطها

المطلب الأول : أسباب ثبوط الأعمال الصالحات :

ورد التثبيط للأعمال الصالحات بلفظ ثَبَّطَ في موضع واحد فقط في القرآن الكريم وذلك في معرض الحديث عن الجهاد وفيه إشارة لعظم هذا العمل الصالح يقول الله تعالى : {وَلَكِن كَرِهَ اللهُ انبِعَاثَهُمْ فَثَبَّطَهُمْ} التوبة: ٤٦ ، ففي سياق آيات سورة التوبة كان الحديث عن ثبوط عمل الذين تثاقلوا عن الخروج للجهاد وكان الحديث عن أهم أسباب ذلك الثبوط وعليه القياس في بقية الأعمال الصالحات يقول الله تعالى (انْفِرُوا خِفَافًا وَثِقَالًا وَجَاهِدُوا بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ * لَوْ كَانَ عَرَضًا قَرِيبًا وَسَفَرًا قَاصِدًا لَاتَّبَعُوكَ وَلَكِنْ بَعُدَتْ عَلَيْهِمُ الشُّقَّةُ وَسَيَحْلِفُونَ بِاللَّهِ لَوِ اسْتَطَعْنَا لَخَرَجْنَا مَعَكُمْ يُهْلِكُونَ أَنْفُسَهُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّهُمْ لَكَاذِبُونَ * عَفَا اللَّهُ عَنْكَ لِمَ أَذِنْتَ لَهُمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَتَعْلَمَ الْكَاذِبِينَ * لَا يَسْتَأْذِنُكَ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ أَنْ يُجَاهِدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالْمُتَّقِينَ * إِنَّمَا يَسْتَأْذِنُكَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَارْتَابَتْ قُلُوبُهُمْ فَهُمْ فِي رَيْبِهِمْ يَتَرَدَّدُونَ * وَلَوْ أَرَادُوا الْخُرُوجَ لَأَعَدُّوا لَهُ عُدَّةً وَلَكِنْ كَرِهَ اللَّهُ انْبِعَاثَهُمْ فَثَبَّطَهُمْ وَقِيلَ اقْعُدُوا مَعَ الْقَاعِدِينَ) سورة التوبه ٤١ـ ٤٦ ، فمن أهم أسباب ثبوط العمل الصالح:

١. سوء النية وخبث المقصد : فالنية في اللغة من " نوى القوم منزلاً بمكان كذا وانتووه ونووا نيّة قذفاً، ونوَى غربةً وأنا نويّك أي نويت المسافرة معك ومرافقتك ، ومن المجاز: نواك الله بالخير: قصدك به وأوصله إليك " [٣٠] ،والنية اصطلاحا " هي القصد وعزم القلب على أمر من الأمور " [٣١]ومحل النية القلب وفي الحديث عن النبي " «إِنَّمَا الأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ، وَإِنَّمَا لِكُلِّ امْرِئٍ مَا نَوَى، فَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ إِلَى دُنْيَا يُصِيبُهَا، أَوْ إِلَى امْرَأَةٍ يَنْكِحُهَا، فَهِجْرَتُهُ إِلَى مَا هَاجَرَ إِلَيْهِ»[٣٢] فقوله (إنما الأعمال بالنيات) " أي صحة ما يقع من المكلف من قول أو فعل أو كماله وترتيب الثواب عليه لا يكون إلا حسب ما ينويه " [٣٣] فقبول العمل مترتب على نية فاعله فمن كان عمله لرضى الله وفّاه الله نيته وإن قصر عن الفعل لعذر أصابه من مرض ونحوه ، ومن نوى العمل لغير الله من دنيا وشهرة وغيره فيوكله الله لنيته فلا ينال أجر عمله في الآخرة ولا يثاب عليه ولذا فإن من أخلص النية لله يثيبه الله حال عجزه عن العمل لعذر أصابه روى الترمذي رحمه الله بسند صحيح حديثاً مرفوعاً عن " أَبُي كَبْشَةَ الأَنَّمَارِيُّ، أَنَّهُ سَمِعَ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: ثَلاَثَةٌ أُقْسِمُ عَلَيْهِنَّ وَأُحَدِّثُكُمْ حَدِيثًا فَاحْفَظُوهُ قَالَ: مَا نَقَصَ مَالُ عَبْدٍ مِنْ صَدَقَةٍ، وَلاَ ظُلِمَ عَبْدٌ مَظْلِمَةً فَصَبَرَ عَلَيْهَا إِلاَّ زَادَهُ اللَّهُ عِزًّا، وَلاَ فَتَحَ عَبْدٌ بَابَ مَسْأَلَةٍ إِلاَّ فَتَحَ اللَّهُ عَلَيْهِ بَابَ فَقْرٍ أَوْ كَلِمَةً نَحْوَهَا ، وَأُحَدِّثُكُمْ حَدِيثًا فَاحْفَظُوهُ قَالَ: إِنَّمَا الدُّنْيَا لأَرْبَعَةِ نَفَرٍ، عَبْدٍ رَزَقَهُ اللَّهُ مَالاً وَعِلْمًا فَهُوَ يَتَّقِي فِيهِ رَبَّهُ، وَيَصِلُ فِيهِ رَحِمَهُ، وَيَعْلَمُ لِلَّهِ فِيهِ حَقًّا، فَهَذَا بِأَفْضَلِ الْمَنَازِلِ، وَعَبْدٍ رَزَقَهُ اللَّهُ عِلْمًا وَلَمْ يَرْزُقْهُ مَالاً فَهُوَ صَادِقُ النِّيَّةِ يَقُولُ: لَوْ أَنَّ لِي مَالاً لَعَمِلْتُ بِعَمَلِ فُلاَنٍ فَهُوَ بِنِيَّتِهِ فَأَجْرُهُمَا سَوَاءٌ، وَعَبْدٍ رَزَقَهُ اللَّهُ مَالاً وَلَمْ يَرْزُقْهُ عِلْمًا، فَهُوَ

---

[٣٠] أساس البلاغة ٢/ ٣١١

[٣١]صحيح البخاري ، كتاب [تعليق مصطفى البغا] ١/ ٦

[٣٢] أخرجه البخاري في صحيحه ، باب كَيْفَ كَانَ بَدْءُ الوَحْيِ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ حديث ١ ١/ ٦

[٣٣] المرجع السابق

يَخْبِطُ فِي مَالِهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ لاَ يَتَّقِي فِيهِ رَبَّهُ، وَلاَ يَصِلُ فِيهِ رَحِمَهُ، وَلاَ يَعْلَمُ لِلَّهِ فِيهِ حَقًّا، فَهَذَا بِأَخْبَثِ الْمَنَازِلِ، وَعَبْدٍ لَمْ يَرْزُقْهُ اللَّهُ مَالاً وَلاَ عِلْمًا فَهُوَ يَقُولُ: لَوْ أَنَّ لِي مَالاً لَعَمِلْتُ فِيهِ بِعَمَلِ فُلاَنٍ فَهُوَ بِنِيَّتِهِ فَوِزْرُهُمَا سَوَاءٌ " [٣٤] ، فالحديث يبين أن صاحب النية الصادقة ينال من الأجر كما ينال فاعل الخير الذي تمناه وعجز عن فعله ، غير أن أجر مضاعفة الحسنة بعشر إلى سبعمائة ضعف لا يكون إلا للعامل ، وهذا يدل على فضل وأهمية النية وكذا أهمية العمل الصالح وما أصحاب الأعذار من المثال ببعيد وهم الذين حبسهم المرض والعجز عن الخروج للجهاد ففي الحديث عن جابر ، قال: كنا مع النبي صلى الله عليه وسلم في غزاة، فقال: «إن بالمدينة لرجالا ما سرتم مسيرا، ولا قطعتم واديا، إلا كانوا معكم، حبسهم المرض» وفي رواية «إلا شركوكم في الأجر» [٣٥] ، وبالمقابل هنالك من اعتذر عن الجهاد بلا عذر وهم المنافقون الذين اعتذروا عن الخروج للجهاد مع النبي في غزوة تبوك فلعدم جديتهم في الخروج وسوء نيتهم وإرادتهم تفكيك صفوف المسلمين وتخذيلهم ، ثبطهم الله عن الخروج جزاء تلك النية السيئة يقول الله تعالى : "(لَوْ أَرَادُوا الْخُرُوجَ لَأَعَدُّوا لَهُ عُدَّةً وَلَكِنْ كَرِهَ اللَّهُ انْبِعاثَهُمْ فَثَبَّطَهُمْ وَقِيلَ اقْعُدُوا مَعَ الْقاعِدِينَ) التوبة: ٤٦ عُطِفَ عَلَى جُمْلَةِ (فَهُمْ فِي رَيْبِهِمْ يَتَرَدَّدُونَ) لِأَنَّ مَعْنَى الْمَعْطُوفِ عَلَيْهَا: أَنَّهُمْ لَمْ يُرِيدُوا الْخُرُوجَ إِلَى الْغَزْوِ، وَهَذَا اسْتِدْلَالٌ عَلَى عَدَمِ إِرَادَتِهِمُ الْخُرُوجَ إِذْ لَوْ أَرَادُوهُ لَأَعَدُّوا لَهُ عُدَّتَهُ. وَهَذَا تَكْذِيبٌ لزعمهم أنّهم تهيّأوا لِلْغَزْوِ ثُمَّ عَرَضَتْ لَهُمُ الْأَعْذَارُ فَاسْتَأْذَنُوا فِي الْقُعُودِ لِأَنَّ عَدَمَ إِعْدَادِهِمُ الْعُدَّةَ لِلْجِهَادِ دَلَّ عَلَى انْتِفَاءِ إِرَادَتِهِمُ الْخُرُوجَ إِلَى الْغَزْو، والعدّة بِضَمِّ الْعَيْنِ: مَا يُحْتَاجُ إِلَيْهِ مِنَ الْأَشْيَاءِ، كَالسِّلَاحِ لِلْمُحَارِبِ، وَالزَّادِ لِلْمُسَافِرِ، مُشْتَقَّةٌ مِنَ الْإِعْدَادِ وَهُوَ التَّهْيِئَةُ.... والِاسْتِدْرَاكُ فِي قَوْلِهِ: وَلكِنْ كَرِهَ اللَّهُ انْبِعاثَهُمْ اسْتِدْرَاكٌ عَلَى مَا دَلَّ عَلَيْهِ شَرْطُ لَوْ مِنْ فَرْضِ إرادتهم الْخُرُوج تَأْكِيد لانتفاء وُقُوعِهِ بِإِثْبَاتِ ضِدِّهِ " [٣٦] فقوله تعالى : "{لأَعَدُّواْ لَهُ عُدَّةً}، أي: لتأهّبوا للسفر ، {ولكن كَرِهَ الله انبعاثهم} أي: خروجهم{فَثَبَّطَهُمْ}.أي: فثقّل عليه الخروج، حتى استحسنوا القعود، وسألوا فيه {وَقِيلَ اقعدوا} أي: زيَّن لهم ذلك ،فقيل: {اقعدوا مَعَ القاعدين}، أي: مع المرضى والضعفاء الذين لا يجدون ما ينفقون، ومع النساء والصبيان والذين استأذنه هو: عبد الله بن أُبي بن سلول، ومن كان مثله "[٣٧]فما قدموه من سوء نية وخبث مقصد كان سبباً في عقوبتهم بالتعويق عن فضل الجهاد تخذيلاً لهم كما كان مقصدهم بث التخذيل في صفوف المسلمين بتزهيدهم في الجهاد وبث الوهن في صفوف المجاهدين والتكاسل عن النصرة فالإنبعاث في قوله تعالى (كره الله انبعاثهم) بمعنى الانطلاق " يقال: بعثتُ البعير فانبعث، وبعثته لكذا فانبعث "[٣٨] ويقال "انبعَثَ أي: نهض" [٣٩]و"

---

[٣٤] أخرجه الترمذي بسنده وقال حديث حسن صحيح انظر سنن الترمذي ت بشار ٤/ ١٤١ ، وأخرجه أحمد في مسنده ط الرسالة ٢٩/ ٥٦٢ ، وانظر شرح السنة للبغوي ١٤/ ٢٩٠

[٣٥] أخرجه مسلم في صحيحه ، باب ثواب من حبسه عن الغزو مرض أو عذر آخر ، حديث ١٩١١ ٣/ ١٥١٨

[٣٦] التحرير والتنوير بنصرف يسير ١٠/ ٢١٤

[٣٧] الهداية الى بلوغ النهاية ٤/ ٣٠١٦

[٣٨] اللباب في علوم الكتاب ١٠/ ١٠٥

[٣٩] المرجع السابق ٢٠/ ٣٦٤

الانبعاث الْإِسْرَاع فِي الْفِعْل قَالَ تَعَالَى {إِذْ انْبَعَثَ أشقاها} "[٤٠] الشمس ١٢، فالمراد كره الله تعالى نهوضهم مسرعين منطلقين في التخذيل فأخذلهم بسبب سوء مقصدهم وخبث طويتهم يقول الله تعالى في شأن كل مخذل (سَيَقُولُ لَكَ الْمُخَلَّفُونَ مِنَ الْأَعْرَابِ شَغَلَتْنَا أَمْوَالُنَا وَأَهْلُونَا فَاسْتَغْفِرْ لَنَا يَقُولُونَ بِأَلْسِنَتِهِمْ مَا لَيْسَ فِي قُلُوبِهِمْ قُلْ فَمَنْ يَمْلِكُ لَكُمْ مِنَ اللَّهِ شَيْئًا إِنْ أَرَادَ بِكُمْ ضَرًّا أَوْ أَرَادَ بِكُمْ نَفْعًا بَلْ كَانَ اللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا * بَلْ ظَنَنْتُمْ أَنْ لَنْ يَنْقَلِبَ الرَّسُولُ وَالْمُؤْمِنُونَ إِلَى أَهْلِيهِمْ أَبَدًا وَزُيِّنَ ذَلِكَ فِي قُلُوبِكُمْ وَظَنَنْتُمْ ظَنَّ السَّوْءِ وَكُنْتُمْ قَوْمًا بُورًا) الفتح آية ١١ ـ ١٢ ، وقد ارتبط التثبيط بصفة من صفات الله تعالى وهي الكره وهي صفة نثبتها لله تعالى كما أثبتها لنفسه بلا تأويل ولا تحريف ولا تشبيه ولا تعطيل ، فلشدة بغض الله تعالى لنيتهم الفاسدة لم يمكنهم من العمل جزاءً وفاقاً ، فالله تعالى يخبر عن نيتهم الفاسدة بالشر وبث التفرقة في صفوف المسلمين وإضعافهم بالتخذيل لذا كان التعبير بأدق الألفاظ دلالة على سوء المقصد وعمق ذلك السوء ، وذلك في قوله تعالى (خبالاً) و (أوضعوا)و (خلالكم) دلالة على تحمسهم الشديد للإفساد يقول الله تعالى (لَوْ خَرَجُوا فِيكُمْ مَا زَادُوكُمْ إِلَّا خَبَالًا وَلَأَوْضَعُوا خِلَالَكُمْ يَبْغُونَكُمُ الْفِتْنَةَ وَفِيكُمْ سَمَّاعُونَ لَهُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ) التوبة (٤٧) أي " لَوْ خَرَجُوا فِيكُمْ ما زادُوكُمْ إِلَّا خَبالًا والخبال: الفساد وذهاب الشيء. وقال ابن قتيبة: الخبال:الشر ، فإن قيل: كأن الصحابة كان فيهم خبال حتى قيل: ما زادُوكُمْ إِلَّا خَبالًا؟ فالجواب: أنه من الاستثناء المنقطع، والمعنى: ما زادوكم قوَّة، لكن أوقعوا بينكم خبالاً ، وقيل: سبب نزول هذه الآية أنّ النبيّ صلى الله عليه وسلم لما خرج، ضرب عسكره على ثنيَّة الوداع، وخرج عبد الله بن أُبيّ، فضرب عسكره على أسفل من ذلك فلما سار رسول الله صلى الله عليه وسلم، تخلَّف ابن أُبي فيمن تخلَّف من المنافقين، فنزلت هذه الآية ، قوله تعالى: (وَلَأَوْضَعُوا خِلَالَكُمْ) قال الفراء: الإيضاع: السير بين القوم ، وقال أبو عبيدة:لأسرعوا بينكم، وأصله من التخلل. قال الزجاج: يقال: أوضعت في السير: أسرعت ، قوله تعالى: يَبْغُونَكُمُ الْفِتْنَةَ قال الفراء: يبغونها لكم. وفي الفتنة قولان: أحدهما: الكفر، قاله الضحاك، ومقاتل، وابن قتيبة والثاني: تفريق الجماعة، وشتات الكلمة. قال الحسن: لأوضعوا خلالكم بالنميمة لإفساد ذات بينكم"[٤١]

٢. عدم الجدية بالأخذ بالأسباب المادية والمعنوية لتنفيذ العمل تثاقلاً وتخذيلاً:

من أسباب تثبيط العمل الصالح التثاقل عن الشروع فيه ، وعدم الأخذ بالأسباب الفعلية لتنفيذه سواء كانت أسباباً مادية كتجهيز أدوات السفر والقتال للجهاد وما شابه ذلك ، أم كانت أسباباً معنوية للشروع في العمل الصالح كتحفيز النفس أو الغير بالأجر عند الله تعالى أو بالضد كوقوع التثاقل عن العمل والتخذيل عنه و تبطيئ النفس أو الغير عن عمله بتزهيدهم في ذلك ، وهذه من صفات النفاق الممقوتة التي ذكرها الله تعالى في سياق الحديث عن أسباب تثبيط العمل الصالح بمعنى الرد والإيقاف والمنع عن العمل ؛ لأن الإقدام على الأعمال الصالحات

[٤٠] تفسير غريب ما في الصحيحين البخاري ومسلم ص: ١٩٣
[٤١] زاد المسير في علم التفسير ٢/ ٢٦٥

توفيق من الله تعالى كما أن التخذيل عن الشروع في الطاعات عدم توفيق، فقد كان التثاقل عن الجهاد من أسباب التثبيط، فتثاقلهم بتقديم الأعذار والتسويف والتخذيل للآخرين عن الخروج بتبغيضهم في الجهاد وذكر سلبياته وتفخيمها والتخويف من الموت أو الخسارة أمام العدو ، والتحبيب في الحياة الدنيا وزينتها ، يقول الله تعالى (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمُ انْفِرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ اثَّاقَلْتُمْ إِلَى الْأَرْضِ أَرَضِيتُمْ بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا مِنَ الْآخِرَةِ فَمَا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فِي الْآخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٌ) التوبة (٣٨) {مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمُ انْفِرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ اثَّاقَلْتُمْ إِلَى الْأَرْضِ} [التوبة: ٣٨] قَالَ: «هَذَا حِينَ أُمِرُوا بِغَزْوَةِ تَبُوكَ بَعْدَ الْفَتْحِ وَبَعْدَ الطَّائِفِ وَبَعْدَ حُنَيْنٍ، أُمِرُوا بِالنَّفْرِ فِي الصَّيْفِ حِينَ خَرِفْتَ النَّخْلُ، وَطَابَ الثَّمَرُ، وَاشْتُهِيَتِ الظِّلَالُ، وَشَقَّ عَلَيْهِمُ الْخُرُوجُ» [٤٢] ويقوله تعالى (وَإِنَّ مِنْكُمْ لَمَنْ لَيُبَطِّئَنَّ فَإِنْ أَصَابَتْكُمْ مُصِيبَةٌ قَالَ قَدْ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيَّ إِذْ لَمْ أَكُنْ مَعَهُمْ شَهِيدًا) النساء (٧٢) وهذا خبر من الله تعالى ذكره عن هؤلاء المنافقين: أنّ شهودهم الحرب مع المسلمين إن شهدوها، لطلب الغنيمة ، وإن تخلَّفوا عنها، فللشك الذي في قلوبهم، وأنهم لا يرجون لحضورها ثوابًا، ولا يخافون بالتخلف عنها من الله عقابًا " [٤٣] "{وَإِن مِنْكُم لمن ليبطئن} قَالَ: هُوَ فِيمَا بلغنَا عبد الله بن أُبي بن سلول رَأس الْمُنَافِقين {ليبطئن} قَالَ: ليتخلفن عَن الْجِهَاد {فَإِن أَصَابَتْكُم مُصِيبَة} من الْعَدو وَجهد من الْعَيْش {قَالَ قد أنعم الله عَليّ إِذْ لم أكن مَعَهم شَهِيدا} فيصيبني مثل الَّذِي أَصَابَهُم من الْبلَاء والشدة {وَلَئِن أَصَابَكُم فضل من الله} يَعْنِي فتحاً وغنيمة وسعة فِي الرزق {ليَقُولن} الْمُنَافِق وَهُوَ نادم فِي التَّخَلُّف {كَأَن لم تكن بَيْنكُم وَبَينه مَوَدَّة} يَقُول: كَأَنَّهُ لَيْسَ من أهل دينكُمْ فِي الْمَوَدَّة فَهَذَا من التَّقْدِيم {يَا لَيْتَنِي كنت مَعَهم فأفوز فوزاً عَظِيما} يَعْنِي آخذ من الْغَنِيمَة نَصِيباً وافراً " [٤٤]

المطلب الثاني : أسباب حبوط الأعمال الصالحات :

الآيات القرآنية الدالة على ارتباط الجزاء بالعمل كثيرة منها قوله تعالى {فَلَمَّا آسَفُونَا انتَقَمْنَا مِنْهُمْ} [الزخرف: ٥٥] ، وقوله: {ذَلِكَ بِأَنَّهُمُ اتَّبَعُوا مَا أَسْخَطَ اللَّهَ وَكَرِهُوا رِضْوَانَهُ فَأَحْبَطَ أَعْمَالَهُمْ} [محمد: ٢٨] ، وقوله: {قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللهُ} آل عمران: ٣١ ، فهذه " الآيات دالة على أن الفعل حادث بعد أن لم يكن، "فإن الجزاء لا يكون قبل العمل، والقرآن صريح بأن أعمالهم كانت سبباً لذلك"[٤٥] وأسباب حبوط العمل بمعنى بطلانه وعدم قبوله لها عدة اعتبارات فيمكن تقسيم أسباب حبوط الأعمال الصالحات باعتبار موقعها من العمل فقد تكون مصاحبة للعمل أو لاحقة للعمل أو خاتمة للعمل ككل ، ويمكن تقسيمها باعتبار العام والخاص فقد تكون أسباباً عامة إذا وجدت بطلت جميع الأعمال وقد تكون أسباباً خاصة بكل عملٍ على حدة .

---

[٤٢] تفسير مجاهد ص: ٣٦٨

[٤٣] تفسير الطبري = جامع البيان ت شاكر ٨/ ٥٤٠

[٤٤] الدر المنثور في التفسير بالمأثور ٢/ ٥٩٢ وانظر تفسير الماتريدي = تأويلات أهل السنة ٥/ ٣٧٠

[٤٥] شرح العقيدة الواسطية من كلام شيخ الإسلام ابن تيمية ص: ٥٩

المسألة الأولى : أسباب محبطة للأعمال الصالحات مصاحبة للعمل:

وأهم الأسباب المصاحبة للعمل تتعلق بعلاقة العبد بالله تعالى كالكفر والشرك والنفاق والرياء .

١ـ الكفر : وهو"نقيض الإيمان ويقال لأهل دار الحرب: قد كَفَروا، أي: عصوا وامتنعوا ، والكُفرُ: نقيض الشكر كَفَر النعمة، أي: لم يشكرها والكُفرُ أربعة أنحاء: كُفرُ الجحود مع معرفة القلب، كقوله عز وجل: (وَجَحَدُوا بِها وَاسْتَيْقَنَتْها أَنْفُسُهُمْ) وكُفْرُ المعاندة: وهو أن يعرف بقلبه، ويأبى بلسانه. وكُفْرُ النفاق: وهو أن يؤمن بلسانه والقلب كافر، و كفر الإنكار: وهو كُفْرُ القلب واللسان ، وإذا ألجأت مطيعك إلى أن يعصيك فقد أكفرته"[٤٦] يقول تعالى (وَمَنْ يَكْفُرْ بِالْإِيمَانِ فَقَدْ حَبِطَ عَمَلُهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ)المائدة :آية ٥ ، ويقول سبحانه ﴿ قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالْأَخْسَرِينَ أَعْمَالاً * الَّذِينَ ضَلَّ سَعْيُهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا ﴾ أُولَئِكَ الَّذِينَ كَفَرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ وَلِقَائِهِ فَحَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فَلا نُقِيمُ لَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَزْنًا) الكهف ١٠٣ ـ (١٠٥) ويقول سبحانه (إِنَّ الَّذِينَ يَكْفُرُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَيَقْتُلُونَ النَّبِيِّينَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَيَقْتُلُونَ الَّذِينَ يَأْمُرُونَ بِالْقِسْطِ مِنَ النَّاسِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ (٢١) أُولَئِكَ الَّذِينَ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَمَا لَهُمْ مِنْ نَاصِرِينَ) ال عمران (٢٢) ويقول سبحانه ({وَالَّذِينَ كَفَرُوا فَتَعْسًا لَهُمْ وَأَضَلَّ أَعْمَالَهُمْ (٨) ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ كَرِهُوا مَا أَنزلَ اللَّهُ فَأَحْبَطَ أَعْمَالَهُمْ (٩) ويقول سبحانه (وَالَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَلِقَاءِ الْآخِرَةِ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ هَلْ يُجْزَوْنَ إِلَّا مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ (١٤٧) وَالَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَلِقَاءِ الْآخِرَةِ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ هَلْ يُجْزَوْنَ إِلَّا مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ) الأعراف (١٤٧) ، فهذه الآيات الكريمة تدل على أن الكفر رأس كل خسارة وشر فالكافر خاسر لثواب عمله الذي كان يعمله في الدنيا ولو كان من أعمال الخير حيث لا يطلق على العمل الخيّر عملاً صالحاً إلا إذا كان من مؤمن بالله تعالى وبرسول الله عليه الصلاة والسلام ، فمصير الأعمال الخيّرة إن عملها كافر هو رزق الدنيا وليس الآخرة فلا يقبل الله العمل الصالح في الآخرة من كافر ، فالكافر الجاحد لآيات الله تعالى ولقائه ، ومن يقتل الأنبياء ويكذبهم أو بعضهم ويقتل من يأمر بالعدل من الناس ، ويكره ما أنزل الله من شرع وحكم لاشك أنه ثابت له وزر كفره خاسر لثواب عمله يوم القيامة ، لا يثقل به ميزان أعماله ولا ينفعه بل هو عليه خزي وشقاء وبلاء ، وله البشرى بالعذاب الأليم وما له من ناصر ، فجمع الكافرون بين خسارة العمل في الدنيا والآخرة " فأما في الدنيا، فلم ينالوا بها محمدةً ولا ثناء من الناس، لأنهم كانوا على ضلال وباطل، ولم يرفع الله لهم بها ذكرًا، بل لعنهم وهتك أستارهم، وأبدى ما كانوا يخفون من قبائح أعمالهم على ألسن أنبيائه ورسله في كتبه التي أنزلها عليهم، فأبقى لهم ما بقيت الدنيا مذمَّةً، فذلك حبوطها في الدنيا وأما في الآخرة، فإنه أعدّ لهم فيها من العقاب ما وصف في كتابه، وأعلم عباده أن أعمالهم تصير بُورًا لا ثوابَ لها،

[٤٦] العين ٥/ ٣٥٦

لأنها كانت كفرًا بالله، فجزاءُ أهلها الخلودُ في الجحيم وأما قوله:"وما لهم من ناصرين"، فإنه يعني: وما لهؤلاء القوم من ناصر ينصرهم من الله، إذا هو انتقم منهم بما سلف من إجرامهم واجترائهم عليه، فيستنقذُهم منه " [٤٧]

٢. الشرك

وهو من الأسباب التي قد تصاحب العمل فتبطله وقد يكون ذلك فالشرك بالله تعالى من أعظم الظلم "فأظْلَمُ الظُّلْمِ عَلَى الْإِطْلَاقِ الشِّرْكُ، وَأَعْدَلُ الْعَدْلِ التَّوْحِيدُ"[٤٨] يقول الله تعالى(وَلَقَدْ أُوحِيَ إِلَيْكَ وَإِلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكَ لَئِنْ أَشْرَكْتَ لَيَحْبَطَنَّ عَمَلُكَ وَلَتَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ) الزمر (٦٥) ويقول سبحانه (ذَلِكَ هُدَى اللَّهِ يَهْدِي بِهِ مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَلَوْ أَشْرَكُوا لَحَبِطَ عَنْهُمْ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ)الأنعام ٨٨ ، ولذا فمهما كان العمل عظيماً نافعاً وصَاحَبَه الشرك كان عند الله غير مقبول ولا مثابُ عليه ،يقول الله تعالى {مَا كَانَ لِلْمُشْرِكِينَ أَنْ يَعْمُرُوا مَسَاجِدَ اللَّهِ شَاهِدِينَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ بِالْكُفْرِ أُولَئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ وَفِي النَّارِ هُمْ خَالِدُونَ التوبة (١٧) فعمارة المساجد من أعظم الأعمال وأجلّها ومع هذا فهي غير نافعة لمشرك[٤٩] مضيع حق الله عليه ، ففي الحديث القدسي عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " قال الله تبارك وتعالى: أنا أغنى الشركاء عن الشرك، من عمل عملا أشرك فيه معي غيري، تركته وشركه "[٥٠]

٣ ـ النفاق " وَأَصله من إِظْهَار شَيْء وباطنه خِلَافه واشتقاقه من نافقاء اليربوع وَهُوَ أحد أَبْوَاب حجرته يَتْرُكهَا غير نافدة بقشر رَقِيق من التُّرَاب فَإِذا طلب من الْأَبْوَاب الْأُخَر تحامل من تِلْكَ ونفدها وَخرج وَقيل من النفق وَهُوَ السرب الَّذِي يسْتَتر فِيهِ فَهُوَ يستر كفره"[٥١] والنفاق ضربان منه نفاق اعتقادي يخرج من الملة كون صاحبه يظهر الإيمان ويبطن الكفر وهذا النفاق الأكبر ، ومنه نفاق عملي وهو نفاق أصغر لا يخرج من الملة ، كعلامات النفاق التي ذكرها الرسول عليه الصلاة والسلام من أنه إذا حدث كذب وإذا وعد أخلف وإذا أؤتمن خان"[٥٢] ، والمراد بالنفاق المحبط للعمل هو النفاق الأكبر المتعلق بإبطان الكفر ومحاربة الدين والرسول وكراهية الإسلام ، ومن صفاتهم التي أوجبت لهم هذا الجزاء تعويقهم المؤمنين عن الجهاد في سبيل الله وتخذيلهم ببث الخوف من الموت أو الخسارة في صفوفهم وإكتفائهم بنصيب الدنيا من الرزق عن نصيب الآخرة من الثواب والفضل[٥٣] يقول الله تعالى {قَدْ يَعْلَمُ اللَّهُ الْمُعَوِّقِينَ مِنْكُمْ وَالْقَائِلِينَ لِإِخْوَانِهِمْ هَلُمَّ إِلَيْنَا وَلا يَأْتُونَ الْبَأْسَ إِلا قَلِيلا (١٨) أَشِحَّةً عَلَيْكُمْ فَإِذَا

---

[٤٧]تفسير الطبري = جامع البيان ت شاكر ٩/ ٥٩٢

[٤٨]شرح الطحاوية ـ ط دار السلام ، ص: ٨٨ .
[٤٩]تفسير الطبري = جامع البيان ت شاكر ١١/ ٥١٤
[٥٠]أخرجه مسلم في صحيحه ، باب من أشرك في عمله غير الله ، حديث ٢٩٨٥ ٤/ ٢٢٨٩
[٥١] مشارق الأنوار على صحاح الآثار ٢/ ٢١
[٥٢] الجواهر المضية ص:١٢ ــ ١٣
[٥٣] ينظر تفسير الطبري = جامع البيان ت شاكر ٢٠/ ٢٣٣

جَاءَ الْخَوْفُ رَأَيْتَهُمْ يَنْظُرُونَ إِلَيْكَ تَدُورُ أَعْيُنُهُمْ كَالَّذِي يُغْشَى عَلَيْهِ مِنَ الْمَوْتِ فَإِذَا ذَهَبَ الْخَوْفُ سَلَقُوكُمْ بِأَلْسِنَةٍ حِدَادٍ أَشِحَّةً عَلَى الْخَيْرِ أُولَئِكَ لَمْ يُؤْمِنُوا فَأَحْبَطَ اللَّهُ أَعْمَالَهُمْ وَكَانَ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرًا) الأحزاب (١٩) }ويقول سبحانه :{كَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ كَانُوا أَشَدَّ مِنْكُمْ قُوَّةً وَأَكْثَرَ أَمْوَالا وَأَوْلادًا فَاسْتَمْتَعُوا بِخَلاقِهِمْ فَاسْتَمْتَعْتُمْ بِخَلاقِكُمْ كَمَا اسْتَمْتَعَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ بِخَلاقِهِمْ وَخُضْتُمْ كَالَّذِي خَاضُوا أُولَئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فِي الدُّنْيَا وَالآخِرَةِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ) التوبة (٦٩) }ويقول سبحانه (وَيَقُولُ الَّذِينَ آمَنُوا أَهَؤُلاءِ الَّذِينَ أَقْسَمُوا بِاللَّهِ جَهْدَ أَيْمَانِهِمْ إِنَّهُمْ لَمَعَكُمْ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فَأَصْبَحُوا خَاسِرِينَ) المائدة (٥٣) }" فقول لله تعالى ذكره، مخبرًا عن حالهم عنده بنفاقهم وخبث أعمالهم (حبطت أعمالهم) يقول: ذهبت أعمالهم التي عملوها في الدنيا باطلا لا ثواب لها ولا أجر، لأنهم عملوها على غير يقين منهم بأنها عليهم لله فرضٌ واجب، ولا على صِحّة إيمان بالله ورسوله، وإنما كانوا يعملونها ليدفعوا المؤمنين بها عن أنفسهم وأموالهم وذراريهم، فأحبط الله أجرَهاإذ لم تكن له" [٥٤]

٤ ـ الرياء " فَأَما الرِّياء فمصدر راءيتُه مُراءاةً ورِياءً من رَأْي الْعين ورِياء النَّاس " [٥٥] و"الرياء: هو أن يعمل المرء العمل ظاهره أنه لله ولكنه في الباطن يريد به مدح الناس له " [٥٦] وهو" يحبط العمل إذا كان القصد اتفاقا، فإن كان طارئا في أثناء العمل فمحل خلاف بين أئمة السلف، هل يبطل كله أو يثاب على نيته الأولى ، وأما إذا عمل لله خالصا ثم ألقى الله له الثناء في الناس ففرح بفضل الله ورحمته فلا يضره ، فقد خرج مسلم عن حديث أبي ذر أن النبي صلى الله عليه وسلم سئل عن الرجل يعمل العمل لله من الخير ويحمده الناس عليه فقال: "تلك عاجل بشرى المؤمن" وخرج الترمذي وابن ماجة من حديث أبي هريرة أن رجلا قال: يا رسول الله الرجل يعمل العمل فيسره فإذا أطلع عليه أعجبه قال"له أجران: أجر السر وأجر العلانية " [٥٧] بقول الله تعالى (مَنْ كَانَ يُرِيدُ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا وَزِينَتَهَا نُوَفِّ إِلَيْهِمْ أَعْمَالَهُمْ فِيهَا وَهُمْ فِيهَا لَا يُبْخَسُونَ (١٥) أُولَئِكَ الَّذِينَ لَيْسَ لَهُمْ فِي الْآخِرَةِ إِلَّا النَّارُ وَحَبِطَ مَا صَنَعُوا فِيهَا وَبَاطِلٌ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ) هود (١٦) عَنْ قَتَادَةَ قَوْلُهُ: مَنْ كَانَ يُرِيدُ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا وَزِينَتَهَا نَوَفِّ إِلَيْهِمْ أَعْمَالَهُمْ فِيهَا وَهُمْ فِيهَا لا يُبْخَسُونَ يَقُولُ: مَنْ كَانَتِ الدُّنْيَا هَمَّهُ وَطَلَبَهُ وَنِيَّتَهُ وَحَاجَتَهُ جَازَاهُ اللَّهُ بِحَسَنَاتِهِ فِي الدُّنْيَا ثُمَّ يُفْضُ إِلَى الآخِرَةِ، وَلَيْسَ لَهُ فِيهَا حَسَنَةٌ وَأَمَّا الْمُؤْمِنُ فَيُجَازَى بِحَسَنَاتِهِ فِي الدُّنْيَا، وَيُثَابُ عَلَيْهَا فِي الآخِرَةِ وَهُمْ فِيهَا لَا يُبْخَسُونَ"[٥٨] ويقول سبحانه ((الَّذِينَ هُمْ يُرَاءُونَ * وَيَمْنَعُونَ الْمَاعُونَ) الماعون آية ٦ ، ٧ ويقول تعالى (إِنَّ الْمُنَافِقِينَ يُخَادِعُونَ اللَّهَ وَهُوَ خَادِعُهُمْ وَإِذَا قَامُوا إِلَى الصَّلَاةِ قَامُوا كُسَالَى يُرَاءُونَ النَّاسَ وَلَا يَذْكُرُونَ اللَّهَ إِلَّا قَلِيلًا (١٤٢) " {وَإِذَا قَاموا إِلَى الصَّلاَةِ قَامُواْ كُسَالَى} يحتمل قولين: أحدهما: متثاقلين. والثاني:

---

[٥٤] تفسير الطبري = جامع البيان ت شاكر ١٠/ ٤٠٩

[٥٥] جمهرة اللغة ٢/ ١٠٦٩

[٥٦] الإرشاد إلى توحيد رب العباد ص: ٥٧

[٥٧] العقد الثمين في شرح أحاديث أصول الدين ص: ٧٨

[٥٨] تفسير ابن أبي حاتم - محققا ٦/ ٢٠١٢

مقصَّرين. {يُرَآؤُونَ النَّاسَ} يعني أنهم يقصدون بما يفعلونه من البر رياء الناس دون طاعة الله تعالى{وَلاَ يَذْكُرُونَ اللهَ إِلاَّ قَلِيلاً} فيه قولان: أحدهما: الرياء ، لأنه لا يكون إلا ذِكراً حقيراً ، والثاني: يسيراً لاقتصاره على ما يظهر من التكبير دون ما يخفي من القراءة والتسبيح ، وإنما قّلَّ من أجل اعتقادهم لا من قلة ذكرهم. قال الحسن: لأنه كان لغير الله تعالى " [٥٩]

٥ ـ مشاقاة الرسول ﷺ وسوء الأدب معه : محاربة الرسول ﷺ حسياً ومعنوياً بمخالفة رأيه وحربه وتكذيبه وعدم إعطاءه حقه من الطاعة والاتباع والتعظيم كونه رسول من رب العالمين فيُرفع الصوت في حضرته، وينادى بإسمه مساواة له بسائر الناس كل هذا مما يسبب حبوط العمل لعظم مكانة رسول الله ، يقول الله تعالى (إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَصَدُّوا عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَشَاقُّوا الرَّسُولَ مِنْ بَعْدِ ما تَبَيَّنَ لَهُمُ الْهُدى لَنْ يَضُرُّوا اللَّهَ شَيْئاً وَسَيُحْبِطُ أَعْمالَهُمْ) محمد(٣٢) فقوله تعالى (وَشَاقُّوا الرَّسُولَ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْهُدَى) أي "وخالفوا رسوله محمدا صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَّم، فحاربوه وآذَوه من بعد ما علموا أنه نبيّ مبعوث، ورسول مرسل، وعرفوا الطريق الواضح بمعرفته، وأنه لله رسول"[٦٠]، ويقول الله تعالى (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَنْ تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنْتُمْ لا تَشْعُرُونَ) الحجرات(٢) ، والمراد : "يا أيها الذين صدّقوا الله ورسوله، لا ترفعوا أصواتكم فوق صوت رسول الله تتجهموه بالكلام، وتغلظون له في الخطاب (وَلا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ) يقول: ولا تنادوه كما ينادي بعضكم بعضا" [٦١]

٦ ـ كراهة القران الكريم أو شيء منه والتكذيب به :يقول الله تعالى (وَالَّذِينَ كَفَرُوا فَتَعْسًا لَهُمْ وَأَضَلَّ أَعْمَالَهُمْ * ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ كَرِهُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ فَأَحْبَطَ أَعْمَالَهُمْ) محمد ٨ ـ ٩ والمراد " هذا الذي فعلنا بهم من الإتعاس وإضلال الأعمال من أجل أنهم كرهوا كتابنا الذي أنزلناه إلى نبينا محمد صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَّم وسخطوه، فكذّبوا به، وقالوا: هو سحر مبين" [٦٢] وقيل في الآيةِ "وُجُوهٌ الْأَوَّلُ: الْمُرَادُ الْقُرْآنُ، وَوَجْهُهُ هُوَ أَنَّ كَيْفِيَّةَ الْعَمَلِ الصَّالِحِ لَا تُعْلَمُ بِالْعَقْلِ وَإِنَّمَا تُدْرَكُ بِالشَّرْعِ وَالشَّرْعُ بِالْقُرْآنِ فَلَمَّا أَعْرَضُوا لَمْ يَعْرِفُوا الْعَمَلَ الصَّالِحَ وَكَيْفِيَّةَ الْإِتْيَانِ بِهِ، فَأَتَوْا بِالْبَاطِلِ فَأَحْبَطَ أَعْمَالَهُمْ ، الثَّانِي:كَرِهُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنْ بَيَانِ التَّوْحِيدِ كَمَا قال الله تعالى عنهم أَإِنَّا لَتارِكُوا آلِهَتِنا [الصَّافَّاتِ: ٣٦] وَقَالَ تَعَالَى: أَجَعَلَ الْآلِهَةَ إِلهاً واحِداً إِنَّ هَذَا إِلَّا اخْتِلاقٌ [ص: ٥- ٧] وَقَالَ تَعَالَى: وَإِذا ذُكِرَ اللَّهُ وَحْدَهُ اشْمَأَزَّتْ قُلُوبُ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ [الزُّمَرِ: ٤٥] وَوَجْهُهُ أَنَّ الشِّرْكَ مُحْبِطٌ لِلْعَمَلِ، قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: لَئِنْ أَشْرَكْتَ لَيَحْبَطَنَّ عَمَلُكَ [الزُّمَرِ: ٦٥] وَكَيْفَ لَا وَالْعَمَلُ مِنَ الْمُشْرِكِ لَا يَقَعُ لِوَجْهِ اللَّهِ فَلَا بَقَاءَ لَهُ فِي نَفْسِهِ وَلَا بَقَاءَ لَهُ بِبَقَاءِ مَنْ لَهُ الْعَمَلُ، لِأَنَّ مَا سِوَى وَجْهِ اللَّهِ تَعَالَى هَالِكٌ مُحْبَطٌ الثَّالِثُ: كَرِهُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنْ بَيَانِ أَمْرِ الْآخِرَةِ

---

[٥٩]النكت والعيون ١/ ٥٣٨ـــ ٥٣٩

[٦٠]تفسير الطبري = جامع البيان ت شاكر ٢٢/ ١٨٦

[٦١]المرجع السابق ٢٢/ ٢٧٧

[٦٢] تفسير الطبري = جامع البيان ت شاكر ٢٢/ ١٦٢

فَلَمْ يَعْمَلُوا لَهَا، وَالدُّنْيَا وَمَا فِيهَا وَمَآلُهَا بَاطِلٌ، فَأَحْبَطَ اللَّهُ أَعْمَالَهُمْ" [٦٣] ولا بأس من الجمع بين هذه الأقوال فيكون المراد بمَا أَنْزَلَ اللَّهُ " الْقُرْآنُ وَمَا فِيهِ مِنَ التَّوْحِيدِ وَالرِّسَالَةِ وَالْبَعْثِ"[٦٤] ، فالتكذيب بالقرآن الكريم أو بسيء مما فيه من الحق كالبعث والتوحيد وغيرها يعد سبباً لحبوط العمل وفساده ولا غرابة في ذلك كون الإيمان بالقرآن جزء من أركان الإيمان الستة وهو الإيمان بما أنزل الله من كتب مقدسه ، لذا ترتب على إنكاره وكراهيته وما فيه حبوط العمل وفساده.

المسألة الثانية: أسباب محبطة للأعمال الصالحات لاحقة للعمل ، وهي :

١ـ الردة عن الدين : والردة في اللغة مأخوذة من "رَدَدْتُ الشَّيْءَ رَدًّا مَنَعْتُهُ فَهُوَ مَرْدُودٌ وَقَدْ يُوصَفُ بِالْمَصْدَرِ فَيُقَالُ فَهُوَ رَدٌّ وَرَدَدْتُ عَلَيْهِ قَوْلَهُ وَرَدَدْتُ إلَيْهِ جَوَابَهُ أَيْ رَجَعْتُ وَأَرْسَلْتُ وَمِنْهُ رَدَدْتُ عَلَيْهِ الْوَدِيعَةَ وَرَدَدْتُهُ إلَى مَنْزِلِهِ فَارْتَدَّ إلَيْهِ وَتَرَدَّدْتُ إلَى فُلَانٍ رَجَعْتُ إلَيْهِ مَرَّةً بَعْدَ أُخْرَى وَتَرَادَّ الْقَوْمُ الْبَيْعَ رَدُّوهُ" [٦٥]"وَالرِّدَّة: الرُّجُوع عَن الشَّيْء وَمِنْه الرِّدَّة عَن الْإِسْلَام"[٦٦] و"ردَّه عَنِ الأَمر ولَدَّه أَي صَرَفَهُ عَنْهُ بِرِفْقٍ. وأَمر اللَّهِ لَا مردَّ لَهُ، وَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزِ: فَلا مَرَدَّ لَهُ؛ وَفِيهِ: يَوْمٌ لَا مَرَدَّ لَهُ*؛ قَالَ ثَعْلَبٌ: يَعْنِي يَوْمَ الْقِيَامَةِ لأَنه شيءٌ لَا يُرَدُّ. وَفِي حَدِيثِ عَائِشَةَ: (مَنْ عَمِلَ عَمَلًا لَيْسَ عَلَيْهِ أَمرنا فَهُوَ رَدٌّ)أَي مردودٌ عَلَيْهِ. يُقَالُ: أَمْرٌ رَدٌّ إِذَا كَانَ مُخَالِفًا لِمَا عَلَيْهِ السنَّة، وَهُوَ مَصْدَرٌ وُصِفَ بِهِ. وشيءٌ رَدِيدٌ: مَرْدودٌ؛ قَالَ: فَتىً لَمْ تَلِدْهُ بِنتُ عَمٍّ قريبةٌ ... فَيَضْوَى، وَقَدْ يَضْوَى رَدِيدُ الغَرائب .

وَقَدِ ارتدَّ وارتَدَّ عَنْهُ: تَحَوَّلَ؛ وَالِاسْمُ الرِّدّة، وَمِنْهُ الردَّة عَنِ الإِسلام أَي الرُّجُوعُ عَنْهُ ، وارتدَّ فُلَانٌ عَنْ دِينِهِ إِذا كَفَرَ بَعْدَ إِسلامه ، وردَّ عَلَيْهِ الشَّيْءَ إِذا لَمْ يَقْبَلْهُ، وَكَذَلِكَ إِذا خَطَّأَه. وَتَقُولُ: رَدَّه إِلى مَنْزِلِهِ ورَدَّ إِليه جَوَابًا أَي رَجَعَ. وَفِي التَّنْزِيلِ: مَنْ يَرْتَدِدْ مِنْكُمْ عَنْ دِينِهِ ، والرِّدّة، بِالْكَسْرِ: مَصْدَرُ قَوْلِكَ ردَّه يَرُدُّه رَدّاً ورِدَّة. والرِّدَّةُ: الِاسْمُ مِنَ الِارْتِدَادِ"[٦٧]والردة اصطلاحاً: "قطع الإسلام بنية كفر أو قول كفر أو فعل كفر، كسجود لصنم، سواء كان على جهة الاستهزاء أو العناد أو الاعتقاد"[٦٨]، ولما كانت الردة من أقبح الأعمال عند الله تعالى حيث يرجع العبد بعد الهداية ومعرفة حق الله تعالى عليه من التوحيد والعبادة إلى جحود ذلك الحق ونكرانه ودخول مرة أخرى في الضلال لذا كان الجزاء للمرتد حبوط عملهيقول الله تعالى :(يَسْأَلُونَكَ عَنِ الشَّهْرِ الْحَرَامِ قِتَالٍ فِيهِ قُلْ قِتَالٌ فِيهِ كَبِيرٌ وَصَدٌّ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَكُفْرٌ بِهِ وَالْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَإِخْرَاجُ أَهْلِهِ مِنْهُ أَكْبَرُ عِنْدَ اللَّهِ وَالْفِتْنَةُ أَكْبَرُ مِنَ الْقَتْلِ وَلَا يَزَالُونَ يُقَاتِلُونَكُمْ حَتَّى

---

[٦٣] تفسير الرازي = مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير ٢٨/ ٤٣

[٦٤]التحرير والتنوير ٢٦/ ٨٦

[٦٥]المصباح المنير في غريب الشرح الكبير ١/ ٢٢٤

[٦٦]جمهرة اللغة ١/ ١١٠

[٦٧]لسان العرب ٣/ ١٧٣

[٦٨]فتح القريب المجيب في شرح ألفاظ التقريب = القول المختار في شرح غاية الاختصار ص: ٢٩١

يَرُدُّوكُمْ عَنْ دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَاعُوا وَمَنْ يَرْتَدِدْ مِنْكُمْ عَنْ دِينِهِ فَيَمُتْ وَهُوَ كَافِرٌ فَأُولَئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَأُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ) البقرة (٢١٧)

٢ ـ معصية الله ورسوله ﷺ و اتباع مساخط الله وكراهية فرائضه ومحابه : تعد معصية الله والرسول ﷺ بعدم تطبيق تعاليم الدين وعدم أداء فرائضه وعدم إتباع نهج النبي ﷺ وسنته وإتباع مايسخطهما من سيء الأفعال والأقوال ومخالفة أمرهما ،كل ذلك مما يسبب حبوط العمل وعدم الإنتفاع به يقول سبحانه (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَلَا تُبْطِلُوا أَعْمَالَكُمْ) محمد (٣٣)"يقول تعالى ذكره: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا) بالله ورسوله (أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ) في أمرهما ونهيهما (وَلا تُبْطِلُوا أَعْمَالَكُمْ) يقول: ولا تبطلوا بمعصيتكم إياهما"[٦٩]"فالعصْيانُ، بالكسْر: خِلافُ الطَّاعَةِ يقالُ عَصاهُ يَعْصِيه عَصْياً، بالفَتْح، وعِصْياناً ومَعْصِيَةً، فَهُوَ عاصٍ؛ خَرَجَ عَن طاعَتِه ،وعَصَى العَبْدُ رَبَّه: خالفَ أَمْرَه "[٧٠] وفي الاصطلاح "العصيان: الامتناع عن الانقياد"[٧١] لأمر الشارع الحكيم وإن من عصيان الله ورسوله ﷺ اتباع ما يسخطهما وكراهية ما يرضيهما يقول الله تعالى(ذَلِكَ بِأَنَّهُمُ اتَّبَعُوا مَا أَسْخَطَ اللَّهَ وَكَرِهُوا رِضْوَانَهُ فَأَحْبَطَ أَعْمَالَهُمْ)محمد (٢٨) ، سواء فيما يتعلق بالفرائض من جهاد وغيره أو اتباع سنة النبي وأوامره وإن من سوء الأدب مع النبي ما يكون بعد وفاته من تقديم الآراء على هديه وسنته .

المطلب الرابع : أسباب أخرى محبطة للأعمال الصالحات : ومن تمام الحديث عن أسباب حبوط العمل الصالح ما ورد في الأحاديث النبوية كمعاصي الخلوات وبخس الناس حقوقهم وظلمهم والتألي على الله تعالى وكذا ما ورد من أسباب خاصة بعمل ما كترك صلاة العصر ، وكمبطلات العبادات كل عبادة وما يخصها كإبطال الوضوء بالحدث ، وإبطال الصلاة بمبطلاتها المعروفة من أكل أو حدث أو غيره ، وكإبطال الصدقة بالمن والأذى ، والحج بالرفث والفسوق وكذا ما ورد في شأن بعض الأعمال المحبطة للعمل في نهاية الأجل كمن يعمل كبيرة من كبائر الذنوب قبل وفاته فيختم له بحبوط عمله كالجور في الوصية أو قتل النفس ، وهكذا فهذه أسباب خاصة دلت الأحاديث عليها كقول الرسول ﷺ «لَأَعْلَمَنَّ أَقْوَامًا مِنْ أُمَّتِي يَأْتُونَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ بِحَسَنَاتٍ أَمْثَالِ جِبَالِ تِهَامَةَ بِيضًا، فَيَجْعَلُهَا اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ هَبَاءً مَنْثُورًا» ، قَالَ ثَوْبَانُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ صِفْهُمْ لَنَا، جَلِّهِمْ لَنَا أَنْ لَا نَكُونَ مِنْهُمْ، وَنَحْنُ لَا نَعْلَمُ، قَالَ: «أَمَا إِنَّهُمْ إِخْوَانُكُمْ، وَمِنْ جِلْدَتِكُمْ، وَيَأْخُذُونَ مِنَ اللَّيْلِ كَمَا تَأْخُذُونَ، وَلَكِنَّهُمْ أَقْوَامٌ إِذَا خَلَوْا بِمَحَارِمِ اللَّهِ انْتَهَكُوهَا»[٧٢] فقد أخبر النبي ﷺ عن حبوط أعمال من ينتهكون حرمات الله تعالى في الخلوات بأن يجعلها الله

---

[٦٩]تفسير الطبري = جامع البيان ت شاكر ٢٢/ ١٨٧

[٧٠]تاج العروس ٣٩/ ٥٨

[٧١]التوقيف على مهمات التعاريف ص: ٢٤٢

[٧٢]أخرجه ابن ماجه في سننه بَابُ ذِكْرِ الذُّنُوبِ حديث ٤٢٤٥ ٢/ ١٤١٨ ، وأخرجه الطبراني في المعجم الأوسط حديث ٤٦٣٢ ٥/ ٤٦

تعالى هباءً منثوراً ، ومن الأحاديث ما ورد فيمن يبخس الناس حقوقهم ويؤذيهم أنه لا ينتفع بعمله الصالح فكأنه بظلمه للناس أحبط عمله فعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، "أَنَّ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: أَتَدْرُونَ مَنِ الْمُفْلِسُ؟ قَالُوا: الْمُفْلِسُ فِينَا يَا رَسُولَ اللهِ مَنْ لاَ دِرْهَمَ لَهُ وَلاَ مَتَاعَ، قَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: الْمُفْلِسُ مِنْ أُمَّتِي مَنْ يَأْتِي يَوْمَ القِيَامَةِ بِصَلاَتِهِ وَصِيَامِهِ وَزَكَاتِهِ، وَيَأْتِي قَدْ شَتَمَ هَذَا وَقَذَفَ هَذَا، وَأَكَلَ مَالَ هَذَا، وَسَفَكَ دَمَ هَذَا، وَضَرَبَ هَذَا فَيَقْعُدُ فَ يَقْتَصُّ هَذَا مِنْ حَسَنَاتِهِ، وَهَذَا مِنْ حَسَنَاتِهِ، فَإِنْ فَنِيَتْ حَسَنَاتُهُ قَبْلَ أَنْ يُقْتَصّ مَا عَلَيْهِ مِنَ الخَطَايَا أُخِذَ مِنْ خَطَايَاهُمْ فَطُرِحَ عَلَيْهِ ثُمَّ طُرِحَ فِي النَّارِ" [٧٣]

ومن الأحاديث التي جاء فيها التصريح بلفظ حبوط العمل الحديث القدسي في شأن من يتألى على الله فعن جندب رضي الله عنه "أن رسول الله صلى الله عليه وسلم، حدّث " أن رجلا قال: والله لا يغفر الله لفلان، وإن الله تعالى قال: من ذا الذي يتألى علي أن لا أغفر لفلان، فإني قد غفرت لفلان، وأحبطت عملك " أو كما قال" [٧٤]

ومما ورد فيه لفظ حبوط العمل ترك صلاة العصر "فعَنْ أَبِي قِلاَبَةَ، أَنَّ أَبَا المَلِيحِ حَدَّثَهُ، قَالَ: كُنَّا مَعَ بُرَيْدَةَ فِي يَوْمٍ ذِي غَيْمٍ، فَقَالَ: بَكِّرُوا بِالصَّلاَةِ، فَإِنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «مَنْ تَرَكَ صَلاَةَ العَصْرِ حَبِطَ عَمَلُهُ»[٧٥]

وكذا ما ورد بمن يعمل كبيرة من كبائر الذنوب قبل وفاته فيختم له بحبوط عمله كمن يجور في وصيته أو يقتل نفسه "فعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، عَنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: إِنَّ الرَّجُلَ لَيَعْمَلُ بِعَمَلِ أَهْلِ الْجَنَّةِ سَبْعِينَ سَنَةً، حَتَّى إِذَا كَانَ فِي آخِرِ عُمُرِهِ أَوْصَى فَحَافَ فِي وَصِيَّتِهِ، فَيُخْتَمُ لَهُ بِعَمَلِ أَهْلِ الشَّرِّ فَيَدْخُلُ النَّارَ، وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَعْمَلُ بِعَمَلِ أَهْلِ الشَّرِّ سَبْعِينَ سَنَةً حَتَّى إِذَا كَانَ فِي آخِرِ عُمُرِهِ أَوْصَى فَيَعْدِلُ فِي وَصِيَّتِهِ فَيَخْتِمُ اللَّهُ لَهُ بِعَمَلِ أَهْلِ الْجَنَّةِ فَيَدْخُلُ الْجَنَّةَ، ثُمَّ قَرَأَ أَبُو هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: {وَمَنْ يُطِعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ} [النساء: ١٣] إِلَى قَوْلِهِ: {وَلَهُ عَذَابٌ مُهِينٌ} [النساء: ١٤] "[٧٦].و"عَنْ سَهْلٍ، قَالَ: التَقَى النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَالمُشْرِكُونَ فِي بَعْضِ مَغَازِيهِ، فَاقْتَتَلُوا، فَمَالَ كُلُّ قَوْمٍ إِلَى عَسْكَرِهِمْ، وَفِي المُسْلِمِينَ رَجُلٌ لاَ يَدَعُ مِنَ المُشْرِكِينَ شَاذَّةً وَلاَ فَاذَّةً إِلَّا اتَّبَعَهَا فَضَرَبَهَا بِسَيْفِهِ، فَقِيلَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، مَا أَجْزَأَ أَحَدٌ مَا أَجْزَأَ فُلاَنٌ، فَقَالَ: «إِنَّهُ مِنْ أَهْلِ النَّارِ»، فَقَالُوا: أَيُّنَا مِنْ أَهْلِ الجَنَّةِ، إِنْ كَانَ هَذَا مِنْ أَهْلِ النَّارِ؟ فَقَالَ رَجُلٌ مِنَ القَوْمِ: لَأَتَّبِعَنَّهُ، فَإِذَا أَسْرَعَ وَأَبْطَأَ كُنْتُ مَعَهُ، حَتَّى جُرِحَ، فَاسْتَعْجَلَ المَوْتَ، فَوَضَعَ نِصَابَ سَيْفِهِ بِالأَرْضِ، وَذُبَابَهُ بَيْنَ ثَدْيَيْهِ، ثُمَّ تَحَامَلَ عَلَيْهِ فَقَتَلَ نَفْسَهُ، فَجَاءَ الرَّجُلُ إِلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ: أَشْهَدُ أَنَّكَ رَسُولُ اللَّهِ، فَقَالَ: «وَمَا ذَاكَ». فَأَخْبَرَهُ، فَقَالَ: «إِنَّ الرَّجُلَ لَيَعْمَلُ بِعَمَلِ أَهْلِ الجَنَّةِ، فِيمَا يَبْدُو لِلنَّاسِ، وَإِنَّهُ لَمِنْ أَهْلِ النَّارِ، وَيَعْمَلُ بِعَمَلِ أَهْلِ النَّارِ، فِيمَا يَبْدُو لِلنَّاسِ، وَهُوَ مِنْ أَهْلِ الجَنَّةِ»" [٧٧]

---

[٧٣]أخرجه الترمذي في سننه بَابُ مَا جَاءَ فِي شَأْنِ الْحِسَابِ وَالْقِصَاصِ ، حديث ٢٤١٨ ت بشار ٤/ ١٩١ وقال حديث حسن صحيح ، وأخرجه أحمد في المسند حديث ٨٤١٤١٤/ ١٣٨ والبيهقي في السنن الكبرى بَابُ تَحْرِيمِ الْغَصْبِ وَأَخْذِ أَمْوَالِ النَّاسِ بِغَيْرِ حَقٍّ ، حديث ١١٥٠٤٦/ ١٥٢

[٧٤]أخرجه مسلم في صحيحه باب النهي عن تقنيط الإنسان من رحمة الله تعالى ،حديث ١٣٧ ٤/ ٢٠٢٣

[٧٥]أخرجه البخاري في صحيحه، بَابُ التَّبْكِيرِ بِالصَّلَاةِ فِي يَوْمِ غَيْمٍ ، حديث ٥٩٤ ١/ ١٢٢

[٧٦]مسند إسحاق بن راهويه ١/ ١٩٤

[٧٧]صحيح البخاري بَابُ غَزْوَةِ خَيْبَرَ حديث ٤٢٠٧ ٥/ ١٣٤

المبحث الرابع : وسائل الوقاية من ثبوط وحبوط العمل

المطلب الأول : البعد عن الأسباب الموجبة لتثبيط وحبوط العمل

فالقاعدة الأصولية تنص على أن ترك المنهي مقدم على فعل المأمور[٧٨] وقد سبق ذكر هذه الأسباب الموجبة لتثبيط وتحبيط العمل الصالح مفصلة بعد إستقرائها من آيات القرآن الكريم ففي البعد عن الوقوع فيها سلامة من حبوط العمل وثبوطه ، نذكرها هنا سرداً بعد التفصيل السابق وتكمن في: أسباب ثبوط العمل وأهمها : سوء النية وخبث المقصد قبل الشروع في العمل الصالح و التثاقل عن العمل الصالح والتبطيء فيه وتخذيل النفس والآخرين عنه ، أما أهم الأسباب المحبطة المصاحبة للعمل الصالح فهي الكفر والشرك والنفاق والرياء ، و مشاقاة الرسول ﷺ وعدم تعظيم أمره ورفع الصوت فوق صوته عليه السلام وعدم توقيره عليه الصلاة والسلام وكذا كراهة القران الكريم أو شيء منه والتكذيب به ، أما الأسباب المحبطة للعمل الصالح وتكون لاحقة له فهي : الردة عن الدين و معصية الله ورسوله و اتباع مساخطه وكراهية فرائضه ومحابه ، ومن الأسباب المحبطة للعمل الصالح والواردة في الأحاديث النبوية معاصي الخلوات وبخس الناس حقوقهم وظلمهم والتألي على الله تعالى وكذا ما ورد من أسباب خاصة بعمل ما كترك صلاة العصر ، وكمبطلات العبادات كل عبادة وما يخصها كإبطال الوضوء بالحدث، فالعبد إذا ابتعد عن تلك الأسباب الموجبة لبطلان نفع العمل الصالح وثبوطه كسب نفع العمل وبركته وقبوله بإذن الله تعالى .

المطلب الثاني : الأخذ بأسباب ثبوت وقبول العمل الصالح

١. تصحيح النية بأن يكون العمل لله تعالى خالصا لا رياء فيه ولا شرك ، فالنية عماد العمل ، ولعظم مكانتها من العمل رُتِبت عليها الأجور ففي الحديث القدسي الذي يرويه ابْنِ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فِيمَا يَرْوِي عَنْ رَبِّهِ عَزَّ وَجَلَّ قَالَ: قَالَ: «إِنَّ اللَّهَ كَتَبَ الحَسَنَاتِ وَالسَّيِّئَاتِ ثُمَّ بَيَّنَ ذَلِكَ، فَمَنْ هَمَّ بِحَسَنَةٍ فَلَمْ يَعْمَلْهَا كَتَبَهَا اللَّهُ لَهُ عِنْدَهُ حَسَنَةً كَامِلَةً، فَإِنْ هُوَ هَمَّ بِهَا فَعَمِلَهَا كَتَبَهَا اللَّهُ لَهُ عِنْدَهُ عَشْرَ حَسَنَاتٍ إِلَى سَبْعِ مِائَةِ ضِعْفٍ إِلَى أَضْعَافٍ كَثِيرَةٍ، وَمَنْ هَمَّ بِسَيِّئَةٍ فَلَمْ يَعْمَلْهَا كَتَبَهَا اللَّهُ لَهُ عِنْدَهُ حَسَنَةً كَامِلَةً، فَإِنْ هُوَ هَمَّ بِهَا فَعَمِلَهَا كَتَبَهَا اللَّهُ لَهُ سَيِّئَةً وَاحِدَةً»[٧٩] وإنما يحبط عمل العبد بسوء نيته وعدم إخلاصه لله في عبادته لذا ورد الحديث في التحذير من النية بالعمل الصالح الشهرة ورضى الناس وأن ذلك يحبط العمل فعن "سليمان بن يسار، قال: تفرق الناس عن

---

[٧٨] انظر الدر المختار وحاشية ابن عابدين رد المحتار ١/ ١٥٥

[٧٩] متفق عليه أخرجه البخاري في صحيحه باب بَابُ مَنْ هَمَّ بِحَسَنَةٍ أَوْ بِسَيِّئَةٍ حديث ٦٤٩١ ٨/ ١٠٣ وأخرجه مسلم في صحيحه باب باب إذا هم العبد بحسنة كتبت، وإذا هم بسيئة لم تكتب حديث ١٣١ ١/ ١١٨

أبي هريرة، فقال له ناتل[٨٠] أهل الشام: أيها الشيخ، حدثنا حديثا سمعته من رسول الله صلى الله عليه وسلم، قال: نعم، سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: " إن أول الناس يقضى يوم القيامة عليه رجل استشهد، فأتي به فعرفه نعمه فعرفها، قال: فما عملت فيها؟ قال: قاتلت فيك حتى استشهدت، قال: كذبت، ولكنك قاتلت لأن يقال: جريء، فقد قيل، ثم أمر به فسحب على وجهه حتى ألقي في النار، ورجل تعلم العلم، وعلمه وقرأ القرآن، فأتي به فعرفه نعمه فعرفها، قال: فما عملت فيها؟ قال: تعلمت العلم، وعلمته وقرأت فيك القرآن، قال: كذبت، ولكنك تعلمت العلم ليقال: عالم، وقرأت القرآن ليقال: هو قارئ، فقد قيل، ثم أمر به فسحب على وجهه حتى ألقي في النار، ورجل وسع الله عليه، وأعطاه من أصناف المال كله، فأتي به فعرفه نعمه فعرفها، قال: فما عملت فيها؟ قال: ما تركت من سبيل تحب أن ينفق فيها إلا أنفقت فيها لك، قال: كذبت، ولكنك فعلت ليقال: هو جواد، فقد قيل، ثم أمر به فسحب على وجهه، ثم ألقي في النار" [٨١]

٢. التقوى "أصل الاتِّقاء الحَجْز بَين الشّيئين، يُقَال: اتَّقاه بالتّرس أَي جعله حاجزاً بَينه وَبَينه، واتقاه بحَقِّه أَيْضا كَذَلِك وَمِنْه الوِقاية وَيُقَال وَقاه وَمِنْه التّقِيَّة وتَوَقَّى وأصل مُتَّقٍ موتَقٍ قلبت الْوَاو تَاء لِأَنَّهَا أسكنت وَبعدهَا تَاء مُفْتَعِل إِذْ كَانُوا يفرون إِلَيْهَا فِي مثل تُجاه وتُراث كَرَاهِيَة للحركة فِي حرف الْعلَّة" [٨٢] يقول الله تعالى ﴿إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ﴾ [المائدة: ٢٧].

" وفي المراد بالمتقين قولان: أحدهما: أنهم الذين يتقون المعاصي، قاله ابن عباس، والثاني: أنهم الذين يتقون الشرك، قاله الضحاك" [٨٣] ويمكن الجمع بين القولين فالشرك أعظم المعاصي وأعظم الظلم للنفس ، ولذا فإن التقوى أن تجعل بينك وبين عذاب الله وسخطه وقاية بفعل الأوامر وترك المنهيات " وحَقِيقَةُ التَّقْوَى فِعْلُ الْمَأْمُورِ بِهِ، وَالْمَنْدُوبِ إِلَيْهِ، وَاجْتِنَابِ الْمَنْهِيِّ عَنْهُ، وَالْمَكْرُوهِ، وَالْمُنَزَّهِ عَنْهُ؛ لِأَنَّ الْمُرَادَ مِنَ التَّقْوَى وِقَايَةُ الْعَبْدِ نَفْسَهُ مِنَ النَّارِ " [٨٤]ومفتاح التقوى وكلمته هو التوحيد "عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ فِي قَوْلِهِ عَزَّ وَجَلَّ {وَأَلْزَمَهُمْ كَلِمَةَ التَّقْوَى} [الفتح: ٢٦] قَالَ: «شَهَادَةُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ»"[٨٥]

٣ـ الدعاء بقبول العمل ، وقد أشارت الآيات الكريمة لهذا في فعل النبي إبراهيم وإسماعيل عليهما الصلاة والسلام فقد تضرعا لله تعالى بالدعاء بقبول عملهما لما قاما ببناء البيت العتيق يقول سبحانه وتعالى (وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ

---

[٨٠]هو: "ناتل بن قيس بْن زيد بن حياء بن امرئ القيس بن ثعلبة بن حبيب بن ذبيان بن عوف بن أنمار بن زنباع بْن مازن بْن سعد بْن مالك بن أفصى ابن سعد بن إياس بن حرام بن جذام، واسمه عَمْرو بن عدي ابن الحارث بْن مرة بْن أدد بْن زيد بْن يشجب بْن عريب بن زيد ابن كهلان بْن سبأ بْن يشجب بن يعرب بن قحطان الجذامي، من أهل فلسطين، نسبه مُحَمَّد بن سَعْدٍ ، وقِيلَ: إنه همداني سمع أبا هُرَيْرة رضي الله عنه " تهذيب الكمال في أسماء الرجال ٢٩/ ٢٥١

[٨١]أخرجه مسلم في صحيحه باب من قاتل للرياء والسمعة استحق النار حديث ١٩٠٥ ٣/ ١٥١٣

[٨٢]المخصص ٤/ ٦١ وانظر المصباح المنير في غريب الشرح الكبير ١/ ٧٦

[٨٣]زاد المسير في علم التفسير ١/ ٥٣٧

[٨٤]شعب الإيمان ٥/ ١٩٠

[٨٥]الدعاء للطبراني ص: ٤٦٢

الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ) البقرة (١٢٧)" فَالْقَوَاعِدُ: جَمْعُ قَاعِدَةٍ، وَهِيَ السَّارِيَةُ وَالْأَسَاسُ، يَقُولُ تَعَالَى: وَاذْكُرْ –يَا مُحَمَّدُ –لِقَوْمِكَ بِنَاءَ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ، عَلَيْهِمَا السَّلَامُ، الْبَيْتَ، ورفْعَهما القواعدَ مِنْهُ، وَهُمَا يَقُولَانِ: {رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ} فَهُمَا فِي عَمَلٍ صَالِحٍ، وَهُمَا يَسْأَلَانِ اللَّهَ تَعَالَى أَنْ يَتَقَبَّلَ مِنْهُمَا، كَمَا رَوَى ابْنُ أَبِي حَاتِمٍ مِنْ حَدِيثِ مُحَمَّدِ بْنِ يَزِيدَ بْنِ خُنَيْسٍ الْمَكِّيِّ، عَنْ وُهَيْبِ بْنِ الْوَرْدِ: أَنَّهُ قَرَأَ: {وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا} ثُمَّ يَبْكِي وَيَقُولُ: يَا خَلِيلَ الرَّحْمَنِ، تَرْفَعُ قَوَائِمَ بَيْتِ الرَّحْمَنِ وَأَنْتَ مُشْفق أَنْ لَا يَتَقَبَّلَ مِنْكَ. وَهَذَا كَمَا حَكَى اللَّهُ تَعَالَى عَنْ حَالِ الْمُؤْمِنِينَ الْمُخْلِصِينَ (١) فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: {وَالَّذِينَ يُؤْتُونَ مَا آتَوْا} أَيْ: يُعْطُونَ مَا أَعْطَوْا مِنَ الصَّدَقَاتِ وَالنَّفَقَاتِ وَالْقُرُبَاتِ {وَقُلُوبُهُمْ وَجِلَةٌ} [الْمُؤْمِنُونَ: ٦٠] أَيْ: خَائِفَةٌ أَلَّا يُتَقَبَّلَ مِنْهُمْ" [٨٦] فالدعاء والتضرع لله تعالى بقبول العمل باب توفيق للعبد يرجى به قبول عمله وصرف ما يوجب الحبوط أو التثبيط فالتوفيق للعمل الصالح رزق من الله تعالى للعبد والدعاء بالقبول باب ذلك الرزق .

٤ـ المسارعة في الخيرات والاستقامة على الدين " المسارعة والمبادرة والعجلة تتقارب، لكن السرعة أعمها والمبادرة لا تكاد تستعمل إلا في البدن، والعجلة أكثر ماتستعمل فيما يتحرى عن غير فكر ورويَّة، أو في إمضاء العزيمة قبل استكمال الروية، ولهذا يقال: العجلة من الشيطان ،وقال تعالى: (وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يُقْضَى إِلَيْكَ وَحْيُهُ) فإن قيل: لو كانت مذمومة لما قال موسى: (وَعَجِلْتُ إِلَيْكَ رَبِّ لِتَرْضَى) قيل: موسى عليه السلام أورد ذلك على سبيل الاعتذار إبانة أنه قصد فعلا محمودا، وإن تحرى العجلة فيه، ومن قصد فعلا محمودا فقد يعذر في وقوع ما يكره منه، والمسارعة في الخير هي أن يتدرج الإنسان في ازدياد العرفة بفضله، واختياره والسرور بتعاطيه، وتقديمه على الأمور الدنيوية، وأن لا تؤخره عن أول وقت إمكان فعله وعلى ذلك قوله تعالى: (سَابِقُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ)، ومدح تعالى قوماً فقال: (وَالسَّابِقُونَ السَّابِقُونَ) أي يسابقون بهممهم وأبدانهم، فلذلك كرره، ولمراعاة المسارعة وكون بعض المسارعين أعلى منزلة من بعض"[٨٧] يقول الله تعالى مادحاً فعل المؤمنون المسارعون في الخيرات أنهم صالحين وفعلهم لن يحرموا نفعه وثوابه يقول سبحانه (يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَأُولَئِكَ مِنَ الصَّالِحِينَ * وَمَا يَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَلَنْ يُكْفَرُوهُ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالْمُتَّقِينَ) آل عمران ١١٤ـ ١١٥ ويذكر الله تعالى أن المسارعة في الخيرات مع حسن اللجوء لله تعالى في السراء والضراء تعد سبباً لإجابة الدعاء والرزق وقبول العمل الصالح يقول سبحانه (فَاسْتَجَبْنَا لَهُ وَوَهَبْنَا لَهُ يَحْيَى وَأَصْلَحْنَا لَهُ زَوْجَهُ إِنَّهُمْ كَانُوا يُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَيَدْعُونَنَا رَغَبًا وَرَهَبًا وَكَانُوا لَنَا خَاشِعِينَ)

---

[٨٦] تفسير ابن كثير ت سلامة ١/ ٤٢٧

[٨٧] تفسير الراغب الأصفهاني ٢ / ٨٠٨ ـــ ٨٠٩

الأنبياء آية٩٠ والمسارعون في الخيرات مشفقون على أعمالهم ألا يتخللها ما يحبطها ومشفقون من عدم قبولها ، يقول سبحانه (إِنَّ الَّذِينَ هُمْ مِنْ خَشْيَةِ رَبِّهِمْ مُشْفِقُونَ (٥٧) وَالَّذِينَ هُمْ بِآيَاتِ رَبِّهِمْ يُؤْمِنُونَ (٥٨) وَالَّذِينَ هُمْ بِرَبِّهِمْ لَا يُشْرِكُونَ (٥٩) وَالَّذِينَ يُؤْتُونَ مَا آتَوْا وَقُلُوبُهُمْ وَجِلَةٌ أَنَّهُمْ إِلَى رَبِّهِمْ رَاجِعُونَ (٦٠) أُولَئِكَ يُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَهُمْ لَهَا سَابِقُونَ) المؤمنون ٥٧ـ٦١ ،" "[٨٨] "صِفَاتِ مَنْ يُسَارِعُ فِي الْخَيْرَاتِ وَيَشْعُرُ بِذَلِكَ وَهِيَ أَرْبَعَةٌ: الصِّفَةُ الْأُولَى: قَوْلُهُ: إِنَّ الَّذِينَ هُمْ مِنْ خَشْيَةِ رَبِّهِمْ مُشْفِقُونَ وَالْإِشْفَاقُ يَتَضَمَّنُ الْخَشْيَةَ مَعَ زِيَادَةِ رِقَّةٍ وَضَعْفٍ، فَمِنْهُمْ مَنْ قَالَ: جَمَعَ بَيْنَهُمَا لِلتَّأْكِيدِ، وَمِنْهُمْ مَنْ حَمَلَ الْخَشْيَةَ عَلَى الْعَذَابِ، وَالْمَعْنَى الَّذِينَ هُمْ مِنْ عَذَابِ رَبِّهِمْ مُشْفِقُونَ، وَهُوَ قَوْلُ الْكَلْبِيِّ وَمُقَاتِلٍ، وَمِنْهُمْ مَنْ حَمَلَ الْإِشْفَاقَ عَلَى أَثَرِهِ وَهُوَ الدَّوَامُ فِي الطَّاعَةِ، وَالْمَعْنَى الَّذِينَ هُمْ مِنْ خَشْيَةِ رَبِّهِمْ دَائِمُونَ فِي طَاعَتِهِ، جَادُّونَ فِي طَلَبِ مَرْضَاتِهِ. وَالتَّحْقِيقُ أَنَّ مَنْ بَلَغَ فِي الْخَشْيَةِ إِلَى حَدِّ الْإِشْفَاقِ وَهُوَ كَمَالُ الْخَشْيَةِ، كَانَ فِي نِهَايَةِ الْخَوْفِ مِنْ سُخْطِ اللَّه عَاجِلًا، وَمِنْ عِقَابِهِ آجِلًا، فَكَانَ فِي نِهَايَةِ الِاحْتِرَازِ عَنِ الْمَعَاصِي ، الصِّفَةُ الثَّانِيَةُ: قَوْلُهُ: وَالَّذِينَ هُمْ بِآيَاتِ رَبِّهِمْ يُؤْمِنُونَ وَاعْلَمْ أَنَّ آيَاتِ اللَّه تَعَالَى هِيَ الْمَخْلُوقَاتُ الدَّالَّةُ عَلَى وُجُودِهِ، وَالْإِيمَانُ بِهَا هُوَ التَّصْدِيقُ بِهَا، وَالتَّصْدِيقُ بِهَا إِنْ كَانَ بِوُجُودِهَا فَذَلِكَ مَعْلُومٌ بِالضَّرُورَةِ، وَصَاحِبُ هَذَا التَّصْدِيقِ لَا يَسْتَحِقُّ الْمَدْحَ، وَإِنْ كَانَ بِكَوْنِهَا آيَاتٍ وَدَلَائِلَ عَلَى وُجُودِ الصَّانِعِ فَذَلِكَ مِمَّا لَا يُتَوَصَّلُ إِلَيْهِ إِلَّا بِالنَّظَرِ وَالْفِكْرِ، وَصَاحِبُهُ لَا بُدَّ وَأَنْ يَصِيرَ عَارِفًا/ بِوُجُودِ الصَّانِعِ وَصِفَاتِهِ، وَإِذَا حَصَلَتِ الْمَعْرِفَةُ بِالْقَلْبِ حَصَلَ الْإِقْرَارُ بِاللِّسَانِ ظَاهِرًا وَذَلِكَ هُوَ الْإِيمَانُ ، الصِّفَةُ الثَّالِثَةُ: قَوْلُهُ: وَالَّذِينَ هُمْ بِرَبِّهِمْ لَا يُشْرِكُونَ وَلَيْسَ الْمُرَادُ مِنْهُ الْإِيمَانَ بِالتَّوْحِيدِ وَنَفْيَ الشَّرِيكِ للَّه تَعَالَى لِأَنَّ ذَلِكَ دَاخِلٌ فِي قَوْلِهِ: وَالَّذِينَ هُمْ بِآيَاتِ رَبِّهِمْ يُؤْمِنُونَ بَلِ الْمُرَادُ مِنْهُ نَفْيُ الشِّرْكِ الْخَفِيِّ، وَهُوَ أَنْ يَكُونَ مُخْلِصًا فِي الْعِبَادَةِ لَا يَقْدُمُ عَلَيْهَا إِلَّا لِوَجْهِ اللَّه تَعَالَى وَطَلَبِ رِضْوَانِهِ واللَّه أَعْلَمُ الصِّفَةُ الرَّابِعَةُ: قَوْلُهُ: وَالَّذِينَ يُؤْتُونَ مَا آتَوْا وَقُلُوبُهُمْ وَجِلَةٌ مَعْنَاهُ يُعْطُونَ مَا أَعْطَوْا فَدَخَلَ فِيهِ كُلُّ حَقٍّ يَلْزَمُ إِيتَاؤُهُ سَوَاءٌ كَانَ ذَلِكَ مِنْ حَقِّ اللَّه تَعَالَى: كَالزَّكَاةِ وَالْكَفَّارَةِ وَغَيْرِهِمَا، أَوْ مِنْ حُقُوقِ الْآدَمِيِّينَ: كَالْوَدَائِعِ وَالدُّيُونِ وَأَصْنَافِ الْإِنْصَافِ وَالْعَدْلِ، وَبَيَّنَ أَنَّ ذَلِكَ إِنَّمَا يَنْفَعُ إِذَا فَعَلُوهُ وَقُلُوبُهُمْ وَجِلَةٌ، لِأَنَّ مَنْ يَقْدُمُ عَلَى الْعِبَادَةِ وَهُوَ وَجِلٌ مِنْ تَقْصِيرِهِ وَإِخْلَالِهِ بِنُقْصَانٍ أَوْ غَيْرِهِ، فَإِنَّهُ يَكُونُ لِأَجْلِ ذَلِكَ الْوَجِلِ مُجْتَهِدًا فِي أَنْ يُوَفِّيَهَا حَقَّهَا فِي الْأَدَاءِ وَسَأَلَتْ عَائِشَةُ رَضِيَ اللَّه عَنْهَا رسول صَلَّى اللَّه عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَتْ: وَالَّذِينَ يُؤْتُونَ مَا آتَوْا وَقُلُوبُهُمْ وَجِلَةٌ أَهُوَ الَّذِي يَزْنِي وَيَشْرَبُ الْخَمْرَ وَيَسْرِقُ وَهُوَ عَلَى ذَلِكَ يَخَافُ اللَّه تَعَالَى؟ فَقَالَ عَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ: «لَا يَا ابْنَةَ الصِّدِّيقِ، وَلَكِنْ هُوَ الرَّجُلُ يُصَلِّي وَيَصُومُ وَيَتَصَدَّقُ وَهُوَ عَلَى ذَلِكَ يَخَافُ اللَّه تَعَالَى» وَاعْلَمْ أَنَّ تَرْتِيبَ هَذِهِ الصِّفَاتِ فِي نِهَايَةِ الْحُسْنِ، لِأَنَّ الصِّفَةَ الْأُولَى دَلَّتْ عَلَى حُصُولِ الْخَوْفِ الشَّدِيدِ الْمُوجِبِ لِلِاحْتِرَازِ عَمَّا لَا يَنْبَغِي وَالصِّفَةُ الثَّانِيَةُ: دَلَّتْ عَلَى تَرْكِ الرِّيَاءِ فِي الطَّاعَاتِ وَالصِّفَةُ الثَّالِثَةُ: دَلَّتْ عَلَى أَنَّ الْمُسْتَجْمِعَ لِتِلْكَ الصِّفَاتِ الثَّلَاثَةِ يَأْتِي بِالطَّاعَاتِ مَعَ الْوَجَلِ وَالْخَوْفِ مِنَ التَّقْصِيرِ، وَذَلِكَ هُوَ نِهَايَةُ مَقَامَاتِ الصِّدِّيقِينَ

[٨٨] تفسير البغوي - طيبة ٥/ ٤٢١

رَزَقَنَا اللَّه سُبْحَانَهُ الْوُصُولَ إِلَيْهَا، فَإِنْ قِيلَ: أَفَتَقُولُونَ إِنَّ قَوْلَهُ: وَقُلُوبُهُمْ وَجِلَةٌ يَرْجِعُ إِلَى يُؤْتُونَ، أَوْ يَرْجِعُ إِلَى كُلِّ مَا تَقَدَّمَ مِنَ الْخِصَالِ؟ قُلْنَا بَلِ الْأَوْلَى أَنْ يَرْجِعَ إِلَى الْكُلِّ لِأَنَّ الْعَطِيَّةَ لَيْسَتْ بِذَلِكَ أَوْلَى مِنْ سَائِرِ الْأَعْمَالِ، إِذِ الْمُرَادُ أَنْ يُؤَدِّيَ ذَلِكَ عَلَى وَجَلٍ مِنْ تَقْصِيرِهِ، فَيَكُونُ مُبَالِغًا فِي تَوْفِيَتِهِ حَقَّهُ فَأَمَّا إِذَا قرئ والذين يأتون مَا أَتَوْا فَالْقَوْلُ فِيهِ أَظْهَرُ، إِذِ الْمُرَادُ بِذَلِكَ أَيُّ شَيْءٍ أَتَوْهُ وَفَعَلُوهُ مِنْ تَحَرُّزٍ عَنْ مَعْصِيَةٍ وَإِقْدَامٍ عَلَى إِيمَانٍ وَعَمَلٍ، فَإِنَّهُمْ يُقْدِمُونَ عَلَيْهِ مَعَ الْوَجَلِ، ثُمَّ إِنَّهُ سُبْحَانَهُ بَيَّنَ عِلَّةَ ذَلِكَ الْوَجَلِ وَهِيَ عِلْمُهُمْ بِأَنَّهُمْ إِلَى رَبِّهِمْ رَاجِعُونَ، أَيْ لِلْمُجَازَاةِ وَالْمُسَاءَلَةِ وَنَشْرِ الصُّحُفِ وَتَتَبُّعِ الْأَعْمَالِ، وَأَنَّ هُنَاكَ لَا تَنْفَعُ النَّدَامَةُ، فَلَيْسَ إِلَّا الْحُكْمُ الْقَاطِعُ مِنْ جِهَةِ مَالِكِ الْمُلْكِ. ثُمَّ إِنَّهُ سُبْحَانَهُ لَمَّا ذَكَرَ هَذِهِ الصِّفَاتِ لِلْمُؤْمِنِينَ الْمُخْلِصِينَ قَالَ بَعْدَهُ: أُولئِكَ يُسارِعُونَ فِي الْخَيْراتِ وَفِيهِ وَجْهَانِ: أَحَدُهُمَا: أَنَّ الْمُرَادَ يَرْغَبُونَ فِي الطَّاعَاتِ أَشَدَّ الرَّغْبَةِ فَيُبَادِرُونَهَا لِئَلَّا تَفُوتَ عَنْ وقتها ولكيلا تفوتهم دون الاحترام. وَالثَّانِي: أَنَّهُمْ يَتَعَجَّلُونَ فِي الدُّنْيَا أَنْوَاعَ النَّفْعِ وَوُجُوهَ الْإِكْرَامِ، كَمَا قَالَ: فَآتاهُمُ اللَّهُ ثَوابَ الدُّنْيا/ وَحُسْنَ ثَوابِ الْآخِرَةِ [آلِ عِمْرَانَ: ١٤٨] "[٨٩] وقيل " يحتمل وجهين: أحدهما: يستكثرون منها لأن المسارع مستكثر. الثاني: يسابقون إليها لأن المسارع سابق. {وَهُمْ لَهَا سَابِقُونَ} فيه وجهان: أحدهما: وهم بها سابقون إلى الجنة. الثاني: وهم إلى فعلها سابقون. وفيه وجه ثالث: وهم لمن تقدمهم من الأمم سابقون ، قاله الكلبي"[٩٠] ، وهذه المسارعة في الخيرات ينتج عنها مداومة وإستمرارية فعل الطاعات ممايسبب مزيداً من الثبات على الدين والاستقامة عليه ،فيكون رزق الإستقامة مزيداً من تحري الطاعات والبعد عما يحبطها يقول الله تعالى(وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُوا مَا يُوعَظُونَ بِهِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ وَأَشَدَّ تَثْبِيتًا (٦٦) وَإِذًا لَآتَيْنَاهُمْ مِنْ لَدُنَّا أَجْرًا عَظِيمًا (٦٧) وَلَهَدَيْنَاهُمْ صِرَاطًا مُسْتَقِيمًا) النساء ٦٦ ـ ٦٨.

٥ ـ التوبة النصوح والاستغفار : من أهم أسباب تحري قبول العمل الصالح والوقاية من حبوط العمل ، الحرص على الإنابة إلى الله بالتوبة النصوح يقول الله تعالى {وَأَنِيبُوا إِلَى رَبِّكُمْ وَأَسْلِمُوا لَهُ} [الزُّمَرِ: ٥٤] والتوبة النصوح هي التي توفرت فيها شروطاً ثلاثة [٩١] إقلاع عن الذنب وندم عليه وعزم على عدم العودة إليه يقول الله تعالى { إِنَّمَا التَّوْبَةُ عَلَى اللَّهِ لِلَّذِينَ يَعْمَلُونَ السُّوءَ بِجَهَالَةٍ ثُمَّ يَتُوبُونَ مِنْ قَرِيبٍ فَأُولَئِكَ يَتُوبُ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا (١٧) وَلَيْسَتِ التَّوْبَةُ لِلَّذِينَ يَعْمَلُونَ السَّيِّئَاتِ حَتَّى إِذَا حَضَرَ أَحَدَهُمُ الْمَوْتُ قَالَ إِنِّي تُبْتُ الْآنَ وَلَا الَّذِينَ يَمُوتُونَ وَهُمْ كُفَّارٌ أُولَئِكَ أَعْتَدْنَا لَهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا (١٨) } [النساء: ١٧ – ١٩] فمن عمل سيئة وألحقها بالتوبة النصوح تاب الله عليه وغفر ذنبه فكأنه لم يقترف ذنباً "عن أنس، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «لو كان لابن آدم واديان من مال لابتغى وادياً ثالثاً، ولا يملأ جوف ابن آدم إلا التراب، ويتوب الله على من تاب»"[٩٢]

---

[٨٩]تفسير الرازي = مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير ٢٣/ ٢٨٢ـــ ٢٨٣ـــ ٢٨٤

[٩٠]تفسير الماوردي = النكت والعيون ٤/ ٥٩

[٩١] معارج القبول بشرح سلم الوصول ٣/ ١٠٤٤

[٩٢] صحيح مسلم باب لو أن لابن آدم واديين لابتغى ثالثا حديث ١٠٤٨ ٢/ ٧٢٥

"وتوبته على عبده نوعان: أحدهما: أنه يوقع في قلب عبده التوبة إليه، والإنابة إليه، فيقوم بالتوبة وشروطها من الإقلاع عن المعاصي، والندم على فعلها، والعزم على أن لا يعود إليها، وإستبدالها بعمل صالح"[٩٣]

والثاني: توبته على عبده بقبولها وإجابتها، ومحو الذنوب بها فإن التوبة النصوح تجب ما قبلها" ، ومن تمام التوبة لزوم الاستغفار "قَالَ تَعَالَى: {وَمَا كَانَ اللَّهُ مُعَذِّبَهُمْ وَهُمْ يَسْتَغْفِرُونَ} [الْأَنْفَالِ: ٣٣] . لَكِنَّ الِاسْتِغْفَارَ تَارَةً يُذْكَرُ وَحْدَهُ، وَتَارَةً يُقْرَنُ بِالتَّوْبَةِ، فَإِنْ ذُكِرَ وَحْدَهُ دَخَلَ مَعَهُ التَّوْبَةُ، كَمَا إِذَا ذُكِرَتِ التَّوْبَةُ وَحْدَهَا شَمَلَتْ الِاسْتِغْفَارَ ، فَالتَّوْبَةُ تَتَضَمَّنُ الِاسْتِغْفَارَ، وَالِاسْتِغْفَارُ يَتَضَمَّنُ التَّوْبَةَ، وَكُلُّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا يَدْخُلُ فِي مُسَمَّى الْآخَرِ عِنْدَ الْإِطْلَاقِ، وَأَمَّا عِنْدَ اقْتِرَانِ إحْدَى اللَّفْظَتَيْنِ بِالْأُخْرَى، فَالِاسْتِغْفَارُ: طَلَبُ وِقَايَةِ شَرِّ مَا مَضَى، وَالتَّوْبَةُ: الرُّجُوعُ وَطَلَبُ وِقَايَةِ شَرِّ مَا يَخَافُهُ فِي الْمُسْتَقْبَلِ مِنْ سَيِّئَاتِ أَعْمَالِهِ"[٩٤] ولأهمية التوبة والاستغفار جاء التوجيه النبوي بالحث عليها "قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «يا أيها الناس توبوا إلى الله، فإني أتوب، في اليوم إليه مائة مرة»"[٩٥] والاستغفار مأخوذ من الغفر والله تعالى هو "الغَفُورُ الغَفّارُ، جَلَّ ثَنَاؤُهُ، وَهُمَا مِنْ أَبنية الْمُبَالَغَةِ وَمَعْنَاهُمَا السَّاتِرُ لِذُنُوبِ عِبَادِهِ الْمُتَجَاوِزُ عَنْ خَطَايَاهُمْ وَذُنُوبِهِمْ ، يُقَالُ: اللهمَّ اغْفِرْ لَنَا مَغْفرة وغَفْراً وغُفْراناً "[٩٦] و"أصل الغفْر: السّتر والتغطية، وَغفر الله ذنوبَه: أَي سَترها وَلم يَفْضَحهُ بهَا على رُؤُوس الْمَلأ وكلُّ شَيْء سترتَه فقد غفرتَه، وَمِنْه قيل للَّذي يكون تحتَ بيْضة الْحَدِيد على الرَّأْس مغفر"[٩٧] "والغفور: كثير الْمَغْفِرَة وَهِي صِيَانة العَبْد عَمَّا اسْتَحَقَّه من الْعقَاب بالتجاوز عَن ذنويه (من الغفر وَهُوَ إلباس الشَّيْء مَا يصونه عَن الدنس ....والغفران: يَقْتَضِي إِسْقَاط الْعقَاب ونيل الثَّوَاب، وَلَا يسْتَحقّهُ إِلَّا الْمُؤمن، وَلَا يسْتَعْمل إِلَّا فِي الْبَارِي تَعَالَى وَالْعَفو يَقْتَضِي إِسْقَاط اللوم والذم وَلَا يَقْتَضِي نيل الثَّوَاب"[٩٨] لذا فإن الاستغفار والتوبة بمعنى الستر والمحو للذنب وإبدالها ثواباً مما يحفظ ثواب العمل ويقيه من الحبوط .

الخاتمة

الحمد لله تعالى القائل في محكم التنزيل (إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَئِكَ هُمْ خَيْرُ الْبَرِيَّةِ) البينة آية: ٧ ، والصلاة والسلام الأتمان على نبينا محمد ﷺ معلم الناس الخيرات والصالحات ، وفي نهاية هذا البحث المبارك ألخص أهم نتائجه فيما يلي : ١- العمل الصالح هو كل عمل خير يقوم به المؤمن بالله تعالى ودلّ عليه الشرع فرضاً كان أم نفلاً أخذاً كان أم تركاً وحوى شروط القبول إخلاصاً لله تعالى واستقامةً بالمتابعة لفعل النبي ﷺ.

---

[٩٣] تفسير أسماء الله الحسنى للسعدي ص: ١٧٦
[٩٤] شرح الطحاوية تحقيق: الأرناؤوط ٢/ ٤٥٢
[٩٥] صحيح مسلم ، باب استحباب الاستغفار والاستكثار منه ، حديث ٢٧٠٢ ٤/ ٢٠٧٥
[٩٦] لسان العرب ٥/ ٢٥
[٩٧] تهذيب اللغة ٨/ ١١٢
[٩٨] الكليات ص: ٦٦٦

٢ـ يرتبط الصلاح بما يصلح حال العبد في الدنيا بالرزق والثبات على الدين وفي الآخرة بقبول العمل الصالح والإثابة عليه وثقيل الموازين ، لذا فما يقوم به الكافر من أعمال حسنة هي من العمل الخير وليس الصالح لعدم الانتفاع بأجره يوم القيامة .

٣ـ قبول الله تعالى العمل الصالح على تنوعه قلة وكثرة ، قولاً و فعلاً فرضاً ونفلاً هو قبول تفضل وإمتنان لا استحقاق وإيجاب، فليس لأحدٍ أن يجزم بقبول الله لعمله أو عمل غيره أو ردهما .

٤ـ أَحَبَّ الْعَمَلِ إِلَى اللهِ أَدْوَمُهُ وَإِنْ قَلَّ .

٥ـ المثبطات هي الأمور المانعة عن الفعل تبطيئاً و إشغالاً و تخذيلاً لعلة في نفس الفاعل .

٦ـ المحبطات هي الأسباب المفسدة للأعمال المبطلة ثوابها وتكون إما مصاحبة للعمل أو لاحقة له وإما مبطلة لكامل العمل أوشيئ منه .

٧ـ لا يسمى العمل صالحاً إلا إذا صدر من مؤمن ، وما يفعله غير المؤمن فهو من الأعمال الخيرّة وليس الصالحة ، يجزى عليها رزقاً في الدنيا ولا تنفعه في الآخرة.

٨ـ تثبيط العمل تعويق عن الشروع فيه ابتداءً لعلة في نفس الفاعل فهو قبل العمل مع مؤاخذة من الله عليه ، أما الإحباط للعمل فهو بعد الشروع في العمل أو أثناءه لسبب تم فعله وينتج عنه فساد العمل وبطلان الإثابة عليه فكأنه لم يعمله .

٩ ـ ورد ثبوط العمل بلفظ (ثبطهم) في القران الكريم في موضع واحد فقط ، أما حبوط العمل فقد ذُكر في ستة عشر موضعاً في القران الكريم بصيغ متعددة منها ثلاثة عشر موضعاً بصيغة الماضي حَبِطَ وثلاثة مواضع بصيغة المضارع يحبط وتحبط ،كما ورد الحبوط بصيغ متعددة منها موضعين فقط أضيف الحبوط للعمل بصيغة المخاطب (عملك ، أعمالكم) والبقية أضيف الحبوط للعمل بصيغة الغائب (عمله ، أعمالهم)

١٠ـ ارتبط ذكر الثبوط في القرآن الكريم بموضوع الجهاد في سبيل الله فيكون الخطاب فيه للمسلمين ، بينما ارتبط الحبوط للعمل في القرآن الكريم بعدة موضوعات مرتكزها العلاقة بين العبد وربه في توحيد الألوهية فارتبط الحبوط بموضوعات الردة و الكفر و النفاق الاعتقادي والتكذيب بآيات الله ولقاء الآخرة و الشرك و الكفر بآيات الله ولقائه وكراهية ما أنزل الله وكراهية رضوان الله و الصد عن سبيل الله ومشاقة الرسول والرياء والإرادة بالعمل غير الله عزوجل و الجهر بالقول عند الرسول وعليه فإن الخطاب في حبوط العمل قد يكون للمسلم والكافر حسب ما يعمله من مسبب للحبوط .

١١. تعددت أسباب الثبوط للعمل وكانت النية السيئة وخبث المقصد في صدارة أسباب التثبيط دلالة على أن الله تعالى طيباً ولا يقبل إلا الطيب من القول والعمل وهو ما كان خالصاً لله تعالى .

١٢. في الحديث عن أسباب تثبيط العمل الصالح تحذير من التثاقل في عمل الطاعات خاصة الفرائض وحث على الأخذ بالأسباب المادية والمعنوية للعمل الصالح من تهيئة جسدية ونفسية ترهيباً للنفس والغير وترغيباً للمسارعة في الصالحات منعاً من عقوبة الله بالتثبيط مؤاخذة على سوء التقديم للعمل الصالح بعدم الجدية والتساهل.
١٣ـ حديث القرآن الكريم عن أسباب حبوط الأعمال الصالحات فيه الحث على تحري قبول العمل بالبعد عن تلك المحبطات وفي هذا مزيداً من الاستمرارية على العمل الصالح بما يضمن صلاح الفرد والمجتمع ، كما أن فيه الحث على مزيدٍ من الحرص على تنقية العمل الصالح من الشرك وما صاحبه من سيء الأعمال المحبطة .

أما ما رأيته من توصيات من خلال هذا البحث المبارك : فبتوجيه ذوي الاختصاص الشرعي بالتعاون مع ذوي الاختصاص التقني لإخراج مثل هذا البحث بصورة تقنية معاصرة تناسب مختلف الأفهام خاصة النشء القادم ، للتحذير من الوقوع في مسببات تثبيط العمل الصالح و محبطاته ، مع إيضاح صورة الإسلام الإيجابية التي تحرص على الإنسان وعلى عمله وتحثه على الخيرات ، وإبراز عدل الله تعالى مع المسلم والكافر فلا يبخسهما من عملهما شيئاً في الدنيا إلا أن الكفر يمنع صاحبه ثواب العمل في الآخرة ، كما أن تناول المحبطات للمسلم تحرمه الثواب في الآخرة .

وبعد فقد بذلت الجهد في بيان هذا الأمر العظيم والمتعلق بأهم ما يلزم العبد الحفاظ عليه وهو عمله الذي يرفعه أو يخفضه ينفعه أو يضره ، وهو المصاحب له في دنياه وآخرته ، إن خيراً فخير وإن شراً فشر ، وقد أعذر الله إلينا بياناً وتحذيراً وأحسن إلينا رحمة وتوبة وقبولاً ، فلم يبقَ منا إلا الإنابة والامتثال والتوبة والإحسان ، والله الموفق والهادي لسبل الجنان .

المراجع

ثبت المصادر والمراجع :

١. أساس البلاغة ، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى: ٥٣٨هـ) ،ت: محمد باسل عيون السود ، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان ، ط: الأولى، ١٤١٩ هـ – ١٩٩٨ م

٢. الإرشاد إلى توحيد رب العباد ، عبد الرحمن بن حماد آل عمر ، دار العاصمة، الرياض – المملكة العربية السعودية ، ط : الثانية، ١٤١٢ هـ

٣. بحر العلوم ، أبو الليث نصر بن محمد بن أحمد بن إبراهيم السمرقندي (المتوفى: ٣٧٣هـ)

٤. تاج العروس من جواهر القاموس، محمد بن محمد بن عبدالرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزبيدي، ت:مجموعة من المحققين، دار الهداية.

٥. التحرير والتنوير، تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد ، محمد الطاهر بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي، الدر التونسية للنشر – تونس، ١٩٨٤م.
٦. تفسير أسماء الله الحسنى ، أبو عبد الله، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله بن ناصر بن حمد آل سعدي (المتوفى: ١٣٧٦هـ) ، ت : عبيد بن علي العبيد ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، ط : العدد ١١٢ – السنة ٣٣ –١٤٢١هـ
٧. تفسير الرغاب الأصفهاني ، أبو القاسم الحسن بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني ت: د. محمد عبدالعزيز بسيوني، كلية الآداب – جامعة طنطا، ط: الأولى ١٤٢٠هـ – ١٩٩٩م
٨. تفسير غريب ما في الصحيحين البخاري ومسلم ، محمد بن فتوح بن عبد الله بن فتوح بن حميد الأزدي الميورقي الحَمِيدي أبو عبد الله بن أبي نصر (المتوفى: ٤٨٨هـ ، ت: الدكتورة: زبيدة محمد سعيد عبد العزيز ، مكتبة السنة – القاهرة – مصر، ط: الأولى، ١٤١٥ – ١٩٩٥
٩. تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم ، أبو محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي، الرازي ابن أبي حاتم (المتوفى: ٣٢٧هـ) ، ت: أسعد محمد الطيب ، مكتبة نزار مصطفى الباز – المملكة العربية السعودية ، ط : الثالثة – ١٤١٩ هـ
١٠.تفسير مجاهد ، أبو الحجاج مجاهد بن جبر التابعي المكي القرشي المخزومي (المتوفى: ١٠٤هـ)، ت: الدكتور محمد عبد السلام أبو النيل ، دار الفكر الإسلامي الحديثة، مصر ، ط : الأولى، ١٤١٠ هـ – ١٩٨٩ م
١١.تفسير القرآن العظيم ، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: ٧٧٤هـ) ت: سامي بن محمد سلامة ، الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع ، ط: الثانية ١٤٢٠هـ – ١٩٩٩ م
١٢. تفسير الماوردي ، النكت والعيون، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي، ت: السيد ابن عبد المقصود بن عبدالرحيم، دار الكتب العلمية– بيروت.
١٣.تفسير الماتريدي (تأويلات أهل السنة) ، محمد بن محمد بن محمود، أبو منصور الماتريدي (المتوفى: ٣٣٣هـ) ، ت : د. مجدي باسلوم ، دار الكتب العلمية – بيروت، لبنان ، ط : الأولى، ١٤٢٦ هـ – ٢٠٠٥ م
١٤. تهذيب اللغة، محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور، ت: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط: الأولى،٢٠٠١م.
١٥.تهذيب الكمال في أسماء الرجال ، يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف، أبو الحجاج، جمال الدين ابن الزكي أبي محمد القضاعي الكلبي المزي (المتوفى: ٧٤٢هـ) ت: د. بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة – بيروت ، ط : الأولى، ١٤٠٠ – ١٩٨٠

١٦. التوقيف على مهمات التعاريف ، زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى: ١٠٣١هـ) عالم الكتب ٣٨ عبد الخالق ثروت–القاهرة ، ط : الأولى، ١٤١٠هـ–١٩٩٠م

١٧. جامع البيان عن تأويل القرآن= تفسير الطبري ، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب آلملي، أبو جعفر الطبري، ت: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط: الأولى، ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.

١٨. الجامع الكبير - سنن الترمذي ، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: ٢٧٩هـ) ، ت: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي - بيروت ، سنة النشر: ١٩٩٨ م

١٩. الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه "صحيح البخاري ، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، ت: محمد زهير بن ناصر الناصر ، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)ط : الأولى، ١٤٢٢هـ

٢٠. جمهرة اللغة، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي، ت:رمزي منير بلعبكي، دار العلم للملايين- بيروت، ط: الأولى، ١٩٨٧م

٢١. الجواهر المضية، محمد بن عبد الوهاب بن سليمان التميمي النجدي (المتوفى: ١٢٠٦هـ)، دار العاصمة، الرياض، المملكة العربية السعودية ط: الأولى بمصر، ١٣٤٩هـ، النشرة الثالثة، ١٤١٢هـ

٢٢. الدر المنثور، عبدالرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، دار الفكر-بيروت.

٢٣. الدعاء للطبراني ، سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني (المتوفى: ٣٦٠هـ) ت: مصطفى عبد القادر عطا ، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت ، ط : الأولى، ١٤١٣ هـ

٢٤. رد المحتار على الدر المختار ، ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي (المتوفى: ١٢٥٢هـ) دار الفكر-بيروت ، ط: الثانية، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م

٢٥. زاد المسير في علم التفسير، جمال الدين أبو الفرج عبدالرحمن بن علي بن محمد الجوزي، ت: الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي - بيروت، ط: الأولى - ١٤٢٢هـ.

٢٦. السنة ، أبو عبد الرحمن عبد الله بن أحمد بن محمد بن حنبل الشيبانيّ البغدادي (المتوفى: ٢٩٠هـ) ، ت : د. محمد بن سعيد بن سالم القحطاني ، دار ابن القيم - الدمام ، ط : الأولى ، ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م

٢٧. شرح السنة، محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي الشافعي (المتوفى: ٥١٦هـ) ، ت: شعيب الأرنؤوط-محمد زهير الشاويش ، المكتب الإسلامي - دمشق، بيروت ، ط: الثانية، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م

٢٨.شعب الإيمان ، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني، أبو بكر البيهقي (المتوفى: ٤٥٨هـ) ت: الدكتور عبد العلي عبد الحميد حامد ، إشراف: مختار أحمد الندوي، صاحب الدار السلفية ببومباي – الهند ، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية ببومباي بالهند ، ط: الأولى، ١٤٢٣ هـ – ٢٠٠٣ م

٢٩. سنن ابن ماجه ، ابن ماجة أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، وماجة اسم أبيه يزيد (المتوفى: ٢٧٣هـ) ت: محمد فؤاد عبد الباقي دار إحياء الكتب العربية – فيصل عيسى البابي الحلبي .

٣٠.السنن الكبرى ، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني، أبو بكر البيهقي (المتوفى: ٤٥٨هـ) ت: محمد عبد القادر عطا ، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنات ، ط : الثالثة، ١٤٢٤ هـ – ٢٠٠٣ م

٣١.شرح العقيدة الطحاوية ، صدر الدين محمد بن علاء الدين عليّ بن محمد ابن أبي العز الحنفي، الأذرعي الصالحي الدمشقي (المتوفى: ٧٩٢هـ) ، ت: شعيب الأرنؤوط – عبد الله بن المحسن التركي ، مؤسسة الرسالة – بيروت ، ط: العاشرة، ١٤١٧هـ – ١٩٩٧م

٣٢.شرح العقيدة الواسطية من كلام شيخ الإسلام ابن تيمية ، خالد بن عبد الله بن محمد المصلح، دار ابن الجوزي، الدمام، المملكة العربية السعودية ، ط : الأولى، ١٤٢١هـ

٣٣.العقد الثمين في شرح أحاديث أصول الدين ، حسين بن غنّام (أو ابن أبي بكر بن غنام) النجدي الأحسائي المالكي (المتوفى: ١٢٢٥هـ ، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية ، ط: الأولى ١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م

٣٤. الفروق اللغوية، أبو هلال الحسن بن عبدالله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري، ت: إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة– مصر.

٣٥.فتح القريب المجيب في شرح ألفاظ التقريب = القول المختار في شرح غاية الاختصار (ويعرف بشرح ابن قاسم على متن أبي شجاع محمد بن قاسم بن محمد بن محمد، أبو عبد الله، شمس الدين الغزي، ويعرف بابن قاسم وبابن الغرابيلي (المتوفى: ٩١٨هـ)بعناية: بسام عبد الوهاب الجابي ، الجفان والجابي للطباعة والنشر، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان ،ط: الأولى، ١٤٢٥ هـ – ٢٠٠٥ م

٣٦.كتاب العين، أبو عبدالرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري، ت: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.

٣٧. الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، أبو البقاء الحنفي، ت: عدنان درويش – محمد المصري، مؤسسة الرسالة – بيروت.

٣٨. الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله، دار الكتاب العربي – بيروت، ط: الثالثة – ١٤٠٧ هـ.

٣٩. لسان العرب، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي، دار صادر–بيروت، ط: الثالثة– ١٤١٤هـ.

٤٠. اللباب في علوم الكتاب، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني، ت: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية – بيروت، ط: الأولى.

٤١.لطائف الإشارات = تفسير القشيري، عبد الكريم بن هوازن بن عبد الملك القشيري، ت: إبراهيم البسيوني، الهيئة المصرية العامة للكتاب – مصر، ط: الثالثة.

٤٢. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبومحمد عبدالحق بن غالب بن عبدالرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي، ت: عبدالسلام عبدالشافي محمد، دار الكتب العلمية– بيروت، ط: الأولى– ١٤٢٢هـ.

٤٣.المحكم والمحيط الأعظم ، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي [ت: ٤٥٨هـ] ، ت: عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلمية – بيروت ، ط: الأولى، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م

٤٤. مختار الصحاح، زين الدين أبو عبدالله محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر الحنفي الرزاي، ت: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية – الدار النموذجية، بيروت – صيدا، ط:الخامسة، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.

٤٥.المخصص ، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (المتوفى: ٤٥٨هـ) ت: خليل إبراهم جفال ، دار إحياء التراث العربي – بيروت ، ط: الأولى، ١٤١٧هـ ١٩٩٦م

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

٤٧.مسند إسحاق بن راهويه، أبو يعقوب إسحاق بن إبراهيم بن مخلد بن إبراهيم الحنظلي المروزي المعروف بـ ابن راهويه (المتوفى: ٢٣٨هـ) ، ت: د. عبد الغفور بن عبد الحق البلوشي ، مكتبة الإيمان – المدينة المنورة، ط: الأولى، ١٤١٢ – ١٩٩١م

٤٨.المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم ، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: ٢٦١هـ) ت : محمد فؤاد عبد الباقي ، دار إحياء التراث العربي – بيروت .

٤٩.مشارق الأنوار على صحاح الآثار، عياض بن موسى بن عياض بن عمرون اليحصبي السبتي، أبو الفضل (المتوفى: ٥٤٤هـ) ،المكتبة العتيقة ودار التراث .

٥٠.المصباح المنير في غريب الشرح الكبير ، أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس (المتوفى: نحو ٧٧٠هـ) ، المكتبة العلمية – بيروت

٥١. معارج القبول بشرح سلم الوصول إلى علم الأصول ، حافظ بن أحمد بن علي الحكمي (المتوفى : ١٣٧٧هـ) ، ت : عمر بن محمود أبوعمر ، دار ابن القيم – الدمام ، ط : الأولى ، ١٤١٠ هـ – ١٩٩٠ م

٥٢.معالم التنزيل في تفسير القرآن = تفسير البغوي ، محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود البغوي (المتوفى: ٥١٠هـ)، ت : حققه وخرج أحاديثه محمد عبد الله النمر – عثمان جمعة ضميرية – سليمان مسلم الحرش ، دار طيبة للنشر والتوزيع ، ط : الرابعة، ١٤١٧ هـ – ١٩٩٧م .

٥٣.المعجم الأوسط ، سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني (المتوفى: ٣٦٠هـ) ت: طارق بن عوض الله بن محمد ، عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني ، دار الحرمين – القاهرة.

٥٤.مفاتيح الغيب = التفسير الكبير ، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (المتوفى: ٦٠٦هـ) ، دار إحياء التراث العربي – بيروت ، ط : الثالثة – ١٤٢٠ هـ

٥٥.الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره، وأحكامه، وجمل من فنون علومه، أبو محمد مكي بن أبي طالب حَمّوش بن محمد بن مختار القيسي القيرواني ثم الأندلسي القرطبي المالكي (المتوفى: ٤٣٧هـ)، ت: مجموعة رسائل جامعية بكلية الدراسات العليا والبحث العلمي – جامعة الشارقة، بإشراف أ. د: الشاهد البوشيخي، مجموعة بحوث الكتاب والسنة – كلية الشريعة والدراسات الإسلامية – جامعة الشارقة ، ط: الأولى، ١٤٢٩ هـ – ٢٠٠٨ م

٥٦. الوجيز في تفسير الكتاب العزيز ، أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي الواحدي، النيسابوري، الشافعي (المتوفى: ٤٦٨هـ) ت: صفوان عدنان داوودي ،دار القلم ، الدار الشامية – دمشق، بيروت ، ط: الأولى، ١٤١٥ هـ

Abstract. Good works inhibitors and their frustrations in the Holy Quran light, Comparative thematic study

Fawziah Saeed Shawan Almudith - Associate Professor
Department of the Qur'an Sciences
Faculty of Quran and Islamic Studies - Jeddah university

Abstract. this research provides an objective explanatory study comparing the subjects of discouragement and inhibition of good work in the light of the Holy Quran and addressing the reasons for accepting good work and the means of preventing discouragement or inhibition of work. The results of the research are summarized as follows:

١. God's acceptance of good work with its diversity, whether small or many, in terms of words, deeds, imposition or optional is accepted by God as a favor and gratitude, not entitlement and duty.

٢. inhibitors are matters that impede the act by slowing it down, occupying it and letting down because of a reason intended by the doer .

٣. discouragements are the corrupt causes of deactivated work and are either accompanying or subsequent to the work or invalidating the wholework or a part of it.

٤. Work shall be valid and good only if it is a good job and is issued by believing people, who shall have the reward in the here in life and the of the hereafter, What an unbeliever does is a charity, not good work , and he will be rewarded in the his life and it does not benefit him with in the afterlife.

٥. Inhibition of work is an obstacle to the initial initiation of work for the same reason as the doer. It is the frustration of the work that takes place after or during the commencement of the work for a reason that has been done and which results in the corruption of the work and the invalidity of reward against it as if it had not worked.

The most important recommendations are to guide those with legal competence in cooperation with technical specialists to produce such research in a technical and contemporary manner suited to different understandings, especially the upcoming youth. to warn against falling into the causes of discouraging and inhibiting good work, Illustrating the positive image of Islam, which takes care of man and his work and urges him to do good. And to highlight the justice of Allah Almighty with the muslim and the infidel, do not underestimate them from their work in the world, but disbelief prevents His the disbeliever from working in the aftermath, Addressing the frustrations of a Muslim's work also deprives him from reward in the aftermath.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٢ ص ص: ١٤٣- ١٧١ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-2.5

شركة الهند الشرقية الإنجليزية (نشأتها، قوتها، أفولها ١٦٠٠-١٨٥٨م)

د. عبدالله بن علي آل خليفة [١]

مستخلص .سعت إنجلترا على بناء قوتها الذاتية سعياً منها للوصول إلى منافسة القوى الأوروبية الأخرى، مستفيدة في ذلك من تفَوُّقِها في عهد الملكة إليزابيث الأولى التي أتاح لها البروز كقوة عسكرية في القرن السادس عشر الميلادي ودخولها كمنافس للقوى الأوروبية الأخرى ومزاحمتها في ممارسة الغزو الاستعماري من باب (الاستكشافات الجغرافية) التي استهلتها بتسيير بعثات تجارية من أجل بسْط سيطرتها ونفوذها في العالم الخارجي والذي كان محوره القارتان الأمريكيتان غرباً وأفريقيا وآسيا شرقاً. وقد دخلت إنجلترا كطرف في تطَلُّعِها إلى خيرات الشرق من خلال إرسال أساطيلها البحرية إلى أرخبيل جزر الهند في منافسة مع باقي القوى الأوروبية الاستعمارية الأخرى للاستحواذ على تجارة التوابل وخيرات الشرق.

كان التواجد الإنجليزي الطموح في الشرق قد أدى بها إلى إنشاء شركة الهند الشرقية الإنجليزية المصحوب بتواجد عسكري، بهدف احتكار تجارة التوابل ومنتجات الدول الآسيوية بشكل عام، ومن ثَم أخذت على عاتقها التوسُّع إلى مناطق جديدة في أقصى شرق آسيا، ولاحقاً دخولها إلى السوق الفارسي ومنطقة الخليج العربي التي رأت فيها أنها مركز جيد للتجارة، ثُم أخذت تتوسع في علاقاتها مع فارس وذلك عبر إنشاء مراكز تجارية وإدارية من أجل مدِّ سيطرتها على تجارة منطقة الخليج العربي ما بين البصرة شمالاً وحتى مسقط جنوباً.

إزاء تلك التطلعات والتواجد العسكري في الشرق ومنطقة الخليج العربي فقد دعت السياسية الإنجليزية إلى إقصاء أية قوة منافسة يمكن أن تلعب دور المنافس لها، كما أدى تواجدها العسكري والسياسي المحّكم إلى تغلَّبها على المدُّ الوطني في آسيا ومنطقة الخليج العربي وفَاقَ عليه في الأخير، ولكن مع بروز معوِّقات سياسية وأمنية كانت تمر بها شركة الهند الشرقية الإنجليزية أدت في الأخير إلى أفول نجمها واضمحلال تواجدها في آسيا ومنطقة الخليج العربي ومن ثَم زوال نفوذها.

الكلمات الدَّالَّة: الخليج العربي، شركة الهند الشرقية الإنجليزية، فارس، شبه القارة الهندية، آسيا.

المقدمة

لقد كانت حركة الاستكشافات الجغرافية من جانب الأوروبيين والتي برزت في القرن الخامس عشر الميلادي من أبرز معالم عصر النهضة الأوروبية، والتي تمكنت فيها القارة الأوروبية من النهوض من عصر الظُّلُمات إلى عصر قادت فيه العالم، إذ تمكن الأوروبيون من امتلاك وحيازة البراعة في علم الملاحة البحرية كاستخدام البوصلة في الملاحة البحرية وإدخال التعديلات على البوصلة القديمة مما ساعد على تقدُّم الملاحة التقليدية ، وتوصلوا إلى

[١]- أستاذ مساعد غير متفرغ/ كلية الآداب/ جامعة البحرين (.(Ali1044aziz@gmail.com

نتائج مهمة في مجال الكشف الجغرافي الجديد، بحيث صارت المعلومات عند الدول الأوروبية ظاهرة على المتوفر منها لدى باقي العالم والتي كانت ضئيلة في معظمها ومحدودة في مصادرها، ومع اشتعال وتيرة التنافس عبر الاستكشافات الجغرافية التي تُعتبَر بداية لفترات استعمارية أوروبية بغيضة منذ مطلع القرن الخامس عشر الميلادي على اتجاهات متعددة منها سياسياً في الرغبة بتأسيس إمبراطوريات في آسيا وإفريقيا من أجل توسيع النفوذ الأوروبي، واقتصادياً بالسيطرة على الموارد الطبيعية في تلك الأقطار و دينياً من خلال دعم الكنائس للحملات الاستعمارية، فقد ازدادت حِدَّة الصراع الاستعماري والتنافس الأجنبي والتسابق من أجل التوسع والاستحواذ على موارد منطقة الشرق(قارة آسيا تحديداً) وجُزُره الغنية بالثروات الطبيعية، وصاحبت كل ذلك دوافع لذلك التوسع والتنافس الأجنبي، لذلك تُعتبَر إنجلترا إحدى القوى الأوروبية التي نشِطت في الغزو الاستعماري (الرحلات الاستكشافية) حول العالم مع نهاية القرن السادس عشر الميلادي، ومع تعزيز قوتها الذاتية فقد أصبحت في القرن السابع عشر الميلادي قوة بحرية تجوب بحار العالم أدى بها لتوسيع تواجدها خارج نطاق القارة الأوروبية نحو الشرق والغرب، في الوقت الذي صاحَبه تطور ملحوظ في بناء القوة البحرية الإنجليزية.

لقد حذت إنجلترا حذو القوى الأوروبية السالفة الذكر فاتجهت نحو قارة آسيا للسيطرة على تجارة التوابل وخيرات الشرق الوفيرة، ومن ثم اتجهت إلى شبه القارة الهندية ومنطقة الخليج العربي تحديداً من خلال إنشاء شركة الهند الشرقية الإنجليزية المتحدة التي خوَّلتها الحكومة الإنجليزية حق احتكار تجارة الشرق وساندتها بالقوة العسكرية والدبلوماسية، وعليه فقد برعت تلك الشركة في قيادة الحركة التجارية في شبه القارة الهندية والخليج العربي إضافة إلى امتلاكها رؤوس الأموال التي تفوَّقت بالاستناد إليها على القوى الأوروبية المنافِسة، مما أدى إلى تعزيز مركز تلك الشركة ومدِّها بأحدث السفن البحرية المزودة بأحدث تسليح، إلا أن كل تلك العوامل الإيجابية قد وُوْجِهت بتغييرات سياسية وأمنية في شبه القارة الهندية وصاحَب ذلك تجاوزات في إدارة شركة الهند الإنجليزية في سنواتها الأخيرة أدَّت إلى تقليص عملياتها في البداية ثم إلى تلاشيها واندثارها آخراً.

تؤكد هذه الدراسة أن القوى الأوروبية كانت في سباق محموم فيما بينها غذَّاه الغزو الخارجي الذي غُلِّف بالنشاط التجاري لشركات الدول الأوروبية، ولكي نحصل على تحليل لتلك الفترة اقتضت الدراسة اتِّباع المنهج التاريخي والوصفي، وهما أنسب المناهج العلمية استخداماً في هذه الدراسة من أجل الكشْف عن أهم الحقائق والأحداث التاريخية التي حدثت في الفترة ما بين القرن السابع عشر حتى القرن التاسع عشر الميلاديين، وتحليل الأحداث الدائرة في فترة الدراسة ومتابعتِها والتعرف على أهدافها لِما لتلك الفترة من أهمية ارتبطت بالتطورات التي حصلت في شبه القارة الهندية ومنطقة الخليج العربي.

تكمن اهمية الدراسة في التعرف على مدى التنافس بين القوى الأوروبية في الغزو الاستعماري (اكتشاف العالم الخارجي) الذي صاحب عصر النهضة والذي اجتاح القارة الأوروبية، وهو ما دفع بإنجلترا للتطلُّع إلى إيجاد موقع متميز لها في قارة آسيا وشبه القارة الهندية ومنطقة الخليج العربي. كذلك تناولت الدراسة فترة مهمة من أهم الفترات التي مرت بها منطقة الخليج العربي في العصر الحديث، واستكشاف ورصْد نوعية المصالح التي تحرِّك الأطماع الأوروبية في الخليج العربي.

تهدف الدراسة إلى تتبُّع نشوء النزعة الإنجليزية تاريخياً للغزو الخارجي بهدف التجارة و تسليط الضوء على التواجد في قارة آسيا والتنافس في ما بينها وبين باقي القوى الأوروبية المنافِسة من أجل الاستحواذ على تجارة الشرق والتواجد في الخليج العربي، كما تهدف إلى إظهار حِدَّة الصراع الذي كان دائراً بين باقي الأطراف الأوروبية حول النفوذ السياسي والتجاري، كما تأتي هذه الدراسة لفهم التوَجُّه الإنجليزي نحو السيطرة تجارياً وسياسياً في منطقة الخليج العربي، وبيان تأثيرات أشكال واستراتيجيات القوى الأوروبية للوصول إلى منطقة الخليج العربي، وفي هذه الدراسة التي تم من خلالها تسليط الضوء على أهمية موقع المنطقة التي أدَّت إلى لفت أنظار القوى الأوروبية إليها.

لقد أدت حركة الاستكشافات الجغرافية من جانب الأوروبيين إلى خلق حالة من التسابق المحموم كما سبقت الإشارة إليه نحو العالم خارج أوروبا إلى زيادة التنافس بين القوى الأوروبية، إذ أتت أول محاولة استكشافية إنجليزية عام ١٤٩٧م عندما أبحر (جون كابوت [٢])(John Cabot) من ميناء برستول في إنجلترا عبر المحيط الأطلسي للوصول إلى الهند من خلال طريق آخر، إلا أنه وصل إلى شواطئ أمريكا الشمالية عند (جزيرة نيوفوندلاند New Found Land)، غير أن أمله في الوصول إلى الشرق لم يتحقق ونتج عن ذلك تمهيد الطريق لاستعمار إنجلترا لجزء كبير من العالم([٣]). ولقد استقطبت تلك الاستكشافات الجغرافية اهتمام القادة والساسة الإنجليز تجاه العالم الخارجي ولاسيما في عهد الملك هنري تيودور المعروف بـ(الملك هنري السابع Henry vii ١٤٨٥- ١٥٠٩م)([٤])

---

[٢]- جون كابوت (John Cabot) واسمه الحقيقي فاني كابوني بينما عُرف بالإنجليزية باسم جون كابوت، وهو مستكشف إيطالي عمل في خدمة إنجلترا، وكان مخالفاً لرأي كولومبس إذ كان يؤمن بإمكانية الوصول إلى آسيا عن طريق الإبحار غرباً. غادر كابوت وأسرته البندقية إلى لندن عام ١٤٨٤م في محاولة الالتماس من التاج الإنجليزي تأييد مشروع رحلة اعتزم القيام بها إلى آسيا، ولما حصل على الموافقة أبحر من ميناء برستول في مايو ١٤٩٧م غرباً فاكتشف كندا في العام نفسه. للمزيد يمكن الرجوع إلى : باتي. عزيزة فوال ، (موسوعة الأعلام العرب والمسلمين والعالميين)، ج٣، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٩، ص٣٧٦.

[٣]- جوردون. جون ستيل (إمبراطورية الثورة)، ترجمة: هشام ممدوح طه، ط١، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٨، ص٢٣.

[٤]- الملك هنري السابع من مواليد (قلعة بيمبروك Pembroke) في مقاطعة ويلز في ٢٨ يناير ١٤٥٧م، ووالده هو إدموند تيودور ووالدته (مارغريت بوفورت Margaret Beaufort)، وورث العرش عن طريقها إذ كانت هي السبب الرئيسي في اعتلائه العرش بعد مقتل ريتشارد الثالث نظراً لعدم وجود مُطالب شرعي بالعرش الإنجليزي من قِبَل آل لانكستر وآل يورك، وفي الوقت ذاته أمضى هنري السابع طفولته في المنفى في فرنسا والتي ظل فيها حتى عام ١٤٨٥م، وتزوج من (إليزابيث أوف يورك Elizabeth of York) إذ عمد لمصاهرة عائلة آل يورك من أجل تحقيق الوئام بين العوائل الحاكمة في إنجلترا، فضلاً عن رغبته في رفع شعار جديد في إنجلترا يجمع فيه شعارَي أسرة يورك

والذي أخذ بتشجيع المستكشفين والعلماء والمغامرين على الاستكشافات الجغرافية خارج القارة الأوروبية، كما صاحب ذلك تشجيع منه للتجار وأصحاب رؤوس الأموال على تطوير التجارة مع دول العالم غير الأوروبية بهدف جمْع الأموال والثروات الطائلة من خلال التجارة الخارجية مع العالم الجديد(.[٥]

كانت إنجلترا قد بدأت حينها تجارتها مع الجزر اليونانية والشام (سوريا) الخاضع في ذلك الوقت لحكم الدولة العثمانية منذ عام ١٥١١م، حيث استوردت الزبيب من اليونان وبعض التوابل والحرير الخام والنسيج من الشام، وهذا في الوقت الذي كانت إنجلترا تبذل فيه قصارى جهدها من أجل إيجاد أسواق جديدة لمنسوجاتها الصوفية الفائضة عن حاجة أسواقها المحلية وتجنباً لتصدير الصوف الخام الذي قد يتحول إلى مصدر لمزاحمة منتجاتها من الأنسجة الصوفية في أسواق الدول الأخرى(.[٦]

لقد كان انتهاء القرن السادس عشر الميلادي هو بداية نهاية القوتين البحريتين السائدتين في مجال السيطرة البحرية شرقاً وغرباً (البرتغال– الإسبان)، ورافق ذلك بروز قوة الدولتين الأوروبيتين الجديدتين (إنجلترا– هولندا) المعتنقتين للمذهب البروتستانتي والمتنافستين مع القوتين السابقتين البرتغال وإسبانيا واللتين كدولتين كانتا تعتنقان المذهب الكاثوليكي. وتمخَّض البروز الإنجليزي عام ١٥٥٣م حينما أسست جماعة من التجار الإنجليز في لندن شركة تحمل اسم (شركة موسكوفي) والتي هدفت للوصول إلى (جزر مالوكو [٧])(Maluku Islands) براً عبر الأراضي الروسية، ولذلك كان واجباً على أفراد تلك الجماعة أن يقوموا بإرساء موطئ قدم لهم في روسيا من أجل التمدُّد براً باتجاه الشرق في محاولة للمتاجرة في البهارات المستجلَبة من جزر الهند الشرقية([٨])، فيما كان السبب في توجُّه الإنجليز للطرق البرية هو أن إنجلترا لم تكن تمتلك في ذلك الوقت القوة البحرية ولم تجرؤ على تحدِّي القوتين الإسبانية أو البرتغالية، فرأت سلوك الطريق عبر عرْض الأراضي الروسية ومن هناك إلى الصين، والوصول لجزر الهند بحراً بواسطة طرق بحرية جديدة كالإبحار من الشمال والشرق في محيط القطب الشمالي، وسُميت تلك الطريقة بـ(الوهمية) أو الممر الشمالي الشرقي(.[٩]

ولانكستر (الوردة البيضاء والوردة الحمراء) في شعار جديد واحد هو ما عُرِف بوردة تيودور. للمزيد يمكن الرجوع إلى: ديوارنت. و. ل. (قصة الحضارة)، ترجمة: محمد بدران، ج١١، مجلد:٦، القاهرة، مكتبة الأسرة، ٢٠٠١، ص٣١٩.

[٥]- الأدهمي. محمد مظفر (تاريخ أوروبا الحديث: عصر النهضة.. الثورة الفرنسية في القرون ١٦-١٨م)، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ١٩٨٩، ص٨٦.

[٦]- بولارد. سير ريدر (بريطانيا والشرق الأوسط من أقدم العصور وحتى عام ١٩٥٢م)، ترجمة: حسن أحمد السلمان، بغداد، مطبعة الرابطة، ١٩٥٦، ص٩-١٣.

[٧]- مجموعة جزر الملوك جزر مالوكو أو جزر التوابل هي أرخبيل يقع في بحر باندا بإندونيسيا، وتتألف من مقاطعتين: مالوكو الشمالية ومقاطعة مالوكو. وتقع جزر الملوك بين جزيرة سولاويسي وإيريان جايا غرباً. للمزيد يمكن الرجوع إلى: Kathryn A Monk; Yance De Fretes; Gayatri Reksodiharjo-Lilley. The Ecology of Nusa Tenggara and Maluku, Volume 5 Ecology of Indonesia Series, Hong Kong, Periplus Editions Ltd, 1996, pp7.

[٨]- أبو جابر. فايز صالح (الاستعمار في جنوب شرقي آسيا)، ط١، عمان، دار البشير للنشر والتوزيع، ١٩٩١، ص٣٩.

[٩]- Kirk. George. E., A Short History Of The Middle East, 7th edition, London, Hesperides Press, 2008, pp163.

عانت إنجلترا من قلة أسطولها البحري ومن ضآلة حجم قوتها البحرية الأمر الذي أدى باتِّباعها في ذلك الوقت القرصنة البحرية في صراعها البحري مع الإسبان والبرتغاليين، وكانت أعمال القرصنة تلقى تشجيعاً مباشراً من (الملكة إليزابيث الأولى Elizabeth١ ١٥٥٨– ١٦٠٣م)([١٠])، وكان من أشهر القراصنة البحريين الإنجليز البحار (فرنسيس دريك [١١])(Francis Drake)، فيما اعُتبِر عهد الملكة إليزابيث من أزهى عصور التاريخ الإنجليزي مما استدعى أن يُطلَق على النصف الثاني من القرن السادس عشر الميلادي (عصر إليزابيث) ويرجع ذلك إلى تمكُّنها من تنمية الحس القوي لدى الأمة الإنجليزية وأصبح للإنجليز بذلك حق امتلاك السيادة البحرية ولاسيما بعد تخلُّصها من أكبر خطر كان يهددها وهو أسطول الأرمادا الإسباني الذين استطاعوا هزيمته عام ١٥٨٨م(.([١٢]

يشار إلى أنه عقدت عام ١٥٣٥م اتفاقية بين الحكومة الفرنسية والدولة العثمانية قضت بحصول فرنسا على امتيازات تجارية من الأراضي العثمانية، وبموجبها أتيحت الفرصة – للدول الأخرى ومن ضمنها إنجلترا – للاستفادة من تلك الامتيازات التجارية، وفي هذا الصدد حصل التاجر الإنجليزي (أنتوني جنكنسون Antony Jenkinson)([١٣]) على رخصة من السلطان العثماني سليمان القانوني عام ١٥٥٣م([١٤]) تتيح للتجار الإنجليز

---

[١٠]- الملكة إليزابيث١ من مواليد ٧ سبتمبر ١٥٣٣م في قصر غرينيش، لُقبت بالملكة العذراء والملكة المباركة الفاضلة، وهي خامس الحكام من سلالة تيودور فهي ابنة الملك هنري الثامن، ورثت حكم إنجلترا خلَفاً لأختها (الملكة ماري Queen Mary ١٥٥٢-١٥٥٨م)، ويُعتبر العهد الإليزابيثي هو الأكثر نشاطاً وازدهاراً في إنجلترا في ذلك الوقت بفعل سياستها الخارجية والداخلية والاقتصادية فقد سعت إلى إقامة روابط سياسية وعسكرية استطاعت من خلالها إبراز دور إنجلترا. للمزيد يمكن الرجوع إلى: Black .J. B., The Reign of Elizabeth(1558-1603), Second edition. The Oxford History of England, "Book8", London, Oxford University Press, 1959, pp ٣٧

[١١]- (فرانسيس دريك ١٥٤٠-١٥٩٦م) نائب الأميرال الملاح الإنجليزي وتاجر الرقيق والسياسي المناصر للعهد الإليزابيثي، كان الرجل الثاني في قادة الأسطول الإنجليزي ضد الأرمادا الإسبانية عام ١٥٨٨م، توفي عام ١٥٩٦م. للمزيد يمكن الرجوع إلى: www.bbc.co.uk/history/historic_figures/drake_francis.5hHm1 . تاريخ الدخول: ١٠ مارس ٢٠٢٢م.

[١٢]- بسبب المنافسة الدينية أولاً ما بين إنجلترا وإسبانيا، وتبعتها بعد ذلك المنافسة التجارية، وبلغت حد استعداد فيليب الثاني ملك إسبانيا للحرب مع إنجلترا، فقام بتجهيز أسطوله البحري الكبير الذي كان يعُرَف باسم (الأرمادا) ، واتجه الأسطول الإسباني نحو شواطئ إنجلترا بهدف عزْل الملكة إليزابيث وتعيين فيليب الثاني مكانها إلا أن إنجلترا كانت مستعدة بجيشها وبحريتها، وبناءً على ذلك فإنه من المواجهة الأولى انهار أسطول (الأرمادا) بسبب خفة السفن الإنجليزية ومقدرتها على المناورة فضلاً عن تفوَّق تسليحها على أسطول الخصم، فيما ساعدت الظروف الطبيعية من عواصف بحر الشمال على القضاء وعليه كان النصر من نصيب الإنجليز، وفضلاً عن الهزيمة مُنِيّ الإسبان بحالة من الضعف سياسياً وعسكرياً بعد تلك المعركة. للمزيد يمكن الرجوع إلى: المقرحي. ميلاد أ، (تاريخ أوروبا الحديث ١٤٥٣-١٨٤٨م)، ط١، ليبيا، جامعة قار يونس، ١٩٩٦، ص١٤٩. وكذلك إلى: A.L.Rowse, The Expansion of Elizabethan England, London, Cardinal Books, 1973, PP ٤١٣

[١٣]- أنتوني جينكنسون تاجر إنجليزي من مواليد مدينة ليكستر شاير عام ١٥٢٩م، يعتبر أول التجار الإنجليز الذين عقدوا صفقات مع الروس من خلال شركة (مسكوفي) التجارية نيابة عن التاج البريطاني، فيما التقى عدة مرات مع إيفان الرابع (Ivan the Trrible) والمعروف باسم إيفان الراهب أمير موسكو وقيصر عموم روسيا، فيما توفى أنتوني جينكنسون في ١٦ فبراير ١٦١١م. للمزيد يمكن الرجوع إلى: Jenkinson. Antony and Other English men, New York, Ayer Publishing, 1967, pp167-176

[١٤]- السلطان سليمان الأول الملقب بـ(الفخ) عند الأوربيين وبـ(القانوني) عند الأتراك والعرب، وُلِد في مدينة طرابزنده الواقعة على ساحل البحر الأسود عام ١٤٩٤م، ويعد من أهم السلاطين العثمانيين ومن أبرزهم في أواسط القرن السادس عشر الميلادي، وقد أخضع ثلث أوروبا لسلطة الدولة العثمانية، وسيطر على بلاد فارس وفرض سيطرته على العراق وحكم مصر والشام والجزيرة العربية واليمن، وستمر حكمه ٤٨ عاماً وتوفى عن عمر ناهز ٧٤ عاماً وذلك عام ١٥٦٦م. للمزيد يمكن الرجوع إلى: حسون.علي (تاريخ الدولة العثمانية وعلاقاتها الخارجية)، ط٤، بيروت، المكتب الإسلامي، ٢٠٠٢، ص٥٣.

ممارسة التجارة على الأراضي العثمانية وبنفس الشروط التي يتاجر بها تجار فرنسا وفينيسيا، وحصل على تلك الموافقة شريطة السماح لهم بجلب بضائعهم إلى الموانئ العثمانية وعلى السفن الإنجليزية، ولكن بمجرد أن تصبح سفنهم داخل المنطقة الخاضعة للقضاء العثماني فإنه يجب عليهم الإبحار والمرور تحت العلم الفرنسي([١٥])، وبذلك فقد استطاعت إنجلترا تدشين تجارتها الخارجية باتجاه الشرق والتي شملت موسكو وبعض المناطق المحيطة ببحر قزوين وإستراخان وبخارى عام ١٥٥٧م.

كان للتفوق التجاري الفرنسي باتجاه الشرق ناحية الدولة العثمانية المترامية الأطراف آنذاك كفيلاً بإثارة غيرة الإنجليز، فقد سعت الملكة إليزابيث الأولى إلى عقْد معاهدة تجارية مع الدولة العثمانية على غرار معاهدة الملك الفرنسي (فرانسو الأول [١٦])(Francis1) مع السلطان سليمان القانوني، فيما أسفرت مفاوضات الملكة إليزابيث الأولى مع السلطان مراد الثالث([١٧]) ما بين عامي (١٥٧٧ و١٥٨٠م) عن توقيع اتفاقية بين الطرفين تحتوي على اثنين وعشرين بنداً، من أهم بنودها (السماح للتجار الإنجليز بالقدوم إلى الدولة العثمانية مع بضائعهم عن طريق البر أو البحر تحت حماية علمهم الخاص، وأن يشتروا ويبيعوا في ممتلكات الدولة العثمانية بدون أي عائق، كما يُسمح لهم بالعيش في ظل القوانين التابعة لدولتهم)([١٨])، وبناءً على هذه الاتفاقية فقد طلب بعض التجار الإنجليز من حكومتهم تصريحاً بتشكيل شركة يكون لها حق احتكار التجارة الإنجليزية في ممتلكات الدولة العثمانية. وقد أُعطِيَ لهم التصريح وتضمن تشكيل شركة أُطلِق عليها شركة (الليفانت الإنجليزية The Levant Company) وتُعنى بالشرق، ونالت مباركة حكومية في ١١ سبتمبر ١٥٨١م، وقامت لتحقيق أهداف شملت النواحي السياسية والدينية إلى جانب الهدف الرئيسي الذي قامت من أجله، وبموجبها أصبح رجال الدين المسيحي يقومون برحلات التبشير وكذلك خدمة الجاليات الإنجليزية في الدولة العثمانية.

كان من أبرز المستشرقين الإنجليز القس (إدوارد بوكوك Edward Pocock) أستاذ اللغة العربية بجامعة أكسفورد في إنجلترا الذي أمضى خمسة أعوام في مدينة حلب في خدمة الجالية الإنجليزية، وفي الوقت نفسه كان يدرس الأوضاع في سوريا إضافة لقيامه بمرافقة الجولات الاستطلاعية التي كان يقوم بها القناصل الإنجليز في

---

[١٥]- الصباغ. ليلى (المجتمع العربي السوري في مطلع العهد العثماني)، دمشق، وزارة الثقافة السورية، ١٩٧٣، ص١٠٥.

[١٦]- فرانسو الأول وُلِد عام ١٤٩٤م وأصبح ملكاً على فرنسا عام ١٥١٥م وهو في العشرين من عمره، وكان شغوفاً بالفن ورجاله وبالعمارة الجميلة وداعماً للعلم والآداب. افتتح فترة حكمه بانتصار باهر حازه في حملة فرنسية إلى إيطاليا احتلت مدينة ميلان وهزم السويسريين الذين كانوا في خدمة البابا ثم احتل الشمال الإيطالي، لكنه اشتُهِر بالتعصب الديني واضطهاده للبروتستانتيين. للمزيد يمكن الرجوع إلى: المحامي. محمد فريد بك (تاريخ الدولة العليَّة العثمانية)، ط١، بيروت، دار الجيل، ١٩٧٧، ص٨٠-٨١.

[١٧]- السلطان مراد الثالث هو أحد سلاطنة العثمانيين، وُلِد عام ١٥٤٦م. تولى الحكم بعد وفاة والده عام ١٥٧٤م. أدخل بولونيا (بولندا حالياً) تحت الحكم العثماني، وعزز علاقاته التجارية مع الدول الأوروبية (فرنسا، البندقية، إنجلترا). وتوفي عام ١٥٩٥م. للمزيد يمكن الرجوع إلى: الطرابلسي. عبدالقادر توفيق (الدُّرر الحِسَان في فضائل سلاطين آل عثمان)، تحقيق: حسين محمد علي شكري، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٩، ص١١٨.

[١٨]- الصباغ. ليلى ، المرجع السابق، ص١٠٦.

المنطقة([١٩]). وقامت شركة (الليفانت) بتنمية الرحلات الاستطلاعية فقد سيَّرت رحلة أخرى ترأَّسها (روبرت نيوبري Master Robert Newberry) عبر الطرق البرية إلى مدينة البصرة ومنها انتقل إلى جزيرة هرمز وبندر عباس في الخليج العربي ليعود إلى إنجلترا بعد عامين وفي جعبته ما تضمنته تلك الرحلة من معلومات مفيدة لحكومته، من أجل ذلك فقد دعمت الحكومة الإنجليزية رحلة أخرى بهدف جمْع المعلومات عن بلدان الشرق وطرق عيْش مواطنيها وعاداتهم وتقاليدهم، ووفق ذلك قام أربعة مغامرين إنجليز هم: (نيوبري J. Newberry) و(رالف فيج R. Fitch) و(وليام ديدس W. Deeds) و(جيمس ستوري J. Story) بمحاولة الوصول إلى دول الشرق وذلك عن طريق طرابلس الشام فوصلوها عام ١٥٨٣م ثم غادروها براً إلى بغداد ثم البصرة ومنها إلى الخليج العربي ثم مملكة هرمز وحين كانت البرتغال تحتلها، وهناك أسرهم البرتغاليون، لكن نيوبري تمكن من الإفلات من أيدي البرتغاليين واستطاع الوصول إلى لندن، وفيها قام بنشر تقرير عام ١٥٩١م تضمَّن وصفاً لخيرات بلدان الشرق والتي لا حصر لها من قبيل التوابل والأنسجة الحريرية ولؤلؤ البحرين، وقد فتح ذلك التقرير شهية الإنجليز للاستحواذ على الشرق(.([٢٠])

لقد كانت الحاجة ملحة إمام التجار الإنجليز للإتجار مع الشرق لِما يمتلكها من ثروات وخيرات وفيرة، وعلى ضوء تلك الحاجة فقد أُسِّست في العاصمة لندن في سبتمبر ١٥٩٩م شركة (المغامرين) الذين كانوا يتطلعون للتجارة مع دول الشرق، وطلبت تلك الشركة الإذن من الملكة إليزابيث الأولى لكي تبدأ نشاطها التجاري نحو شبه القارة الهندية ومنطقة الخليج العربي، غير أن الملكة إليزابيث تلكَّأت في منْحِهم الإذن في بادئ الأمر لرغبتها بالصلح مع الإسبان (بعد معركة الأرمادا) وبالنظر إلى أن الإسبان كانوا يمتلكون السيادة البحرية المطلقة في أعالي البحار وبسبب قوتهم البحرية القوية، ولكن لما يئست الملكة من نيل الصلح قامت في آخر يوم من أيام القرن السادس عشر الميلادي (٣١ ديسمبر ١٦٠٠م) بالرد على الطلب المقدَّم لها من الشركة بإعطاء الأذن، وجاء فيه([٢١]): "بما أن ابن عمنا العزيز (جورج إيرل كمبرلاند Cumberland) يشاركه البعض من رعايانا المحبِّين قد تقدموا إلينا يلتمسون إذناً ملكياً بالإتجار مع الهند الشرقية وذلك على نفقتهم الخاصة وتحت مسؤوليتهم، فمن أجل شرف الوطن الإنجليزي ومن أجل إثراء الملاحة وترفيعها، ومن أجل ترقية التجارة أُعطي هؤلاء الإذن بالإبحار أو أكثر، يستعملون فيها القوارب والسفن التي تأخذهم وبضاعتهم إلى الهند الشرقية".

---

[١٩]- العطار. نادر (تاريخ سوريا في العصور الحديثة.. دور حكم السلاطين الفعلي في العهد العثماني ١٥١٦-١٩٠٨م)، ج١، دمشق، مطبعة الإرشاد، ١٩٦٢، ص١٠٠-١٠١.

[٢٠]- إبراهيم. عبدالعزيز عبدالغني (بريطانيا وإمارات الساحل العماني)، بغداد، دار الحرية للطباعة، ١٩٧٨، ص٤٥-٤٨.

[٢١]- Woodruff. Philip , The Man Who Ruled India, Vol:1, The Founders, 2nd edition, London, Jonathan Cape Ltd, 1965, PP19.

مثل صدور ذلك الإذن بموجب مرسوم ملكي بالموافقة فقد اعتُبِر حجر الأساس لقيام شركة الهند الشرقية الإنجليزية تحت مسمى (شركة حكام وتجار لندن للعمليات التجارية في الهند والأقطار المجاورة The Governor and Company of Merchants of London Trading Into The East Indies) وأعطى الحق للشركة في احتكار التجارة في الشرق لمدة خمسة عشر عاماً([٢٢])،وتحركت الرحلة الأولى إلى الشرق من الساحل الإنجليزي في ١٣ فبراير ١٦٠١م وبعد

عام من تأسيس الشركة، فكانت رحلة مربحة وكان من جملة بضائعها المستوردة ما زنته مليون رطل (باوند) من الفلفل. ثم بعد ذلك بعامين أبحرت بعثتها الثانية. وفي هذا الصدد يذكر الرحالة الأسكتلندي (جيمس بروس James Bruce) (١٧٣٠– ١٧٩٤م)([٢٣])، أن الربح الصافي لتلك الرحلتين بلغ ما يقارب ٩٥%، ولا غرابة أن تكون تلك التجارة الرابحة قد دفعت لشركة الهند الشرقية للاستمرار في طريقها على الرغم من شدة الأخطار التي واجهتها وفي مقدمتها الأخطار الناجمة عن منافسة البرتغاليين والإسبان لها في منطقة شبه القارة الهندية، وكانت الشركة تتجنب وتتحاشى بشكل خاص المواجهة مع التاج الموحَّد لإسبانيا والبرتغال في ذلك الوقت، ولم تُذكَر الهند في سجلات الشركة إلا في الرحلة الثانية التي أبحرت في مارس ١٦٠٧م والتي عزمت الشركة خلالها على إنشاء قاعدة لها في منطقة (سورات Surat) على الساحل الغربي من شبه القارة الهندية والقريبة من مستعمرة (جوا Goa) البرتغالية. وأرسلت الشركة (السِّير وليام هوكنز Sir William Hokins) الذي عمل لفترة طويلة في تجارة الليفانت السابق ذكرها لكي يحصل لهم على تصريح من حاكم المنطقة بالإبحار(.([٢٤]

يعتبر من حينها بدأ النفوذ الإنجليزي يتوطَّد في شبه القارة الهندية من خلال شركة الهند الشرقية الإنجليزية التي حملت على عاتقها مهمة ترسيخ الوجود الإنجليزي، ليس فقط في شبه القارة الهندية وإنما إلى المناطق القريبة من قاعدتها في سورات. وكانت الشركة تتطلع لمد نشاطها إلى بلاد فارس ودول الخليج العربي وذلك من خلال البحث عن قنوات اقتصادية وتجارية جديدة للشركة للتواجد فيها ومن ثم النفوذ الإنجليزي فيها، وفي الوقت نفسه تكون

---

[٢٢]- Bhargava. K. D , Guide to The Records in The National Archives of India Part:1, Introductory, New Delhi, 1950, pp7-18.

[٢٣]- جيمس بروس رحالة أسكتلندي من مواليد ١٤ ديسمبر ١٧٣٠م، كتب عن رحلاته في كتاب (سياحة للكشف عن النيل ١٧٦٨-١٧٧٣م)، وحصل على دعم من الحاكم المملوكي في القاهرة علي بك من أجل اكتشافه لمنبع نهر النيل، واهتم كذلك بالعلاقات التجارية بين إنجلترا والهند عن طرق مصر، وبسبب علاقته القوية مع علي بك والي مصر فقد مُنِحت إنجلترا حرية الإبحار للسفن الإنجليزية ودخولها ميناء مدينة السويس. توفى بروس في ٢٧ أبريل ١٧٩٤م عن عمر ناهز ٦٣ عاماً. للمزيد يمكن الرجوع إلى: عوض. أحمد حافظ (نابليون بونابرت في مصر)، ط١، القاهرة، داركلمات عربية للترجمة والنشر، ٢٠١٣، ص٣٩.

[٢٤]- إبراهيم. عبدالعزيز عبدالغني (حكومة الهند البريطانية والإدارة في الخليج العربي.. دراسة وثائقية)، ط١، الرياض، دار المريخ، ١٩٨١، ص١٥.

الشركة قد وفَّرت على الحكومة الإنجليزية بذلك الجهد والمال في سبيل رسْم علاقات اقتصادية ثم سياسية([٢٥])، ناهيك عن تلك الفترة التي كانت فيها الحكومة الإنجليزية تفتقر إلى القوة والمال الكافيين للقيام بالمشاريع التجارية والاستكشافية بمفردها، بالإضافة إلى الصعوبات والمخاطر الجسيمة التي كانت تتعرض لها طرق التجارة آنذاك وتخَوُّف التجار الإنجليز من تحَمُّل تلك الخسائر([٢٦]). واتجهت الشركة إلى تسويق منتجاتها في كل من فارس والبصرة ودول الخليج العربي والتي تشمل كلاً من الملابس الصوفية، المعادن المختلفة، المشغولات المتنوعة، فيما اشتملت وارداتها التوابل، القطن، العطور، الأحجار الكريمة، اللؤلؤ، الحرير، الأخشاب النادرة. وأدى كل ذلك إلى مَيْل الكفة التجارية إلى ارتفاع نسبة الواردات عن كمية الصادرات مما أفضى إلى حدوث خلل في ميزانية الشركة ولاسيما بعد الكساد الذي أصاب تجارة الأقمشة الصوفية الإنجليزية في شبه القارة الهندية، وسبب ذلك عدم الإقبال على تلك السلعة بسبب حرارة الطقس من جهة ومن جهة أخرى عدم ثراء السكان هناك لشراء تلك السلعة المرتفعة الثمن بالنسبة لهم(.([٢٧]

لقد تصدت الشركة لمهمة البحث عن أسواق جديدة أخرى من أجل تصريف منتجاتها الصوفية، فوجدت في بلاد فارس سوقاً رائجة لبضاعتها، ويعود ذلك إلى أمرين أولهما برودة الطقس في عموم بلاد فارس وخصوصاً في المناطق الجبلية والمناطق الشمالية، والأمر الآخر هو ارتفاع مستوى المعيشة لدى السكان فضلاً عن العادات الاجتماعية المحلية التي تفرض ارتداء الملابس الصوفية والسميكة، مما جعلها سوقاً جديدة لتصريف الأقمشة الصوفية الإنجليزية([٢٨]). ومن ناحية أخرى رأت الشركة في اشتداد النزاع ما بين الشاه عباس الصفوي والبرتغاليين الفرصة المناسبة للدخول إلى السوق الفارسي، ولاسيما أن هناك تواصلاً بين الشاه عباس والإنجليز من خلال (السير روبرت شيرلي Sir Robert Shirly) وأخيه (أنطوني شيرلي Anthony Shirly) اللذين كانا قد وصلا إلى فارس عام ١٥٩٨م([٢٩])، واستطاعا أن ينالا ثقة الشاه حتى أنه رفع أحدهما لمقام سفير له في أوروبا وإجراء الاتصالات مع الحكومات والدول الأوروبية، ورأى في الإنجليز حلفاء طبيعيين ضد العثمانيين والبرتغاليين أعدائه التقليديين. وفي سياق هذه العلاقات قام الإخوان شيرلي بتأسيس وحدات الجيش الفارسي على النمط الأوروبي الحديث، وتمكَّنا في وقت قياسي من تجنيد وتدريب اثني عشر ألف رجل، كما زودا الجيش بأحدث البنادق

---

[٢٥]- أحمد. إبراهيم خليل (تاريخ الوطن العربي في العهد العثماني ١٥١٦- ١٩١٦م)، ط٢، الموصل، دار أبن الأثير للطباعة والنشر، ٢٠٠٥، ص٣٠٧-٣٠٨.

[٢٦]- أمين. عبد الأمير محمد (الشركات التجارية الاحتكارية الإنجليزية في منطقة الخليج العربي خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر)، بغداد، مجلة (المؤرخ)، العدد الثاني عشر، ١٩٨٠، ص١٨٥-١٨٦

[٢٧]- Robinson. F , The Trade of The East India Company from (1709-1813), London, Cambridge University Press. 1962, PP66-64.

[٢٨]- أمين. عبد الأمير محمد ، مرجع سابق، ص١٩٥.

[٢٩]- قلعجي. قدري (الخليج العربي بحر الأساطير)، ط٢، بيروت، شركة المطبوعات والتوزيع والنشر، ١٩٩٣، ص٣٧٩.

الإنجليزية وما مجموعه ستون ألف بندقية، وتزويده كذلك بالمدافع وذلك في الوقت الذي كان فيه الشاه عباس في حاجة ماسَّة إلى تلك التجهيزات العسكرية لحربه مع العثمانيين ولذا فقد فتح بلاد فارس على التجارة الإنجليزية وأعفى الإنجليز من الضرائب الجمركية(.([٣٠]

قامت شركة الهند الشرقية الإنجليزية في عام ١٦١٤م بإيفاد مندوبَين يمثِّلانها من قاعدة الإنجليز في سورات إلى أصفهان لتنشيط التجارة مع فارس. واستطاع مندوباها الحصول على (مراسيم) الوثائق الرسمية الموجَّهة من قِبَل الشاه عباس إلى مختلف ولاته والمتضمنة تقديم العون والمساعدة لجميع السفن الإنجليزية في الموانئ الفارسية. وبتلك التسهيلات تمكنت الشركة من مبادلة فائض الصوف الإنجليزي بالحرير الفارسي. واستمرت الشركة في هذا المنحى التجاري، وبعد عامين أي في عام ١٦١٦م تمكنت من الحصول على مرسوم آخر من الشاه عباس يدعو بموجبه لتقديم المساعدة وضمان حرية التجارة للشركة مما يفضي كذلك لمنْحِها حق المتاجرة مع فارس. وعلى ضوء تلك التسهيلات أصبحت السفن الإنجليزية تجوب الموانئ الفارسية من أجل تلبية احتياجات السوق الفارسي بالمنتجات والسلع الإنجليزية، كما أقامت الشركة مراكز تجارية لها في أكبر المدن الفارسية كشيراز وأصفهان وجاسك وغيرها(.([٣١]

كان لتأسيس شركة الهند الشرقية الإنجليزية مراكز لها في الموانئ الفارسية الأثر الإيجابي عليها فأصبحت تستقبل السفن التجارية الإنجليزية القادمة من سورات إلى ميناء جاسك الواقع في مدخل الخليج العربي عام ١٦١٨م مستفيدة من موافقة ومباركة الشاه عباس لأعمالها ليصبح ميناء جاسك بذلك ميناءً تجارياً للشركة وذلك تفعيلاً للاتفاقيات السابقة المعقودة ما بين الإنجليز والشاه عباس والتي تقضي بإعفائهم من الضرائب الجمركية، وجنت الشركة أرباحاً طائلة من وراء تلك التجارة الأمر الذي دعا الملك الإنجليزي جيمس الأول (–1603) (James1 (1625)([٣٢]) لأنْ يرسل كتاباً في ١٩ مارس ١٦٢٠م إلى الشاه عباس يتضمن شكره على تعاونه مع التجار

---

[٣٠]- يوسف. يوسف حسن (الاتفاقيات والمعاهدات في ضوء القانون الدولي)، ط١، عمان، مركز الكتاب الأكاديمي، ٢٠١٧، ص٢٠٣.

[٣١]- النجار. مصطفى عبدالقادر، (شركة الهند الشرقية ملامحها وأبرز سماتها في الخليج العربي ١٦٠٠- ١٨٥٨م)، جامعة الكويت، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد: ١٥، المجلد: ٤، ١٩٧٨، ص١٠٣.

[٣٢]- جيمس الأول ملك إنجلترا هو نفسه جيمس السادس ملك إسكتلندا، ولد في١٩ يونيو١٥٦٦م وهو أبن لورد دارنلي، ووالدته هي ماري ستيوارت ملكة إسكتلندا ولما تنازلت عن العرش عام١٥٦٧م، دُعي جيمس ملك إسكتلندا وكان عمره سنة واحدة وكان هناك أوصياء على العرش، تحالف الملك جيمس مع خالته الملكة إليزابيث الأولى البروتستانتية ملكة إنجلترا واتفقا على إعدام والدته الملكة ماري لأنها كاثوليكية فقتم إعدامها عام١٥٨٧م ثم خلف خالته الملكة إليزابيث الأولى بعد وفاتها على عرش إنجلترا، بدأ حكمه الفعلي ملكاً على إنجلترا عام١٦٠٣م وبعد توليه العرش عقد مؤتمر ديني في قصر هامبتون كورت الملكي في لندن (Hampton Court Palace) عام١٦٠٤م، أسفر المؤتمر عن تشكيل لجنة ترجمة من البروتستانت تولت إنتاج النص الرسمي للتوراة باللغة الإنجليزية عُرف بنص الملك جيمس وخُتم بختم الملك وطبع هذا النص عام١٦١١م، ثم عُدل عام ١٨١١م فسميت النصوص المنقحة ثم تم تنقيحه مرة آخري عام١٩٥٢م وسُمي (R.S.V) ثم أعيد بعد ذلك تنقيحه عام١٩٧١م. كان الملك جيمس بانتهاجه تلك السياسة المتقلبة قد أثار ضده الإنجليز من كاثوليك وبروتستانت وفي عهده بدأ استعمار أمريكا الشمالية وتوفى في٢٧ مارس ١٦٢٥م، عن عمر ناهز ٦١. للمزيد يمكن الرجوع إلى: Willson. David Harris , King James VI and I, London, Jonathan Cape, 1963, PP١٦-٣٥. وكذلك إلى: بعلبكي. منير ، معجم إعلام المورد، ترجمة وتحقيق: رمزي بعلبكي، ط١، بيروت، دار الملايين، ١٩٩٢، ص٤٩.

الإنجليز ومنحهم امتيازات تهدف لتعزيز التجارة ما بين فارس وإنجلترا وكذلك لمنحه التسهيلات لشركة الهند الشرقية الإنجليزية وإعطائها الأفضلية التجارية، كما طلب من الشاه السماح للشركة بتأسيس مصنع للحرير في ميناء جاسك، فلم يتردد الشاه في الموافقة على ذلك الطلب([٣٣]). وإزاء تلك العلاقات التجارية المتبادلة ما بين الطرفين باشرا تبادل التمثيل الدبلوماسي والذي تضمَّن منْح امتيازات خاصة للتجارة الإنجليزية في الأراضي الفارسية وكذلك امتيازات قانونية، فيما أُعطِيَ ممثل الشركة صلاحية تعيين الوكلاء التجاريين في فارس وحقهم في الدفاع عن النفس([٣٤]) وكذلك وجوب احترام شعائرهم الدينية، وأكد ذلك إشراف الشاه عباس بنفسه على مشروع بناء إحدى الكنائس الكبيرة خلف حديقة (زرشك) في أصفهان، كما وافق على قدوم عدد من القساوسة والرهبان كي يقوموا بتوجيه المسيحيين، كما كانت للشاه عباس نظرة حول اختيار راعي الكنيسة وبأنْ يصبح قادة الكنيسة أشخاصاً جديرين بالثقة وموضع احترام من المجتمع المسيحي(.([٣٥]

استمرت العلاقات الإنجليزية – الفارسية في النمو والتطور وذلك من خلال شركة الهند الشرقية الإنجليزية مما جعل الحكومة الإنجليزية تقف بجانب فارس وتساندها لصد هجمات القوات البرتغالية، وتمثل ذلك في إبحار سفينتين إنجليزيتين من سورات في الهند باتجاه ميناء جاسك ومحاولة البرتغاليين التصدي لذلك الدعم الإنجليزي إلا أن محاولاتهم باءت بالفشل حين نشبت معركة بحرية بين الإنجليز والبرتغاليين وذلك في ١٦ ديسمبر ١٦٢٠م واستمرت على مدى تسع ساعات متواصلة دون توقف، ولما أوشكت ذخيرة البرتغاليين على النفاد اضطُر الأسطول البرتغالي إلى الانسحاب تحت جُنْح الظلام، وأصبح الإنجليز بذلك هم المسيطرون على ميناء جاسك البحري([٣٦])، وعزَّز هذا الانتصار من قوة الإنجليز الذين ما لبثت أساطيلهم تجوب المنطقة وتقوم بعمليات تهدف إلى عرقلة النشاط التجاري للبرتغاليين، وتوَلَّد عن ذلك حدوث اشتباك مسلح بينهما وذلك حينما أبحرت خمس سفن حربية إنجليزية وأربعة قوارب كبيرة من ميناء سورات تحت قيادة (ريتشارد بليت Richard Bleet) ومساعده (جون دوول Jone Doll) في ١٩ يناير ١٦٢٢م([٣٧]) إلى هرمز والتي كانت هدفاً مهماً للإنجليز لأنها سوق تجارية غنية بالثروات وكانت البضائع تفِد إليها من كل حدب وصوب وتتم مقايضة فيها تلك البضائع بالحرير فضلاً عن رواج

---

[٣٣]- جاسك مدينة كبيرة وبها ميناء يطل على مياه الخليج العربي تتبع مقاطعة جاسك وتقع في محافظة هرمز جنوب إيران وهي عاصمة مقاطعة جاسك، للمزيد يمكن الرجوع إلى: الأزكوي. سرحان بن سعيد ، كشف الغُمة الجامع لأخبار الأمة ١-٢، تحقيق: حسن محمد عبدالله النابودة، ج١، بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٦، ص١٥٠.

[٣٤]- عوض. عبدالعزيز، دراسات في تاريخ الخليج العربي الحديث، ج٢، بيروت، دار الجيل، ١٩٩١، ص١٧٤-١٧٦.

[٣٥]- خسرور. سلام ، السياسة الاقتصادية للشاه عباس الكبير، الجامعة المستنصرية، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد: السادس والسبعون، ٢٠١٢، ص٣٤٨-٣٤٩.

[٣٦]- لوريمر. ج. ج،(دليل الخليج)، القسم التاريخي، ج١، ط٢، ترجمة: قسم الترجمة بمكتب أمير دولة قطر، الدوحة، ١٩٧٢، ص٤٢-٤٣.

[٣٧]- مذكرات القائد البحري إندرادي. روي فيريرا (يوم سقطت هرمز)، ترجمة: عيسى أمين، السلسلة التاريخية (الموسوعة البرتغالية)، البحرين، مؤسسة الأيام للصحافة والطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٦، ص١٩٠-١١١.

تجارة الخيل العربية الأصيلة القادمة من جزيرة العرب، ولاعتبارها سوقاً مهمة لتسويق وترويج لآلئ البحرين، وقد أسفرت المعركة عن انتصار الإنجليز([٣٨]) وفرار البرتغاليين من هرمز.([٣٩])

أدت كل تلك التطورات إلى تولُّد رغبة شديدة تملَّكت الشاه عباس بضرورة القضاء على سلطات وإمارات عرب الخليج العربي بساحليه الشرقي والغربي وجزره وجعْل الخليج فارسياً فقط وليس عربياً مستفيداً من الوجود الإنجليزي في المنطقة، وحفَّزه على ذلك ممارسات الإنجليز أنفسهم باسترضاء الشاه عباس عبر تقديم كافة أشكال التسهيلات والامتيازات له سواء كانت تجارية أم عسكرية لتحقيق مآربه، ولم تُبْدِ شركة الهند الشرقية الإنجليزية من جانبها أية معارضة للتغلغل الفارسي في الخليج العربي جنوباً أو غرباً أو شمالاً([٤٠])، وبذلك فقد مكنت السياسة الإنجليزية الفرس من تأكيد أطماعهم على السواحل العربية خلَفاً للسيطرة البرتغالية، وكانت المواقف السياسية الإنجليزية في تلك الفترة حريصة على تحقيق الفوائد الاقتصادية والتي كانت تُجنَى من فارس بفعل ممارسة الإنجليز الاحتكار الاقتصادي في فارس وبالأخص في المقاطعات الجنوبية التي كان لها الأثر الكبير في القضاء على الوجود الهولندي في المنطقة(.([٤١])

كما أدت الانتصارات الإنجليزية السابقة إلى تثبيت أقدام شركة الهند الشرقية الإنجليزية ليس في فارس فقط وإنما امتدت من شبه القارة الهندية إلى منطقة الخليج العربي، وفي الوقت الذي أصبحت فيه القوة القادرة على التحرك في مياه الخليج العربي وجزره وما بين دفتيه الشرقية والغربية، قامت الشركة بعقد اتفاق مع الشاه عباس الأول في منتصف عام ١٦٢٢م يقضي بحماية السفن التجارية والمحطات والموانئ الممتدة على طول سواحل الخليج العربي مما دعا إلى تأهيل تلك الموانئ من أجل استقبال السفن، ومن تلك الإجراءات القيام بتشييد مبان لسكن الإداريين وإحاطتها بالحصون والأسوار بهدف حمايتها والدفاع عنها، الأمر الذي رأت فيه الشركة ضرورة تجهيز سفينتين حربيتين للقيام بواجبات الدورية وحماية تجارتها في مياه الخليج العربي(.([٤٢])

كذلك قامت الشركة بإنشاء مقر تجاري لها في ميناء بندر عباس وأصبحت تدير من خلاله العمليات التجارية في منطقة الخليج العربي، وواصلت تطلعاتها كأول اتصال لها بالبصرة جنوب العراق لأول مرة وذلك عام ١٦٣٥م، وما لبثت البصرة أن تصبح من أهم وأبرز المراكز التجارية للشركة. وفي عام ١٦٣٩م حصلت الشركة على موافقة

---

[٣٨]- تعتبر معركة هرمز التي بدأت في التاسع عشر من يناير١٦٢٢م هي أحدى أم المكاسب التي حققها الإنجليز في منطقة الخليج العربي وذلك من خلال تحالفها وتعاونها مع قوات الشاه عباس الصفوي وأسفر ذلك التعاون بإنزال العلم البرتغالي من على قلعة البوكيرك في هرمز بتاريخ ٢٣ إبريل١٦٢٢م بعد ما ظل ذلك العلم يرفرف علي أرض هرمز لأكثر من مائة عام. للمزيد يمكن الرجوع إلى: Low. Charles Rathbone, History of the Indian Navy(1613-1863), Vol: I, London, R. Bentley and Son, 1877, PP ٣٨-٤٥.

[٣٩]- Charles, The Pirate Coast, London, G. Bell and sons Ltd. 1966. PP11. Belgrave.

[٤٠]- عوض. عبدالعزيز محمد (تجارة الحرير عبر الخليج العربي في القرن السابع عشر)، الرياض، مجلة (الدارة)، دارة الملك عبدالعزيز، العدد الأول، السنة العاشرة، شوال ١٤٠٤هـ، يونيو ١٩٨٤، ص١٣٢.

[٤١]- Lipson. Ephraim , The Economic History of England, London, Adam & Charles Black, 1957, pp73

[٤٢]- فوستر. هنري (نشأة العراق الحديث)، ترجمة: سليم طه التكريتي، ط١، مجلد:٢، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٩، ص٦٠.

الوالي العثماني على إقامة مركز تجاري لها في البصرة وأنشئ عام ١٦٤٣م، وإدراكاً من الجهات الإنجليزية لأهمية البصرة في التجارة الإقليمية فقد نقلت الشركة مقرها إليها عام ١٧٦٣م وذلك بعد حصولها على موافقة السلطات العثمانية في إسطنبول على ذلك، واعتبرت وكيلها في البصرة برتبة قنصل عام إنجليزي([٤٣]). وأدى هذا التوسُّع إلى ازدهار مركز الشركة فأصبحت تدير من خلاله عمليات أوسع نطاقاً من المساحة الجغرافية السابقة، ولكن في الوقت الذي احتكرت فيه الشركة تجارة الشرق فإنها قد جوبهت بمنافسة لم تكن متوقعة من قبل شركة إنجليزية جديدة أخرى برئاسة (وليم كورتين [٤٤])(William Courteen)، والذي حاز عام ١٦٣٥م على تصريح من (الملك تشارلز الأول Charles١ ١٦٢٥- ١٦٤٩م)([٤٥]) بإنشاء الشركة الجديدة للقيام بالعمليات التجارية في شبه القارة الهندية.

شكل التنافس ما بين الشركتين الإنجليزيتين إلى احتدام المنافسة فيما بينهما مما أرهق كلتيهما إلى أن توصلتا إلى اتفاق عام ١٦٤٩م على دمج أعمالهما التجارية في كيان واحد وتصبحا شركة واحدة مع الاحتفاظ بالاسم التجاري المعروف وهو (شركة الهند الشرقية الإنجليزية المتحدة)، وبحيث تتقاسمان الأرباح مناصفة في ما بينهما، وكان لهذا الاتفاق مردود إيجابي على أعمال الشركة الموحَّدة ونفوذها في منطقة الخليج العربي، انعكس على توسُّعها نحو السواحل الغربية للخليج العربي رغم المنافسة الهولندية القوية لها، واستطاعت تحقيق نتائج تجارية وزيادة قوة نفوذها، ومما مكَّنها من ذلك إضافة إلى الاندماج الأفضلية التي منحها إياها (أوليفر كروموبل) بإصداره مرسوماً عام ١٦٥٧م يعطي الشركة الحق المطلق مع تجارة الشرق(.([٤٦]

لقد نحت الشركة في منتصف القرن السابع عشر الميلادي نحو تنمية كفة الجانب السياسي والعسكري على نشاطها الفعلي، وبموجب ذلك أصبح الجانبان الاقتصادي والتجاري في المرتبة الثانية على سلم أولويات الشركة، وتبعاً لذلك أناطت الحكومة الإنجليزية بمسئولي الشركة القيام بمهام سياسية عديدة تمثلت في تعيين مندوبي الشركة قناصل وممثلين عن الحكومة في المناطق التي يعملون فيها بالإضافة إلى وظائفهم في الشركة مما هيأها لأداء

---

[٤٣]- نورس. علاء موسى كاظم و رؤوف. عماد عبدالسلام (عهد المماليك والأسر الحاكمة)، (العراق في التاريخ)، بغداد، دار الحرية للطباعة، ١٩٨٣، ص٦٠٦.

[٤٤]- وليم كورتين أحد رجال المال الإنجليز وكان أحد مُلَّاك الشركات في جزيرة باربادوس ولكنه خسر أعماله التجارية هناك، وبتشجيع من التاج الملكي الإنجليزي قام بإنشاء شركة مع أبنائه للتجارة في شبه القارة الهندية. للمزيد يمكن الرجوع إلى: Parker. Matthew, The Sugar Barons: Family, Corruption, Empire and War, London, Wind Mill Books, 2011, pp ١٤-٢٤.

[٤٥]- الملك تشارلز الأول من مواليد ١٩ نوفمبر ١٦٠٠، تولى عرش إنجلترا وأسكتلندا وإيرلندا في الفترة (١٦٢٥- ١٦٤٩م)، وهو ابن الملك السابق جيمس الأول، واتَّسم حكمه بالاستبداد، واتُّهِم باعتناق الكاثوليكية إضافة إلى اضطهاده للبورتان (المتطهرين) أتباع البروتستانتية. وقد رأت الطبقة الوسطى في إنجلترا حينها أنَّ مصالحها لا يمكن أنْ تزدهر أو تستقر إلا إذ حُدَّ من المَلَكية المطلقة، وهو ما أفضى إلى صراع طويل مع البرلمان بقيادة (أوليفر كروموبل Oliver Cromwell) وإدى إلى تفجُّر واشتعال الحروب الأهلية بين أنصار الملك وأنصار كروموبل، ولما مالت الكفة إلى الثوار غامر الملك بالهروب إلا أن انصار كروموبل ألقوا القبض عليه وحوكِم وأُعدِم عام ١٦٤٩م. للمزيد يمكن الرجوع إلى: عبوش. أحمد صالح (إنجلترا في عهد أوليفر كروموبل ١٦٤٩- ١٦٥٨م)، ط١، القاهرة، المكتب العربي للمعارف، ٢٠١٤، ص٤٣.

[٤٦]- النجار. مصطفى عبدالقادر (شركة الهند الشرقية.. ملامحها وأبرز سماتها في الخليج العربي ١٦٠٠-١٨٥٠م)، مرجع سابق، ص١٠٤.

دور حيوي بالغ الأهمية في رسْم وتحديد مقتضيات السياسة الخارجية الإنجليزية مقرونة بالبرامج التجارية للشركة في مناطق الشرق ومنطقة الخليج العربي([٤٧])، شيئاً فشيئاً أخذت الشركة في تغيير طابعها من التجاري إلى السياسي والعسكري وتزامن ذلك مع اعتلاء (الملك تشارلز الثاني [٤٨])(Charles ii 1660– 1685) عرش الحكم في إنجلترا، والذي أصدر مرسوماً ملكياً عام ١٦٦١م نص على منْحِ الشركة حق إعلان الحرب وشن الهجمات وعقْد الاتفاقيات وإجراء المفاوضات السياسية، ومنحها أيضاً حق الحصول على قوة بحرية من أجل حماية وتأمين مصالحها في مياه ومناطق الشرق. وبصدور ذلك المرسوم سعت إنجلترا استناداً إليه في توسيع الصلاحيات الممنوحة للشركة وإلى زيادة نفوذها السياسي المدعوم والمعزَّز بالقوة العسكرية في منطقة الشرق بما فيها الخليج العربي وفارس وشبه القارة الهندية(.([٤٩]

بذلك أخذ الاهتمام الإنجليزي يتعاظم منذ عام ١٦١٥م تجاه الهند، وتَرَافق ذلك مع تغَلُّبهم على الهولنديين في معركة هرمز، فقد أصبحوا يتطلعون إلى توسيع نطاق سيطرتهم في القارة الهندية، وتعزز ذلك من خلال تسَلُّم الشركة إدارة جزيرة بومباي من الحكومة الإنجليزية عام ١٦٦٨م والتي كانت قد حصلت عليها إنجلترا بوصفها جزءاً من صفقة زواج الملك تشارلز الثاني بـ(الأميرة كاثرين دي براغانزا [٥٠])(Catherine Of Braganza)، إذ كانت الأميرة كاثرين قد قدمت المستعمرة البرتغالية (بومباي) في الهند و(طنجة) في المغرب ضمن مهرها لكي يتزوجها الملك تشارلز الثاني([٥١])، علماً بأن بومباي كانت عبارة عن مكان تجَمُّع لسبعة مستنقعات وكان تحت

---

[٤٧]- أمين. عبد الأمير محمد (القوى البحرية في الخليج العربي في القرن الثامن عشر)، ط١، بغداد، دار الورّاق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧، ص٢١١-٢١٢.

[٤٨]- الملك تشارلز الثاني ولد في قصر سانت جيمس في ٢٩ مايو ١٦٣٠م في لندن، أعدم والده تشارلز الأول من قبل أوليفر كر وموبل عام١٦٤٩م، بعد ذلك الحادثة هرب تشارلز الثاني وعاش في المنفى حتى انهيار حكومة الجمهورية الإنجليزية عام١٦٥٨م بعد وفاة اوليفر كر وموبل فيما تولى جورج مونك (George Monk) قيادة قوات الكومنولث وأعلن ولائه للملك تشارلز الثاني الذي توج ملكاً عام١٦٦٠م ولقب بالملك السعيد وذلك إشارة للحيوية والمرح السائدين في بلاطه حتى وفاته في لندن عام١٦٨٥م. للمزيد يمكن الرجوع إلى: Hutton. Ronald, Charles ii, King of England, Scotland, Ireland, Oxford, Clarendon Press, 1989, pp ٤٧٣.

[٤٩]- الصالحي. عصام خليل ، السياسة البريطانية في الخليج العربي الأهداف والنتائج ١٦٠٠-١٨٤٣م، الجامعة العراقية، كلية الآداب، مجلة مداد الآداب، العدد: الرابع، المجلد: العاشر، ٢٠١٢، ص٤٥٠.

[٥٠]- كاثرين دي براغانزا من مواليد ٢٥ نوفمبر ١٦٣٨م، أصبحت ملكة إنجلترا وإسكتلندا وإيرلندا من خلال زواجها من تشارلز الثاني، والدها هو جواو الثاني الذي حكم البرتغال وهي أخت كل من الملك الفونسو السادس وبيدروا الثاني، لم يسفر زواجه من الملك تشالز الثاني عن أي أبناء ، توفيت في ٣١ ديسمبر ١٧٠٥م. للمزيد يمكن الرجوع إلى: Watkins. Sara Beth, Catherine of Braganza: Charles II's Restoration Queen, London, John Hunt Publishing , 2017, PP ١٣-١١٠.

[٥١]- تنازلت البرتغال لإنجلترا عن جزيرة بومباي بموجب معاهدة عقدت في٢١ يونيو ١٦٦١م بين ملك إنجلترا (تشارلزالأول Charles-١) وملك البرتغال (Alfonsus) السادس، هذه المعاهدة عكست حالة الضعف التي عانت منها البرتغال إذ نصت المادة الحادية عشر منها على ما يلي: بغية تمكين ملك إنجلترا من تقديم المساعدة وحماية ممتلكات ملك البرتغال في هذه المناطق فإن على ملك البرتغال إلى ملك إنجلترا وورثته إلى الأبد ميناء وجزيرة بومباي بجميع حقوقها وممتلكاتها. لمزيد يمكن النظر عن نص المعاهدة إلى: Treaties, agreements, and engagements, between the Honourable East India Company and the native princes, chiefs, and states, in western India; the Red Sea; the Persian Gulf; &c.; also between Her Britannic Majesty's Government, and Persia, Portugal and Turkey, Document Number: IOR/A/2/23, Volume Class: IOR/A/2, British Library http://explore.bl.uk /, Accessed on: 12th of Feb 2022.

حكم سلاطين غوجارات المسلمين والذين تخَلَّوا عنها للبرتغاليين في مقابل تأمينهم ضد هجمات المغول في عام ١٥٣٤م([٥٢])، وكان البرتغاليون بحكم سيطرتهم على هذه المنطقة الجديدة وعلى العديد من الموانئ الهندية بالقوة عقِب الاستيلاء عليها من سلاطين غوجارات قد أطلقوا عليها اسم (بُوْمْ بَاي) وتعني باللغة البرتغالية (الخليج الحسن)([٥٣]). ومن جانبه وجد الملك تشارلز الثاني أن الاحتفاظ ببومباي سيكون مكلفاً مادياً جداً للتاج البريطاني وفي الوقت نفسه لم يرغب في تحَمُّل وتَجَشُّم عناء حكمها ولذا قام عام ١٦٦٨م بتأجيرها للشركة مقابل مبلغ مادي (عشرة أرطال ذهب سنوياً)، ووجدت الشركة في ذلك فرصة مناسبة لها في سبيل بناء وتشييد إمبراطورية الشركة الجديدة، ولأجل ذلك قامت بتعيين حاكم على المدينة الجديدة بومباي هو جيرالد أونجيير (Jerald Ownjer) الذي شرع حال تعيينه في وضع أسس مدينة عظيمة واستعان من إجل تنفيذ ذلك بالمخطط المعماري الإنجليزي كريستوفر رين ([٥٤])(Christopher Wren) الذي كان يعد من أبرز المعماريين الإنجليز في ذلك الوقت، وهو الذي يرجع له الفضل في إعادة إعمار لندن بعد الحريق الكبير الذي اندلع فيها عام ١٦٦٦م. ومن أجل إعمار المدينة الجديدة (بومبي) فقد أتى أونجيير بأعداد كبيرة من التجار والحرفيين للشروع في العمل، وبمباشرته أصبحت مبانيها متشابهة مع مباني لندن، وانتهج أونجيير مبدأ الحرية والتسامح والتجارة الحرة في المدينة والتي أفضت إلى نمو مضطرد في عدد سكانها إذ قفز عدد السكان من ١٠ آلاف إلى ٦٠ ألف نسمة وأصبحت بومبي تمثل نصف عدد سكان العاصمة الإمبراطورية لإمبراطور المغول (شاه جيهان) بدلهي(.([٥٥]

منذ ذلك الحين أصبحت مدينة بومبي مقراً رئيسياً لشركة الهند الإنجليزية وأصبحت جميع أعمال الشركة في الخليج العربي تدار من ذلك المقر الجديد، واختارت للشركة منذ عام ١٦٩٠م ثلاثة مراكز رئيسية هي بومبي، مدراس([٥٦])، وكلكتا([٥٧]) واستطاعت من خلالها أن تبسط نفوذها وسلطانها داخل شبه القارة الهندية، وتدريجياً على كافة منطقة جنوب غرب آسيا([٥٨])، لكن هذه المكانة التي حصلت عليها الشركة لم تجُنِّبها من مزاحمة منافسين لها من التجار الإنجليز الآخرين في ميدان التسابق حول خيرات الشرق ومن ثم مقاسمتها الأرباح الخيالية التي كانت تجنيها من

---

[٥٢]- Watkins. Sarah Beth, Catherine of Braganza, Ibid, pp26-32.

[٥٣]- Patel. Sujata and Masselos. Jim , Bombay and Mumbai: The City in Transition, London, Oxford University Press, 2003, PP37.

[٥٤]- كريستوفر رين أحد المعماريين الإنجليز المشهورين.

[٥٥]- الأميرة كاثرين دي براغانزا التي مثَّلت همزة الوصل بين مدينتي مومباي ونيويورك، صحيفة (الشرق الأوسط)، لندن، العدد:١٢٥٧٤، ٢ مايو ٢٠١٣، على الموقع الإلكتروني: www.archive.aawsat.com . تاريخ الدخول: ٩ أبريل ٢٠١٩م.

[٥٦]- مدراس(Madras) هي أحدى أشهر مدن الهند حيث يرجع تاريخ تأسيها عندما أشترت شركة الهند الشرقية الإنجليزية لقرية مادراسباتنام عام ١٦٣٩م وأقامت فيها ببناء قلعة سانت جورج، وأصبحت مدراس فيما بعد العاصمة الشتوية لرئاسة شركة الهند الشرقية الإنجليزية.

[٥٧]- قامت شركة الهند الشرقية الإنجليزية على بناء أكبر مستعمرة ومركز تجاري في شبه القارة الهندية في مدينة عُرفت فيما بعد بمدينة كلكتا (Calcutta) عام١٦٨٦م، فيما تم أتخاذها عاصمة رئيسية للهند عام١٧٧٣م إلا أنه تم استبدالها بدلهي كعاصمة عام١٩١٢م.

[٥٨]- علاوي. ستار جبار (باكستان.. دراسة في نشأة الدولة وتطور التجربة الديمقراطية)، ط١، عمان، دار الجنان للنشر والتوزيع، ٢٠١٢، ص١١.

أقطار الشرق، وفي هذا الشأن قامت مجموعة من التجار الإنجليز وأصحاب رؤوس الأموال الخاصة وعبر طرْح قرض للاكتتاب مقداره ٢ مليون جنيه إنجليزي بتأسيس شركة باسم (الشركة الإنجليزية للتجارة في الهند والمناطق المجاورة لها [٥٩])(The English Company Trading To The East Indies)، واستطاعوا استصدار قانون برلماني يدعمهم في توجُّههم التجاري، وأعقبه صدور مرسوم ملكي بتأسيس تلك الشركة عام ١٦٤٨م، وسرعان ما دخلت الشركة الجديدة في منافسة مع الشركة العريقة شركة الهند الشرقية الإنجليزية واستمر ذلك حتى عام ١٧٠٢م حين قامت الحكومة الإنجليزية بالتدخل بهدف الحد من المخاطر الناجمة عن تلك المنافسة ووجدت أن كلتا الشركتين مهددتان بالخطر إذا ما استمرتا في التنافس فيما بينهما، الأمر الذي حدا بالحكومة إلى إدماجهما في شركة واحدة تحت اسم (شركة التجار المتحدة للتجار الإنجليز لجزر الهند الشرقية The United Company of Merchants of England to The East Indies) أو ما باتت تعرف لاحقاً باسم (شركة الهند الشرقية الشهيرة The Honorable East India Company) وهو ما زاد من قوتها وتعاظُم نفوذها التجاري والسياسي ولاسيما من خلال استحداث مراكز تجارية جديدة لها(.[٦٠]

لقد كانت الظروف مهيأة لنمو شركة الهند الشرقية الإنجليزية في مناطق شبه القارة الهندية وذلك بعد سقوط (إمبراطورية المغول Mughal Empire عام ١٧٠٧م)([٦١])، فيما أصبح العديد من الأمراء الهنود لا يملكون القوة الكافية لحماية ممالكهم في الوقت الذي أصبحت فيه الشركة تتمتع بنفوذ وقوة يفوقان سلطة هؤلاء الأمراء في جميع مقاطعات الهند، وأخذت الشركة تتوسع وتنمو لكن مع تدنِّي الواردات الضخمة من تلك المقاطعات التي أصبحت تدين لها وتتوَدُّد لها وتسترضيها وبذلك فقد تبوأت الشركة مكانة لم تبلغها من قبل بسبب الأرباح الطائلة التي جنتها، وفي الوقت الذي أصبح لها فيه نفوذ سياسي قوي فإن ذلك مكَّنها من التوسع تجارياً وعسكرياً على نحو ملحوظ(.[٦٢]

بذلك أصبحت الشركة سيدة الهند بلا منازع في الوقت الذي باشرت فيه بناء نظام مغاير عما كانت تحكم به الممالك المغولية مستندة إلى مبادئ الإدارة العصرية الموحَّدة، واتَّجه نظام الشركة إلى بسط هيمنة مديريها على الأوضاع العامة في سائر أرجاء الهند، وذلك من خلال مساندة الأمراء المحليين لهم والتي كان لها مردود كبير

---

[٥٩]- Erikson. Emily , Between Monopoly and Free Trade: The English East India Company 1600-1757, New Jersey, Princeton University Press, 2014, pp137.

[٦٠]- لوريمر. ج. ج. ، دليل الخليج، القسم التاريخي، ج١، مرجع سابق ص٨٤-٨٨.

[٦١]- إمبراطورية المغول في الهند أقامها ظاهر الدين محمد بابر حفيد تيمورلنك وجنكيز خان في أوائل الرُّبْع الثاني من القرن العاشر الهجري (السادس عشر والسابع عشر الميلاديين)، وحكمت هذه الأسرة بلاد الهند لأكثر من ثلاثة قرون، وتعاقب عليها أكثر من حاكم. للمزيد يمكن الرجوع إلى: محفوظ. حازم أحمد (ازدهار الإسلام في شبه القارة الهندية)، ط١، القاهرة، الدار الثقافية للنشر، ٢٠٠٤، ص٤٦.

[٦٢]- . Hull. Mary, The Mongol Empire (World History Series), U.S.A, Green Haven Press, 1997, pp48

في التغييرات المهمة في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية وفي سلوك ونمط المجتمع الهندي([٦٣]). وقد قام الإنجليز بتغيير القوانين الإسلامية السائدة في الممالك الإسلامية في الهند عبر عزْل القضاة المسلمين واستبدالهم بقضاة إنجليز يحكمون على أساس القوانين الجديدة الموضوعة من قِبَلهم، من أجل فرْض السيطرة بالقانون، وترافق مع كل تلك الإجراءات ما كانت تعانيه إمبراطورية المغول (١٠٣٠- ١٨٥٧م) من الضعف والانحلال، وما ساعد على كل ذلك النتائج المتمخضة عن موقعتي (بلاس سنة ١٧٥٧م)([٦٤]) و(بكسار سنة ١٧٦٤م)([٦٥]) اللتين جعلتا من إمبراطورية المغول شبحاً أجوف بالرغم من السيادة المغولية الضعيفة التي ظلت قائمة حتى عام ١٨٥٧م، وبرز ذلك واضحاً من خلال خضوع الأباطرة المغول الثلاثة الأخيرين للحكم البريطاني واعتمادهم على معوناته المادية(.([٦٦]

لم يقتصر الأمر على توسُّع الشركة في شبه القارة الهندية فقط بل اتجهت أنظارها إلى التوسُّع ناحية الخليج العربي وتحديداً إلى البحرين باعتبار أن الشركة كانت تستورد منها سلعة اللؤلؤ كونها أهم سلع وصادرات سوق البحرين التي تحوز النصيب الأكبر من تجارته في المنطقة، حيث كان الجزء الأكبر من صادرات سوق اللؤلؤ البحريني يتجه مباشرة إلى سورات في الهند مقابل واردات البحرين من هناك من الأقمشة القطنية الهندية. وقد ساهمت صادرات اللؤلؤ البحريني في دخول التجار البحرينيين كمساهمين برؤوس أموال نقدية في صناعة غزل القطن في سورات، وأصبحت تلك الأقمشة رائجة في السوق البحريني([٦٧])، فيما اتجهت الشركة نحو شمال الخليج تجاه مدينة البصرة التي أسَّست الشركة فيها وكالة تجارية ارتقت فيما بعد إلى مستوى قنصلية، وهو ما حدا بواليها سليمان باشا أبو ليلة (١٧٣٦- ١٧٦١م)([٦٨]) بأن يأمر عُماله بوجوب احترام مقيم الشركة والاهتمام بحماية التجارة في

---

[٦٣]- الفهد. عبدالرزاق مطلك (تاريخ العالم الثالث)، جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ١٩٨٩، ص٤٣٨.

[٦٤]- موقعة بلاس حدثت يوم ٢٣ يونيو ١٧٥٧م بالقرب من قرية بلاس التي تبعُد حوالي ١٥٠ كلم إلى الشمال من مدينة كلكتا بولاية البنغال الغربية حالياً بالهند، وأسفرت الموقعة عن انتصار قوات شركة الهند الشرقية الإنجليزية بقيادة (روبرت كلايف) على حاكم بالاس (سراج الدولة) والذي كان يتلقى دعماً من فرنسا، وأدى ذلك الانتصار الإنجليزي إلى أن أصبحت مقاطعة البنغال بثرواتها تحت حكم الشركة ووضع حجر الأساس لتوسيع نفوذها في بقية أرجاء شبه القارة الهندية. للمزيد يمكن الرجوع إلى: سليمان. محمد عبدالقادر (تاريخ شبه القارة الهندية)، ط١، القاهرة، مجموعة النيل العربية، ٢٠٠٨، ص٥٤-٥٨.

[٦٥]- إما موقعة بكسار فإنه بعد اشتباكات قوات المغول مع قوات الشركة وأدت في الأخير إلى انتصار قوات الشركة وإجبار قوات المغول على الاستسلام ومن ثم توقيع اتفاقية مع قوات الشركة عُرفت باسم اتفاقية (إله آباد) التي منحت الاعتراف بحكم الشركة على البنغال وأوريسه وبهار، كما أجبر ملك أوده بدفع ضريبة سنوية مقدارها خمسة ملايين روبية وتعيين أحد القادة الإنجليز لإدارة مملكته. المرجع السابق.

[٦٦]- Srivastava., The Mughal Empire, India, Shiva Lal Agarwala & co, 1970. PP438-439.

[٦٧]- (مختارات من أوراق الدولة في بومباي)، بخصوص علاقة شركة الهند الشرقية بالخليج العربي، مع ملخص أحداث ١٦٠٠-١٨٠٠(V٢٤٣) (٥٤٠/٤٨٦)، مكتبة قطر الوطنية، www.qdl.qa ، تاريخ الدخول: ١٠ مارس ٢٠٢٢م.

[٦٨]- سليمان باشا أبو ليلة من أشهر الولاة العثمانيين وهو أحد المماليك الجورجيين الذين وُلوُّا على العراق (١٧٤٩-١٧٦٢م)، وكان والياً حازماً قاسياً في إدارة شؤون الولاية، وقد توسَّع في توظيف المماليك حتى أصبح من غير الممكن وغير المسموح للشخص البغدادي أن يتولى الوظيفة الحكومية، وتوفي عام ١٧٦٢م. للمزيد يمكن الرجوع إلى: السويدي. محمد سعيد بن عبدالله (ورود حديقة الوزراء بورود وزارة مواليهم في الزوراء)، و(تاريخ العراق ١٧٤٨-١٧٨٧م)، تحقيق: عماد عبدالسلام رؤوف، ط١، دمشق، دار الزمان للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠١٢، ص١٠.

البصرة، فضلاً عن تقديمه الهدايا للمقيم الإنجليزي التابع للشركة في البصرة وذلك في سياق تحسين العلاقات التجارية والسياسية مع الإنجليز، وكان الإنجليز حريصين على تجنُّب الالتزامات السياسية في بداية تعاملهم التجاري مع العراق تحاشياً من الاحتكاك مع الدولة العثمانية، وكان نتيجة كل ذلك حصول الشركة على الامتيازات التجارية مع الدولة العثمانية في الوقت الذي كانت أكثر السفن التجارية التابعة للشركة تحتكر مهنة نقل السلع والبضائع ما بين الهند والبصرة وبالعكس(.([٦٩]

لقد أدى تطور العلاقات التجارية إلى توسُّع العلاقات السياسية ما بين الشركة والولاة العثمانيين الذين وَجدوا فيها ما يحقق مصالحهم المشتركة المتمثلة في وقْف الحركات المسلحة ضدهم، وفي هذا الصدد قامت الشركة بدعم الوالي سليمان باشا عسكرياً وذلك عبر إرسال سفينتها الحربية سوالو (Swallow) إلى ميناء البصرة لمساندته ودعم موقفه في صراعه مع قبيلة بني كعب([٧٠]، كما استمر تقديم المساعدات العسكرية إلى الوالي علي باشا([٧١]) بعد تولّيه الولاية عام ١٧٦٢م خلَفاً لسليمان باشا والتي اتَّسمت فترة ولايته بصداقة حميمة مع الإنجليز مما دعاه إلى تشجيع تجارتهم في معظم ولايات العراق، وبموجب ذلك قدمت الشركة مساعداتها العسكرية للدولة العثمانية خلال الأعوام (١٧٦٢– ١٧٦٥م) وتضمنت إرسال عدة سفن حربية لتساعد على قمع عصيان قبيلة بني كعب في منطقة شط العرب(.([٧٢]

كان دوام الحال من المحال فقد شهدت بداية العقد السابع من القرن الثامن عشر الميلادي كساداً في تجارة شركة الهند الشرقية الإنجليزية في البصرة بسبب انتشار وباء مرض الطاعون عام ١٧٧٣م والذي نتج عنه هلاك وموت العديد من السكان، وتزامنت مع ذلك معاناة سكان البصرة من حصار الفرس لهم بقيادة كريم زند خان (١٧٧٥– ١٧٧٩م)([٧٣]). وفضلاً عن ذلك فقد نشِب في عام ١٧٩٣م خلاف بين باشا بغداد من جهة وموظفي الشركة في

---

[٦٩]- أمين. عبد الأمير محمد و لازم. هاشم كاطع وآخرون (المصالح البريطانية في الخليج العربي ١٧٤٧-١٧٧٨م)، بغداد مطبعة الإرشاد، ١٩٧٧، ص٣٩-٤٠.

[٧٠]- استطاعت قبيلة بني كعب بقيادة شيخها سليمان الكعبي من بسط سيطرتها على مياه شط العرب كاملاً وقيام شيخها بفرض الضرائب على السفن المارة عبر شط العرب ثم قيام الشيخ سليمان بمحاصرة البصرة عام١٧٦٢م، وأمام تلك التحديات طلب متسلم البصرة سليمان باشا المساعدة من الدولة العثمانية فضلاً عن مساعدة شركة الهند الشرقية الإنجليزية في التصدي لقوة الكعبيين. للمزيد يمكن الرجوع إلى: المنصور. جعفر عبد الدايم و عبد الحسن. كوثر غضبان ، حصار قبيلة كعب للبصرة سنة١٧٦٢م، جامعة الصرة، مجلة دراسات البصرة، العدد:٢٧، السنة:١٣، ٢٠١٨، ص ١٥٧.

[٧١]- علي باشا (١٧٦٢-١٧٦٤م) من أصول فارسية، ولم تمر سنتان على بداية حكمه حتى قام عمر باشا الذي هو عديل الوالي السابق سليمان باشا أبو ليلة وأحد المرشحين السبعة لخلافته، حيث قام بتدبير مؤامرة ضد الوالي علي باشا ونجح في خلعه من منصبه. للمزيد يمكن الرجوع إلى: الوردي. علي (لمحات اجتماعية من العراق الحديث)، ج١، بغداد، دار الوراق للنشر، ١٩٨٩، ص١٥٤.

[٧٢]- لونكيك. ستيفن همسلي (أربعة قرون من تاريخ العراق الحديث)، ترجمة: جعفر الخياط، ط٦، بغداد، مطبعة الأديب، ١٩٨٥، ص٢٠٨.

[٧٣]- كريم زند خان هو أحد القادة الفرس ممن حكموا فارس منذ عام ١٧٥٧م وذلك بعد فترة حكم نادر شاه، وقد أطلق على نفسه لقب (وكيل الرعايا) أو نائب الملك، وتجلت سيطرته وسطوته بشكل ملحوظ بعد عام ١٧٦٣م وبخاصة في المناطق الجنوبية من فارس. وقام بمحاصرة البصرة ما بين عامي ١٧٧٥-١٧٧٩م، وأصيب بمرض السل وتوفي في ٢ مارس ١٧٧٩م عن عمر ناهز خمسة وسبعين عاماً بعد أن حكم فارس حكماً قوياً مطلقاً لنحو اثنين وعشرين عاماً من سنة ١٧٥٧ حتى وفاته سنة ١٧٧٩م. للمزيد يمكن الرجوع إلى: نورس. علاء الدين (السياسة الإيرانية في الخليج العربي إبان عهد كريم زند خان ١٧٥٧-١٧٧٩م)، بغداد، معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٨٢، ص٢٤.

البصرة مما حدا بالشركة على إثره لنقل الوكالة إلى الكويت، وظلت هناك حتى أغسطس ١٧٩٥م، علماً بأنه برز في تلك الفترة اسم الكويت كمركز مهم لنقل البضائع المحمَّلة بالسفن الإنجليزية القادمة إلى الخليج والمتجهة إلى أوروبا، ونتيجة تلك الأوضاع انتقلت القوافل المتجهة إلى حلب عن طريق البصرة وبغداد إلى الكويت ومنها إلى الشام، وتزامن كذلك مع نقل البريد الإنجليزي القادم من الهند عبر الكويت إلى حلب ومن ثم إلى البحر الأبيض المتوسط حتى وصوله إلى إنجلترا(.[٧٤]

الأحداث تتوالي وذلك حينما استبدلت بريطانيا في مطلع القرن التاسع عشر تسمية وكالتها التجارية في البصرة إلى وكالة سياسية في العراق، ولم يحِل عام ١٨١٢م حتى تم تغيير اسمها إلى المقيمية العربية–التركية، ولذا لم يعد من صُلْب عملها إدارة الشأن الخليجي، ولم تكن كذلك تقوم بالدور السياسي في شؤون حكومة الهند في الخليج العربي، واستخدمت لمباشرة ذلك عدداً من الخبراء السياسيين في حقلي السياسة والإدارة من أجل تحسين علاقتها مع الولاة العثمانيين وذلك عن طريق تزويدهم بالأسلحة البريطانية لاستخدامها في مقاومة منافسيهم على مناصب الولاية، فضلاً عن زيادة توسُّع النفوذ البريطاني في كل من المدن والقرى ومناطق العشائر في الوقت التي أصبحت فيه بغداد تعد من أهم المراكز للنفوذ البريطاني، وتزامن ذلك مع بروز قوة شخصية المقيم البريطاني في العراق أكثر من شخصية السفير البريطاني في إسطنبول([٧٥])، وإزاء ذلك النفوذ حصلت بريطانيا على موافقة الدولة العثمانية على فتح دائرة بريد بريطانية – هندية في بغداد والبصرة لتسهيل نقل البريد القادم من بريطانيا تجاه الهند وما حولها، كما عملت على نقل البريد بين المدن العراقية الواقعة على نهر الفرات حتى تم ربطها بأسلاك التلغراف البرية([٧٦]) عبر الخط التركي الممتد إلى بغداد، وذلك فسح الطريق لإنجلترا للتوغل داخل المجتمع العراقي وأتاح لها معرفة أكثر دقة بأحوال العراق مما دعاها إلى رسْم الطرق النهرية والبرية وأهَّل الوكالة السياسية البريطانية في العراق لتنفيذ مشروع ربط البحر الأبيض المتوسط بالخليج العربي عن طريق نهر الفرات(.[٧٧]

---

[٧٤]- إسماعيل. جاكلين (سياسة بريطانيا في الخليج والكويت في القرن التاسع عشر)، مجلة (دراسات الخليج والجزيرة العربية)، العدد السادس عشر، المجلد: الرابع، ١٩٧٨، ص١٦.

[٧٥]- إبراهيم. عبدالعزيز عبدالغني (بريطانيا وإمارات الساحل دراسة في العلاقات التعاهدية)، بغداد، مكتبة عدنان للطباعة والتوزيع والنشر، ٢٠١٧،ص٧٣.

[٧٦]- جنت الحكومة البريطانية فوائد عديدة من خدمات التلغراف خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر وأسهم ذلك في تثبيت دعم نفوذها في منطقة الخليج العربي وشبه القارة الهندية وذلك بالاستفادة من أحدث الاختراعات العلمية، وترجع الحاجة لتلك الخدمة لضمان التفوق البريطاني أمام القوى الأخرى ولتسهيل وسائل الاتصال لوكلائهم والمقيمين السياسيين في المنطقة مع حكومة الهند في بومبي، وبمساعدة التلغراف تمكن المساهمة في عمل خدمات الحجز الصحي الذي أقامته بريطاني لمحاربة تفشي الأمراض المعدية في المنطقة ومساعدة السفن الحربية البريطانية على التصدي لتجارة السلاح في المنطقة، وكذلك لتسهيل عمل التجارة البحرية. هذا وكان ذلك التلغراف ضمن مشروع كبير يربط بريطانيا بشبه القارة الهندية مروراً بالخليج العربي. للمزيد يمكن الرجوع إلى: سلمان. مؤيد عاصي (خطوط ومحطات التلغراف البريطانية في الخليج العربي ١٨٦٠-١٩٠٧م)، جامعة ميسان، كلية التربية، مجلة (ابحاث ميسان)، العدد الثاني، المجلد الأول، ٢٠٠٥، ص٧٤-٧٥.

[٧٧]- البياتي. فلاح محمود خضر (أساليب السياسة البريطانية في العراق ١٩١٧-١٩٢٠م)، جامعة بابل، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد السادس، ٢٠١٢، ص٤٢١.

مع حلول العقدين الأولين من القرن الثامن عشر الميلادي بدأت ملامح سقوط الدولة الصفوية واستُهِلت بتفكك الحكومة المركزية الفارسية وهو ما كان له مردود سلبي على تجارة شركة الهند الشرقية الإنجليزية في بندر عباس وأدت بوكيل الشركة هناك (ألكسندر دوجلاس Alexander Douglas) لأنْ يقوم في بداية شهر أبريل ١٧٦١م بزيارة إلى بوشهر بفارس وهو في طريق عودته من البصرة من أجل الاطلاع على الأحوال بالمنطقة وبالأخص ميناء بوشهر، وبعد أن تقابل مع حاكمها الشيخ سعدون أوصى بنقل مستودعات الشركة من بندر عباس إلى بوشهر نظراً لتَمَيُّزها بموقع جيد وآمن وصالح لرسو سفن الشركة إذ تحيط به المياه من ثلاث جهات، إما الجهة الرابعة فإنها محصَّنة بسور مسلح تسليحاً مدفعياً قوياً، وكثرة الأنشطة والأعمال التجارية بها باعتبار أنها أصبحت الميناء الرئيسي لداخل فارس، وأن اتصالاتها بالداخل مأمونة، كما أن لها تجارة فاعلة مع الساحل العربي الغربي من الخليج العربي، وصاحب ذلك مرونة حاكمها في التعامل فيما أرفق السيد دوجلاس دعوة من الشيخ سعدون إلى مقر الشركة الرئيسي في الهند من أجل الاستقرار على أراضيه، كما وعد بأن تُعفَى الشركة من الضرائب التي تُحَصَّل من إيرادات الميناء، إلا أن الشركة لم تقبل ذلك العرض الذي تقدم بِه حاكم بوشهر وخصوصاً بعد تدهور الأوضاع الأمنية في فارس في تلك الفترة والتي أثرت على العلاقات الإنجليزية– الفارسية(.([٧٨]

عاودت الشركة من خلال ممثلها السيد برايس (Mr. Brice) وكيل الشركة في بندر عباس خلَفاً لألكسندر دوجلاس تَفاوُضه بحاكم بوشهر حيث قام بإبرام اتفاق معه في ١٢ أبريل ١٧٦٣م ينص بموجبه على احتكار الشركة حق التجارة الشاملة في بوشهر مع اقتصار الإقامة فيها على الإنجليز فقط دون باقي الأوروبيين، وأعطى لهم حق احتكار تجارة الصوف فيها، وكذلك مصادرة كل البضائع الصوفية التي تفِد إلى المنطقة من مصدر آخر غير شركتهم مع التمسك بالإبقاء على العمل بالإعفاء من كل الرسوم الجمركية على صادراتهم وواردتهم. وعلى ضوء ذلك الاتفاق قامت الشركة بتعيين (السيد جريفس Jervis) مقيماً لها في بوشهر والذي كان من رأيه بأن الشيخ سعدون حاكم بوشهر لا يشمل نفوذه إلا مدينة بوشهر وميناؤها والمناطق القريبة من مركز نفوذه، فيما كانت الشركة تطمح إلى أن يشمل الاتفاق المناطق الخارجية لبوشهر، لذلك يجب أن يوقَّع الاتفاق من قِبَل كريم خان حاكم فارس، وذلك ما حصلت عليه الشركة بالفعل في شهر أغسطس ١٧٦٣م حينما عرج جريفس على شيراز وحصل على الاتفاق الذي عقده مع صادق خان أخي كريم خان وموثَّقاً منه شخصياً(.([٧٩]

كان دخول القرن التاسع عشر الميلادي هو البداية الحقيقية للتوسع البريطاني في بوشهر والذي بدأته بريطانيا بحملاتها العسكرية الثلاث على القواسم في السنوات (١٨٠٥، ١٨٠٩، ١٨١٩م) والذي انتهى بالتوقيع على معاهدة السلام العامة. فقد قامت حكومة الهند البريطانية باتخاذ بوشهر مقراً للوكالة أو مقراً للمقيمية السياسية في

---

[٧٨]- . لوريمر. ج. ج (دليل الخليج، القسم التاريخي)، ج١، مرجع سابق، ص١٥٤.

[٧٩]- إبراهيم. عبدالعزيز عبدالغني (حكومة الهند البريطانية والإدارة في الخليج العربي)، مرجع سابق، ٩٣-٩٤.

الخليج العربي([٨٠]) من أجل متابعة تنفيذ المعاهدة السابقة، وتزامن ذلك مع إلغاء وكالة مسقط على إثر خطاب حكومة الهند إلى إمام مسقط وعُمان المؤرخ في ٧ يونيو ١٨١٠م الذي جاء فيه: "إنه لم يعد في نيتنا تعيين مقيم في وكالتنا في مسقط وذلك لصعوبة الطقس الذي يودي بحياة الأوروبيين، ولكننا نضع في اعتبارنا أن مقيم بوشهر هو راعي المصالح البريطانية في الخليج العربي".([٨١])

لم يقتصر الأمر على إلغاء الوكالة البريطانية لدى مسقط فقط وإنما امتد الأمر لأبعد من ذلك حين دُمِجت وكالة البصرة مع وكالة بغداد عام ١٨١٠م في وكالة واحدة عرفت بوكالة البصرة كما سبق لنا الإشارة إليه، وبهذا فقد برزت بوشهر كوجهة راعية للأهداف السياسية والعسكرية والتجارية لحكومة الهند البريطانية في منطقة الخليج العربي، ومن أجل ذلك فإنه بقدوم عام ١٨٢٣م تم تغيير طبيعة عمل المقيم في بوشهر، إذ أنيطت به الصفة السياسية علاوة على مهام المقيمية السابقة وهي التجارية والبريدية والاستخباراتية، وهو ما منح المقيم فيها الإشراف على أمن الخليج العربي تنفيذاً للمعاهدات التي أبرمتها بريطانيا مع مشيخات الخليج العربي والتي كانت أولاها معاهدة السلام العامة ([٨٢])، فيما أنيط بحكومة الهند تعيين المقيمين السياسيين في بوشهر والذي تراوح ما بين الأشخاص ذوي الخلفية العسكرية والمدنية السياسية، وبذلك فقد كانت حكومة الهند البريطانية هي المرجع السياسي والإداري لتلك المقيمية، كما ذكر المقيم السياسي في بوشهر (روبرت جرانت Robert Grant) الذي عُيِّن في شهر مارس ١٨٣٥: "إننا نتصرف بأنفسنا في الأحداث الصغيرة التي تخص الخليج العربي، إما الأمور التي تضم في طياتها أموراً سياسية فإننا نلجأ إلى حكومة الهند لتَبُتَّ برأيها في تلك الأمور إنْ كان هناك متسع من الوقت، وتترك هي لنا تفاصيل الأحداث فنديرها بأنفسنا في بوشهر"([٨٣])، وبذلك فمنذ اتخاذ بوشهر كمقر جديد للبريطانيين فقد أضحت وأصبحت من أهم وأبرز مطابخ السياسة في منطقة الخليج العربي حتى تم نقْلُها إلى البحرين بعد الحرب العالمية الثانية وذلك عام ١٩٤٦م.

أصبحت بريطانيا في الربع الأول من القرن التاسع عشر الميلادي ومن خلال شركة الهند الشرقية الإنجليزية هي القوة الفعلية الوحيدة المهيمنة على شبه القارة الهندية وما حولها شاملاً ذلك منطقة الخليج العربي، الأمر الذي تجاوزت فيه حدود التجارة بل ومارس الإنجليز من خلالها التعديات وبالذات على الشعب الهندي وشعوب الخليج العربي كما حدث من تعدٍّ سافر على قبيلة القواسم في رأس الخيمة في ديسمبر ١٨١٩م. وسبق كل ذلك بفترة

---

[٨٠]- بدأ التواجد الفعلي لبريطانيا في الخليج العربي باعتمادها على ممثل لها في (دار المقيمية Residency) في بوشهر، ثم أضيفت له صفة (السياسي Political) في عام ١٨٢٢م، حيث أصبحت كلمة British Resident أي المقيم البريطاني مرادفة للمقيم السياسي. للمزيد يمكن الرجوع إلى: الزياني. أمل إبراهيم (البحرين دراسة في محيط العلاقات الدولية ١٧٨٣-١٩٧٣)، بيروت، دار الفكر، ١٩٧٣، ص٤٣.

[٨١]- إبراهيم. عبدالعزيز عبدالغني (حكومة الهند البريطانية والإدارة في الخليج العربي)، مرجع سابق، ص١١٦.

[٨٢]- العيدروس. محمد حسن (التطورات السياسية في الإمارات العربية المتحدة ١٩٦٢-١٩٧١م)، دبي، دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٢، ص١١١.

[٨٣]- إبراهيم. عبدالعزيز عبدالغني (حكومة الهند البريطانية والإدارة في الخليج العربي)، مرجع سابق، ص١٢٣.

تنصيب الحاكم البريطاني في البنغال (وارين هيستينغز [٨٤])(Warren Hastings) حاكماً عاماً على الهند وأصبحت مدينة كلكتا مركزاً للحكومة العليا يساعده مفوضون في كل من مدن بومبي ومِدْراس، وتزامن كذلك مع إنشاء المحكمة العليا في مدينة كلكتا المؤلفة من رئيس وثلاثة مساعدين(.([٨٥]

شهد عام ١٨٥٧م([٨٦]) اندلاع (ثورة سيبوي [٨٧])(Sepoy Revolution) في الهند ونتيجة لها كُشِف للرأي العام عن فظائع الحكم البريطاني في الهند مما تسبب في هزِّ أركان الإمبراطورية البريطانية والذي كان كفيلاً بإثارة مشاعر الشعب الإنجليزي نفسه تجاه حكومته، وبينت تلك الثورة فشل شركة الهند الشرقية الإنجليزية في معالجة مشاكل الشعوب التي تفرض سيطرتها عليها ومنها المشاكل الدينية والسياسية والاجتماعية، وعلى إثر تلك الأحداث فقد أخذت الحكومة البريطانية على عاتقها إجراءً سريعاً وحاسماً في رد فعل منها لتحسين أوضاع الشعوب في الهند والدول الأخرى، واستُهِل الإجراء بإصدار قانون عام ١٨٥٨م عُرِف باسم (الحكومة الأفضل للهند An Act for better Development of India)([٨٨]) وأقر بانقضاء الشركة نهائياً ونقْل سلطاتها إلى ملك بريطانيا، فيما صدر بيان رسمي باسم الملكة فيكتوريا عُرِف باسم (بيان الملكة [٨٩])(Queen's Proclamation)، وتضَمَّن إعلان الملكة نقل السلطة من إدارة الشركة إلى التاج البريطاني وبإشراف مباشر من وزارة الخارجية، وعيَّنت (اللورد

---

[٨٤]- وارين هيستينغز من مواليد إنجلترا عام ١٧٣٢م، وكان أول حاكم عام على الهند يتولى ذلك المنصب الجديد في الفترة بين عامي ١٧٧٣-١٧٨٥، وقد عُزِل لاتهامه بتهم فساد في قضية رسمية عام ١٧٨٧م، ثم ثبتت براءته عام ١٧٩٥م، وتوفي في بريطانيا في ٢٢ أغسطس ١٨١٨م. للمزيد يمكن الرجوع إلى: Wolpert. Stanly. A, A new History Of India, 7th Edition, Oxford University Press, 2004, pp ١٩٠.

[٨٥]- ياغي. إسماعيل أحمد (تاريخ شرق آسيا الحديث)، ط١، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٩٩٤، ص٥٦-٥٩.

[٨٦]- تعتبر ثورة سيبوي انتفاضة شعبية كبرى ضد الحكم البريطاني في الهند واعتُبِرت اول تعبير أساسي عن المشاعر الوطنية ضد الوجود البريطاني في الهند، وقام بها الجنود السباهيون الذين كانوا يشكلون جزءاً من جيش شركة الهند الشرقية الإنجليزية، وكان السبب الديني هو الأبرز في تلك الثورة ما بين المسلمين والهندوس، الأمر الذي حدا بالقادة البريطانيين لإعطاء أوامرهم بفتح النار على المتظاهرين فيما رفض الجنود السيبويون ذلك. للمزيد يمكن الرجوع إلى: مارشال. الفيلد كارفر ، (تراث عريق عبر سبعة عصور للجيش البريطاني)، ترجمة: محمود شكري، بغداد، ١٩٨٨، ص١٠٣.

[٨٧]- كلمة سيبوي (Sipoi) هي النُّطْق الهندي للكلمة التركية سيباهي (Sipahi) والتي تعني فارس وتعني أيضاً الهنود المدربين كمشاة على أيدي الضباط الأوروبيين. للمزيد يمكن الرجوع إلى: Singh. Nagendra, The Theory of Force and Organization of The Defence in India Constitution History From Earliest Time to 1947 , London, Asia Publishing House, 1969, pp١٨١.

[٨٨]- اتسم الوضع العام في الهند بعد قيام ثورة سيبوي بالضغط الشديد على شركة الهند الشرقية الإنجليزية وذلك من أجل اتخاذ إجراءات في سبيل تحسين الأوضاع في الهند مما أدى إلى صدور قانون الحكومة الأفضل للهند، وبذلك فقد ألغي هذا القانون صيغة الشركة رسمياً ونهائياً وبذلك انتقلت سلطاتها إلى التاج البريطاني، كما نص القانون على إلغاء مجلس السيطرة ومجلس المديرين في لندن ليُعهَد بصلاحيتهما إلى مكتب وزير الدولة لشؤون الهند. للمزيد يمكن الرجوع إلى: Wolper. Stanly. A. t, A new History Of India, Ibid, pp٢٣٩-٢٤٠.

[٨٩]- روبينز. نك (الشركة التي غيَّرت العالم.. كيف بنت شركة الهند الشرقية الإمبراطورية البريطانية وقدمت المؤسسة العابرة للقارات)، ترجمة: كمال المصري، تقديم: أحمد بهاء الدين شعبان، ط١، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٩، ص٢٧٩-٣١١.

كاننك [٩٠])(Lord Canning) حاكماً عاماً على الهند ونائباً للملك فيها بعد استحداث هذا المنصب الجديد، واستمر هذا المنصب حتى عام ١٩٤٧م بعد الحرب العالمية الثانية حتى نيل كل من الهند وباكستان استقلالهما عن بريطانيا(.([٩١]

الخاتمة

أصبحت شركة الهند الشرقية الإنجليزية واحدة من أهم الشركات التجارية وأكثرها نفوذاً على الرغم من أنها لم تكن الأولى من بين الشركات الأوروبية التي تم إنشاؤها من أجل الوصول مباشرة إلى المراكز التجارية الكبرى في الشرق ، فقد أثبتت شركة الهند الشرقية الإنجليزية أنها واحدة من أنجح الشركات ، حيث تفوقت كثيرًا على الشركات الأخرى في الربح بحلول منتصف القرن السابع عشر، وهكذا لم تكن شركة الهند الشرقية الإنجليزية مجرد شركة تجارية بل كانت أكبر من كونها ذلك فقد أكدت إلى جنب تفوقها التجاري وجودها السياسي والعسكري المدعوم من قبل التاج البريطاني في تعزيز النزعة الاستعمارية والتي من خلالها مكنتها من السيطرة على الكثير من أقطار الشرق ومن أبرزها شبه القارة الهندية، وبذلك فقد أثرت شبه القارة الهندية وشركة الهند الشرقية بشكل أساسي على الطريقة التي نظرت بها إنجلترا إلى العالم ونفسها، وقد صاحب ذلك فرض بريطانيا سيطرتها السياسية والعسكرية على منطقة الخليج العربي الذي كانت تعتبرها بريطانيا همزة وصل تجارية ما بين شبه القارة الهندية وبريطانيا على الرغم من قلة الموارد الطبيعية للمنطقة آنذاك إلا أن أهل الخليج العربي تمكنوا من تنشيط التجارة التي كانت داعماً لأهمية المنطقة والتي كان التواجد البريطاني فيها منذ عام ١٨٢٠م بهدف منع أي قوة غيرها من التواجد في الخليج العربي حيث قامت المقيمية السياسية البريطانية في بوشهر بذلك الدور السياسي من خلال ممثلها المقيم السياسي حتى عام١٩٤٧م، فيما أدت الأحداث السياسية التي نمت الحس الوطني في شبه القارة الهندية إلى الإسراع بزوال تلك الشركة عام ١٨٥٧م مما دعا بالحكومة البريطانية إلى منح حكومة الهند البريطانية الصلاحيات الضرورية بعدم التفريط في منطقة الخليج العربي والتي أصبحت من خلال التدخل في الشؤون الداخلية لأمارت المنطقة العربية مشرعاً حتى سبعينيات القرن العشرين استنادا للمعاهدات الحماية.

المراجع

---

[٩٠]- (إيرل كانتج Earl Canning) من مواليد ١٤ ديسمبر ١٨١٢م، حاز على عدة ألقاب منها النبيل والرؤوف، وكان أحد رجال الحكم البريطاني الذين كان لهم دور فاعل بعد ثورة سيبوي، إذ كان اول شخص يتقلّد منصب نائب الملك في الهند بعد نقْل السلطة من الشركة إلى التاج الملكي البريطاني، وامتازت فترة تولّيه المنصب بنجاح الإدارة البريطانية في تلك الفترة، وعمل على إنشاء ثلاث جامعات في عموم الهند هي: جامعة كلكتا، جامعة مدراس، جامعة بومبي، وتوفي في ٢١ مارس ١٨٦٢م. للمزيد يمكن الرجوع إلى: Thompson. Edward & Garratt. G. T, History of British Rule in India, Vol: II, New Delhi, Atlantic Publishers and Distributors, 1999, pp٤٧٠-٤٧٥.

[٩١]- مشاي. صلاح خلف (ثورة السيبوي الهندية عام ١٨٥٧م.. دراسة تحليلية لعوامل النشوء وأسباب الفشل)، جامعة بابل، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد العشرون، إبريل ٢٠١٥، ص٦٥٩-٦٦٣.

المصادر والمراجع:

١. إبراهيم. عبدالعزيز عبدالغني (بريطانيا وإمارات الساحل العماني)، بغداد، دار الحرية للطباعة، ١٩٧٨.
٢. إبراهيم. عبدالعزيز عبدالغني (بريطانيا وإمارات الساحل دراسة في العلاقات التعاهدية)، بغداد، مكتبة عدنان للطباعة والتوزيع والنشر، ٢٠١٧.
٣. إبراهيم. عبدالعزيز عبدالغني (حكومة الهند البريطانية والإدارة في الخليج العربي.. دراسة وثائقية)، ط١، الرياض، دار المريخ، ١٩٨١.
٤. أبو جابر. فايز صالح (الاستعمار في جنوب شرقي آسيا)، ط١، عمان، دار البشير للنشر والتوزيع، ١٩٩١.
٥. أحمد. إبراهيم خليل (تاريخ الوطن العربي في العهد العثماني ١٥١٦– ١٩١٦م)، ط٢، الموصل، دار أبن الأثير للطباعة والنشر، ٢٠٠٥.
٦. الأدهمي. محمد مظفر (تاريخ أوروبا الحديث: عصر النهضة.. الثورة الفرنسية في القرون ١٦–١٨م)، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ١٩٨٩.
٧. الأزكوي. سرحان بن سعيد (كشف الغُمة الجامع لأخبار الأمة) ١–٢، تحقيق: حسن محمد عبدالله النابودة، ج١، بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٦.
٨. إسماعيل. جاكلين (سياسة بريطانيا في الخليج والكويت في القرن التاسع عشر)، مجلة (دراسات الخليج والجزيرة العربية)، العدد السادس عشر، المجلد: الرابع، ١٩٧٨.
٩. أمين. عبد الأمير محمد (الشركات التجارية الاحتكارية الإنجليزية في منطقة الخليج العربي خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر)، بغداد، مجلة (المؤرخ)، العدد الثاني عشر، ١٩٨٠.
١٠. أمين. عبد الأمير محمد (القوى البحرية في الخليج العربي في القرن الثامن عشر)، ط١، بغداد، دار الورّاق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧.
١١. أمين. عبد الأمير محمد و لازم. هاشم كاطع وآخرون (المصالح البريطانية في الخليج العربي ١٧٤٧–١٧٧٨م)، بغداد مطبعة الإرشاد، ١٩٧٧.
١٢. باتي. عزيزة فوال (موسوعة الأعلام العرب والمسلمين والعالميين)، ج٣، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٩.
١٣. بعلبكي. منير (معجم إعلام المورد)، ترجمة وتحقيق: رمزي بعلبكي، ط١، بيروت، دار الملايين، ١٩٩٢.
١٤. بولارد. سير ريدر (بريطانيا والشرق الأوسط من أقدم العصور وحتى عام ١٩٥٢م)، ترجمة: حسن أحمد السلمان، بغداد، مطبعة الرابطة، ١٩٥٦.

١٥. البياتي. فلاح محمود خضر (أساليب السياسة البريطانية في العراق ١٩١٧-١٩٢٠م)، جامعة بابل، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد السادس، ٢٠١٢.

١٦. جوردون. جون ستيل (إمبراطورية الثورة)، ترجمة: هشام ممدوح طه، ط١، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٨.

١٧. حسون. علي (تاريخ الدولة العثمانية وعلاقاتها الخارجية)، ط٤، بيروت، المكتب الإسلامي، ٢٠٠٢.

١٨. ديوارنت. و. ل. (قصة الحضارة)، ترجمة: محمد بدران، ج١١، مجلد:٦، القاهرة، مكتبة الأسرة، ٢٠٠١.

١٩. روبينز. نك (الشركة التي غيَّرت العالم.. كيف بنت شركة الهند الشرقية الإمبراطورية البريطانية وقدمت المؤسسة العابرة للقارات)، ترجمة: كمال المصري، تقديم: أحمد بهاء الدين شعبان، ط١، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٩.

٢٠. الزياني. أمل إبراهيم (البحرين دراسة في محيط العلاقات الدولية ١٧٨٣-١٩٧٣)، بيروت، دار الفكر، ١٩٧٣.

٢١. سلام خسرور (السياسة الاقتصادية للشاه عباس الكبير)، الجامعة المستنصرية، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد: السادس والسبعون، ٢٠١٢.

٢٢. سلمان. مؤيد عاصي (خطوط ومحطات التلغراف البريطانية في الخليج العربي ١٨٦٠-١٩٠٧م)، جامعة ميسان، كلية التربية، مجلة (ابحاث ميسان)، العدد الثاني، المجلد الأول، ٢٠٠٥.

٢٣. سليمان. محمد عبدالقادر (تاريخ شبه القارة الهندية)، ط١، القاهرة، مجموعة النيل العربية، ٢٠٠٨.

٢٤. السويدي. محمد سعيد بن عبدالله (ورود حديقة الوزراء بورود وزارة مواليهم في الزوراء)، و(تاريخ العراق ١٧٤٨-١٧٨٧م)، تحقيق: عماد عبدالسلام رؤوف، ط١، دمشق، دار الزمان للطباعة والنشر والتوزيع،٢٠١٢.

٢٥. الصالحي. عصام خليل (السياسة البريطانية في الخليج العربي الأهداف والنتائج ١٦٠٠-١٨٤٣م)، الجامعة العراقية، كلية الآداب، مجلة مداد الآداب، العدد: الرابع، المجلد: العاشر، ٢٠١٢.

٢٦. الصباغ. ليلى (المجتمع العربي السوري في مطلع العهد العثماني)، دمشق، وزارة الثقافة السورية، ١٩٧٣.

٢٧. الطرابلسي. عبدالقادر توفيق (الدُّرر الحِسَان في فضائل سلاطين آل عثمان)، تحقيق: حسين محمد علي شكري، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٩.

٢٨. عبوش. أحمد صالح (إنجلترا في عهد أوليفر كروميل ١٦٤٩- ١٦٥٨م)، ط١، القاهرة، المكتب العربي للمعارف، ٢٠١٤.

٢٩. العطار. نادر (تاريخ سوريا في العصور الحديثة.. دور حكم السلاطين الفعلي في العهد العثماني ١٥١٦-١٩٠٨م)، ج١، دمشق، مطبعة الإرشاد، ١٩٦٢.
٣٠. علاوي. ستار جبار (باكستان.. دراسة في نشأة الدولة وتطور التجربة الديمقراطية)، ط١، عمان، دار الجنان للنشر والتوزيع، ٢٠١٢.
٣١. عوض. أحمد حافظ (نابليون بونابرت في مصر)، ط١، القاهرة، دار كلمات عربية للترجمة والنشر، ٢٠١٣.
٣٢. عوض. عبدالعزيز (دراسات في تاريخ الخليج العربي الحديث)، ج٢، بيروت، دار الجيل، ١٩٩١.
٣٣. عوض. عبدالعزيز محمد (تجارة الحرير عبر الخليج العربي في القرن السابع عشر)، الرياض، مجلة (الدارة)، دارة الملك عبدالعزيز، العدد الأول، السنة العاشرة، شوال ١٤٠٤هـ، يونيو١٩٨٤.
٣٤. العيدروس. محمد حسن (التطورات السياسية في الإمارات العربية المتحدة ١٩٦٢-١٩٧١م)، دبي، دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٢.
٣٥. الفهد. عبدالرزاق مطلك (تاريخ العالم الثالث)، جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ١٩٨٩.
٣٦. فوستر. هنري (نشأة العراق الحديث)، ترجمة: سليم طه التكريتي، ط١، مجلد:٢، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٩.
٣٧. قلعجي. قدري (الخليج العربي بحر الأساطير)، ط٢، بيروت، شركة المطبوعات والتوزيع والنشر، ١٩٩٣.
٣٨. كاظم. علاء موسى نورس و رؤوف. عماد عبدالسلام (عهد المماليك والأسر الحاكمة)، (العراق في التاريخ)، بغداد، دار الحرية للطباعة، ١٩٨٣.
٣٩. لوريمر. ج. ج. (دليل الخليج)، القسم التاريخي، ترجمة: قسم الترجمة بمكتب أمير دولة قطر، الدوحة، ١٩٧٢.
٤٠. لونكيك. ستيفن همسلي (أربعة قرون من تاريخ العراق الحديث)، ترجمة: جعفر الخياط، ط٦، بغداد، مطبعة الأديب، ١٩٨٥.
٤١. مارشال. الفيلد كارفر (تراث عريق عبر سبعة عصور للجيش البريطاني)، ترجمة: محمود شكري، بغداد، ١٩٨٨.
٤٢. المحامي. محمد فريد بك (تاريخ الدولة العلِيَّة العثمانية)، ط١، بيروت، دار الجيل، ١٩٧٧.
٤٣. محفوظ. حازم أحمد (ازدهار الإسلام في شبه القارة الهندية)، ط١، القاهرة، الدار الثقافية للنشر، ٢٠٠٤.

٤٤. مذكرات القائد البحري إندرادي. روي فيريرا (يوم سقطت هرمز)، ترجمة: عيسى أمين، السلسلة التاريخية (الموسوعة البرتغالية)، البحرين، مؤسسة الأيام للصحافة والطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٦.
٤٥. مشاي. صلاح خلف (ثورة السيبوي الهندية عام ١٨٥٧م.. دراسة تحليلية لعوامل النشوء وأسباب الفشل)، جامعة بابل، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد العشرون، إبريل ٢٠١٥.
٤٦. المقرحي. ميلاد أ. (تاريخ أوروبا الحديث ١٤٥٣-١٨٤٨م)، ط١، ليبيا، جامعة قار يونس، ١٩٩٦.
٤٧. المنصور. جعفر عبد الدايم و عبد الحسن. كوثر غضبان ، حصار قبيلة كعب للبصرة سنة١٧٦٢م، جامعة الصرة، مجلة دراسات البصرة، العدد:٢٧، السنة:١٣، ٢٠١٨.
٤٨. النجار. مصطفى عبدالقادر (شركة الهند الشرقية ملامحها وأبرز سماتها في الخليج العربي (١٦٠٠-١٨٥٨م)، جامعة الكويت، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد: ١٥، المجلد: ٤، ١٩٧٨.
٤٩. نورس. علاء الدين (السياسة الإيرانية في الخليج العربي إبان عهد كريم زند خان ١٧٥٧-١٧٧٩م)، بغداد، معهد البحوث والدراسات العربية، ١٩٨٢.
٥٠. الوردي. علي (لمحات اجتماعية من العراق الحديث)، ج١، بغداد، دار الوراق للنشر، ١٩٨٩.
٥١. ياغي. إسماعيل أحمد (تاريخ شرق آسيا الحديث)، ط١، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٩٩٤.
٥٢. يوسف، يوسف حسن (الاتفاقيات والمعاهدات في ضوء القانون الدولي)، ط١، عمان، مركز الكتاب الأكاديمي، ٢٠١٧.

المراجع باللغة الإنجليزية:

١. A.L.Rowse, The Expansion of Elizabethan England, London, Cardinal Books, 1973.
٢. Belgrave. Charles, The Pirate Coast, London, G. Bell and sons Ltd. 1966.
٣. Bhargava. K. D, Guide to The Records in The National Archives of India Part:1, Introductory, New Delhi, 1950.
٤. Black. J. B, The Reign of Elizabeth(1558-1603), Second edition. The Oxford History of England, "Book8", London, Oxford University Press, 1959.
٥. Erikson. Emily, Between Monopoly and Free Trade: The English East India Company 1600-1757, New Jersey, Princeton University Press, 2014.
٦. Hull. Mary, The Mongol Empire (World History Series), U.S.A, Green Haven Press, 1997.
٧. Hutton. Ronald, Charles ii, King of England, Scotland, Ireland, Oxford, Clarendon Press, 1989.
٨. Jenkinson. Antony and Other, English men, New York, Ayer Publishing, 1967.

٩. Kirk. George. E, A Short History Of The Middle East, 7th edition, London, Hesperides Press, 2008.
١٠. Lipson. Ephraim , The Economic History of England, London, Adam & Charles Black, 1957.
١١. Low. Charles Rathbone, History of the Indian Navy(1613-1863), Vol: I, London, R. Bentley and Son, 1877.
١٢. Monk. Kathryn A, Fretes. Yance De, Gayatri Reksodiharjo-Lilley. The Ecology of Nusa Tenggara and Maluku, Volume 5 Ecology of Indonesia Series, Hong Kong, Periplus Editions Ltd, 1996.
١٣. Parker. Matthew, The Sugar Barons: Family, Corruption, Empire and War, London, Wind Mill Books, 2011.
١٤. Patel. Sujata and Masselos. Jim, Bombay and Mumbai: The City in Transition, London, Oxford University Press, 2003.
١٥. Robinson. F, The Trade of The East India Company from (1709-1813), London, Cambridge University Press, 1962.
١٦. Singh. Nagendra, The Theory of Force and Organization of The Defence in India Constitution History From Earliest Time to 1947 , London, Asia Publishing House, 1969.
١٧. Srivastava. Ashirbadi Lal, The Mughal Empire, India, Shiva Lal Agarwala & co, 1970.
١٨. Thompson. Edward & Garratt. G. T, History of British Rule in India, Vol: II, New Delhi, Atlantic Publishers and Distributors, 1999.
١٩. Watkins. Sara Beth, Catherine of Braganza: Charles II's Restoration Queen, London, John Hunt Publishing , 2017.
٢٠. Willson. David Harris, King James VI and I, London, Jonathan Cape, 1963.
٢١. Wolpert. Stanly. A, A new History Of India, 7th Edition, Oxford University Press, 2004.
٢٢. Woodruff. Philip, The Man Who Ruled India, Vol:1, The Founders, 2nd edition, London, Jonathan Cape Ltd, 1965.

المصادر الإلكترونية:

١. ، صحيفة (الشرق الأوسط)،: www.archive .aawsat.com
٢. British Library http://explore.bl.uk
٣. www.bbc.co.uk/history/historic_figures/drake_francis.5hHm1
٤. مكتبة قطر الوطنية، .www.qdl.qa

The English East India Company (Its Origin Strength, and Decline 1600-1858)

Study Summary:

لايوجد ترجمة اسم المولف ووضيفتة وعنوانه

England worked to build its own power in order to compete with other global powers, during the reign of Queen Elizabeth, which allowed it to emerge as an prominence nation in the sixteenth century AD and its entry as a rival to other European powers and compete with them in terms of geographic exploration that led to the start of the conduct of trade missions for the extension of control and influence globally, centered on the Americas, West, Africa and Asia. England, as a party in its aspiration to the bounties of the East, they entered the region by sending its naval fleets to the archipelago of the Indies in order to compete with other European powers to acquire trade of spices and bounties of the East.

The ambitious English presence in the East led to the establishment of the English East India Company accompanied by a military presence with the aim of monopolizing the trade of spices and products of Asian countries in general, and then undertook to expand to new areas in the Far East of Asia such as India, and later on entering the Persian market, as well as the Arabian Gulf region where it was considered to be a good trading center, in which it expanded its relations with Persia by establishing trade and administrative centers in order to extend its control over the trade of the Arabian Gulf between Basra in the north and Muscat in the south.

In view of those aspirations and military presence in the East and Arab Gulf region, the British politics called for the exclusion of any competing force that could play the role of a competitor to it, its tight military and political presence led to its victory over the national expansions in Asia and the Arab Gulf region and it eventually surpassed it, but with the emergence of political and security obstacles that the English East India Company were going through led to the eventual demise of its star in the Asian and Arabian Gulf region and later on its demise of their influence.

Key words: Arabian Gulf, English East India Company, Persia, the Indian subcontinent, Asia

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٢ ص ص: ١٧٢- ١٩٧ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-2.6

الإيجاز في القصص القرآني وأثره (سورة الفيل أنموذجا)

نوال بنت محمد بن زاهد علي سردار
أستاذ التفسير المساعد بقسم الدعوة والثقافة الإسلامية
كلية الدعوة وأصول الدين – جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

مستخلص. ورد الإيجاز في القرآن في مفرداته، وجمله، وقصصه، ومن ذلك قصة أصحاب الفيل، فلم يرد ذكرها إلا مرة واحدة، وفي سورة مكية قصيرة، وتروم هذه الدراسة إلى خدمة العلم وأهله، ببيان مفهوم الإيجاز في القصص القرآني، وتجلية وجوه الإيجاز في سورة الفيل ونوعه، وأثره الإعجازي. فأثمرت عن: تأصيل إيجاز القصر الواقع في قصة أصحاب الفيل، بعدة أوجه، منها: عدم التكرار، مع الإيجاز والقصر على أغراضها، واختيار الأنسب من الألفاظ للدلالة على معانيها، وغيرها، فكان له أثره الإعجازي المتمثل في: الإعجاز البياني، والعسكري، وفي وصف الطير، وأثره التربوي في التعليم والتربية والدعوة.
الكلمات الدلالية: الاختصار/ الإعجاز / أبابيل/ سجيل/ التناسق.

المقدمة

الحمد لله منزل القرآن معجزًا بآياته، موجزًا ببيانه وكلماته، على أفصح العرب نبيه محمد ﷺ ، أما بعد:
فإن علم كتاب الله بحرٌ زاخر، لا ينضب معينه، ولا يدرك قراره، ومن يروم إلى استقصائه وإحصائه لم يبلغ إلى ذلك سبيلًا، فمدارك الإنسان محدودة، كما أخبرنا المولى في كتابه: [الإسراء:٨٥]، فكتاب الله المعجز، منبع العلوم، ومنهل الهدى، أودع الله تعالى فيه من علمه، وبين فيه طريق الهدى، فيتلمس كل ذي علم منه ويستند عليه، فهذا الفقيه يستدل به على الأحكام ويستنبط منه الحكم، والبياني يقتفي حسن النظم، وبلاغة الكلم، والمفسر يتتبع هداياته وتفسيره، وبديع نظمه، بما تضمنه من قصص وأخبار، ومواعظ وأمثال، للذكرى والاعتبار، مع فصاحة وإيجاز، وبلاغة وإعجاز، ومن ذلك: ما جاء في قصة أصحاب الفيل، ولم يرد ذكرها إلا مرة واحدة وبإيجاز

لا إطناب فيه، فآثرت دراسة هذه القصة والتطرق إليها من هذا الجانب، فكان عنوانها: الإيجاز في القصص القرآني وأثره –سورة الفيل أنموذجا.

وتكمن أهمية الموضوع في الجوانب التالية:

١- إن الإيجاز في القصص القرآني، بما فيه من البلاغة والبيان، ودقة الإخراج للقصة في أبهى الحلل، بلا خلل، مع وضع اللفظ في موضعه بلا زلل، يُعد معجزة باهرة عجز العرب عن الإتيان بمثلها.

٢- أثر القصة الموجزة في نفوس السامعين والقارئين، بالترغيب أو الترهيب، والإرشاد والتبيين، فقد كانت القصة ولا تزال مدخلًا لأصحاب الدعوات من الأنبياء والرسل، والدعاة في كل زمان ومكان، إلى نفوس الناس وعقولهم وقلوبهم، فيلقون إليهم ما يريدون من آراء ومعتقدات، ومواعظ وعبر، بأبلغ عبارة وأوجزها.

٣- حاجة الناشئة باتت ملحة – لاسيما في زماننا– إلى تلك النماذج الموجزة المعجزة، لتسمو بنفوسهم، وترقق مشاعرهم، وتكسبهم الفصاحة والبلاغة.

٤- تمثل سورة الفيل مثال للقصة الموجزة التي لم يتكرر ذكرها، على خلاف الكثير من القصص القرآني، مع الإيجاز الشديد حيث لم تتجاوز آياتها (خمس آيات)، مع حبكة بلاغية في عرض مشوق، وصياغة رصينة.

فهذه الدراسة تمثل إضافة علمية لمجال التفسير وعلوم القرآن حيث لم تسبق دراسة الإيجاز القصصي في السورة مفردة، إضافة إلى ما فيها من فتح آفاق العلم للقارئ والمستمع بالتبصر فيما تضمنته من بلاغة بديعة، ومشاهد تصويرية، معجزة موجزة.

إشكالية الدراسة: اختلاف نمط الإيجاز الوارد في سورة الفيل، وأسباب هذا الاختلاف، ووجوه الإيجاز فيه، ومدى تأثير هذا النمط من الناحية الاعجازية، والتربوية، بما يسترعي النظر، ويتطلب السبر.

ويتفرع عنها أسئلة الدراسة: وتكمن في الإجابة على التساؤلات التالية:

ما المقصود بالإيجاز في القصص القرآني؟ وما أوجهه في قصة أصحاب الفيل؟ وما نوعه؟ وما أثر الإيجاز في القصص القرآني من خلال السورة؟

الفرضيات أن للإيجاز في السورة وجوه عديدة، وأن لاختلافها عن غيرها من السور أسباب بليغة، ونمط الإيجاز فيها القصر لا الحذف لدلالة السياق، له أثره الإعجازي والتربوي.

ولبيان ذلك تهدف الدراسة إلى تحقيق الآتي:

١- بيان حد الإيجاز في القصص القرآني.

٢- تجلية وجوه الإيجاز، ونوعه، وأثره الإعجازي والتربوي في القصة، من خلال دراسة تحليلية تطبيقية لسورة الفيل.

حدود البحث: تنحصر في دراسة الإيجاز المعجز في سورة الفيل.

منهج البحث: سلكت منهجين:

الأول: منهج الاستقراء والتتبع، والحصر لأهم المصادر التي تُعنى بالإيجاز بشكل عام، وفي القصص القرآني بشكل خاص، وبالأخص سورة الفيل، وتتبع الأقوال في ذلك، مع مراعاة ما يتطلبه البحث من الإيجاز.

الثاني: منهج الدراسة والتحليل لسورة الفيل ومعانيها، والاستنباط لأوجه الإيجاز المعجز فيها.

إجراءات الدراسة: تتلخص في الآتي:

١. كتابة الآيات بخط مصحف المدينة الإصدار الثالث، وتوثيقه في المتن، بين قوسين معكوفين [السورة: الآية]، بذكر السورة ورقم الآية.

٢. توثيق نصوص الحديث النبوي من مظانها في كتب السنة في الحاشية، بذكر المصدر، والكتاب والباب، ورقم الحديث، أو الجزء والصفحة.

٣. شرح الآيات من مظانها في كتب التفسير وعلوم القرآن، مع الاستعانة بكتب اللغة العربية والبلاغة، والتوثيق لها في الحاشية.

٤. التحليل والدراسة للنص القرآني، مع الاستنباط والاستدلال بقدر الوسع والطاقة.

٥. ختم الدراسة بجملة من النتائج والتوصيات.

٦. إدراج قائمة بالمصادر والمراجع باللغة العربية، مع رومنتها.

الدراسات السابقة: تعددت الدراسات في موضوع الإيجاز في علوم وتخصصات مختلفة، سأذكر أقربها إلى موضوع الدراسة، منها على سبيل المثال لا الحصر:

١- الباحثة: بدرة، حرز الله، (٢٠٢٠م/٢٠٢١م)، بلاغة الإيجاز في القرآن الكريم، -السور المكية أنموذجا-، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية اللغات والآداب والفنون، سيدي بلعباس: جامعة جيلالي ليباس. تعرضت هذه الدراسة البلاغية للإيجاز في الكلمات والجمل دون القصص، اما هذه الدراسة فتعنى بدراسة الإيجاز في قصة أصحاب الفيل.

٢- الباحثة نور عويض الرفاعي، (مارس ٢٠١٨م)، من بلاغة سورة الفيل، رابطة الأدب الحديث: مصر، ج١٢٠، وتعرض هذه الدراسة البلاغية: النواحي البلاغية في سورة الفيل، في حين دراستي تركز على جانب الإيجاز القصصي المعجز في السورة، من منظور التفسير وعلوم القرآن.

٣- الباحث: محمد جعفر العارضي، المضمر الدلالي في سورة الفيل المباركة –قراءة نصية فكرية–، مجلة المنهل الإلكترونية، وهي دراسة أدبية تحليلية لدلالات السورة اللغوية المضمرة، وتختلف دراستي عنها بالتركيز على جانب الإيجاز القصصي وأثره المعجز في السورة، من منظور التفسير وعلوم القرآن.

على تعدد الدراسات في هذا الباب إلا أنه وبحسب علمي لم يتناول دراسة الإيجاز في القصص القرآني في سورة الفيل أي دراسة سابقة، من وجهة نظر تفسيرية، وإن كان جانب الدراسة النظري لمفهوم الإيجاز في القرآن الكريم عامة وفي القصص القرآني خاصة يُعد قاسمًا مشتركًا أساسيًا في الأبحاث، مع وجود نوع ارتباط مع الدراسات البلاغية، من ناحية الدلالة اللفظية، لكون القرآن بلسان عربي مبين.

خطة البحث: تتضمن الدراسة مبحثين، يتقدمهما مقدمة، ويقفوهما خاتمة، يعقبها ثبت المصادر والمراجع.

المبحث الأول: تحديد مفاهيم المصطلحات.

المبحث الثاني: دراسة سورة الفيل (دراسة تحليلية تطبيقية).

المبحث الأول: تحديد مفاهيم المصطلحات:

إن عنوان الدراسة من المركب اللفظي، إذ يتكون من ثلاث مصطلحات، ولإيضاح مقصود البحث لابد من تجلية معاني كل مصطلح منها باختصار.

أولًا: مفهوم الإيجاز في اللغة والاصطلاح.

في اللغة: (الواو والجيم والزاي، أصل واحد، فيقال: كلام وَجِيز ووَجِزْ)[١]، (وأَوْجَزْتُ في الأمر: إذا اختصرته)[٢]، (ووَجُزَ الكلام وَجَازَةً ووَجْزًا وأَوْجَزَ: قلَّ في بلاغةٍ، وأَوْجِز: أسرع واقتصر، ورجل وَجِز: سريع الحركة).[٣]

في الاصطلاح: تعددت تعريفاته بحسب العلوم، وبيان ذلك:

- حده عند البلاغيين: الخطاب بمزيج من المعاني الكثيرة بألفاظ قليلة بأقل من المعهود عادة، مع الوفاء بالمقصود، من غير زيادة[٤]، مع سرعة الإجابة .[٥]

---

[١] القزويني، أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة،.6/87

[٢] الخليل الفراهيدي، أحمد بن عمرو بن تميم، العين،.6/166

[٣] ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم بن علي، لسان العرب،.5/427

[٤] ينظر: الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب، الحيوان، ٤٢/٣. السكاكي، يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي الخوارزمي، مفتاح العلوم، ص:٢٧٧.

[٥] ينظر: الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب، البيان والتبيين، ٩٨/١، ذكره من قول صحار بن عياش العبدي.

- حده عند المحدثين: الكلام الخفيف المقتصد المقتصر على المطلوب[٦]، التام بلا نقص. ومنه الحديث: «ما صليت خلف أحدٍ أَوْجَزَ صلاةً من صلاة رسول الله ﷺ في تمام»[٧]، أي خفيفة مع اعتدال وتمام ركوعها وسجودها.[٨]
- حده في علوم القرآن: قَصر الكلام على ألفاظٍ قليلةٍ، جامعةٍ لمعاني كثيرة، من غير إخلال، بنفسه[٩]، أي بدون تقدير له.

من استعراض المعنى اللغوي والاصطلاحي: يتضح اتفاق المعنى بين اللغويين والبلغاء والمحدثين والمفسرين، فالإيجاز قصر واختصار للألفاظ مع كثرة المعاني، بلا إخلال، ونستشف من هذا أن لمعاني الآيات القرآنية عمقًا فنيًا وإعجازًا بلاغيًا يحتاج للتدبر والتأمل، كونه فاق المعهود من كلام العرب في الاختصار.

ثانيًا: مفهوم القصص في اللغة والاصطلاح.

في اللغة: مأخوذ من (قَصَّ)، (القاف والصاد أصل صحيح يدل على تتبع الشيء، ومنه اقتصصت الأثر، أي: تتبعته) [١٠]شيئًا بعد شيء، (كما في قوله تعالى □□ □ □ □ :[القصص:١١])[١١]، (ومنه القَصُّ: وهو فعل القَاصّ إذا قَصَّ القَصص، والقِصَّة: الخبر، والأمر والحديث، والجمع قِصَص، وقصصت الرؤيا: أخبرت بها، ومنه قوله: □□ □ □ □□[الأعراف:١٧٦]، ومن هذا الباب: قَصَّ، بمعنى: قطع، فيُقال قَصَّصت الشعر بالمقص: إذا قطعته).[١٢]

في الاصطلاح:

هي الخبر الطويل الذي يتبع بعضه بعضًا، حتى يتناوله من جميع جوانبه[١٣]، وعلى هذا فهو فن أدبي يحكي مجموعة من الأحداث والوقائع لشخصيات، وقد تكون حقيقة أو خيالية.

والقصة في القرآن: (هي ما قصَّه الله تعالى في كتابه من أخبار السابقين، والنبوات، والأحداث الواقعة زمن النبي[١٤](ﷺ، وكله حقٌّ وصدقٌ.

---

[٦] ينظر: ابن الأثير، أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد، النهاية في غريب الحديث والأثر، 5/156.

[٧] رواه مسلم، صحيح مسلم، كتاب الصلاة، باب اعتدال أركان الصلاة وتخفيفها في تمام، رقم (٤٧٣).

[٨] ينظر: النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، ١٨٨/٤.

[٩] ينظر: الرماني، أبو الحسن علي بن عيسى بن علي، النكت في إعجاز القرآن، ص:٧٦. الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر، البرهان في علوم القرآن، ١٠٢/٣. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، الإتقان في علوم القرآن، 3/180.

[١٠] القزويني، معجم مقاييس اللغة، 5/11.

[١١] ابن منظور، لسان العرب، 7/74.

[١٢] المصدر السابق، 7/73.

[١٣] ينظر: العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل، معجم الفروق اللغوية، ص:٤٣٠.

[١٤] البغا، مصطفى ديب، الواضح في علوم القرآن، ص:١٨١.

ويظهر من عرض معنى القصة الاصطلاحي التشابه بين المقصود بها في الأدب العربي وبين المقصود بها في القرآن، إلا أن القصص القرآني يمتاز بالمصداقية والواقعية، والشمولية في الموضوع، وعلو الهدف، وتنوع المقصد والغرض، مع وضوح الإعجاز؛ كونه من كلام رب العالمين الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه.

ثالثًا: مفهوم القرآن في اللغة والاصطلاح.

في اللغة: تعددت أقوال العلماء حول أصل لفظ القرآن في لغة العرب، –وإن كانوا متفقين على أن لفظ القرآن اسم، ليس بحرف ولا فعل–، وأن هذا الاسم إما أن يكون جامدًا باعتباره اسم للقرآن المنزل علم له[١٥]، أو مشتقًا: من قرنت الشيء بالشيء إذا ضممته إليه[١٦]، وقيل: (من قَرَأَ قُرْآنًا، بمعنى: تلا، فهو مَقْرُوء)[١٧]، ومنه قوله تعالى: □□ □ □ □ □ □ □ □ □[الإسراء:٧٨]، وقيل: مشتق من القُرْءِ، بمعنى: الجمع والضم[١٨]، (وسُمي القرآن بذلك؛ لأنه جمع السور بعضها إلى بعض)[١٩]، وقيل، لأنه جمع القصص والأمر والنهي والوعد والوعيد والآيات والسور بعضها إلى بعض[٢٠]، (وقيل: لكونه جامعًا لثمرات الكتب، ولجمعه ثمرة جميع العلوم).[٢١]

في الاصطلاح: هو كلام الله تعالى، المنزّل على نبيه محمد [٢٢] ﷺ، بلفظه العربي[٢٣]، المعجز، المتعبد بتلاوته[٢٤]، المنقول بالتواتر، المكتوب في المصاحف[٢٥]، من أول سورة الفاتحة إلى آخر سورة الناس.[٢٦]

رابعًا: مفهوم الإيجاز في القصص القرآني: من خلال ما سبق يمكننا القول: إن المقصود هو قصر الكلام في القصة القرآنية على ألفاظ قليلة، جامعة لمعاني كثيرة، من غير إخلال، على غير معهود العرب، تحقيقًا للإعجاز والتحدي.

---

[١٥] ينظر: الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ٢٧٨/١. السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، 1/181.
[١٦] ينظر: الزركشي، البرهان، ٢٧٨/١. السيوطي، الإتقان، 1/182.
[١٧] الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد الفارابي، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، ٦٥/١.
[١٨] ينظر: الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري بن سهل، معاني القرآن وإعرابه، 1/305.
[١٩] التيمي، أبو عبيدة معمر بن المثنى البصري، مجاز القرآن، ١٨/١.
[٢٠] ينظر: ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر،4/30.
[٢١] الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، ص: ٦٦٩.
[٢٢] ينظر: العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر، فتح البارئ بشرح صحيح البخاري،13/463.
[٢٣] ينظر: الشافعي، أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس القرشي المكي، الرسالة، ص:٣٤.
[٢٤] ينظر: السيناوني، حسن بن عمر بن عبد الله المالكي، الأصل الجامع لإيضاح الدرر المنظومة في سلك جمع الجوامع، 1/45.
[٢٥] ينظر: ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم الحراني، مجموع الفتاوى،12/569.
[٢٦] ينظر: الزرقاني، محمد عبد العظيم، مناهل العرفان في علوم القرآن،1/19.

(فإن من أبدع أساليب العرب الإيجاز، وهو متنافسهم غاية ما تتبارى إليه فصحاؤهم، وقد جاء القرآن بأبدعه، إذ كان مع ما فيه من الإيجاز المبين في علم المعاني فيه إيجاز عظيم آخر، وهو صلاحية آياته لأن تؤخذ منها معاني متعددة كلها تصلح لها العبارة باحتمالات لا ينافيها اللفظ).[٢٧]

المبحث الثاني: دراسة سورة الفيل (دراسة تحليلية تطبيقية).

□

□ [الفيل:١–٥].

١– التعريف بسورة الفيل ومعناها الإجمالي:

أولًا: عد آياتها، أسماء السورة، وسبب التسمية:

(سورة الفيل مكية، وعدد آياتها (خمس آيات) بإجماع، وكلماتها ثلاث وعشرون، وحروفها ثلاث وتسعون، فواصل آياتها على اللام)[٢٨]، وورد في تسميتها، ثلاثة أسماء:

- سورة الفيل، وبه عنونت في المصاحف وكتب التفسير[٢٩]، (وسميت بذلك؛ لورود قوله: □ □ □ □[الفيل:١]).[٣٠]
- وسورة: □ □ □ □ [الفيل:١][٣١]؛ وسميت بذلك لوروده في مفتتح السورة بهذا اللفظ.
- (وسورة: □□ □ □ □ □ [الفيل:١[٣٢]]؛ وسميت بذلك لوروده في مفتتح السورة بهذا اللفظ.

ثانيًا: موضوع السورة:

بيان قصة أصحاب الفيل، ومقصدهم إلى تخريب البيت الحرام وهدم الكعبة، وما نزل بهم من العقاب والهلاك وصرفهم عن البيت الحرام.[٣٣]

ثالثًا: المعنى الإجمالي للسورة:

---

[٢٧] ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر، التحرير والتنوير، 1/121.

[٢٨] الفيروزآبادي، أبو طاهر مجد الدين محمد بن يعقوب، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، 1/544.

[٢٩] ينظر: الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله الديلمي، معاني القرآن، ٢٩١/٣. ابن الجوزي، أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد، فنون الأفنان في عيون علوم القرآن، ص:٣٢٦. السخاوي، أبو الحسن علم الدين علي بن محمد بن عبد الصمد الهمداني، جمال القراء وكمال الإقراء، ص:٣١٧.

[٣٠] الفيروزآبادي، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، 544 /1.

[٣١] ينظر: البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل الجعفي، صحيح البخاري، كتاب تفسير القرآن، باب: سورة: □ □ □، ٦ /١٧٧. العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، 8/729.

[٣٢] التيمي، مجاز القرآن، ٢/ ٣١٢.

[٣٣] ينظر: ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي، تفسير القرآن العظيم، 8/ 458.

تدور أحداث قصة أصحاب الفيل حول ما حدث لأصحاب الفيل أبرهة الأشرم وجيشه، الذي تحشد بهم في كبرياء وخيلاء، وتعاظم واستكبار، واستعلاء وطغيان، وسولت له نفسه الطاغية وقدرته القاصرة، أن بإمكانه تحقيق مأربه في النيل من الكعبة بهدمها، وصرف الناس إلى كنيسة اليمن –التي تفنن في بنيانها، وزخرفة أرجائها، وتطاول فنائها، إرضاءً لملك الحبشة–، فقصد بيت الله الحرام لهدمه، كيدًا منه؛ لعلمه بمكانته ومنزلته عند الناس وقصدهم إليه للحج، وردًّا على ما فعله بعض القرشيين الثائرين من دعوته الناس بالحج إلى كنيسته، –فدخل أحدهم الكنيسة وأحدث فيها ودنسها–، وما حلَّ من الهلاك بأبرهة وجيشه.[٣٤]

(واقتصر القرآن على ذكر مآلهم وهلاكهم، دون باقي الأحداث)[٣٥]، فابتدأ ذكر القصة بقوله: □ □ □ □ □ □ □ □ □ [الفيل:١]، مخاطبًا نبيه الكريم، أي: ألم تعلم يا محمد، والمعنى: قد علمت شأن أصحاب الفيل وما حلَّ بهم[٣٦]، وكأنه شاهد ورأى ذلك الحدث المهيب، الذي جعله إرهاصًا وتقدمةً له إكرامًا له، وتعظيمًا لشأن البيت الحرام، ومع كونه ﷺ لم ير ما حصل إلا أنه شاهد آثاره، وتواتر الخبر عنه فكان معروفًا للقاصي والداني، فصار بمنزلة المتواتر، الذي لا يخفى ثبوته ووضوحه[٣٧]، بل انتشر ذكره في جزيرة العرب، فزاد ذلك في نفوسهم من مهابة البيت وتعظيمه، لكون ما نزل بأصحاب الفيل من الهلاك لم يكن من صنع البشر ولا يد لهم في ذلك، بل كان فعلًا عجيبًا حارت فيه العقول، وتعجبت، وتشوفت من مشاهدة آثاره[٣٨]، ولذلك قال: □□ □ □ □فهذا نص صريح بأن ما حصل لأصحاب الفيل من فعل الله تعالى وبقدرته التامة[٣٩]، وفي الخطاب بقوله: □□ □ تشريف لنبيه ﷺ، فقد جعل أحداث هذه القصة المهيبة إرهاصًا لبعثته، وعلامة صدق نبوته[٤٠]، و □□ □ □هم أبرهة الأشرم وجيشه، وفي نسبة الصحبة إلى الفيل؛ لكونهم أقل شأنًا، وأدون منزلة منه، فالفيل كان يتحول عن الكعبة، فكان أحسن حالًا منهم، كما في قوله:] □□ □ □ □ □ □ الأعراف:١٧٩][٤١] ، كما أن الإعراض عن تسميتهم، والاقتصار على ما تفاخروا به من قوة الفيلة وضخامتها، مزيد تحقير لشأنهم، إذ لا يستحقون الذكر لسوء مقصدهم، وعظم كيدهم، وتعدي ظلمهم إلى الاضرار بالناس، فبرغم كونهم نصارى وعلى علم بما جاء في الكتب السماوية من مكانة البيت وبناء إبراهيم عليه السلام له بأمر الله ﷻ، فقد أرادوا هدم بيت الله

---

[٣٤] ينظر: فخر الدين الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن، مفاتيح الغيب، ٣٢/ ٢٨٨. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ٨/ ٤٥٨. ابن عاشور، التحرير والتنوير، ٣٠/٥٤٥-٥٤٦. الزحيلي، وهبة مصطفى، التفسير المنير،.30/404

[٣٥] الزحيلي، التفسير المنير،.30/403

[٣٦] ينظر: المصدر السابق،.30/406

[٣٧] ينظر: الرازي، مفاتيح الغيب، ٣٢/٢٨٩. الزحيلي، التفسير المنير، .30/407

[٣٨] ينظر: ابن عاشور، التحرير والتنوير، ٣٠/٥٤٨. الزحيلي، التفسير المنير، .30/407

[٣٩] ينظر: الرازي، مفاتيح الغيب، .32/290

[٤٠] ينظر: الرازي، مفاتيح الغيب، ٣٢/٢٩٠. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، ص:٩٣٤.

[٤١] ينظر: الرازي، مفاتيح الغيب، .32/290

المحرم، الذي وضعه وجعله مثابةً للناس وأمنًا[٤٢]، كما أن في ذكر وصفهم كونهم □□ □ □ إشارة إلى ما كان عليه الفيل من عظم الخلقة والقوة، بحيث هابه الناس وفزعوا فلم يتمكن من اعتراضهم معترض، وإيماءً إلى قدرة الله العظيم، وأنه لا غالب لأمره، فهزمهم بقدرته العظيمة، وأمره النافذ، ورد كيدهم في نحورهم، □□ □ □□ □ □، أي: كيدهم ومكرهم الظاهر للعيان بإرادة الضر بأهل مكة، وهدم الكعبة، فضلوا أولًا باتخاذ الكنيسة في اليمن لصرف الناس إليها عوضًا عن الكعبة، وضلوا ثانيًا بعزمهم على هدم الكعبة، وماهم ببالغيها، فقد حوّل الله كيدهم بجعله سببًا لهلاكهم ودمارهم[٤٣]، على وجه التحقيق والتأكيد، في مشهد مهيب، تقشعر منه الأبدان، وصوره بأبلغ عبارة، وأوجزها، حتى لكأن السامع والقارئ يريان الحدث، فجعل هلاكهم بواسطة أضعف مخلوقاته "طيرًا صغيرًا"، □□ □ □ □ □وأبابيل جمع لا مفرد له، فأرسلهم بأمره تعالى جماعاتٍ متتابعة، فكان كل طير منها يحمل في منقاره ورجليه حجارة صغيرة أمثال الحمص والعدس، من طين متحجر شديد الصلابة،– لا تصيب شيئًا إلا دمرته وأهلكته–[٤٤]، في مشهد مفزع مهول، مشوب بريح عاصف، لتزيد من شدتها وقوتها، فترميهم بها، لكنها لم تكن من حجارة الدنيا، بل كما قال:□□ □ □ □ □ ، فهذا وصف للحجارة، إذ هي معدة من جهنم، وبها عذّب القوم كونها من الشدة في إصابتهم بالمكروه، والعذاب الأليم[٤٥]، –كما في قوله تعالى في وصف شدة عذاب قوم لوط □□ □ □ □ □ □ عليه السلام: [الحجر:٧٤]–، جزاءً وفاقًا لعملهم، الذي أرادوه وقصدوه من هدم الكعبة حجرةً حجرةً، بل إن كل حجرٍ منها كان موسومًا عليه اسم من يهلك به، فمنهم من هلك في الحال، ومنهم من تساقط عضوًا عضوًا، كأبرهة[٤٦]، واختتم مشهد الهلاك بمشهد الذل والهوان:□□ □ □ □ ، فقد جعلهم وصيرهم كفضلات وبقايا ورق الزرع الذي أكلته الدواب وجفّ، ثم راثته، وعصفت به الريح ففرقته[٤٧]، نهاية ذليلة حقيرة، فاضحة مخزية، في مشهد مهول مفزع، تنخلع له القلوب، مهابةً للرب المعبود.[٤٨]

٢– وجوه الإيجاز في قصة أصحاب الفيل:

سورة الفيل مكية قصيرة، لكنها تميزت بطابعٍ بلاغي رفيع، وبأسلوبٍ فريد، مفعمٍ بالحيوية والإيقاع، ولمسةٍ مباشرة سريعة، توحي بحقائق كبيرة، ذات معانٍ كثيرة، يستشفها اللبيب، وتستهوي النفوس، وتسترعي الاستماع، بعرض يشد الأنظار، ويحير العقول، ويخطف الألباب، فتجلت فيها وجوه الإيجاز الأربعة:

---

[٤٢] ينظر: الرازي، مفاتيح الغيب، ٢٩٠/٣٢. الزحيلي، التفسير المنير، .30/408

[٤٣] ينظر: الرازي، مفاتيح الغيب، ٢٩١/٣٢. ابن عاشور، التحرير والتنوير،.548 /30

[٤٤] ينظر: الرازي، مفاتيح الغيب، ٢٨٩/٣٢، ٢٩٢. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ٤٨٥/٨. ابن عاشور، التحرير والتنوير،.30/550

[٤٥] ينظر: الزحيلي، التفسير المنير، .30/410

[٤٦] ينظر: الرازي، مفاتيح الغيب، ٢٩٢/٣٢. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ٤٨٦/٨-٤٨٧. ابن عاشور، التحرير والتنوير،.30/550

[٤٧] ينظر: الرازي، مفاتيح الغيب، ٢٩٢/٣٢. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ٤٨٨/٨. ابن عاشور، التحرير والتنوير، ٥٥١/٣٠. الزحيلي، التفسير المنير،.30/404-408

[٤٨] ينظر: الزحيلي، التفسير المنير،.30/410

أولًا: عدم تكرار القصة في القرآن الكريم، فلم ترد إلا مرة واحدة فقط، وفي سورة مكية من خمس آيات موجزة، بل إنها أقصر قصة مذكورة في القرآن، مع أنها حدث مهول، وخطب جلل، وموقف عظيم، سطره القرآن، وفصلته الكتب التاريخية، كونه يتعلق بأعظم مكان على وجه الأرض، وأقدس بقعة مطهرة، ويرجع سبب ذلك إلى عدة أمور:

- لاختلاف القصة عن غيرها من القصص، فهلاك أصحاب الفيل إنما كان تعظيمًا لشأن البيت الحرام، ولم يكن لنصرة نبي من أنبيائه على المكذبين به، كما هو شأن غيرها.
- (لئلا يغتر مشركي مكة، ويظنوا بأن لهم مكانة عند الله تعالى، وأن إهلاكه لأصحاب الفيل كان نصرة لهم).[٤٩]
- مع ما فيها من تعظيم شأن البيت إلا أن القصة معلومة الغرض منها وعُلم مكان البيت، ولذلك بدء التعبير عن القصة بالرؤية والمشاهدة إيماءً بأن الخبر متواتر معلوم مستفيض، يعرفه القاصي والداني، فالعلم بها من القوة والثبوت والوضوح مساوٍ للعلم الناشئ عن الرؤية والمشاهدة، بما لا يلزم معه تكرارها.
- ذكرت نموذجًا للإهانة والإذلال لأبرهة الأشرم وجيشه، الذي أخذته العزة بالإثم والغرور والكبرياء، فتجرأ على الإقدام بفعلته المنكرة، بغطرسة وخيلاء، فكان هلاكه بغاية الذلة والمهانة بواسطة مخلوق صغير، لا حول له ولا طول، فلم تكرر على سبيل التقليل والتحقير من شأن المذكورين فيها، –والله أعلم–.

ثانيًا: إيجاز باختيار الألفاظ الأنسب للمعنى المقصود، يظهر في الاتي:

– إيغال المفردة القرآنية في التصوير الحسي، فتنقل القارئ لمشاهدة أحداث الواقعة مجسدة حية، مع ما فيها من الضخامة والترهيب، فالألفاظ: □ □ □اجتماع أبرهة وجيشه في موكب مهيب من الفيلة بضخامة أجسادها، □ □ □اجتماع الطير جماعات بكثرة لا حصر لها، في مثير للفزع، □ □ □ □تصوير لمشهد هلاكهم تهتز له الأبدان رعبًا، فقد عصفت بهم الطير وألقت بالحجارة عليهم، كما الريح العاصفة، لا تبقي ولا تذر.[٥٠]

– إثارة التساؤل باسم الاستفهام □ □ □عن الكيفية وما يصحبها من الدهشة والتعجب؛ فمع قوة أبرهة وجيشه، وتحشده بالفيلة، بضخامتها وقوتها، إلا أن هلاكهم كان بواسطة مخلوق صغير ضعيف .[٥١] □ □ □ □

– اختيار لفظ (الفعل) دون (الخلق والعمل)، كونه عام يشمل إيقاع العقوبة ابتداءً منه سبحانه ذو الجبروت والملكوت، مع الكيفية الواقعة بها[٥٢]، كما أن نسبة الفعل إلى الله تعالى، لدلالة بأن العقوبة والهلاك لم يكن من

---

[٤٩] ابن عاشور، التحرير والتنوير، 30/544.

[٥٠] ينظر: الرفاعي، نور بنت عويض، (مارس ٢٠١٨م)، "من بلاغة سورة الفيل"، رابطة الأدب الحديث، (المجلد ١٢٠)، ص:١٢٨.

[٥١] ينظر: ابن عاشور، التحرير والتنوير،30/545.

[٥٢] ينظر: الرازي، مفاتيح الغيب، ٢٨٩/٣٢. ابن عاشور، التحرير والتنوير،30/545.

صنع البشر، ولا حيلة لهم فيه، بل كان من صنع الله ذو القوة والجبروت، ليكون عبرة لكل من يفكر بأن ينازع الملك في ملكه.

- التعبير بلفظ الربوبية: □ □ □المضاف إلى كاف الخطاب، دون ذكر لفظ الجلالة (الله) مع كون السورة في سياق ذكر العذاب؛ كون المخاطب هو النبي ﷺ خاتم الأنبياء والمرسلين، تشريفًا له وتكريمًا، إذ حفظ بلده المحرم وموضع مولد نبيه، تقديمًا لاستقباله، وبعثته.[٥٣]

- اختيار لفظ الصحبة دون غيرها مما يدل على التملك او السيادة، لتحقير شأن الطغاة ببغيهم، وتنزيل مكانهم فهم دون الفيل مكانًا، برغم اشتراكهم في عدم الفهم والعقل، بله أن الفيل كان أفضل حالًا فقد استقر بمكانه مهابةً ولم ينصاع لنداءات الجبابرة، الذين لم يردهم عن غيهم صنيع الفيل ووجله.[٥٤]

- تصوير العمق والهوة السحيقة التي انحدر إليها أبرهة وجيشه من الايغال في الضلال بالظرف: □ □ □ □فقد ظهر لكل عاقل حصيف حالهم من الزيغ والانحراف، بما لا شك فيه.[٥٥]

- دقة التصويب وتحديد العلو المطلوب لوقوع الحجارة على الأهداف المحددة بذاتها، بلا خطأ، تلخصت في كلمة واحدة: □ □ □فهي خاصة بأبرهة الغاشم وجيشه[٥٦]، فناسب مجيئها دون غيرها ولذا لم يقل فوقهم.

- التعبير عن الماضي بصيغة المضارع؛ لما يفيده من التجدد والحدوث، في قوله: □ □ □لاستحضار صورة الهلاك في ذهن القارئ وكأنها واقعة في الحال[٥٧]. أما في قوله: □ □ □فالجعل أكسب المعنى دلالة على تحولٍ غير معهود[٥٨]، وتغييرٍ لمجرى الأحداث من كيد ومكر إلى دمار وهلاك يحيق بهم بطريقة مرعبة.

- التشبيه البياني البليغ في دقة تصوير مشهد الهلاك مبدوء بفاء التعقيب: □ □ □ □ □واصفًا تحويل حالتهم من القوة والبأس إلى الضعف والهوان، ومن الخضرة إلى اليبوسة، تحولًا لا تراخي فيه، ولا إمهال من العذاب، فمصيرهم من الوضوح بما لا يحتاج معه إلى مزيد بيان، فقد كان هلاكًا مباشرًا حاسمًا للقضية، لا أثر فيه للحياة أو النجاة.[٥٩]

- الانسجام اللفظي مع الإيقاع المنظم، من خلال التوافق في فواصل الآي، حيث جاءت فاصلة السورة متماثلة على نسق واحد، من أولها إلى آخرها: فقوله: □ □ □ □على وجه التمكين فقد كانت متمكنة مستقرة في مكانها، و □ □ □من باب التوشيح لتصوير هلاكهم، بداية بإرسال طيرٍ أبابيل، ثم □ □ □ □ □ □، لتكتمل الصورة

---

[٥٣] ينظر: ابن عاشور، التحرير والتنوير، ٥٤٥/٣٠. الزحيلي، التفسير المنير،.30/407

[٥٤] ينظر: الرازي، مفاتيح الغيب، .32/290

[٥٥] ينظر: المصدر السابق،.32/291

[٥٦] ينظر: البقاعي، إبراهيم بن عمر بن حسن، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، ٥٣١/٨.

[٥٧] ينظر: ابن عاشور، التحرير والتنوير،.30/550

[٥٨] ينظر: المصدر السابق،.549 /30

[٥٩] ينظر: الطبري، محمد بن جرير بن يزيد، جامع البيان في تأويل القرآن، ٦٩٨/١٢. الزحيلي، التفسير المنير، .30/407

بالفاصلة الأخيرة □ □ □ □ □نهاية وهيئة هلاكهم، كما أن الفاصلة في: □ □ □من باب الإيغال بالتعمق في وصف نوع الحجارة.[٦٠]

ثالثًا: إيجاز بالقصر على الغرض من الذكر، دون سرد الأحداث والحوارات الواردة في كتب السير والتاريخ، كما نلحظ أن السورة على إيجازها وقصر آياتها إلا أن أغراضها تعددت، نجملها في الآتي:

- تعظيم البيت الحرام والتذكير بمكانته، وحرمته، فقد حماه الله تعالى وآمنه من كل من أراد به سوءً، وأهلك من قصد هدمه.
- تعريض وتنبيه لقريش خاصة بأن هذا البيت له رب يحميه فلا ينبغي أن يعبد فيه غيره، ولا نصيب فيه للأوثان المنصوبة حوله، فلا يستمرؤوا عبادة الأوثان؛ لأن أصحاب الفيل كانوا نصارى (أهل كتاب) ودينهم أقرب من دين أهل مكة عباد الأوثان، ومع ذلك أهلكم نتيجة كيدهم، فلا يغتروا بإهلاك أصحاب الفيل؛ لأنه إنما كان تعظيمًا لشأن بيته وتوطئةً لمبعث نبيه ﷺ، وليس لفضلهم ولا لخيرتهم عليهم.
- ومن ورائه تذكير للكفار والوثنين قاطبةً بأن الله غالب على أمره وناصر نبيه ﷺ، فلا يغتروا بقوتهم ولا بعددهم، فقد أهلك الله من هم أشد منهم قوةً وأكثر جمعًا.
- إظهار كرامة النبي ﷺ المولود بمكة، والتقدمة له بإهلاك أصحاب الفيل في نفس عام ولادته.
- تثبيت النبي ﷺ بتذكيره بقدرته على دفع عدوان وكيد المشركين، كما دفع كيد من هم أشد منهم (أصحاب الفيل).
- السورة في معرض ذكر النعم التي امتنَّ بها على قريش فنجاهم من كيد أصحاب الفيل الذين عزموا على هدم الكعبة واستباحة أهلها، فرد الله كيدهم ودمرهم.[٦١]

رابعًا: إيجاز بإظهار الفائدة المرجوة دون ما يستقبل: فقد ثبت تهيئة الله تعالى البلد الحرام لمبعث نبيه ﷺ، فأعلى شأن بيته، وحرمته، بعدم تمكين الجبابرة من فرض هيمنتهم عليه، ونتج عنه تعظيم البيت الحرام في نفوس العرب قاطبة والناس عامة، واستحضار فضل الله وإنعامه بما يستوجب شكر منعمها لاستدامتها، وما يلي ذلك من ثبوت صدق نبيه ﷺ، ودعوته، وما ورائه من تهيئة أمة العرب لحمل الدعوة إلى العالم كافة.[٦٢]

٣- نوع الإيجاز في القصة: من دراسة السورة وتفسيرها ووجوه الإيجاز فيها، يتضح لنا أن الإيجاز فيها: إيجاز قصر؛ وذلك أن السرد القصصي ورد بألفاظ وجمل قصيرة تضمنت معاني عميقة وغزيرة كثيرة، بل أقل من القدر

---

[٦٠] ينظر: الزحيلي، التفسير المنير، 30/407.

[٦١] ينظر: ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب، زاد المعاد في هدي خير العباد، ٧٤/١-٧٥. ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، 8/458.ابن عاشور، التحرير والتنوير، ٥٤٣/٣٠-٥٤٤. الزحيلي، التفسير المنير، ٤٠٦/٣٠-٤١٢.

[٦٢] ينظر: الزحيلي، التفسير المنير، 30/406.

المعهود عادةً [٦٣]، وجاءت أداة الاستفهام[٦٤] بالهمزة □ □ □ وتكررت مرتين، ففي المرة الأولى كانت كالمقدمة احتوت على التشويق والبيان العام للحدث من دون تفصيل، وفي المرة الثانية بيان للنتيجة الشاملة أيضا بدون تفصيل فقد انتهى كيدهم وضَل؛ لصرف النظر إلى الحدثين الكبيرين بعدها، ولما جاء التفصيل لم يأت بالاستفهام بل جاء بالحدث نفسه أنه أرسل إليهم طيرًا أبابيل[٦٥]، وهذا من ايجاز القصر في القصص.

أما إيجاز الحذف الذي يكون بحذف كلمة أو جملة مع وجود قرينة تدل عليها، فلم يذكر أحد من المفسرين وروده في السورة فيما وقفت عليه –والله أعلم–.

٤– أثر الإيجاز في القصة:

إن للإيجاز مواطن يحسن فيها، فلكل مقام مقال، فلا يحمد في جميع المواضع، وإنما يكون بحسب الحاجة إليه، وعظم الاهتمام به[٦٦]، ولذلك نجد أن الله تعالى في كتابه الكريم لا سيما في القصص أطنب تارةً، وكرر تارةً؛ للإفهام والتوكيد.[٦٧]

وأوجز أخرى، على وجه البلاغة والإعجاز والتحدي، إذ أن الإيجاز بنوعيه (القصر– الحذف) فيه من الغموض ما يستدعي التأمل والتدبر، –وإن كان إيجاز القصر أغمض من إيجاز الحذف؛ للحاجة إلى العلم بالمواضع التي يصلح لها–[٦٨]، كما هو الحال في قصة أصحاب الفيل.

فالقرآن الكريم يعلو ولا يُعلى عليه، أوجز فأحسن البيان، وتجاوز حد الإعجاب إلى الإعجاز بما تضمنه من الإحاطة ببلاغة الإيماء، وكفاية الإيجاز، وفاق بذلك بلاغة البلغاء وفصاحة الفصحاء من أهل اللغة والبيان.[٦٩]

ومن دراسة السورة وبيان وجوه الإيجاز فيها يتجلى لنا آثاره التي تمثلت في الجانب الإعجازي والتربوي، ويتضح من خلال الآتي:

الجانب الأول: الأثر الإعجازي، برز بصور عدة، على النحو الآتي:

أولًا: الإعجاز البياني، المتمثل في:

---

[٦٣] ينظر: السيوطي، الإتقان،.3/181

[٦٤] ينظر: المصدر السابق،.3/189

[٦٥] ينظر: عطوي، عويض، (٢٠١٣م)، تفسير سورة الفيل، استرجع بتاريخ ١٤٤٣/٩/١٥هـ، رابط: https://islamiyyat.com/2013-05-13-10-25-55/

[٦٦] ينظر: الرماني، النكت في إعجاز القرآن، ص:٧٩.

[٦٧] ينظر: الدينوري، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، أدب الكاتب، ص:١٩.

[٦٨] ينظر: التيمي، مجاز القرآن، ١٩/١.

[٦٩] ينظر: الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل، الإعجاز والإيجاز، ص:١٥.

- الإيجاز بوجوهه الأربعة –السابقة الذكر–، مع التناسق البديع، (فقد أوجز في العبارة، وأبعد عن الكلفة بالتكرار، وأحسن التأليف، مع زيادة المعاني):[٧٠]

– فيظهر إيجاز العبارة: في كون هذه القصة وردت في سورة واحدة، مرة واحدة فقط، وبلغ عدد آياتها خمس.

– وأما زيادة المعنى، منها: بيان قدرة الله تعالى على إهلاك من قصد بيته بسوء، وما دل عليه من صدق بعثة النبي محمد ﷺ بالإخبار عن قصص السابقين، ومنه: إبانة الغرض من ذكر القصة بأخذ العظة والعبرة لكل من تسول له نفسه الإقدام على إرادة البيت الحرام بسوء أو ظلم، ومنه: الترهيب من كل فعل شنيع في بلد الله الحرام، ومراعاة حرمة هذا البلد.

– وأما حسن التأليف: فيظهر في اتساق السورة مع غيرها من السور، واتساق موضوعها، وتناسق الألفاظ والجمل، وخواتم الآيات، من غير إخلال، وبيانه:

- التناسق في ترتيب السورة بين السور: فهو ترتيب معجز، كونها لم ترد بحسب تاريخ نزولها، بل هو ترتيب توقيفي، ويعجب كل العجب من ارتباط السورة في أوائلها بسابقتها، وتناسبها مع لاحقتها في أواخرها، في نظم بديع متناسق كالعقد الفريد[٧١]، ولبيان ذلك نورد مناسبتها:

- التناسب بين سورة الهمزة وسورة الفيل:

لما ذكر حال الهمزة اللمزة، وما جمع لهم من كثرة الأموال والقوة، وما ينتج عن الاغترار بها من الوبال وسوء العاقبة، أكد ذلك ودلّ عليه بدليل حسي ومشهود، فأعقبه بذكر قصة أصحاب الفيل، الذين كانوا أشد قوةً وأكثر أموالًا، وعتوًا في الأرض، وما أصابهم من الهلاك بأصغر طير (الأبابيل)، فجعلهم كعصف مأكول، فلم يغن عنهم مالهم ولا عددهم، ولا قوتهم ولا فيلهم شيئًا، فمن غلب طغيانه وسلطته ونازع مالك الملك في ملكه عظمت عقوبته، والعرب –خاصة قريش– لهم بهذه القصة معرفة وخبرة تامة، ومن كان منهم غاية تعززه بالمال وهمز الناس بلسانه ولمزهم، كان أقرب إلى الهلاك، وأدنى إلى الذلة .[٧٢]

- التناسب بين سورة الفيل وسورة قريش:

لما ذكر الله تعالى ما فعله بأصحاب الفيل من الهلاك تعظيمًا لبلده الحرام وحمايةً له، وكرامة لخليله إبراهيم عليه السلام ، ذكر كرامته لقريش وعظيم منته عليهم بالأمن في حلهم وترحالهم، كونهم خدام بيته وقاطني بلده الحرام، المتعززين

---

[٧٠] الرماني، النكت في إعجاز القرآن، ص:٧٧-٧٨.

[٧١] ينظر: الزركشي، البرهان في علوم القرآن، 1/260.

[٧٢] ينظر: البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، **22/250.** السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، أسرار ترتيب القرآن، ص :١٦٧.

به، مبدوءة باللام: □ □ □ □ [قريش:١]، على وجه التعليل، لتذكيرهم بعاقبة من يتعاظم عليه ويتجبر بالهلاك، ومن يذل ويخضع له بالأمن والأمان والطمأنينة والهيبة والعزة والمكنة.[٧٣]

- التناسق الموضوعي للسورة: إذ تُعد هذه السورة من القصص القرآني الذي قصَّه الله تعالى توطئةً لمبعث خير الأنبياء والمرسلين وسيد ولد آدم ﷺ، حيث وقعت هذه القصة في نفس العام الذي وُلد فيه، –وبها وُقِّت تاريخ ولادته–، فأهلك أصحاب الفيل تعظيمًا لبيته الحرام، وشَهِد أحداثها بعض أهلها، وعلمها يقينًا البعض الآخر، فالقصة لم تكن مجهولة، فوردت تذكيرًا لهم بما يعرفونه، وإرهاصًا ببعثة نبيه ﷺ في أرضها، وإعجازًا دالًا على صدق دعوته .[٧٤]ﷺ

- التناسق اللفظي في السورة:

إن قصة أصحاب الفيل كانت معروفة لدى العرب، ولقريش الخبرة التامة بها، ولذلك افتتح الله تعالى السورة بقوله: □ □ □ □ [الفيل:١]، موجهًا الخطاب لنبيه ﷺ ، فهو لم ير الحادثة، فالرؤية هنا مجاز مقصود بها العلم، إذ قد حصل له من العلم كما لو كان حاضرًا شاهدًا، فسبق لفظ الرؤية استفهام إنكاري منفي، ونفي النفي يُعد إثبات على وجه التأكيد، فكأنه قال: قد رأيت، فهي معلومة بدرجة التواتر الذي لا شك في علمه ومعرفته، فالتعبير هنا بالرؤية دون السمع الذي حصل به العلم؛ كون البصر أقوى من السمع، فليس المخبر كالمعاين، ومما يلفت الانتباه الالتفات عن ذكر الأحداث الصادرة عن فعل أصحاب الفيل، وعدم الاحتفاء النصِّي به، في حين تمركز مجريات السورة حول فعل الله تعالى بهم، للدلالة على إبادتهم، وتحقير فعلهم، فلا يستحقوا الذكر.

ولما كان الناظر المدقق في آثار فعل الله بهم، المتحقق بالدلالات، المثير للدهشة والعجب من الكيفية التي نزل بها العقاب، بما هو دال على كمال القدرة الإلهية، والاعزاز لنبيه ﷺ بالتوطئة لمبعثه، والتمكين للدعوة بالتعظيم لبلده الحرام وتشريف أهله، ناسبه التعقيب بقوله: □ □ □ □ □ [الفيل:١]، لإفادة الاستفهام، فلم يقل: ألم تر فعل ربك، لأنه أراد لفت الأنظار إلى صنيعه المعجز بمن همّ بهدم بيته –إذ كيف من الأدوات التي لا يتقدم عاملها عليها–، موجهًا الخطاب لنبيه ﷺ تشريفًا له وإكرامًا بما قدّم من الإرهاص لنبوته، والتمكين للدعوة، وتعريضًا بحقارة المشركين وأوثانهم التي عبدوها من دون الله تعالى، منددًا بالحال التي كان عليها أبرهة وجيشه من الاغترار بالقوة والعتاد، □ □ □ □ [الفيل:١]، معتقدين تحقق النصرة لهم باستصحابهم لأضخم الحيوانات المعروفة في زمانهم، وبما عرف من قوتها، لكن هيهات أن تتحقق آمالهم فقد حاق بهم الهلاك على وجه لم يخطر على بال أحد، ولما كانت الكيفية مثار التساؤل والتعجب قدّم بتقرير جامع لقصتهم مجمل لها، ومعلم بغصتهم ونيتهم المبطنة، فقال: □ □ □ □ بما له من الإحسان والتفضل على قريش، برد □ □ □ □ ومكرهم، فقد كان كيدً

---

[٧٣] ينظر: البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، **22/260.**

[٧٤] ينظر: ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ٤٥٨/٨. الزحيلي، التفسير المنير، .30/403

كبارًا لم يتمكن من مغالبتهم من تصدى لهم، فجعله بقدرته في ضياع، لا سبيل لهم إلى تحقيقه بوجه، ولذلك ناسب أن يكون مظروفًا بحرف الجر، وللتنبيه على أن من تعرض لشيء من حرمات الله كبيت من بيوته أو ولي من أوليائه، عاد عليه وبال شره وكيده، وأسرع إليه الهلاك ليدمره، وليكون عظة وعبرة لغيره، ولما كان دخولهم غير متحقق إلى بلده الحرام عطف بالفعل الماضي، المقترن بما يفيد ارساله لهم تخصيصًا، فقال: □ □ □ □ تصريحًا بإرساله، وتقعيدًا لعدم تمكنهم من دخول بلده، إذ أرسل العذاب حيث ربض الجيش على مشارفه، فهو عذاب مختص بهم مسلط عليهم من فوقهم، ولخستهم وحقارتهم وتعظيمهم شأن أنفسهم مع قبح مقصدهم ناسب إهلاكهم بما يرونه حقيرًا ضعيفًا، مما لا يقتل مثله عادةً،□ □ □ □ ، فاجتمعت وتضامت من كل جهة في جماعات، ولما تشوفت النفس لمعرفة ما فعلته الطير الصغيرة المجتمعة في مشهد مهول بهم، قال مستأنفًا: □ □ □ □[الفيل:٤]، وليست أي حجارة بل حجارةٍ عظيمة في الكثرة، صغيرةٍ في الحجم، شديدةٍ في الفعل، فهي □ □ □ □ مصنوعة للعذاب من نار جهنم، مسجلة بأسمائهم، لا تخطئ الهدف، ولا الإصابة، ولا الأثر الناجم، □ □ □ ذو القوة والملكوت، □ □ □ □ مشهد قصصي حركي يحكي إبادة الطغاة البغاة جسميًا، في صورة فنية تظهر تأثر لحم العدو وتناثره، حيث عصفت بهم الحجارة وسقطت عليهم في قوة وشدة فصيرتهم كروث الدواب الجاف المتطاير، فلم يبقى لهم أثر. ومن عجيب هذا النظم تعانق طرفاه والتفاف آخره بأوله، فكان آخره جواب لأوله في ترابط لفظي وتماسك دلالي، وإنتاج سردي من الفعل إلى العصف.[٧٥]

ثانيا: الاعجاز الاستراتيجي العسكري:

لقد صور لنا قوله تعالى□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ :[الفيل:٤]، الجيش والعتاد، على غير المعتاد، والمألوف مما يعرفه البشر، فكان الجيش: طيرًا أبابيل، والعتاد: حجارةً من سجيل، لكن يا له من إعداد استراتيجي رباني عجيب، طير صغيرة لا يقتل مثلها عادة لكنها الآن مجندة لمهمة ربانية حاسمة قاضية، توافدت من كل حدب وصوب جماعات منظمة لتشكل جيشًا علويًا، مقابلة بالجيش الأرضي، –الذي كان ظاهره القوة والشدة والكثرة والغلبة، لا سيما بمصاحبة الفيلة، وما امتازت به من طابع الضخامة وسماكة الجلد، وقدرة التحمل–، فتحولت الحرب من ميدان الأرض إلى ميدان السماء، ثم هي ترمي بحجارة صغيرة لكنها مصنوعة خصيصة لعذاب أمثال هؤلاء من الطغاة الجبابرة، فصنعها من نار جهنم ورغم صغرها إلا انها تمثل قنبلة مضغوطة مصهورة تفتك بمن تلقى عليه، حتى لو كان بضخامة الفيل وقوته، ويزيد من قوتها وشدتها عنصر الإلقاء من العلو بواسطة الطير، ممثلة بذلك دور (قاذفة قنابل)، مع الريح العاصف لتزيد من شدة وقعها، وقوتها فتهلك من تصيبه لا محالة، بل

[٧٥] ينظر: البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور،.258-22/249

بلغ من التنظيم العسكري الإلهي، أن الأمر برمته ليس فيه عشوائية، بل غاية في التنظيم والتنسيق، فكل حجرٍ منها موسوم مسجل عليه اسم صاحبه الذي يهلك به.

ما نستشفه من هذه السورة يمثل عمق بلاغي وتصوير اعجازي لتغيير إصلاحي مجتمعي، وفق تخطيط إلهي استراتيجي، وقيادة عسكرية ربانية، لجيش تنفيذي أرضي، يضع أمام وعي الإنسان أدوات إعادة بناء المجتمعات واصلاحها، حسب احتياجها وما يتطلبه من الآليات والأساليب المناسبة لتحقيق العدل والأمان بطريقٍ حاسم.

ثالثا: الاعجاز في وصف الطير بالأبابيل:

إن الوصف البشري يقف عاجزًا أما الوصف الرباني، شاهدًا على القدرة الإلهية المعجزة في استخدام الطير كجيش فتاكً لا يقهر، مع ما امتاز به خلق هذا النوع من الطير من صغر الحجم، فهي لا تقتل عادةً، ويظهر الإعجاز في وصفها من ثلاث نواحي:

الناحية الأولى: التنكير في المفردة القرآنية: □ □ □على وجهين: أحدهما لصغرها وحقارتها في أعين الأعداء، إلا أن خلق الله تعالى وعجيب صنعه أعظم، ثانيهما: بتفخيم شأنها بقدرتها على إهلاك العدو[٧٦]. ولعل الوجه الثالث ها هنا: أن التنكير ليعم أصناف وأنواع شتى اجتمعت معًا لتنفيذ المهمة الموكلة إليها، –والله أعلم–.

الناحية الثاني: تعدد الأوصاف في الروايات بما يدل على تعدد الجماعات المشاركة واجتماعها استجابةً لأمر الله تعالى، أجملها في كلمة واحدة □ □ □،ومن جملة هذه الأوصاف، ما ذكره ابن كثير رحمه الله في تفسيره بأسانيده الصحيحة:[٧٧]

- جماعات منظمة: قال ابن عباس والضّحاك: أبابيل يتبع بعضها بعضًا.
- جماعات كثيرة: قال الحسن البصري وقتادة: الأبابيل الكثيرة.
- جماعات متعددة مختلفة من جهات متعددة: قال مجاهد: أبابيل شتى متتابعة مجتمعة، وقال ابن زيد: مختلفة، تأتي من ها هنا، ومن ها هنا، أتتهم من كل مكان.
- ألوانها متعددة وأشكالها مختلفة: عن ابن عباس: لها خراطيم كخراطيم الطير، وأكف كأكف الكلاب. وعن عكرمة: كانت طيرًا خُضْرًا خرجت من البحر، لها رؤوس كرؤوس السّباع.

وعلّق الرازي في العلة من تعدد الأوصاف: (إنها لما كانت أفواجًا، فلعل كل فوجٍ منها كان على شكلٍ آخر فكلٌ احدٍ وصف ما رأى)[٧٨]. ولا شك أن اجتماع هذه الأوصاف المختلفة والألوان في مفردة قرآنية واحدة لها وقع إعجازي في نفوس العرب التي تشربت الفصاحة والبلاغة، فعجزت عن أن تأتي بمثل هذا القرآن ولا بآية من مثله.

---

[٧٦] ينظر: الرازي، مفاتيح الغيب،.32/291

[٧٧] ينظر: تفسير القرآن العظيم،.488-487 /8

[٧٨]مفاتيح الغيب،.32/292

الناحية الثالثة: تفرد الطير في هذه السورة بالمهمة، على غير المعتاد مما جاء في سياق النص القرآني من قيام الطير بمهمات مختلفة: فهي مسبحة، ومعمارية سياسية، واستخبارية، مشاركة البشر في الإنجاز، غير أنها هنا خاضت المعركة العسكرية منفردة، في صبر وثبات، فالعبرة ليست بحجم السلاح ولا قوة الجيش، إنما القوة الإيمانية التي تحرك الجنود وتستخدم السلاح، فرغم صغر حجم الطير وصغر حجم الحجارة، إلا أنهما معًا كانا أقوى من أي سلاح عرفه البشر، وصدق الله تعالى: □ □ □ □ □ □ □ □[المدثر:٣١].

فظهر الإعجاز في الإيجاز القصصي، من الوجوه المذكورة مع حسن المنطق، وجزالة اللفظ، وصحة المعنى المقصود بالغاية من سياق القصة، من غير إخلال ولا نقص، فوقع به التحدي، حيث لم يستطع فصحاء العرب الإتيان بمثل نسقه المبدع الموجز.[٧٩]

الجانب الثاني: الأثر التربوي:

لقد تضمنت القصة على إيجازها العديد من الآثار التربوية المؤثرة في النفس، نوجزها في الآتي:

- تعظيم الله تعالى، وإجلاله، وكمال التعلق به، وتربية النفوس على ذلك، ففي قوله تعالى: □□ □ □ □ □ □[الفيل:١]، وجه الأنظار والرؤية إلى التدبر في فعل الله تعالى وعجيب صنعه بمن تجبر وطغى، وكمال ربوبيته، فكل فرد من أفراد الناس يستشعر هذه الربوبية، وقدرة الله ذو القوة والجبروت على إهلاك أعداء الدين ومن يريد به السوء، حتى كفار قريش استقر في نفوسهم عظمة الربوبية، فهذا عبد المطلب لما تحاور مع أبرهة ليسترد عيرًا له سلبها الأشرم، تعجب منه، كيف لا يسأله أن يرجع عن مكة وأهلها! فكان رد عبد المطلب الذي سطره التاريخ: إن للبيت رب يحميه، فإذا كان هذا حال المشركين فالمسلمين أولى بالتعظيم.
- تعظيم البلد الحرام ومشاعره ورعاية حرمات الله فيه، فقد رد الله تعالى عن بيته أصحاب الفيل تعظيمًا لبلده وحفاظًا على حرمته، مع ضرورة نشر الوعي بذلك لاسيما بين الناشئة.
- التوعية بضرورة تصحيح السلوك السيء، وعدم الإصرار على المعاصي، إذ مهما كان الإنسان متجبرًا طاغيًا، وذو سلطة وجاه ومال، فإن الله تعالى قادر على إهلاكه، بما يفوق تصور البشر.
- استشعار الضعف والعجز أمام قوة الله عز وجل وعظمته، بما يوجب على المرء الحرص على الالتزام بتعاليم الدين وعدم التعدي عليها أو التفريط فيها.
- عدم استصغار واحتقار الآخرين، والتقليل من شأنهم، فإن الطير الصغير تحول إلى سلاح فتاك أهلك جيشًا عندهم من القوة والسلاح، وفيهم الفيلة الضخام، فلم تغن عنهم قوتهم ولا كثرتهم شيئًا.

---

[٧٩] ينظر: الرماني، النكت في إعجاز القرآن، ص:٧٨.

- تربية النفس على سرعة الاستجابة لأمر الله تعالى في تذلل وانقياد، فهذه الطير لبت مستجيبة لأمر الله تعالى منقادة طائعة، بلا تخاذل ولا تهاون ولا تكاسل، بل في سرعة وقوة وجلادة.

- تربية الناشئة عن طريق القصة الموجزة، – فلا يتخللهم السأم والملل–، من خلال التركيز على الجوانب ذات الأهمية، لتعزز القيم الدينية، وتسمو بنفوسهم، وترقق مشاعرهم، وتصحح سلوكهم، مع إكسابهم ملكة الفصاحة والبلاغة.

- العرض القصصي المشوق، والحبكة البلاغية المؤثرة، والعمق المعنوي، والمشاهد التصويرية، لسبر أغوار الأحداث، وجذب السامع والقارئ، مما يسترعي انتباه المعلم في تعليمه والداعية في دعوته إلى أهمية السرد القصصي بأسلوب شيق؛ لما له من أثر في تصحيح المفاهيم، وتغيير السلوك الخاطئ، وتعزيز القيم والمبادئ، وتنشئة جيل مثقف واعي، ملتزم بتعاليم دينه، بغية تحقيق تغيير إصلاحي مجتمعي منضبط بالشرع الوسطي المعتدل.

الخاتمة

الحمد لله المنان، عظيم الخلق والابداع، والاعجاز في الإيجاز، أن يسر لي دراسة هذه السورة من القرآن، فكان من نتاجها:

١- ثبوت وقوع إيجاز القصر في سورة الفيل، بلا خلل ولا نقص، على نحو ثبت به التحدي والإعجاز.

٢- تعدد وجود الإيجاز في القصة: فقد ذكرت مرة واحدة في سورة مكية قصيرة، على خلاف غيرها من القصص القرآني، مع الإيجاز بالاختيار الأنسب للمعنى من الألفاظ، والقصر على ذكر الغرض منها، والفائدة المرجوة حينها.

٣- ثبوت الأثر المعجز للإيجاز القصصي بصور متعددة: الإعجاز البياني، والاعجاز الاستراتيجي العسكري، وفي وصف الطير بأبيل.

٤- الأثر التربوي للسرد القصصي الموجز على الناس عامة والناشئة خاصة، من تعظيم الله تعالى وبلده المحرم ومراعاة حرماته، ودوره في تعزيز القيم الدينية، وتصحيح السلوك الخاطئ، وأهميته في مجال التعليم والتربية والدعوة إلى الله.

التوصيات:

يجدر بالباحثين التنقيب في خزائن الكتاب المبين الذي لا ينضب معينه، والبحث في قصصه الموجزة، كأمثال قصة أصحاب الأخدود، في سورة المعارج، وقصة أصحاب البستان، في سورة القلم، وغيرها.

المراجع

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد الشيباني الجزري، (١٣٩٩هـ/١٩٧٩م)، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي ومحمود الطناحي، د. ط، بيروت، المكتبة العلمية.
- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل الجعفي، (١٤٢٢هـ)، صحيح البخاري المسمى الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه، تحقيق: محمد زهير الناصر، ط١، دار طوق النجاة.
- البغا، مصطفى ديب، (١٤١٨هـ/١٩٩٨م)، الواضح في علوم القرآن، ط٢، دمشق، دار الكلم الطيب.
- البقاعي، إبراهيم بن عمر بن حسن، (د. ت)، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، د. ط، القاهرة، دار الكتاب الإسلامي.
- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم، (١٤١٦هـ/١٩٩٥م)، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن قاسم، د. ط، المدينة المنورة، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
- التيمي، أبو عبيدة معمر بن المثنى البصري، (١٣٨١هـ)، مجاز القرآن، تحقيق: محمد فؤاد سزكين، د. ط، القاهرة، مكتبة الخفاجي.
- الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل، (د. ت)، الإعجاز والإيجاز، د. ط، القاهرة، مكتبة القرآن.
- الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب، (١٤٢٣هـ)، البيان والتبيين، د. ط، بيروت، دار ومكتبة الهلال.
- الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب، (١٤٢٤هـ)، الحيوان، ط٢، بيروت، دار الكتب العلمية.
- ابن الجوزي، أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد، (١٤٠٨هـ/١٩٨٧م)، فنون الفنان في عيون علوم القرآن، ط١، بيروت، دار البشائر.
- الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد الفارابي، (١٤٠٧هـ/١٩٨٧م)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط٤، بيروت، دار العلم للملايين.
- الخليل الفراهيدي، أحمد بن عمرو بن تميم، (د. ت)، العين، تحقيق: مهدي المخزومي، وآخر، د. ط، بيروت، دار ومكتبة الهلال.
- الدينوري، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، (١٩٨٥م)، أدب الكاتب، تحقيق: محمد الدالي، ط٢، بيروت، مؤسسة الرسالة.

- الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن، (١٤٢٠هـ)، مفاتيح الغيب، ط٣، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
- الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد، (١٤١٢هـ)، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، ط١، دمشق، دار القلم.
- الرماني، أبو الحسن علي بن عيسى بن علي، (١٩٧٦م)، النكت في إعجاز القرآن، تحقيق: محمد خلف الله وآخرون، ط٣، مصر، دار المعارف.
- الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري بن سهل، (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، ط١، بيروت، عالم الكتب.
- الزحيلي، وهبة بن مصطفى، (١٤١٨هـ)، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، ط٢، دمشق، دار الفكر المعاصر.
- الزرقاني، محمد عبد العظيم، (د. ت)، مناهل العرفان في علوم القرآن، ط٣، بيروت، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركائه.
- الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر، (١٣٧٦هـ/١٩٥٧م)، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط١، بيروت، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركائه.
- السخاوي، أبو الحسن علم الدين علي بن محمد بن عبد الصمد الهمداني، (١٤١٨هـ/١٩٩٧م)، جمال القراء وكمال الإقراء، تحقيق: مروان العطية، محسن خرابة، ط١، بيروت، دار المأمون للتراث.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله، (١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م)، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق: عبد الرحمن اللويحق، ط١، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- السكاكي، يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي الخوارزمي، (١٤٠٧هـ/١٩٨٧م)، مفتاح العلوم، تحقيق: نعيم زرزور، ط٢، بيروت، دار الكتب العلمية.
- السيناوني، حسن بن عمر بن عبد الله المالكي، (١٩٢٨م)، الأصل الجامع لإيضاح الدرر المنظومة في سلك جمع الجوامع، ط١، تونس، مطبعة النهضة.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، (١٣٩٤هـ/١٩٧٤م)، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، د. ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، (د. ت)، أسرار ترتيب القرآن، د. ط، دار الفضيلة للنشر والتوزيع.

- الشافعي أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس القرشي المكي، (١٣٥٨هـ/١٩٤٠م(، الرسالة، تحقيق: أحمد شاكر، ط١، مصر، مكتبه الحلبي.

- الطبري، محمد بن جرير بن يزيد، (١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م)، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط١، بيروت، مؤسسة الرسالة.

- ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد التونسي، (١٩٨٤هـ)، التحرير والتنوير، د. ط، تونس، الدار التونسية للنشر.

- العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر، (١٣٧٩هـ)، فتح الباري شرح صحيح البخاري، د. ط، بيروت، دار المعرفة.

- العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل، (١٤١٢هـ)، معجم الفروق اللغوية، تحقيق: بيت الله بيات، ط١، قم، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين.

- الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله الديلمي، (د. ت)، معاني القرآن، تحقيق: أحمد النجاتي وآخرون، ط١، مصر، الدار المصرية للتأليف والترجمة.

- الفيروزآبادي، أبو طاهر مجد الدين محمد بن يعقوب، (١٤١٦هـ/١٩٩٦م)، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تحقيق: محمد النجار، د. ط، القاهرة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية- لجنة إحياء التراث الإسلامي.

- القزويني، أحمد بن فارس بن زكريا، (١٣٩٩هـ/١٩٧٩م)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، د. ط، بيروت، دار الفكر.

- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب، (١٤١٥هـ/١٩٩٤م)، زاد المعاد في هدي خير العباد، ط٢٧، بيروت، مؤسسة الرسالة.

- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي، (١٤١٩هـ)، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمد حسين، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم بن علي، (١٤١٤هـ)، لسان العرب، ط٣، بيروت، دار صادر.

- النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف، (١٣٩٢هـ)، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، ط٢، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

- النيسابوري، أبو الحسن مسلم بن الحجاج القشيري، (د. ت)، صحيح مسلم المسمَّى المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، د. ط، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

- الأبحاث والمقالات:

- الرفاعي، نور بنت عويض، (مارس ٢٠١٨)، من بلاغة سورة الفيل، (رابطة الأدب الحديث، (ج١٢٠)، (٢٥ صفحة).

- عطوي، عويض، (٢٠١٣م)، تفسير سورة الفيل، استرجع بتاريخ ١٤٤٣/٩/١٥هـ، رابط المقال: https://islamiyyat.com/2013-05-13-10-25-55/

المراجع الانجليزية

almasadir walmarajie

١. alquran alkarim.

٢. abn al'uthir, majd aldiyn 'abu alsaeadat almubarak bin muhamad alshaybani aljazri, (1399 h / 1979 mi), alnihayat fi gharayb alhadith wal'athar , tahqiqu: tahir 'ahmad alzaawy wamahmud altanahi , da. t, bayrut, almaktabat aleilmiatu.

٣. albukhariu, 'abu eabd allah muhamad bn 'iismaeil aljuefi, (1422 hu), sahih albukharii almusamaa aljamie almusnad almukhtasar almukhtasar min 'umur rasul allah ρ wasunanih wa'ayaamuh, tahqiqu: muhamad zuhayr alnaasir, t 1, dar tawq alnajaati.

٤. albugha, mustafaa dib, (1418 h / 1998 mi), alwadih fi eulum alquran, t 2, dimashq, dar alkalm altayib.

٥. albiqaeiu, 'iibrahim bn eumar bn hasan, (d. ta), nazam aldarar fi tanasub alayat walsuwr, da. t, alqahirat, dar alkitaab al'iislamii.

٦. abn taymiatun, taqi aldiyn 'abu aleabaas 'ahmad bin eabd alhalim, (1416h/1995mi), majmue alfatawaa, tahqiqu: eabd alrahman qasma, da. ta, almadinat almunawarati, mujamae almalik fahd litibaeat almushaf alsharifi.

٧. altiymi, 'abu eubaydat mueamar bin almathanaa albasrii, (1381hi), majaz alqurani, tahqiqu: muhamad fuaad sizkin, da. ta, alqahirati, maktabat alkhafaji.

٨. althaealibi, 'abu mansur eabd almalik bin muhamad bin 'iismaeil, (d. ta), al'iiejaz wal'iijaz, da. ta, alqahirati, maktabat alqurani.

٩. aljahz, eamru bn bahr bn mahbubi, (1423hi), albayan waltabyinu, da. tu, bayrut, dar wamaktabat alhilal.

١٠. aljahiz, eamru bn bahr bn mahbubi, (1424hi), alhayawan, ta2, bayrut, dar alkutub aleilmiati.

١١. abn aljuzi, 'abu alfaraj jamal aldiyn eabd alrahman bin ealii bin muhamad, (1408h/1987ma), funun alfanaan fi euyun eulum alqurani, ta1, bayrut, dar albashayir.

١٢. aljawhari, 'abu nasr 'iismaeil bin hamaad alfarabi, (1407h/1987mi), alsihah taj allughat wasihah alearabiat, tahqiqu: 'ahmad eabd alghafur eatar, ta4, bayrut, dar aleilm lilmalayini.

١٣. alkhalil alfarahidi, 'ahmad bin eamriw bin timim, (d. ta), aleayn, tahqiqu: mahdi almakhzumi, wakhir, da. tu, bayrut, dar wamaktabat alhilal.

١٤. aldiynuri, 'abu muhamad eabd allh bin muslim bin qutaybata, (1985ma), 'adab alkatibi, tahqiqu: muhamad aldaali, ta2, bayrut, muasasat alrisalati.
١٥. alraazi, 'abu eabd allh muhamad bin eumar bin alhasani, (1420hi), mafatih alghib, ta3, bayrut, dar 'iihya' alturath alearabii.
١٦. alraaghib al'asfahani, 'abu alqasim alhusayn bin muhamad, (1412hi), almufradat fi ghurayb alquran, tahqiqu: safwan eadnan aldaawudi, ta1, dimashqa, dar alqalami.
١٧. alirmani, 'abu alhasan eali bin eisaa bin eulay, (1976mi), alnakt fi 'iiejaz alqurani, tahqiqu: muhamad khalf allah wakhrun, ta3, masra, dar almaearifi.
١٨. alzujaji, 'abu 'iishaq 'iibrahim bin alsirii bin sahla, (1408hi/1988ma), maeani alquran wa'iierabuhu, tahqiqu: eabd aljalil eabduh shalbi, ta1, bayrut, ealim alkutub.
١٩. alzuhayli, wahbat bin mustafaa, (1418hi), altafsir almunir fi aleaqidat walsharieat walmanhaji, ta2, dimashqa, dar alfikr almueasiri.
٢٠. alzarqani, muhamad eabd aleazim, (d. ta), manahil aleirfan fi eulum alqurani, ta3, bayrut, matbaeat eisaa albabi alhalabi washurakayihi.
٢١. alzarkashi, badr aldiyn muhamad bin eabd allh bin bhadir, (1376h/1957mi), alburhan fi eulum alqurani, tahqiqu: muhamad 'abu alfadl 'iibrahim, ta1, bayrut, dar 'iihya' alkutub alearabiat eisaa albabi alhalabi washurakayihi.
٢٢. alsskhawi, 'abu alhasan ealam aldiyn eali bin muhamad bin eabd alsamad alhamdani, (1418h/1997mi), jamal alquraa' wakamal al'iiqra'i, tahqiqu: marwan aleatiat, muhsin kharabat, ta1, bayrut, dar almamun liltarathu.
٢٣. alsaedi, eabd alrahman bin nasir bin eabd allah, (1420h/2000mi), taysir alkarim alrahman fi tafsir kalam almanani, tahqiqu: eabd alrahman alllwyahaqi, ta1, bayrut, muasasat alrisalati.
٢٤. alskaki, yusif bin 'abi bakr bin muhamad bin ealiin alkhawarizami, (1407hi/1987mi), miftah aleulumi, tahqiqi: naeim zarzur, ta2, bayrut, dar alkutub aleilmiati.
٢٥. alsinawni, hasan bin eumar bin eabd allh almalki, (1928mi), al'asl aljamie li'iidah aldarar almanzumat fi silk jame aljawamiei, ta1, tunis, matbaeat alnahdati.
٢٦. alsyuti, jalal aldiyn eabd alrahman bin 'abi bakr, (1394h/1974mi), al'iitqan fi eulum alqurani, tahqiqu: muhamad 'abu alfadl 'iibrahim, da. ta, alhayyat almisriat aleamat lilkitabi.
٢٧. alsyuti, jalal aldiyn eabd alrahman bin 'abi bakr, (d. ta), 'asrar tartib alqurani, da. ta, dar alfadilat lilnashr waltawziei.
٢٨. alshaafieiu 'abu eabd allh muhamad bin 'iidris bin aleabaas alqurashiu almaki, (1358h/1940mi), alrisalati, tahqiqu: 'ahmad shakiri, ta1, masr, maktabah alhalbi.
٢٩. altabri, muhamad bin jarir bin yazid, (1420h/2000mi), jamie albayan fi tawil alqurani, tahqiqu: 'ahmad muhamad shakir, ta1, bayrut, muasasat alrisalati.
٣٠. abin eashur, muhamad altaahir bin muhamad altuwnusi, (1984hi), altahrir waltanwir, da. tu, tunus, aldaar altuwnusiat lilnashri.
٣١. aleasqalani, 'abu alfadl 'ahmad bin eali bin hajar, (1379h), fath albari sharh sahih albukhari, da. tu, bayrut, dar almaerifati.
٣٢. aleaskari, 'abu hilal alhasan bin eabd allh bin sahla, (1412hi), muejam alfuruq allughawiati, tahqiqu: bayt allah biati, ta1, qim, muasasat alnashr al'iislamii altaabieat lijamaeat almadarisina.
٣٣. alfara'i, 'abu zakariaa yahyaa bin ziad bin eabd allh aldiylami, (da. ta), maeani alqurani, tahqiqu: 'ahmad alnajati wakhrun, ta1, masr, aldaar almisriat liltaalif waltarjamati.

٣٤. alfiruzabadi, 'abu tahir majd aldiyn muhamad bin yaequba, (1416h/1996ma), basayir dhawi altamyiz fi litayif alkutaab aleaziza, tahqiqu: muhamad alnajar, da. ta, alqahirat, almajlis al'aelaa lilshuyuwn al'iislamiati- lajnat 'iihya' alturath al'iislamii.
٣٥. alqazwini, 'ahmad bin faris bin zakaria, (1399h/1979ma), muejam maqayis allughati, tahqiqu: eabd alsalam muhamad harun, da. tu, bayrut, dar alfikri.
٣٦. abn qiam aljawziati, muhamad bin 'abi bakr bin 'ayuba, (1415h/1994mi), zad almuead fi hady khayr aleabadi, ta27, bayrut, muasasat alrisalati.
٣٧. abin kathir, 'abu alfida' 'iismaeil bin eumar alqurashi, (1419hi), tafsir alquran aleazimi, tahqiqu: muhamad husayn, ta1, bayrut, dar alkutub aleilmiati.
٣٨. abn manzurin, jamal aldiyn muhamad bin makram bin eulay, (1414ha), lisan alearbi, ta3, bayrut, dar sadir.
٣٩. alnawawi, 'abu zakariaa muhyi aldiyn yahyaa bin sharaf, (1392hi), alminhaj sharh sahih muslim bin alhajaji, ta2, bayrut, dar 'iihya' alturath alearabii.
٤٠. alniysaburi, 'abu alhasan muslim bin alhajaaj alqushayri, (da. ta), sahih muslim almsmma almusnid alsahih almukhtasar binaql aleadl ean aleadl 'iilaa rasul allah ρ , tahqiqu: muhamad fuad eabd albaqi, da. tu, bayrut, dar 'iihya' alturath alearabii.

al'abhath walmaqalati: -

٤١. alrafaei, nur bint euyid, (maris 2018), min balaghat surat alfil, (rabitat al'adab alhadithi, (ji120), (25 safha).
٤٢. Atwi, Owaid, (2013 AD), Tafsir Surat Al-Feel, retrieved on 9/15/1443 AH, link: https://islamiyyat.com/2013-05-13-10-25-55/

Briefness in the stories of the Qur'an – Surat Al-Fil as a model

Dr. Nawal bint Muhammad bin Zahid Ali Sirdar
Assistant Professor of Interpretation - Department of Da`wah and Islamic Culture- College of Da`wah and Fundamentals of Religion- Umm Al-Qura University - Saudi Arabia.

Abstract. Concision is found in the Qur'an; in its vocabulary, sentences, and narratives, including the story of the army of the elephant, which was mentioned only once in a short Meccan surah. This study aims to serve knowledge and its people, by clarifying the concept of concision in the Qur'anic stories, aspects of concision in Surat Al-Fil, and clarifying its type, and its miraculous impact. Results of the study: Rooting for Ijāz al Qisar (concision of shortness) in the story of the army of the elephant, in several aspects, including: non-repetition, with concision and shortness to its purposes, and selecting the most appropriate of words to denote their meanings, and others. Thus, it had a miraculous impact represented in: the rhetorical and military Inimitability, and in describing birds, and its educational impact on education, education and advocacy.

Tags: Concision, Inimitability, flocks of birds, sijil (baked clay), consistency.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٢ ص ص: ١٩٨- ٢٣٨ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-2.7

تقييم الراحة الحرارية بالمبا

ني السكنية في حاضرة الأحساء– دراسة ميدانية

أماني حسين محمد حسن و لطيفة خليفة عبد الله الشامي
**أستاذ مساعد، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة أسيوط، مصر*
***قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، السعودية*

مستخلص. يسعى هذا البحث إلى دراسة تقييم الراحة الحرارية داخل المباني السكنية في حاضرة الأحساء، وذلك للتعرف على مورفولوجية المباني في منطقة الدراسة، ورصد المشكلات التي تواجهها لتحقيق الأثر الإيجابي على الإنسان وراحته. اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي التحليلي في دراسة مستوى الراحة الحرارية من خلال معرفة العوامل المؤثرة فيها، والإجراءات التكيفية التي يلجأ إليها السكان لاستعادة راحتهم في ظل الظروف الحرارية الحارة والباردة، وذلك خلال الدراسة الميدانية وتطبيق الاستبيان على عدد (٦٣) وحدة سكنية، وقياس درجات الحرارة، وتطبيق مؤشرASHRE55-2004 ذو السبع درجات لتحديد مستوى الراحة الحرارية في المباني السكنية، ومقياس Mclntyre (أحب أن يكون أبرد، أدفأ، بدون تغيير)، ومقياس تدفق الهواء(قوي جدًا، قوي، ساكن، بطئ، بطئ جدًا)، ومقياس كثافة الإشعاع الشمسي، ثم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS. وتوصلت الدراسة خلال الرصد الميداني أن الوحدة السكنية لا تحقق الرضي الحراري للسكان، حيث إن نتائج التصنيفات الوسطى على المقياس حصلت على ٤٣,٩%. كذلك٦٠,٣٠% من العينة أكدت بأنهم يشعرون بالراحة في الجو البارد، بينما أكد ١٥,٨٠% من العينة أنهم يشعرون بالراحة في الجو الدافئ. وأشارت النتائج إلى أن ٢٨,٤% من العينة أكدت بأن حركة الهواء قوية داخل الوحدة السكنية في حالة فتح النوافذ بالكامل، بينما أكد ٧٠,٣% من العينة أن حركة الهواء بطيئة ولا سيما في فصل الصيف. وتوصي الدراسة بضرورة تزويد المباني السكنية الحديثة بمخططات تتماشى مع الظروف المناخية السائدة والمتغيرة في المستقبل فلابد من خضوع المباني في تخطيطها وتوجهها في منطقة الدراسة لاعتبارات الظروف المناخية، وحركة الشمس الظاهرية حتى تنعم بالراحة الحرارية.

الكلمات المفتاحية: تقييم، الراحة الحرارية، المباني السكنية، حاضرة الأحساء.

المقدمة

تعد الراحة الحرارية مطلبًا ضروريًا لمستخدمي المباني السكنية في الوقت المعاصر، وتعتبر مؤشرًا على جودة البيئة الداخلية حيث توفر أجواء صحية وإنتاجية، بالإضافة إلى أن تحسين الراحة الحرارية في المباني يوفر بشكل كبير في الطاقة، ويحقق الاستدامة (szokolar, 2008). فالراحة الحرارية حالة عقلية يعبر عنها بالشعور بالارتياح عن البيئة الحرارية، وهي نتاج تفاعل مشترك لمجموعة من العوامل البيئية والشخصية (Baker and Steemers, 1999).

والمناخ من المعايير المهمة التي لها التأثير الكبير على النمط العمراني وذلك من خلال تصميم وشكل المباني، فقد اهتم الإنسان منذ ملايين السنين أن يخلق بيئة ملائمة يستطيع من خلالها التعايش والتكيف مع أحوال الطقس وظروف المناخ السائدة في بيئته، فالهدف الأسمى من ذلك خلق الراحة الحرارية لحماية الإنسان من الجو وظروفه وعوامله ليتكيف ولتصبح ملائمة لحياته ونشاطاته طبقًا لرؤية ٢٠٣٠ في المملكة العربية السعودية التي تسعى إلى تحقيق الاستدامة البيئية ومستويات متقدمة في السلامة البيئية مما يتيح العيش لأفراده في بيئة إيجابية صحية ومجتمع حيوي.

وجدير بالذكر أن حاضرة الأحساء حسب موقعها الجغرافي منطقة حارة جافة، يسودها مناخ صحراوي جاف الذي يُعرف بارتفاع عنصري الإشعاع الشمسي ودرجة الحرارة أثناء شهور الصيف، فهذه الفترة يحتاج إلى أجهزة تبريد طوال اليوم ليلًا ونهارًا للتخفيف من الإحساس المزعج المرهق الحار، بينما يسود الحاضرة من شهر نوفمبر إلى فبراير الجو البارد ذات الحرارة المنخفضة، وبذلك تحتاج هذه الفترة إلى أجهزة تدفئة وذلك للتخفيف من الإحساس المزعج البارد.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها تتناول تقييم الراحة الحرارية الداخلية، وتعتبر متطلب ضروري لقاطني المباني السكنية لما لها من تأثير على النواحي الصحية والنفسية، وبالتالي الاجتماعية والاقتصادية. ومن ثم رصد واقع الراحة الحرارية داخل المباني السكنية في حاضرة الأحساء. وتوفير تغذية راجعة للمصممين عن مستوى الراحة الحرارية ومتطلباتها، وإمدادهم بنقاط الضعف والقوة بالمباني. والمساهمة العلمية في الدراسات المتخصصة التي تتناول تقييم مستوى الراحة الحرارية في المباني السكنية في حاضرة الأحساء، والاستفادة منها في تقييم أنواع أخرى من المباني بالمناطق الجافة.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي اهتمت بالراحة الحرارية في المباني بجميع أنواعها، وهي كالتالي:

– دراسة Rangsiraksa, 2006، هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الراحة الحرارية والحدود المقبولة في المباني السكنية في بانكوك بتايلاند حسب التغيرات الفصلية، واستخدم المسح الميداني على ثلاث مجموعات من المباني؛ مجموعة الطلبة، ومدرسي الجامعة، وكبار السن، باستطلاع أراءهم حول الراحة الحرارية في المباني السكنية باستخدام مؤشر ASHRE55، ومقياس Mclntyre، بالإضافة إلى خصائص المبنى. وأظهرت النتائج أن درجات الحرارة المريحة للسكان في بانكوك هي ٢٥ درجة مئوية في المباني المكيفة، و٢٨ درجة مئوية في المباني ذات التهوية الطبيعية.

- دراسة Candido, et al., 2010، تناولت المباني ذات التهوية الطبيعية والمباني المكيفة في البرازيل لتحليل مستوى الراحة المقبولة خلال شهري أبريل ونوفمبر ٢٠٠٥، وذلك بتوزيع عدد ١٣٠١ استبانة، مع رصد المتغيرات المناخية الداخلية والخارجية. واظهرت النتائج وجود اختلاف في الإحساس الحراري الفعلي للسكان وبين متوسط التصويت المتوقع، كما أن حدود القبول الحراري لم تصل إلى ٨٠%، ويرجع ذلك إلى درجات الحرارة العالية السائدة في البرازيل.

- دراسة Akande and Adebamowo, 2010 وصفت الدراسة الراحة الحرارية في المباني السكنية في نيجيريا ذات المناخ الحار الجاف، باستخدام المسح الميداني لعدد ٦٨ مبني سكني ذو تهوية طبيعية في فصلي الصيف والشتاء. عن طريق جمع معلومات حول خصائص المبنى، وأراء قاطني المباني السكنية عن مستوى الراحة الحرارية في فراغ غرفتي المعيشة، والنوم اعتمادًا على مؤشر ASHRE55، كما تم قياس المتغيرات المناخية داخلها. وتوصلت إلى أن هناك فروق في درجات الارتياح الحراري لقاطني المباني السكنية بنتائج دراسات سابقة تصل إلى ٣,٣٤ درجة صيفًا، و٢,٦٤ درجة شتاء.

– دراسة Indraganti, 2011 ناقشت الدراسة الراحة الحرارية في الشقق السكنية في الهند بالاعتماد على التهوية الطبيعية، فأجريت دراسة ميدانية على ٤٥ شقة سكنية توزعت على خمس أنماط من المباني في مدينة حيدر أباد في فصل الصيف عام ٢٠٠٨. وتوصلت إلى أن الراحة الحرارية تتحقق فيما بين ٢٣–٢٦ درجة مئوية، وأن ٦٠% من السكان لم يشعروا بالراحة الحرارية، ولوحظ أن استخدام مبردات الهواء وأجهزة التكييف تقتصر على الشقق العلوية وعلى السكان ذوي الدخل المرتفع.

- دراسة Adunola and Ajibola, 2012 درست الباحثة الارتياح الحراري في منازل اللاجئين في المخيمات بفلسطين، مستخدمة محاكاة الحاسوب، والاستبيان مع سكان ١٥٥ مبنى سكني في خريف ٢٠٠٩، بالإضافة إلى برنامج التحليل الحراري للتنبؤ بالارتياح الحراري في ٢١ منزلًا تم محاكاتها بالحاسوب. وأشارت النتائج أن المنازل حارة صيفًا وباردة شتاءً، كما وجد اختلاف احصائي بين التصويت الحراري للسكان ومتوسط التصويت المتوقع، وبلغ

الفرق بينهما ٠,٢٥ وحدة قياس.

- دراسة Saleh and Gadi, 2012 سعت إلى دراسة الراحة الحرارية في الشقق السكنية في مدينة إيبادان في نيجيريا، عن طريق المسح الميداني للراحة الحرارية بين ٥٢٨ مبنى، بهدف قياس ووصف تصورات قاطني المباني للإحساس الحراري في الفراغات المختلفة للشقة. وأظهرت النتائج أن هناك تأثير كبير للمناخ المحلي على فراغات المبنى، وتنوع هذا التأثير تبعًا لنمط التصميم المعماري، كما تم رصد فروقات في قيم درجة الحرارة بين فراغات المباني تراوحت بين ٠,١–٠,٧ درجة مئوية.

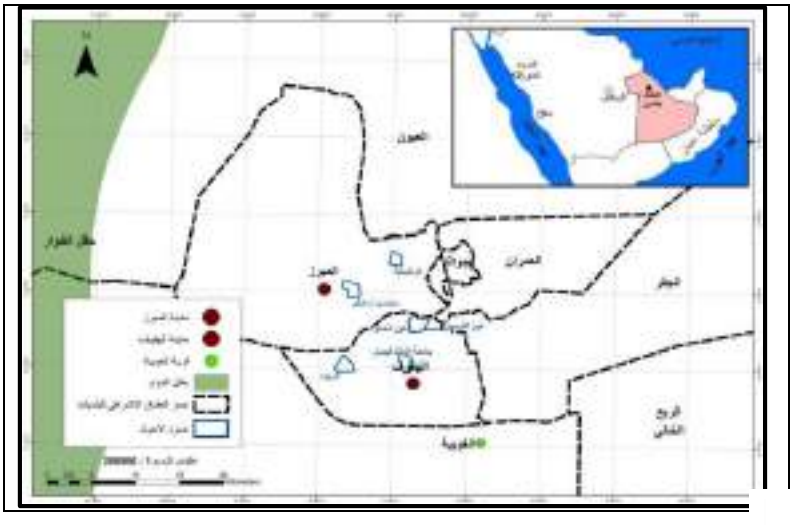
أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

١. دراسة المورفولوجية الخارجية للمباني السكنية في حاضرة الأحساء.
٢. رصد المشكلات التي تواجه المباني السكنية في منطقه الدراسة.
٣. تحديد مؤشرات الراحة الحرارية في المباني السكنية بحاضرة الأحساء.
٤. اقتراح التخطيط المناسب للمباني السكنية في منطقة الدراسة.
٥. بيان مدى تأثير التطور الحضري في معالجة الراحة الحرارية.

منطقة الدراسة:

تتمثل حاضرة الأحساء في مدينتي الهفوف والمبرز اللتين تقعان في الجزء الجنوبي الغربي من محافظة الأحساء بين دائرتي عرض ١٥ ′ ٢٥ °و٣٠ ′ ٢٥ ° شمالًا وبين خطي طول ٢٨ ′ ٤٩ ° و٤٠ ′ ٤٩ ° شرقًا، يحدها من الشمال مدينة العيون، ومن الشرق مدينة العمران والقرى الشرقية، ومن الغرب هضبة الغوار ومن الجنوب قرية الغويبة وصحراء الربع الخالي (الشكل١).

الشكل (١) موقع منطقة الدراسة.



الطرف

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على: أمانة الأحساء، ٢٠١٨م، خريطة طبوغرافية ١: ٢٠٠٠٠٠، بتصرف، ووزارة الاقتصاد والتخطيط، مصلحة الإحصاءات العامة، والهيئة العامة للمساحة، ٢٠١٨م ببرنامج ArcGIS 10.5 .

مناهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الاستقرائي في العمل الميداني، والمنهج الوصفي التحليلي في دراسة مستوى الراحة الحرارية من خلال معرفة العوامل المؤثرة فيها، والإجراءات التكيفية التي يلجأ إليها السكان لاستعادة راحتهم في ظل الظروف الحرارية الحارة والباردة وذلك من خلال الدراسة الميدانية وتطبيق الاستبيان على عدد ٦٣ وحدة سكنية، منها ١٠ وحدات بحي المثلث، و٩ بحي الكوت، ٦ في حي الجامعيين، ٨ في حي الزهرة، ١٠ في حي الصيهد، ٥ في الراشدية، ٨ في حي السلام، بالإضافة إلى ٧ وحدات في حي الخالدية، وقد تم اختيار العينة بشكل منتظم، بنسبة ٠,٠٠٦٦% من عدد المساكن بمنطقة الدراسة. كما تم قياس درجات الحرارة، وتطبيق مؤشر ASHRE55–2004 ذو السبع درجات لتحديد مستوى الراحة الحرارية في المباني السكنية، ومقياس Mclntyre (أحب أن يكون أبرد، أدفأ، بدون تغيير)، ومقياس Mclntyre لتدفق الهواء (قوي جدًا، قوي، ساكن، بطئ، بطئ جدًا)، ومقياس كثافة الإشعاع الشمسي، والتحليل الكارتوجرافي للوحة الطبوغرافية NG39.SW، ببرنامج ArcGIS 10.5، ثم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS.

النتائج والمناقشة:

أولًا: المورفولوجيا الخارجية للمباني في منطقة الدراسة:

للمناخ التأثير الكبير والمباشر على كل من الإنسان والمبنى إذا كان المبنى يمثل عمل معماري فإنه من جهة أخرى يمثل الحاجز والفاصل بين الإنسان والبيئة الخارجية الذي يعتبر المناخ من أهم عناصرها. وتتمثل المورفولوجيا الخارجية في شكل وتوجيه المبنى ومادة البناء واتجاه النوافذ واتساعها وارتفاع الأسقف والحوائط ومادة الطلاء الخارجي.

وقد اتضح خلال الدراسة الميدانية أن معظم المباني في حاضرة الأحساء تأخذ الشكل المربع أو المستطيل، ولكن الشكل المربع في معظم المباني بالحاضرة هو السائد (الصورتان ١و٢)، وبالنسبة للطلاء الخارجي يكون بالألوان الفاتحة، أو الغامقة، أو بالحجر، أو الجرانيت، وهناك طلاء مستحدث يسمى بالأسمنت الملون هو السائد في المباني الجديدة في وسط الحاضرة، يستخدمه الكثيرون كشكل جمالي، بالإضافة أنه لا يتأثر بالتقلبات الجوية.

صورة (١) مبنى مربع الشكل حي المثلث، شارع الخليج

المصدر: الدراسة الميدانية، فبراير ٢٠٢٠.

صورة (٢) مبنى مستطيل الشكل شارع الخليج، حي المثلث، مدينة الهفوف

المصدر: الدراسة الميدانية، مايو ٢٠٢٠.

يمكن أن تصنف المباني في حاضرة الأحساء إلى ما يلي:

١. **الفيلا:** وهي بيوت خاصة بالعائلات وتتراوح مساحتها من ٢٠٠-٥٠٠م، وتتكون من طابق واحد أو طابقين أو أكثر، يصل بينهما درج داخلي أحد الأجنحة في حالة الطابق الواحد أو الطابق الثاني للنوم، والجناح الأخر أو الأرضي للاستقبال والمطبخ والخدمات بمختلف أنواعها (زعرب، ٢٠١٤م)، وهي تمثل نسبة كبيرة في معظم الأحياء في حاضرة الأحساء وهي مشيدة من الأسمنت والطوب والخرسانية المسلحة.

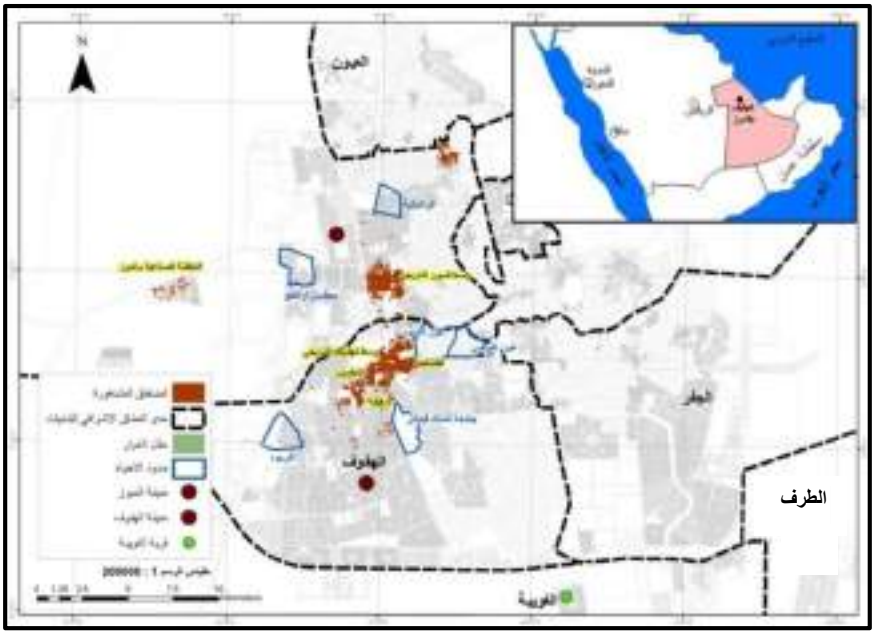
٢. **الشقق السكنية:** تكون متصلة داخل الفيلا أو منفصلة في عمارة سكنية يقطن بها العوائل الصغيرة، وانتشرت مؤخرًا بسبب التغيرات والاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع الأحسائي.

٣. **البيوت الأسمنتية القديمة:** تحمل الطراز الشعبي الطيني القديم، تنتشر في الأحياء القديمة كالصالحية والعسيلة والحزم (شكل ٢)، وتكثر بها السكان رغم أنها قديمة ولا تتوفر بها شروط الراحة الحرارية في المباني. ففي الأحياء القديمة قد تمارس طقوسًا غير مرغوب بها حيث إنها تتميز بانخفاض قيمة الإيجار مما أدى إلى تدهورها وقد تكون ملاذًا للهاربين من أنظمة العمل (النعيم، ١٩٩٦م). فنسبة عدد المباني الرديئة مرتفعة، حيث تصل إلى نحو ٢٣,٧%من إجمالي مباني الحاضرة، وغالبًا ما تتركز في الأحياء القديمة من الحاضرة حول وسط الهفوف ووسط المبرز (الصورتان٣ و٤). إلا أن عمليات الإحلال والتجديد التي تتم حاليا بالمناطق القديمة بالحاضرة ستساهم

مستقبلًا في تخفيض هذه النسبة إلى مستويات أقل من ذلك (وزارة الشؤون البلدية والقروية، ٢٠١٠م)، وبعض السكان مازال موجود في تلك البيوت القديمة، والبعض هجرها وأصبحت مسكنًا للعمال، بالإضافة إلى مستودعات للمحلات التجارية فغالب ما تتميز به الأحياء القديمة أنها نمت وتطورت حسب الخلفية التاريخية لذا لابد من العمل على تقنين التجديد مع ضرورة الحفاظ على مبانيه المدينة التاريخية (Wagnek, et al., 2009).

ويكون تصميمها غالبًا من طابق واحد أو طابقين، وشكل المبنى القديم مربع أو مستطيل مفتوح إلى الفضاء بواسطة الصحن الداخلي تحيط به الأروقة، ويكون مصمت من الخارج، وبذلك يتعرض لأقل كمية من أشعة الشمس. الصحن الداخلي يأخذ الشكل المربع أو المستطيل ويكون بوسط المبنى تحيط به الغرف من كل الجهات، وجزء من الصحن مغطي ويسمي الرواق ويتمثل دورة في منع أشعة الشمس من الوصول إلى داخل الغرف (المطيري،٢٠١٦)، يعمل الصحن في مثل هذه المباني كمنظم للحرارة بتوفيره المساحة مظللة المبنى وكمصدر للضوء، وممر رأسي للهواء يجلب كلًا من ضوء النهار وحركة الهواء للغرف التي من حوله (الحصين، ١٤١٣هـ).

شكل (٢) المناطق المتدهورة في حاضرة الأحساء.



المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على أمانة الأحساء،٢٠١٨م، خريطة طبوغرافية ١:٢٠٠٠٠٠ ArcGIS 10.5.

صورة (٣) مبنى متدهور قديم، حي الصالحية

المصدر: الدراسة الميدانية، مايو ٢٠١٩.

صورة (٤) مبنى قديم متدهور، حي الكوت

المصدر: الدراسة الميدانية، مايو ٢٠١٩.

وبالنسبة للنوافذ والفتحات الخارجية بالمبنى تكون صغيرة الحجم، ومرتفعة حتى لا تسمح بدخول أشعة الشمس، أما النوافذ بالداخل تكون كبيرة ذات الشكل المستطيل أو المربع وتوجد أسفل الغرف وتكون شمالية أو جنوبية وهي جهات غير معرضة لأشعة الشمس وبذلك تحافظ على المناخ المريح داخل المبنى (الصورتان ٥ و٦)، والأحياء القديمة تكون على شكل شرائح متصلة ذات الاتجاه الشمالي أو الجنوبي وبذلك لا تصل إليها أشعة الشمس إلا بنسبة قليلة، وهي تسمح بمرور الرياح الشمالية التي تلطف وتحسن من الجو الحار، وبالتالي تخترق وتتخلل إلى داخل المبنى، فيفصل بين البيوت ممرات ضيقة تسمح بعبور الهواء وبذلك ينعم المبنى بالراحة الحرارية.

صورة (٥) نوافذ مرتفعة، حي الكوت

المصدر: الدراسة الميدانية، مايو ٢٠١٩.

صورة (٦) ممر ضيق داخل حي الكوت

المصدر: الدراسة الميدانية، مايو ٢٠١٩.

بينما في الأحياء الجديدة في حاضرة الأحساء انتشر النمط العمراني الحديث السائد به فلل، ومن العوامل التي ساعدت على انتشار الفيلا كنمط معماري هي فروض صندوق التنمية العقاري إضافة إلى كونه شرطًا من شروط الحصول على القرض خاصة بعد إنتاج البترول في المملكة، وارتفاع مستويات المعيشة وزيادة الدخل المادي، والازدهار الاقتصادي، ووفد الشركات الأجنبية للقيام بتنفيذ المشروعات، واستيراد مواد البناء الحديثة والتصاميم الغربية، كل هذا العوامل عملت على اندثار الأنماط العمرانية التقليدية وظهور المساكن الحديثة (المطيري، ٢٠١٦م)، وقد تبين للباحثتين خلال الدراسة الميدانية أن مساحتها تتراوح ٢٠٠م –٦٠٠م، وارتفاعها من ٨–٩ أمتار، والفتحات تأخذ حيزًا كبيرًا من الحائط يبلغ عرضه ٢,٦٠م والطول مترًا. وأن الصحن قديمًا انتقلت فكرته من النمط العمراني القديم إلى النمط العمراني الحديث من الداخل الصحن الداخلي إلى الخارج الفناء ويطلق عليه الحوش، وهي ذات مساحة كبيرة مفتوحة تأخذ الشكل المربع أو المستطيل وتحيط بالمبنى، فالفناء الخارجي يتعرض لكمية كبيرة جدًا من الأشعة الشمسية والحرارة والرياح، كما اتضح للباحثتين بأن النوافذ هي أهم معالم المبنى تأخذ

مكانًا وحيزًا من الحائط لاستقبال هواء البيئة الخارجية، ويتحكم في المناخ الداخلي للمبنى. وتعتبر النوافذ همزة وصل بين البيئة الداخلية والبيئة الخارجية، فهي تسمح بانتقال الهواء بينهما، وعرضها مترين إلى ١,٦٠ والعرض ١,٢٠م وتكون في وسط الغرف، وتختلف النوافذ من مبنى إلى آخر تحددها رغبة المالك في طول وعرض فتحة النافذة. الزجاج هو المادة المستخدمة على النوافذ في المباني السكنية، وتكون مفردة أو مزدوجة وعاكسة أو ملونة وتكون ذات إطار ألمنيوم كما في (الصورتان ٧و٨) والمزدوجة تستخدم بكثرة لحماية المنشأة وعزله عالي من الهواء والأصوات، وتحيط من النوافذ من الجهة العليا ما يسمى بالكاميرات، ووسائل التظليل لحماية النوافذ من أشعة الشمس المباشرة وخاصة صيفًا.

صورة (٧) نافذة مزدوجة، حي الجامعيين

المصدر: الدراسة الميدانية، مايو ٢٠١٩.

صورة (٨) نافذة منفردة زجاجية حي الزهرة

المصدر: الدراسة الميدانية، مايو ٢٠١٩.

أما عن مواد البناء المستخدمة الأساسية في بناء المباني الحديثة فهي مختلفة عن المواد البناء المستخدمة في بناء المباني القديمة، فالمباني قديمًا يُستخدم بها الطين والحجر وجذوع الأشجار والطين واللبن، ثم استُخدم الطوب من اللبن والأسمنت. وبعد استخراج عائدات البترول، والثورة الصناعية، والتقدم التكنولوجي أثر على النمط العمراني

والمواد المستخدمة فاستخدمت الخرسانة، والطوب الأحمر وهو بطبيعته عازل للحرارة بدرجة كبيرة وذلك لأنه يتكون من مواد فخارية، ووفقًا للدراسات فإن استخدام الطوب الأحمر يوفر حوالي ٤٠% من الطاقة الكهربائية التي تستهلك لتشغيل أجهزة التدفئة والتبريد (المحيمد، ٢٠١٢م). بالإضافة إلى أنه آمن ضد الحرائق، كما أنه مقاوم للرطوبة.

أما الطوب الأبيض هو أحد العوازل الحرارية وأحد المواد المستخدمة في بناء المباني يساعد على خفض تكاليف الطاقة اللازمة للتبريد أو التدفئة، بالتالي انخفاض تكلفه الكهرباء بحوالي ٦٠% تستخدم أيضًا عوازل حرارية في بناء المباني، استخدمت بكثرة في منطقة الدراسة، وبفعل التطور، والتقدم المعماري، والتقني. ومن أهم العوازل ما يسمى بحشوة الحوائط الأفقية (عادة تستخدم الفلين العازل) مادة خفيفة مقاومة للحرارة والصوت، وتستخدم في الأسطح الأفقية (الصورتان ٩و١٠). واتضح من الرصد الميداني أن البعض يستخدم طريقة تلبيس الحائط بخشب او بقماش يكون محشو بالإسفنج ويعتبر من ضمن الديكور والشكل الجمالي للمبنى ويعتبر عازل للصوت والحرارة أيضًا.

صورة (٩) عازل طوب أبيض في حي السلام مدينة الهفوف

المصدر: الدراسة الميدانية، فبراير ٢٠٢٠.

صورة (١٠) عازل طوب أحمر بمبنى جديد حي الصيهد مدينة الهفوف

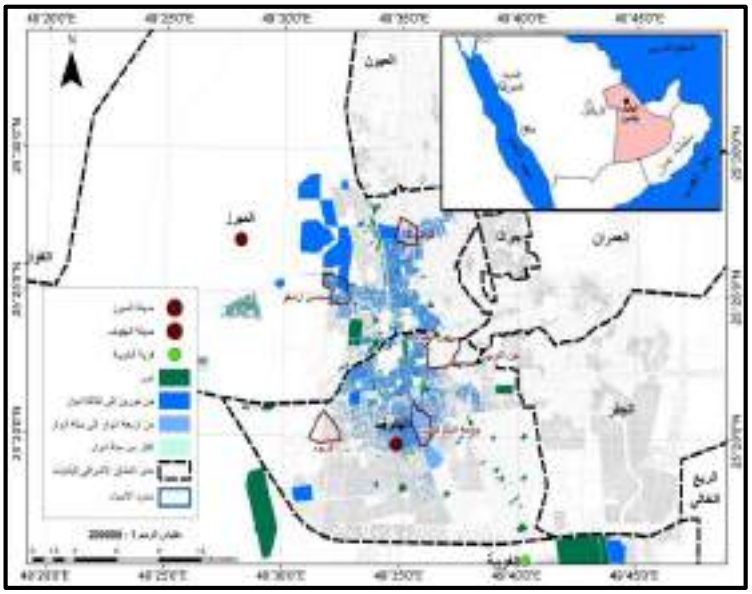
المصدر: الدراسة الميدانية، فبراير ٢٠٢٠.

وتبين خلال الرصد الميداني بأن ماده الفيرميكولايت ومادة البرلايت السائل، وهي مواد مسحوقة من صخور بركانية ومعدنية تعمل على عكس الحرارة وتستخدم في عزل الأسطح. كذلك صفائح عاكسة تتم من خلالها عكس وانعكاس الحرارة خاصة من الأسطح المعرضة لأشعة الشمس، وهذه الصفائح من الألمنيوم والنحاس أو أي معدن لامع أو من الورق المطلي بمادة الألمنيوم وتستخدم في المباني الحكومية، وأيضًا تستخدم العوازل السائلة البترولية لعزل الماء والحرارة وعدم نفاذيتها ويضع عادة على الأسطح.

كما اتضح خلال الدراسة الميدانية أن المباني القديمة منتشرة في بعض الأحياء بحاضرة الأحساء منها؛ الصالحية، والعسيلة، وعين موسى في مدينة الهفوف، وحي الحزم بمدينة المبرز، وكلها مباني آيلة للسقوط، مشيدة بخرسانة أسمنتية، وذات طابق واحد وطابقين، وتتراوح مساحتها ١٥٠–٢٠٠ مترًا، وتظهر متلاصقة بعضها بالبعض الآخر، وشوارعها ضيقة يتراوح اتساعها ما بين ٦–٨ مترًا.

وتجدر الإشارة إلى أن أمانة الأحساء تعمل حاليًا على إزالة البيوت المتدهورة والعمل علي، إعادة بنائها وتحويلها إلى وحدات سكنية ملائمة أو تقوم بإزالتها والأغراض وظيفية جمالية المدينة نفسها، ومن خلال الدراسة الميدانية اتضح أن تلك الأحياء تنتشر في الهفوف والمبرز ومنها الخالدية والبندرية، والشروفية، والراشدية، والمحاسن الذي يتراوح أعمار المباني بها من ٢٠ إلى ٣٥ سنة. الشوارع متسعه يتراوح ما بين ١٠ متر إلى ١٨ مترًا، وعلى شكل خطوط مستقيمة والمباني متصلة بعضها ببعض، وتتكون من طابق إلى ٣ طوابق، بمساحة ٣٠٠ –٥٠٠ متر (شكل ٣).

شكل (٣) المباني ذات الطوابق في حاضرة الأحساء.



المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على أمانه الأحساء، مقياس ١: ٢٠٠٠٠٠، ٢٠١٨ باستخدام ArcGIS 10.5.

ثانيًا: المشكلات التي تواجه المباني في منطقه الدراسة:

تواجه المباني في حاضرة الأحساء العديد من المشكلات وقد تم حصرها ميدانيًا من خلال الملاحظات الواسعة والاستقصاءات وهي كالتالي:

١. **الأشكال والتصاميم:** أخذت الأشكال والتصاميم للمباني السكنية في بعض أحياء حاضرة الأحساء الطابع الأوربي، وقد أدى ذلك إلى انعدام الراحة الحرارية داخل مباني في منطقة الدراسة، وخاصة خلال أشهر الصيف. بالإضافة إلى اتساع الشوارع واستقامتها، نتيجة إلى زيادة عدد السكان بالحاضرة، وزيادة عدد وسائل النقل، وبالتالي فهي تمتص كمية كبيرة من الإشعاع الشمسي، وتؤدي إلى ارتفاع درجه الحرارة من خلال الأشعة المنعكسة منها، والمواد المستخدمة بها، مما لا يتناسب مع الظروف المناخية بالمنطقة، ويصعب استخدام التظليل بها، كما هو الحال في شارع جامعة الملك فيصل، الظهران، والستين، وبناء عليه ترتفع درجة حرارة المباني المجاورة للشوارع، وبالتالي يفقد السكان الشعور بالراحة الحرارية.

٢. **الطلاء:** ينتشر الطلاء الغامق في أغلب المباني (صورة ١١)، ويعود ذلك إلى أن المنطقة تكثر بها العواصف الرملية، وبالتالي اللون الأبيض لا يكون جيد في المبني، وهذا السبب يحمل الشكل الجمالي فقط، والطلاء الغامق يزيد من الكسب الحراري، كما أن قلة الأشجار والنباتات الخضراء في داخل وخارج المباني وفي الشوارع تتسبب في انعدام الراحة الحرارية، وخاصة في شهور الصيف ووقت العواصف الرملية.

صورة (١١) مبنى ذات اللون الغامق، حي الراشدية

المصدر: الدراسة الميدانية، فبراير ٢٠٢٠.

ومن خلال الرصد الميداني ظهر أن البعض يستخدم في الطلاء الخارجي ما يسمى بالأسمنت الملون أو الحجر مما جعلها تكسب الأشعة الشمسية الساقطة عليها، ورفع درجة حرارة المبنى، وبذلك تزيد من نسبة عدم الراحة الحرارية، وبالتالي يتم الضغط على معدلات الطاقة الكهربائية، والاعتماد على أجهزة التكييف. كذلك المباني ذات

اللون الغامق لا تتوفر بها الراحة الحرارية لأنها تمتص الحرارة عكس المباني ذات اللون الفاتح (صورة ١٢).

الصورة (١٢) الأسمنت الملون في مبنى جديد حي الجامعيين مدينة الهفوف.

المصدر: الدراسة الميدانية، مايو، ٢٠٢٠م.

٣. **الفناء الخارجي:** يأخذ حيزًا في المبني ويحيط به أيضًا، مما جعله يستقطب كمية كبيرة من الإشعاع الشمسي، وبالتالي ترتفع درجة حرارة المبنى فيؤدي إلى استهلاك كبير في الطاقة، أي استخدام أجهزة تكييف الهواء الكهربائية بشكل مستمر، وأيضا يتعرض لبرودة الطقس ولسوء الظروف الجوية والمناخية مما ينعكس ذلك علي داخل المبني ويكون الاعتماد على الطاقة بشكل كبير (في التدفئة أو التكييف أو المراوح). فتحات النوافذ في المبنى كثيرة في كل الاتجاهات، مما جعلها تحتفظ بكمية كبيرة من الحرارة من البيئة الخارجية وتنقلها إلى البيئة الداخلية، والواجهات الخارجية للمبنى زجاجية مما يؤدي إلى امتصاص أشعة الشمس بنسبة كبيرة فيؤدي إلى رفع درجة حرارة المبنى، وبذلك لا تتوفر بها الراحة الحرارية للإنسان. فالقرب من المباني السكنية والأحياء المكتظة بالسكان يوجد مدارس أو ما يسمى بمجمع مدارس حكومية تشمل المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالإضافة إلى المحلات التجارية، مما جعل الانزعاج التام بارزًا في هذه الأحياء والمباني، ويسبب ازدحام سكاني وبالتالي ارتفاع درجة الحرارة وخاصة فترة الظهيرة لشهور الصيف، مما يؤدي إلى انعدام الراحة الحرارية.

الفناء الكبير الخارجي يأخذ حيزًا من المبنى بمسافة متر إلى ٣ أمتار ويحيط به، يكون على شكل مربع أو مستطيل. هذا الفناء يتعرض لأشعة شمس بصورة مباشرة وكبيرة وبذلك يستقطب الأشعة الشمسية الساطعة عليها، ما يؤدي إلى انعكاس تلك الأشعة على شكل إشعاع أرضي فيؤدي إلى ارتفاع في درجة حرارة طبقة الهواء الملامس لسطح الأرض مما يرفع من درجة حرارة المباني وبذلك تنعدم الراحة الحرارية لها، ارتفاع المباني التي تتحمل من ثلاث طوابق إلى ستة طوابق وأكثر كما في الأحياء السكنية كحي الخالدية وتكثر في المباني التجارية ذات الست طوابق خاصة في شارع الظهران، والخليج، والستين، أدى إلى تأثرها بعنصر الإشعاع الشمسي عنصرًا مباشرًا، فالبناية ذات الارتفاع الكبير تكسب الحرارة وعنصر أشعة الشمس مما جعل تكلفة المباني من الطاقة الضرورية

للتبريد وأيضًا للتدفئة مرتفعة للغاية، وذلك لا يلائم في مناخ منطقة الدراسة حاضرة الأحساء.

٤. النوافذ: مساحة النوافذ في المباني كبيرة يتراوح عرضها ما بين ١,٦٠–٢ مترًا والطول ١–١,٢٠ مترًا، وهذا لا يلائم مناخ حاضرة الأحساء مما يسبب الإزعاج التام لقاطني سكان المبنى، حيث توجد علاقة طردية بين مساحة النوافذ وكمية الطاقة اللازمة للتدفئة شتاءً وللتبريد صيفًا. فكلما زادت مساحة النوافذ زادت كمية الحرارة الداخلة من الزجاج مباشرة، وكذلك تتحول الطاقة الضوئية للشمس لطاقة حرارية، ويعمل الزجاج عمل التدفئة فيسمح بدخول الحرارة ولا يسمح بخروجها فترتفع الحرارة بشكل كبير وبالتالي تزداد كمية الطاقة اللازمة لتبريد الفراغ هذا صيفًا، أما شتاءً كلما زادت مساحة النوافذ زادت المساحة المعرضة للخارج فتنتقل الحرارة من الداخل إلى الخارج بالتلامس مع الزجاج، فالتالي تزداد كمية الطاقة اللازمة لتدفئة الفراغ (سكيك وآخرون، ٢٠١١م).

٥. الأسقف: عبارة عن أسطح أفقية فتتعرض لأشعة الشمس، فطريقة بناءها بمواد معدنية تجعلها موصلًا سريعًا للحرارة، قلة سماكة الحوائط والجدران وخلوه من العوازل وبناءه بأسمنت ومواد معينة، فهذا لا يلائم مناخ حاضرة الأحساء، ويرجع ذلك إلى أن عند سقوط كمية من أشعة الشمس على حائط، فإن جزءًا من تلك الأشعة ينعكس مرة أخرى للجو المحيط، بينما يمتص الجزء الآخر حيث يتحول إلى طاقة ترفع درجة حرارة السطح الخارجي للحائط أولًا ثم بقيته لتصل إلى الهواء الداخلي للمبنى (الوكيل وسراج، ١٩٨٩م).

بناء على ما سبق فإن نقص الوعي المعماري والاعتماد على الشكل الجمالي بدلًا من الشكل الوظيفي ومراعاة الظروف المناخية وأحوال الطقس في منطقة الدراسة، جعل المشكلات التي تواجه المباني تتفاقم وتسبب الانزعاج وتنعدم بها الراحة الحرارية، انخفاض الأسقف في داخل المباني لها التأثير الكبير على العناصر المناخية بعد ارتفاع السقف ذو تأثير على درجة حرارة المسكن فكلما ارتفع السقف كلما كان له دورًا في التخفيف من درجة الحرارة العالية، في حين كان الارتفاع له دور في ارتفاع حرارة المسكن، إذ أن جزء من حرارة المسكن يأتي عن طريق السقف (الجبوري، ٢٠١٤م). امتداد السقف لمسافة فوق الشبابيك من أجل منع الإشعاع الشمسي من الدخول إلى البيت وقت الظهيرة حيث تكون عمودية أو قريبة منها في حين تسمح للإشعاع الشمسي بالدخول في بقية النهار لأن الشمس تكون مائلة، النوافذ الزجاجية عندما تكون مغلقة تسمح بدخول الإشعاع الشمسي القصير الموجه، ولا تسمح للإشعاع الأرضي الحراري الطويل الموجه بالخروج فيؤدي إلى ارتفاع درجات الحرارة داخل المسكن نتيجة لاحتباس الإشعاع الحراري.

ثالثًا: مؤشرات الراحة الحرارية في المباني السكنية بحاضرة الأحساء:

لتحديد مستوى الراحة الحرارية في المباني السكنية بحاضرة الأحساء، كان لابد من تقييم الراحة في فصل الصيف باعتباره أن شهوره تسجل أعلى درجات الحرارة، وكذلك التقييم في فصل الشتاء على أساس أنه أبرد

الفصول، وقد تم استطلاع آراء السكان خلال الدراسة الميدانية للباحثتين وتطبيق الاستبيان على ٦٣ وحدة سكنية بمدينتي الهفوف والمبرز، وكانت النتائج كالتالي:

١. الخصائص الشخصية للمشاركين بالعينة:

١٠١ المشاركون: يتضح من الجدول (١) أن عدد المشاركين فقد بلغ ٦٣ وحدة سكنية، إذ شكلت نسبة ٦٨,٣% من مجتمع الدراسة من مدينة الهفوف، و٣١,٧% من مجتمع الدراسة من مدينة المبرز. وبلغ عدد الطلاب بكامل فئاتهم في منطقة الدراسة ٢٥,٤% من مجتمع الدراسة، ونسبة الموظفين الحكوميين ٣٨,١%، ونسبة المستهدفين من موظفي القطاع الخاص ٣,٢%، وبلغت نسبة المتقاعدين ١٩% من مجتمع الدراسة، ونسبة عدد المستهدفين منهم لا يعملون نسبة ١٤,٣% من مجتمع الدراسة.

جدول (١) نسبة المشاركين بالاستبيان ونوعية عملهم في حاضرة الأحساء.

النسبة / المدينة	النسبة	عمل المشاركين	نسبة%
الهفوف	%٦٨,٣	الطلاب	%٢٥,٤
		القطاع الحكومي	%٣٨,١
المبرز	%٣١,٧	القطاع الخاص	%٣٠,٢
		المتقاعدين	%١٩
		بدون عمل	%١٤,٣
الإجمالي	%١٠٠	الإجمالي	%١٠٠

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على الدراسة الميدانية، أغسطس،٢٠١٩م، باستخدام برنامج SPSS

٢٠١ الخصائص الصحية لمجتمع الدراسة: بلغت نسبة الأشخاص الذين لا يعانون من أمراض ٣٩,٧%، بينما الأشخاص الذين يعانون من أمراض بلغت بنسبة ٦٠,٠%، ويوضح الجدول (٢) أن نسبة الأشخاص المصابين بالسكر قد بلغت بنسبة ٦,٣%، بينما الأشخاص المصابين بالضغط ١٧,٥%، والأشخاص المصابون بالسكر والضغط بواقع ١١,١%، وكان الأشخاص المصابون بالضغط والسرطان بواقع ١,٦%، بينما الأشخاص المصابون بالسخنة ١,٦%، وجاء الأشخاص المصابون بالروماتيزم ١,٦%. المناخ له تأثير على صحة الإنسان بشكل مباشر من حيث ملاءمته، أو عدم ملاءمته للنشاط وبذل الجهد، ومن حيث تأثيره على بعض أجهزة الجسم، وإضعاف، أو زيادة قدرتها على تأدية وظائفها، ثم ما قد يسببه من أمراض مثل الإرهاق الحراري، وضربة الشمس،

وعضة الصقيع (شرف، ٢٠١٣م).

جدول (٢) التوزيع النسبي للمشاركين بالاستبيان طبقًا لنوع المرض في حاضرة الأحساء

عمل المشاركين	نسبة المشاركين
المصابون بالسكر	%٦,٣
المصابون بالضغط	%١٧,٥
المصابون بالسكر والضغط	%١١,١
المصابون بالضغط والسرطان	%١,٦
المصابون بالسخنة	%١,٦
المصابون بالروماتيزم	%١,٦
الإجمالي	%١٠٠

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على الدراسة الميدانية، أغسطس، ٢٠١٩م، باستخدام برنامج SPSS

٢. خصائص المباني السكنية في حاضرة الأحساء:

٢٠١ توجيه المنازل:

يهدف توجيه المنازل في توظيف محاور المبنى وترسيمها على الواقع لأغراض التحكم في عناصر المناخ لتحقيق متطلبات المبنى الحرارية (بيومي، ١٩٨٠م). ويبين الجدول (٣) اتجاه المنازل في حاضرة الأحساء حسب الدراسة الميدانية.

جدول (٤) التوزيع النسبي لاتجاه المنازل في حاضرة الأحساء.

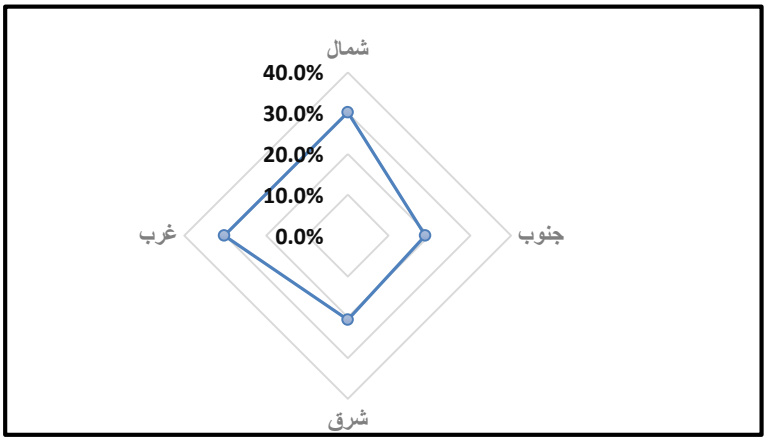
التكرارات	العدد	النسبة (%)
شمال	١٩	٢.٣٠
جنوب	١٢	١٩
شرق	١٣	٦.٢٠
غرب	١٩	٢.٣٠
الإجمالي	٦٣	١٠٠

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على الدراسة الميدانية، أغسطس، ٢٠١٩م، باستخدام برنامج SPSS

يوضح الجدول رقم (٣) والشكل (٣) أن المباني ذات الاتجاه الشمالي بلغت نسبتها ٣٠,٢%، والمباني ذات الاتجاه الجنوبي ١٩%، بينما بلغت نسبة المباني ذات الاتجاه الشرقي ٢٠,٦%، أما المباني ذات الاتجاه الغربي فشكلت

نسبتها ٣٠,٢%. والجدير بالذكر أن أفضل الطرق لتوجيه المباني في المنطقة هي توجيه واجهاتها الأمامية نحو الشمال والجنوب فالرياح السائدة في حاضرة الأحساء شمالية إلى شمالية شرقية صيفًا، شمالية غربية شتاءً، والحركة الشمسية الظاهرية تتحرك من الشرق إلى الغرب، وبالتالي المباني ذات التوجيه الشرقي والغربي لا تنعم بالراحة الحرارية، بينما المباني ذات الاتجاه الجنوبي والشمالي تنعم بالراحة؛ لأنها تتماشى مع اتجاه الرياح، وحركة اتجاه الرياح، وحركة الشمس الظاهرية، فلابد من توجيه المبنى توجيهًا سليمًا حتى يبرد تبريدًا طبيعيًا.

شكل (٣) التوزيع النسبي لاتجاه المنازل في حاضرة الأحساء.



المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على جدول (٣)

٢,٢ عمر المنازل:

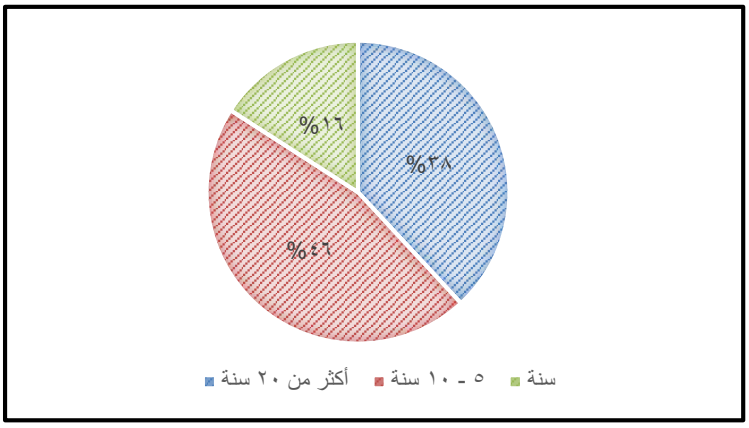
عمر المبنى هو الفترة الزمنية التي مضت على بناء المبنى، والجدول (٤) يبين التوزيع النسبي لعمر المباني في حاضرة الأحساء.

جدول (٤) التوزيع النسبي لعمر المباني في حاضرة الأحساء

التكرارات	النسبة %	المبنى	النسبة %
٠-١سنة	١٥,٩	فيلا	%٨١,٠
٥-١٠سنة	٤٦	شقة	%٩,٥
أكثر من ٢٠ سنه	٣٨,١	عمارة	%٤,٨
الإجمالي	١٠٠	مبنى قديم	%٤,٨

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على الدراسة الميدانية، أغسطس، ٢٠١٩م، باستخدام برنامج SPSS

شكل (٤) التوزيع النسبي لعمر المنازل في حاضرة الأحساء



المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادا على جدول (٤)

يوضح (الجدول ٤ والشكل ٤) أن المباني التي تتراوح أعمارها من سنة وأقل بلغت ١٥,٩%، بينما أعمار المباني بين ٥–١٠سنوات بلغت ٤٦%، والمباني التي يزيد عمرها عن ٢٠ سنة بلغت نسبتها ٣٨,١% من إجمالي منطقة الدراسة. وقد اتضح أن سكان منطقة الدراسة الذين يسكنون في فيلا بلغت نسبتهم ٨١,٠%، بينما يسكنون في شقة بنسبة ٩,٥%، ويسكنون في عمارة ٤,٨%، أيضًا نسبة الذين يسكنون في مبنى قديم تبلغ ٤,٨%، ففي المباني القديمة توجد راحة حرارية أكثر من المباني الحديثة.

٢,٣ الطلاء الخارجي للمنازل:

الألوان الفاتحة لها خاصية انعكاس للأشعة الشمسية بشكل كبير بينما تقل هذه الخاصية في المباني ذات الألوان الغامقة، ويبين الجدول (٥) التوزيع النسبي للطلاء الخارجي للمنازل في حاضرة الأحساء.

جدول (٥) التوزيع النسبي للطلاء الخارجي للمنازل في حاضرة الأحساء.

التكرارات	العدد	النسبة %
غامق	١٥	%٢٣,٨
فاتح	٤٨	%٧٦,٢
الإجمالي	٦٣	١٠٠,٠

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على الدراسة الميدانية، أغسطس، ٢٠١٩م، باستخدام برنامج SPSS

يوضح الجدول رقم (٥) أن نسبة المباني ذات الألوان الغامقة في منطقة الدراسة بلغت ٢٣,٨%، بينما المباني ذات الألوان الفاتحة بلغت٧٦,٢%، فاللون الخارجي الفاتح لغلاف المبنى له دورًا رئيسًا في زيادة مقاومته لتدفق الحرارة بسبب خواص الانعكاس التي تقلل حدة النفاذ الحراري من خلاله (الوكيل وسراج، ١٩٨٩م). واللون الغامق لغلاف المبنى يتسبب في زيادة امتصاص الحرارة مما يزيد من ارتفاع درجة الحرارة داخل المبنى فينتج عن ذلك

عدم الراحة الحرارية وشدة الانزعاج داخل المبنى، فلابد من استخدام الألوان المناسبة الملائمة للمناخ، واختيار الألوان الفاتحة لغلاف المبنى مما يساهم في التبريد الطبيعي للمبنى من الداخل.

٢,٤ العوازل:

في منطقه الدراسة لابد من استخدام عوازل مع مواد البناء، حيث لها القدرة على مقاومة الظروف المناخية السائدة، ويجب أن تكون ذات سعة حرارية عالية حتى يتمكن من خلالها الحصول على الراحة الحرارية، ويراعى عند اختيار مادة العزل الحراري عدة أسس هي:

١.المناخ السائد: طبيعة المناخ العام، ودرجة التعرض للعوامل الجوية

٢. تصميم المباني وتوجيه، وتهويه، وطبيعية أشغالها، العناصر الإنشائية المستخدمة. (الدليمي، ٢٠١٥م).

ويوضح جدول (٦) التوزيع النسبي لوجود العوازل في المنازل بالمنطقة.

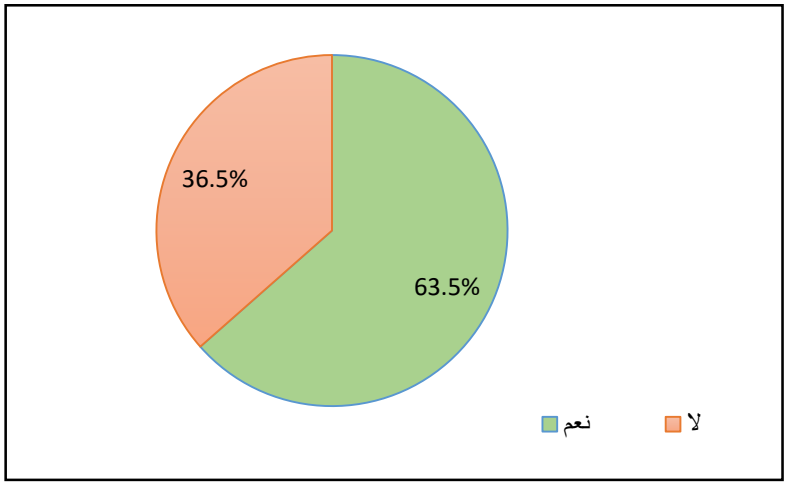
جدول (٦) التوزيع النسبي لوجود العوازل في المنازل في حاضرة الأحساء.

وجود العوازل	العدد	النسبة %
نعم	٤٠	%٦٣,٥
لا	٢٣	%٣٦,٢
الإجمالي	٦٣	١٠٠,٠

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على الدراسة الميدانية، أغسطس، ٢٠١٩م، باستخدام برنامج SPSS

يتضح من الجدول (٦) والشكل (٥) أن نسبة المباني التي توجد بها عوازل بلغت ٦٣,٥%، بينما المباني التي لا توجد بها عوازل ٣٦,٢%. فكثافة مواد البناء واستخدام مواد عزل حرارية جيدة تساعد على رفع المقاومة الحرارية وتحافظ على درجة حرارة ثابتة لأطول فترة ممكنه داخل يساعد على الراحة الحراري.

شكل (٥) التوزيع النسبي لوجود العوازل في المنازل في حاضرة الأحساء



المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على جدول (٦)

٢,٥ نوع العوازل المستخدمة بالمنازل في حاضرة الأحساء:

تتعدد العوازل المستخدمة في منازل حاضرة الأحساء، والجدول (٧) يوضح تلك الأنواع:

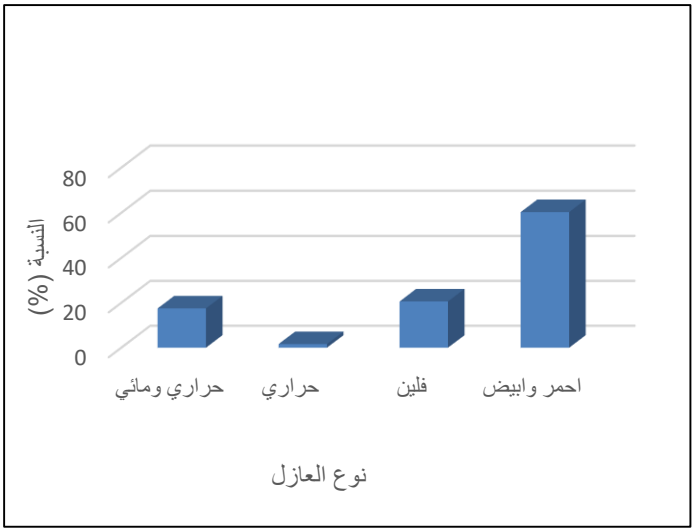
جدول (٧) التوزيع النسبي لنوع لعوازل بالمنازل في حاضرة الأحساء

نوع العوازل	العدد	النسبة %
حراري ومائي	١١	%١٧,٥
حراري	١	%١,٦
فلين	١٣	%٢٠,٦
طوب أحمر أو أبيض	٣٨	%٦٠,٣
الإجمالي	٦٣	١٠٠

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على الدراسة الميدانية، أغسطس، ٢٠١٩م، باستخدام برنامج SPSS

شكل (٦) التوزيع النسبي لأنواع العوازل بالمنازل في حاضرة الأحساء

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على جدول (٧)



يوضح الجدول (٧) الشكل (٦) أن نسبة العوازل الحرارية والمائية بالمباني في حاضرة الأحساء، بلغت %١٧,٥ من إجمالي المباني المدروسة، بينما العوازل الحرارية بلغت %١,٦، في حين بلغ العازل الفلين بنسبة %٢٠,٦، بينما نسبة العازل الأبيض والأحمر بلغت %٦٠,٣ من إجمالي المباني المدروسة، ومن خلال الدراسة الميدانية تبين للباحثتين أن المباني التي تستخدم العوازل من الطوب الأحمر والأبيض تساعد على إحساس السكان بالراحة الحرارية أكثر من المباني التي تستخدم العوازل الحرارية والمائية والفلين.

٢,٦ عدد الطوابق داخل المنازل:

تبين خلال الدراسة الميدانية اختلاف عدد الطوابق داخل المنازل في حاضرة الأحساء، كما يوضحها جدول (٨):

جدول (٨) التوزيع النسبي لعدد الطوابق داخل المنازل في حاضرة الأحساء

عدد الطوابق	العدد	النسبة المئوية
أرضي	١	٦.١
طابق واحد	٢	٢.٣
طابقين	٣٠	٦.٤٧
ثلاثة طوابق	٢٧	٩.٤٢
أربعة طوابق	٣	٨.٤

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على الدراسة الميدانية، أغسطس، ٢٠١٩م، باستخدام برنامج SPS

يوضح الجدول (٨) أن نسبة المباني في حاضرة الأحساء ذات الطابق الأرضي بلغت ١,٦%، والمباني ذات الطابق الواحد بلغت ٣,٢%، بينما المباني ذات الطابقين بنسبة ٤٧,٦%، وبلغت المباني ذات الثلاثة طوابق ٤٢,٩%، بينما المباني ذات أربعة طوابق بواقع ٤,٨% من إجمالي المباني المدروسة، وتبين من خلال الدراسة الميدانية أن المنازل ذات الطوابق المتعددة توفر الراحة الحرارية للسكان لاسيما في الطابق الأرضي أكثر من المباني قليلة الطوابق.

٢,٧ أشكال المنازل:

تختلف أشكال المنازل داخل حاضرة الأحساء (جدول ٩). حيث إن المباني ذات الشكل المستطيل بلغت بنسبتها ١٥,٩% من إجمالي المباني المدروسة، والمباني ذات الشكل المربع بلغت ٥٥,٦%، بينما نسبة المباني ذات الشكل غير المحدد بلغت ٢٨,٦% من إجمالي المباني المدروسة، ومن ثمة المباني المستطيلة توفر الراحة الحرارية أكثر من المباني المربعة لتعرضها لأشعة الشمس بمساحة أقل، وبالتالي تنعم بالراحة الحرارية.

جدول (٩) التوزيع النسبي لأشكال المنازل داخل حاضرة الأحساء

التوزيع النسبي لأشكال المنازل	العدد	النسبة (%)
مستطيل	١٠	٨٧.١٥
مربع	٣٥	٥٦.٥٥
غير محدد	١٨	٥٧.٢٨
الإجمالي	٦٣	١٠٠,٠٠

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على الدراسة الميدانية، أغسطس، ٢٠١٩م، باستخدام برنامج SPSS

٢,٨ حجم النوافذ بالمنازل:

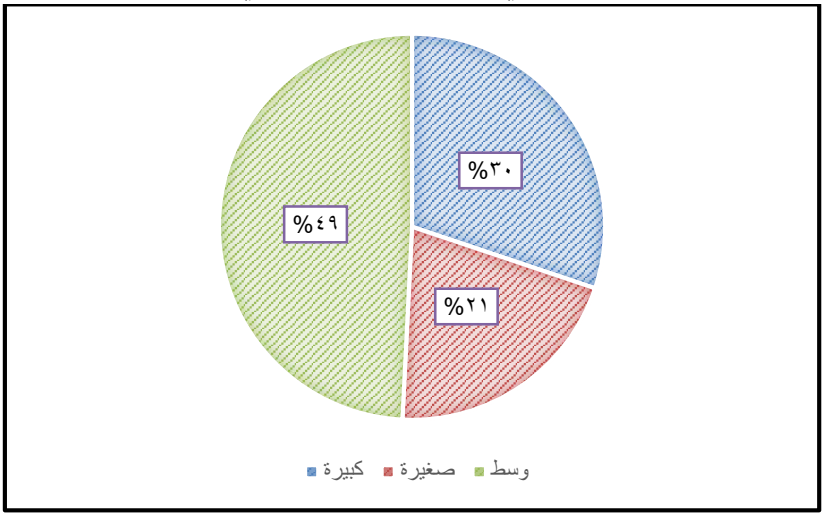
يؤثر حجم النوافذ في كمية الإشعاع الشمسي المكتسب داخل المنازل، ومن ثمة الشعور بالراحة الحرارية من عدمها (الجدول ١٠).

جدول (١٠) التوزيع النسبي لحجم النوافذ بالمنازل في حاضرة الأحساء.

التوزيع النسبي لحجم النوافذ	العدد	النسبة (%)
كبيرة	١٩	١٦.٣٠
صغيرة	١٣	٦٣.٢٠
وسط	٣١	٢١.٤٩
الإجمالي	**٦٣**	**١٠٠**

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على الدراسة الميدانية، أغسطس، ٢٠١٩م، باستخدام برنامج SPSS

شكل (٧) التوزيع النسبي لحجم النوافذ بالمنازل في حاضرة الأحساء



المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على جدول (١٠)

يبين (الجدول ١٠ والشكل ٧) أن النوافذ الكبيرة بلغت نسبتها ٣٠,٢%، ونسبة النوافذ الصغيرة ٢٠,٦%، وبلغت نسبة النوافذ الوسط ٤٩,٢%، حيث تلعب سعة النوافذ دورًا مهمًا في حساب الراحة الحرارية، فهي نقطه القوة في عملية الكسب والفقد الحراري في داخل المبنى، فهي تسمح بدخول أشعة الشمس والذي لها دور في فصل الشتاء لتدفئة المبنى، وتنعم المباني من الداخل من خلال النوافذ بانسياب وتحرك الهواء داخل المنازل، ولكن لها تأثيرها السلبي وتكون نقطه ضعف في فصل الصيف مما يتسبب بإدخال أشعة الشمس إلى داخل المبنى، وبالتالي يكسب

المبنى حرارة مما يفقدها الراحة الحرارية وبالتالي يسبب الانزعاج الحراري. وفي أثناء هبوب الرياح الشديدة المحملة بالغبار النوافذ تلعب دورًا سيئًا في دخول الغبار إلى داخل المبنى، مما يؤثر سلبًا على مرضى الربو والحساسية خاصة في المباني القديمة، فلابد من الحفاظ على المرضى من خلال حجم وشكل وتوجيه النوافذ داخل المباني وصيانتها، ويفضل استخدام النوافذ المدرجة لكسر الغبار والرياح وأشعة الشمس في الصيف.

وبإخضاع النتائج في الوحدة السكنية لمؤشر كثافة الإشعاع الشمسي لتحديد مستوى الراحة الحرارية حسب كمية الإشعاع الشمسي داخل الوحدة السكنية أشارت النتائج إلى أن ٨٣,١١% من العينة أكدت بأنهم يشعرون بالراحة في الوحدة السكنية الأكثر تظليلًا وخاصة في فصل الصيف. بينما أكد ٣,٦% من العينة أنهم يشعرون بالراحة في المكان المشمس، وباقي أفراد العينة يفضلون عدم تغيير أشعة الشمس.

٢,٩ أنواع الزجاج المستخدم في النوافذ:

تبين من خلال الدراسة الميدانية تعدد أنواع الزجاج المستخدم في النوافذ داخل المنازل في حاضرة الأحساء (الجدول ١١).

جدول (١١) التوزيع النسبي لأنواع الزجاج المستخدم للنوافذ.

التوزيع النسبي لأنواع الزجاج المستخدم بالنوافذ	العدد	النسبة (%)
مزدوج	١١	١٧,٤٦
عاكس	١٠	١٥,٨٦
الملونة	٤٢	٦٦,٦٧
الإجمالي	٦٣	١٠٠,٠٠

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على الدراسة الميدانية، أغسطس، ٢٠١٩م، باستخدام برنامج SPSS

يبين الجدول (١١) أن النوافذ المزدوجة بلغت نسبتها ١٧,٤٦%، بينما النوافذ العاكسة ١٥,٨٦%، وبلغت النوافذ الملونة ٦٦,٦٧%، وفي الحالتين يشعر السكان بالراحة الحرارية داخل المسكن لأنها تعكس كمية الإشعاع الشمس المنفذة داخل المبنى، كما تبين أن النوافذ المعاكسة تسبب انزعاج للمساكن المقابلة لأنها تعكس أشعة الشمس عليها.

٢,١٠ موقع النوافذ بالمنازل في حاضرة الأحساء:

يتحكم موقع النوافذ في المنازل في كمية الإشعاع الشمسي الداخلة إليه، ومن ثمة الشعور بالراحة الحرارية (الجدول ١٢).

جدول (١٢) التوزيع النسبي لمواقع النوافذ بالمنازل في حاضرة الأحساء

التوزيع النسبي لمواقع النوافذ بالمنزل	العدد	النسبة (%)
الأعلى	١٦	٤٠.٢٥
الأوسط	٤٧	٦٠.٧٤
الإجمالي	٦٣	١٠٠,٠

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على الدراسة الميدانية، أغسطس، ٢٠١٩م، باستخدام برنامج SPSS

يوضح الجدول (١٢) أن النوافذ ذات الموقع الأعلى بلغت ٢٥,٤٠%، والنوافذ ذات الموقع الأوسط ٧٤,٦٠% من إجمالي عدد المنازل المدروسة، وبالتالي فإن المباني ذات النوافذ الأوسط يشعر فيها السكان بالراحة الحرارية أكثر من المنازل ذات النوافذ الأعلى.

٢,١١ استخدام التكييف في المنازل:

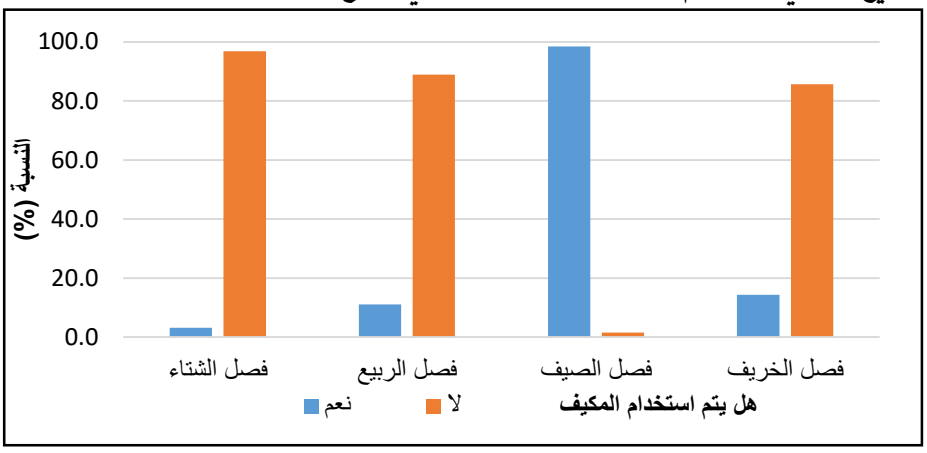
يعد التكييف من الوسائل الحديثة التي يستخدمها سكان المناطق الحارة بصفة عامة، وسكان حاضرة الأحساء بصفة خاصة للحصول على الراحة الحرارية، ولاسيما فصل الصيف، والجدول (١٣) يوضح مدى استخدام التكييف في منازل الحاضرة خلال فصول السنة المختلفة.

جدول (١٣) النسب المئوية لاستخدام التكييف في المنازل.

استخدام المكيف	فصل الشتاء		فصل الربيع		فصل الصيف		فصل الخريف	
	العدد	النسبة (%)	العدد	النسبة (%)	العدد	النسبة (%)	العدد	النسبة (%)
نعم	٢	٣,٢	٧	١١,١	٦٢	٩٨,٤	٩	١٤,٣
لا	٦١	٩٦,٨	٥٦	٨٨,٩	١	١,٦	٥٤	٨٥,٧
الإجمالي	٦٣	١٠٠٠	٦٣	١٠٠,٠	٦٣	١٠٠,٠	٦٣	١٠٠,٠

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على الدراسة الميدانية، أغسطس، ٢٠١٩م، باستخدام برنامج SPSS

شكل (٨) التوزيع النسبي لاستخدام التكييف داخل المنازل في جميع فصول السنة داخل حاضرة الأحساء



المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على جدول (١٣)

يوضح (الجدول ١٣ والشكل ٨) أن نسبة استخدام المكيف مختلف من فصل إلى فصل آخر، فنسبة الأشخاص الذين يستخدمون المكيف في فصل الشتاء بلغ بواقع ٣,٢%، بينما الذين لا يستخدمونه بواقع ٩٦,٨%، وفي فصل الربيع الذين يستخدمون التكيف ١١,١% ولا يستخدمونه بواقع ٨٨,٩%، كذلك الذين يستخدمونه في فصل الخريف ١٤,٣% والذين لا يستخدمونه ٨٥,٧%، أما فصل الصيف الذي يُعد من أكثر الفصول حرارة فيضطر السكان إلى استخدام التكيف بشكل دايم ومستمر للحصول على الراحة الحرارية، فبلغ الذين يستخدمون التكييف في فصل الصيف بواقع ٩٨,٤%، والذين لا يستخدمونه ١,٦%. ففي فصل الشتاء بسبب انخفاض درجة الحرارة يكون الجو باردًا، فلا يحتاج أغلب القاطنين إلى تكيف، بينما في فصلي الربيع والخريف يكون الجو معتدلًا إلى بارد فالأغلب لا يستخدمون التكييف، بينما استخدام المكيف صيفًا يترتب عليه شعور السكان بالراحة الحرارية.

٢,١٢ الشعور عند استخدام التكييف:

يختلف شعور السكان بالراحة الحرارية عند استخدام التكييف حسب درجة تشغيله (جدول ١٤).

جدول (١٤) التوزيع النسبي للشعور عند استخدم التكييف.

شعورك عند التكييف	العدد	النسبة (%)
مريح	٥٤	٨٥,٧
غير مريح	٩	١٤,٣
الإجمالي	٦٣	١٠٠,٠

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على الدراسة الميدانية، أغسطس، ٢٠١٩م، باستخدام برنامج SPSS

يوضح الجدول رقم (١٤) أن نسبة ٨٥,٧% من مجتمع الدراسة، يشعرون بالراحة الحرارية في ظل وجود تكييف ،١٤,٣%، لا يشعرون بعدم الحرارية الراحة في ظل تشغيل التكييف، فالتكييف مهم جدًا في حياة السكان في منطقة الدراسة؛ لأن الحرارة ترتفع إلى ما فوق ٤٦مْ فلابد من استخدام التكييف للحصول على الراحة الحرارية.

٢,١٣ الأداة المستخدمة في الحصول على الراحة الحرارية:

نظرًا لاختلاف الوضع الصحي والحيوي لسكان حاضرة الأحساء فهم يختلفون في الأداة التي يستخدمونها للحصول على الراحة الحرارية في فصول السنة المختلفة، والجدول (١٥) يوضح التوزع النسبي للأدوات المستخدمة للحصول على الراحة الحرارية في حاضرة الأحساء.

جدول (١٥) التوزيع النسبي للحصول على الراحة الحرارية في حاضرة الأحساء

الأداة المستخدمة للحصول على الراحة	العدد	النسبة (%)
التكييف	٥٩	٩٣,٦٥
فتح النوافذ	٤	٦,٣٥
الإجمالي	٦٣	١٠٠,٠٠

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على الدراسة الميدانية، أغسطس، ٢٠١٩م، باستخدام برنامج SPSS

يوضح الجدول (١٥) أن الأشخاص الذين يستخدمون التكييف في منطقة الدراسة في ظل الحصول على راحة حرارية، بلغت بنسبة ٩٣,٧%، بينما نسبة الأشخاص الذين يقومون بفتح النوافذ للحصول على راحة بلغت نسبة ٦,٤% من إجمالي سكان منطقة الدراسة.

وبإخضاع النتائج في الوحدة السكنية لمؤشر McIntyre لتدفق الهواء أشارت النتائج إلى أن ٢٨,٤% من العينة أكدت بأن حركة الهواء قوية داخل الوحدة السكنية في حالة فتح النوافذ بالكامل، وقد لوحظ أن جميع الأفراد على أطراف الحاضرة، ويقطنون الطوابق العلوية، ولا يواجهون مباني مجاورة. بينما أكد ٧٠,٣% من العينة أن حركة الهواء بطيئة ولا سيما في فصل الصيف، ويقطنون وسط الحاضرة.

٢,١٤ الراحة الحرارية في فصول السنة:

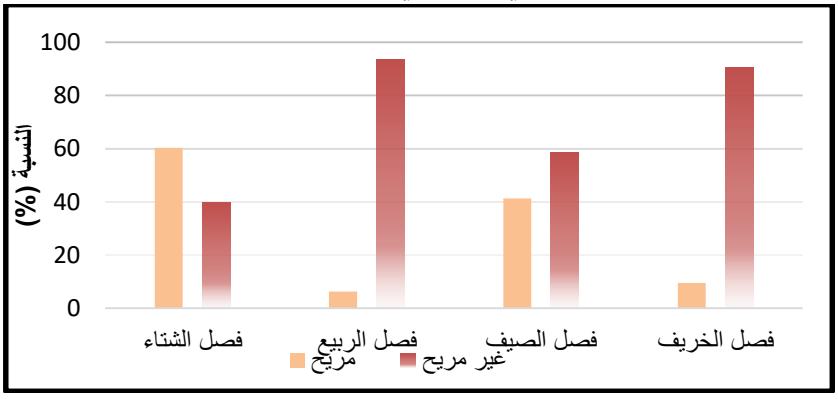
وبناء على ما سبق يمكن توزيع سكان حاضرة الأحساء على أساس شعورهم بالراحة الحرارية حسب فصول السنة ويوضح ذلك جدول (١٦).

جدول (١٦) التوزيع النسبي لراحة السكان في فصول السنة بحاضرة الأحساء

التكرارات	فصل الشتاء		فصل الربيع		فصل الصيف		فصل الخريف	
	العدد	النسبة (%)	العدد	النسبة (%)	العدد	النسبة (%)	العدد	النسبة (%)
مريح	٣٨	٦٠,٣	٤	٦,٣.	٦	٤١,٣	٦	٩,٥
غير مريح	٢٥	٣٩,٧	٥٩	٩٣,٧	٥٧	٥٨,٧	٥٧	٩٠,٥
الإجمالي	٦٣	١٠٠	٦٣	١٠٠	٦٣	١٠٠	٦٣	١٠٠

المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على الدراسة الميدانية، أغسطس، ٢٠١٩م، باستخدام برنامج SPSS

شكل (٩) التوزيع النسبي للراحة في فصول السنة بحاضرة الأحساء



المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على جدول (١٦)

يوضح الجدول (١٦) والشكل (٩) أن المباني العمرانية في فصل الشتاء تكون مريحة لقاطنيها بنسبة ٦٠,٣%، بينما في فصل الصيف تبلغ ٤١,٣%، وفصل الربيع تبلغ ٦,٣٠%، وفصل الخريف تبلغ ٩,٥%. في حين المباني العمرانية تكون غير مريحة في فصل الصيف بنسبة ٨٥,٧% لقاطنيها، بينما في فصل الشتاء بلغت نحو٣٩,٧%، وفصل الخريف ٩٠,٥%، فصل الربيع ٩٣,٧%. باستطلاع السكان في منطقة الدراسة عن الإحساس الانزعاج في فصل الصيف ذكر ٨١% من أفراد المسح الميداني أنها تشعرهم بالانزعاج وعدم الراحة، وذلك يعود لارتفاع درجة الحرارة، بينما ذكر ١٩% من أفراد المسح الميداني عدم انزعاجهم من الشمس وحرارتها، ويعود السبب إلى درجة الحرارة تعتبر من أهم العناصر المناخية المؤثرة في منطقة الدراسة، فلابد من اتخاذ درجة الحرارة مع الرطوبة كمعيار لقياس الراحة الحرارية في حاضرة الأحساء فعند متابعة المعدلات لدرجات الحرارة اتضح بأن درجة الحرارة ترتفع بشكل كبير في أشهر الصيف مما يؤدي إلى الانزعاج الحراري، وأيضًا تبين من خلال القرائن المناخية أحيانًا يصاحب ارتفاع درجة الحرارة وارتفاع في الرطوبة مما يؤدي إلى الانزعاج الحراري الشديد وبالتالي له التأثير السلبي على الإنسان ونشاطاته الحيوية.

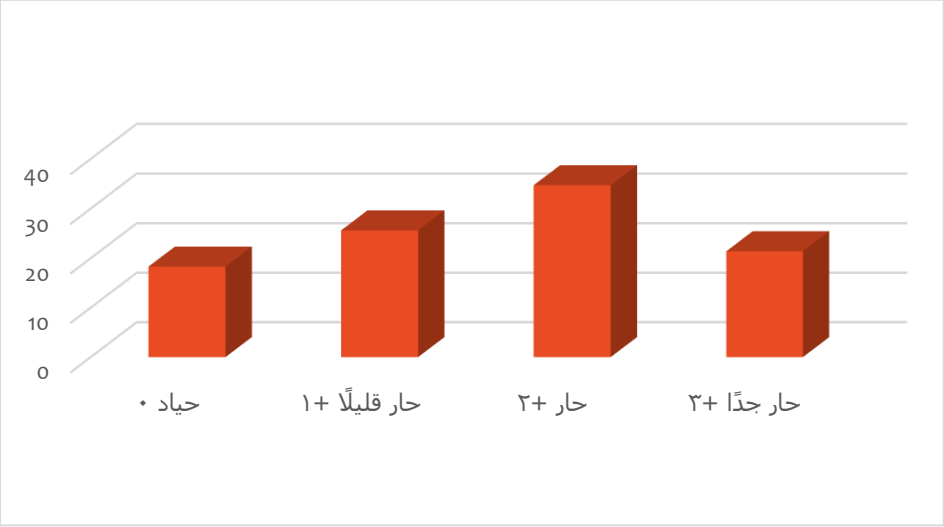
وبإخضاع النتائج في الوحدة السكنية لمؤشرMcIntyre لتحديد مستوى الراحة الحرارية حسب درجات الحرارة أشارت النتائج إلى أن ٦٠,٣٠% من العينة أكدت بأنهم يشعرون بالراحة في الجو البارد. بينما أكد ١٥,٨٠% من العينة أنهم يشعرون بالراحة في الجو الدافئ، وباقي أفراد العينة يفضلون عدم تغيير الجو.

ومن خلال الدراسة الميدانية اتضح عدم وعي الإنسان بالظروف المناخية أدى إلى بناء المساكن ذات الجدران الطويلة والنوافذ الكبيرة فانعكس سلبيًا على الحالة المناخية داخل المسكن. كما أن نمط الأبنية الحديثة تكون واسعة وتستخدم مادة بناء لا تتناسب مع ظروف المناخ كالأسمنت، والطابوق، والبلوك مما أدى إلى التأثير السلبي على المناخ داخل المسكن، بالإضافة إلى استخدام القار في رصف الشوارع، حيث أثرت هذه المواد المستخدمة في البناء من حيث طبيعتها وخصائصها في الطبقة الهوائية الملامسة لها؛ فهي مواد ذات خصائص عالية الامتصاص للحرارة وكذلك انبعاثها حيث خلّفت ظروفًا مناخية محلية خاصة (كاظم، ٢٠٠٥م). فمنطقة الدراسة تتعرض لأشعة الشمس بشكل كبير بحكم بأنها منطقة قليلة التضاريس، وذات السطح المستوي فتكون أشعة الشمس منتشرة على طول الحاضرة، كذلك في فصل الصيف تكون ساعات النهار طويلة والسماء خالية غالبًا من الغيوم فبذلك ساعد على انتشار الأشعة الشمسية على طول الحاضرة، مما سبب الانزعاج التام والشديد للقاطنين في الحاضرة، أما العاملين تحت الشمس فيصابون بضربة شمس مما يجعل ذلك له التأثير السلبي على الأنشطة الحيوية، وتتعرض الحاضرة لرياح السموم صيفًا بينما تتعرض العواصف الترابية المحملة بالغبار في فصل الربيع، مما يتسبب لأذى كبير جدًا لمرضى الربو، فبلغ نسبة الانزعاج بنسبة ٩٠,٥%، حيث بلغ عدد المصابين على حسب المعدلات النسبية لمستشفى الملك فهد بالأحساء ٣٩٢٢ شخصًا. بينما الأشخاص الذين لا ينزعجون من الحرارة تبين بأنهم يقضون أغلب الأوقات وخاصة النهار تحت التكييف سواء داخل البيوت أو في مكان عملهم، ولذلك لا يشعرون بالانزعاج الشديد، على العكس من الأشخاص الموجودين في خارج المباني، بينما شدة البرودة وانخفاض درجة الحرارة، وارتفاع الرطوبة في فصل الشتاء مما يجعل الأشخاص القاطنين في منطقة الدراسة يشعرون ببرودة شديدة، والجفاف في الجلد، والبعض يتعرض إلى ما يسمى بعضة البرد فيتسبب بانزعاج حراري شديد وخاصة في الليل فبلغت نسبة الانزعاج شتاء بواقع ٣٣,٣%، كما تبين أن الشوارع الرئيسية القريبة من المحلات التجارية لا تشعر بالراحة الحرارية بنسبة ٦١,٩%. بسبب كثرة السيارات والورش والازدحام المروري مما يخلف ذلك انزعاجًا صوتيًا، وقد بلغت نسبة عدم الانزعاج في شارع الأمير فواز ٦,٤%، وشارع عين نجم نحو ٩,٥%، وأيضًا نسبة الانزعاج بسبب قرب المباني من المدارس ٣٣,٣%، أما نسبة المباني القريبة من الحديقة تشعر بعدم الانزعاج بنسبة ٧١,٤%.

وبإخضاع النتائج في الوحدة السكنية لمقياسASHRE (شكل ١٠) فإن نتائج التصنيفات الوسطى على المقياس

(+١،٠،-١) حصلت على ٤٣,٩%، وهي أقل من ٨٠% ، وبالتالي فإن الوحدة السكنية لا تحقق الرضي الحراري للسكان، كما يلاحظ أن الاستجابات الحرارية تميل إلى الإحساس الحار على المقياس (+٢، +٣).

شكل (١٠) الراحة الحرارية داخل الوحدة السكنية على مقياسASHRE بحاضرة الأحساء



المصدر: إعداد الباحثتان اعتمادًا على الدراسة الميدانية، أغسطس، ٢٠١٩م، باستخدام برنامج SPSS

رابعًا: التخطيط المناسب للمباني في منطقة الدراسة:

بحكم التطور العلمي والتكنولوجي الذي بلغه الإنسان، واستخدامه لمواد البناء تختلف في طبيعتها عن السابق، واستخدم أجهزة التبريد صيفًا، وأجهزة التدفئة شتاءً، ترتب عليه تصميم المساكن دون مراعاة الظروف المناخية، إلا أنه اعتماد استخدام تلك الأجهزة على الطاقة الكهربائية الناتجة عن استخدام مصادر الطاقة المعرضة للنضوب كالفحم والنفط والغاز الطبيعي واليورانيوم، فضلًا عن مشكلة التلوث التي يعاني منها العالم جراء استخدامها، ترتب عليه الرجوع إلى مراعاة الظروف المناخية عند تصميم وبناء المساكن (الجبوري، ٢٠١٤م). فمن الضروري العودة إلى مفهوم التصميم المعتمد على أخذ الظروف المناخية، بجانب الأسلوب المستعمل في إعداد وتنفيذ التصميمات في السنوات الحديثة، مثل طبيعة مواد البناء، والتهوية الطبيعية، ووسائل التظليل، والفراغات الأرضية (أبو راضي، ٢٠١٢م).

من الضروري أن يكون هناك تنسيق بين المهندس، والمختصين بأحوال الطقس للحصول على أفضل تصميم، وتوجيه للمباني، للسيطرة على حركة الهواء خارج المباني. وتجدر الإشارة إلى أن أهم العوامل المؤثرة على حركة الهواء خارج المباني هي: شكل البناية، ونوع السقف والأجزاء المتدلية منه، واتجاه المحور الأفقي للبناية بالنسبة لاتجاه حركة الرياح خارج المبنى، وطبوغرافية المنطقة، ومساحة ومواقع الفتحات الخارجية (الخفاف وخضر، ٢٠٠٧م).

والتخطيط المناسب للمباني في حاضرة الأحساء لابد أن يضمن الراحة الحرارية داخلها، عن طريق معرفة طوبوغرافيتها والمناخ السائد بها ولاسيما الظروف الجوية المتقلبة، ويمكن استحداث أشكال وتصاميم ومواد بنائية جديدة تناسب البيئة المحلية. فحاضرة الأحساء تنضم إلى المناطق الحارة الجافة التي يرتفع بها عنصري الإشعاع الشمسي، ودرجة الحرارة، ويندر بها المطر؛ فالتخطيط المناسب يكون من خلال حلول ناجحة تستوجب حماية المباني من العناصر المناخية المرتفعة كما يلي:

١. **توجيه المبنى:** يأخذ محور المبنى الطولي الاتجاه شرق غرب، أي أن الواجهة الطولية هي الشمالية وبذلك تسقط أشعة الشمس على واجهة واحدة طويلة هي الجنوبية، حيث إن الجزء الشمالي يأخذ كمية من الحرارة في الفترة شديدة الحرارة، كما تأخذ الواجهة الجنوبية أكبر كمية من الحرارة في الفترة الباردة، وبذلك الجنوب يتلقى صيفًا أقل كمية أشعة الشمس، والعكس صحيح بالنسبة لفصل الشتاء (الموسوي، ٢٠٠٨م). ومن التخطيط المناسب للجدران أو الحوائط، كي يتم حمايتها من الحرارة المرتفعة التي تتعرض لها منطقة الدراسة، لابد أن تكون ذو سماكة عالية مكونة من طبقة خرسانية مسلحة وطبقة من الطوب الأسمنتي وطبقة من العوازل الفعالة التي تؤخر الحرارة الخارجية من الوصول إلى الداخل، فالحائط العريض يقلل من أثر الحرارة ويقلل من الرطوبة، ويفضل سماكة الجدران جنوبًا تعمل ككاسرة شمسية أفقية لأن الشمس فترة الظهيرة عمودية في اتجاه الواجهة.

٢. **النوافذ:** النوافذ هي المصدر الرئيسي للانتقال الحراري بين البيئة الخارجية والبيئة والوسط الداخلي. توجيه النوافذ في موقع مناسب لها في المبنى، يساعد على التقليل من العناصر المناخية كالأشعة الشمسية والحرارة والرياح فإن كانت النوافذ ذو مسافة كبيرة في اتجاه الرياح فإنه بذلك تنعدم الراحة، بينما في منطقة الدراسة من الأفضل أن تكون ذو اتجاه شرقي لأن الاتجاه الشرقي يتعرض لشمس الصباح لفترة كبيرة فتختزن الحرارة لفترة طويلة، فتحتاج كمية طاقة حرارية أقل للتدفئة شتاء، بينما الاتجاه الغربي يحتاج إلى كمية كبيرة من التدفئة لأن الشمس في الفترة المسائية تكون بالاتجاه الغربي فاترة الحرارة ومائلة على المبنى، فالأفضل في تخطيط المبنى أن تكون النوافذ التي تأخذ حيزًا من الحائط لابد أن تكون صغيرة وقليلة في توزيعها على جميع غرف المبنى.

ومن الضروري استخدم وسائل التظليل المختلفة، ويراعى فيها التهوية الطبيعية أو تزويد بالتهوية الصناعية لتجنب الحرارة الزائدة، وأن يكون لون المسكن من الألوان فاتحة (مندور،٢٠٠٩م).

٣. **الألوان:** يفضل اختيار الألوان الفاتحة والتي تعمل على عكس أشعة الشمس مما يسهم بانخفاض درجة الحرارة داخل المبنى، وتجنب الألوان الداكنة التي لا تعكس أشعة الشمس نهائيًا وأيضًا تتأثر بالأتربة والغبار مما يسبب في تشويه واجهات المبنى (المحيميد، ٢٠١٢م). في التخطيط المناسب للمباني يفضل استخدام الألوان الفاتحة للشكل الخارجي للمبنى، حيث تعكس الألوان الفاتحة جزء كبير من الأشعة الشمسية وتحول دون نفاذ الحرارة

للداخل، فقد أثبتت الدراسات الحديثة أن المباني ذات اللون الأبيض تنخفض بها درجة الحرارة بمعدل ٦ درجات مئوية عن المباني ذات اللون الرمادي (الراوي والبياتي، ١٩٩٠م). ويبين (الجدول ١) خواص السطح لبعض المواد وألوان الدهانات المستخدمة في البناء.

جدول (١٧) درجة الانعكاس والامتصاص والانبعاث لبعض المواد المستخدمة في البناء

المادة	درجة الانعكاس	درجة الامتصاص	درجة الانبعاث
ألومنيوم مصقول	٠,٩٥	٠,٠٥	٠,٠٥
ألومنيوم مؤكسد	٠,٨٥	٠,١٥	٠,١٢
حديد مجلفن	٠,٧٥	٠,٢٥	٠,٢٥
دهان برونزي	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٠
دهان أبيض	٠,٨٨	٠,١٢	٠,٩٠
لون رمادي فاتح	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٩٠
رمادي غامق	٠,٣٠	٠,٧٠	٠,٩٠
أسود	٠,١٥	٠,٨٥	٠,٩٠

المصدر: الوكيل وسراج، ١٩٨٩م

٤. الفناء الخارجي: تقليص مساحة الفناء الخارجي المفتوح الذي يتعرض لكميات كبيرة من الأشعة الشمسية ودرجة الحرارة وللأمطار النادرة الفجائية والرطوبة. وأن يحاط المبنى أو الفناء الخارجي بمجموعة من النباتات والأشجار والنخيل دائمة الخضرة التي تتعرض لأشعة الشمس وبذلك تحجب عن المبنى، وبالتالي الأشعة الشمسية ويساعد على تلطيف الجو وزيادة الأكسجين وسحب ثاني أكسيد الكربون. ويفضل إحاطة المباني السكنية بالحدائق المزروعة بالنباتات التي تعمل على تنقية الهواء من جهة فضلًا عن كونها تخلق مناخًا محليًّا (الجبوري، ٢٠١٤م). ويفضل وضع مساحات خضراء داخل الفناء الخارجي يكون ممتلئ بالأشجار والنخيل والشجيرات والنباتات دائمة الخضرة؛ فلها دور وتأثير فعال وكبير في إضعاف الإشعاع الشمسي، حيث تؤثر الأشجار على حركة الهواء حول البناية الواحدة حتى إذا لم يكن بالإمكان تغيير اتجاه واجهة البناية بطريقة تؤدي إلى الحصول على أقصى فائدة من حركة الهواء الطبيعية (السبيعي، ٢٠٠٧ م). فالنباتات والأشجار لهما فوائد جمة في التخطيط للمباني فتحجب أشعة الشمس وتمنعها من الوصول إلى المبنى وأيضًا مصدرًا للظل وتلطف وتحسن الجو، وتخفف من الحرارة المرتفعة، وتوجيه حركة الرياح الطبيعية ولتهوية الداخلية للمبنى.

٥. الأسقف: يتم بناء أسقف مرتفعة للمباني، حيث تعمل على ارتفاع الهواء الساخن وانخفاض الهواء البارد، فعند

ارتفاع الهواء الحار صيفًا وخروجه من النوافذ المرتفعة يحل محله هواء بارد من الفتحات المنخفضة، ولكن في الوقت الحاضر ومع تطور وتوفر الوسائل الميكانيكية لتكييف الهواء والمواد وطرق التنفيذ زادت أهمية النواحي الفنية والاقتصادية وأدت إلى تخفيض ارتفاع الأسقف ومن إيجابياتها استهلاك أقل من مواد البناء والطاقة وسرعة الإنجاز للمباني (الثروة، ١٤٢٤هـ). تسقط كمية وافرة من الأشعة الشمسية على حاضرة الأحساء يبلغ أقصاها في فصل الصيف وخاصة شهر(يونيو)، حيث تسقط عمودية عليها، لذلك عند الشروع في التخطيط لمدينة ما أو لإنشاء مبنى معين لابد من معرفة كمية أشعة الشمس الواصلة إلى ذلك المكان للاستفادة منها ومحاولة تسخيرها وفقًا لمتطلبات المبنى ووظيفيته لكي يهيئ لمستخدميه أفضل الشروط المناخية ومقللًا بذلك من استخدام الطاقة الكهربائية للتدفئة أو التبريد إلى الحد الأدنى (موسى، ١٩٨٢م).

وتتعرض الأسطح لكمية وافرة من الأشعة الشمسية وخاصة في شهور الصيف لكونها أفقية، ولذا يفضل استخدام الأسطح غير المستوية أو المائلة أو المنحنية لزيادة كمية الظل، وبالتالي يساعد على التقليل من التعرض لأشعة الشمس، ويستلزم في بناء الأسطح استعمال مادة لاصقة عازلة كيميائية توضع فوق الخرسانة المسلحة مباشرة حتى تحميه من الحرارة المرتفعة، ويستخدم عند البناء بلاطتين منفلتين كليًا عن بعضها البعض، البلاطة العليا هي التي تحمي السقف الرئيسي من الأشعة الشمسية الساقطة. بينما الحوائط والجدران كونها رأسية فإنها تتعرض لأشعة الشمس أقل، وبالتالي فإن موقعها يحدد كمية وصول الأشعة سواء قليلة أو كثيرة، فالجدران المواجهة للشمال تقع في الظل، بينما الجدران المواجهة للجنوب تتعرض لأشعة الشمس من وقت الشروق إلى الظهيرة في حين الجدران المواجهة للغرب تحصل على الأشعة من الظهيرة إلى الغروب.

٦. **مواد البناء:** تعتبر المواد الإنشائية التي يتكون منها المبنى ذات تأثير مباشر على المحيط الداخلي، فخواص المواد الإنشائية المتعلقة بقابليتها على العزل الحراري أو عكس الأشعة أو خزن الحرارة واكتسابها وفقدانها تعمل على تشكيل الجو الداخلي (الخفاف وخضر، ٢٠٠٧م)، فلابد من اختيار مواد بناء مقاومة للحرارة حتى ينعم الإنسان بالراحة الحرارية داخل المبنى.

٧. **العوازل:** صدر قرار من الجهات المختصة بضرورة استخدام العوازل بالمباني الحديثة، للمساهمة في تقليص استهلاك الكهرباء، فعازل الحرارة يكون من الفلين في الوسط ويغلفه الطوب من الداخل وطوب من الخارج، وأيضًا يكون العازل كمادة تصنع من حجر خاص معالج صناعيًا يخلط بالأسمنت، كذلك عازل الصوت يُستخدم الطوب الأحمر، وعازل الماء عبارة عن لفات معالجة صناعيًا من البيتومين تفرش على سطح المبنى وتلصق ما بين بعضها بالنار، وقبل فرشها ولصقها تدهن الأرضيات بدهان البيتومين وتتركه حتى يجف (العبيد، ١٤١٦هـ)، وتبين أن من الأفضل بحكم أن حاضرة الأحساء منطقة زراعية فلابد أن يضع مركبات كيميائية وبترولية أو القار

الأسود في أثناء البناء داخل الخرسانات الأرضيات فهو يمنع النمل الأبيض ويساعد على امتصاص الرطوبة، وبالتالي يحقق الراحة الحرارية داخل المباني.

خامسًا: تأثير التطور الحضري في معالجة الراحة الحرارية:

ظهر الاهتمام بالبيئة والحفاظ عليها في شتى المجالات كمحاولة لإصلاح الخلل البيئي الذي قام به الإنسان، وتجنب المزيد من الخلل، ومع التطور الحضري ظهر لذلك عدة اتجاهات وأساليب بيئية، ولا سيما في علاقة المباني مع البيئة. وقد ساعدت استراتيجيات محاكاة البيئة الطبيعية في التطبيقات المعمارية المختلفة على توليد أشكال مستدامة لها خصائصها التي تؤثر على كفاءة المبنى وتوفير الراحة لمستخدميها. وذلك من خلال التعرف على الأنظمة الطبيعة المختلفة في تلك البيئة الصحراوية والمواد والعمليات المختلفة بها، ومن ثم دراسة إمكانية تطبيقها معماريًا (خلف وآخرون، ٢٠١٨).

يعتمد التصميم المحاكي للبيئة الطبيعية على المعرفة البيولوجية بشكل كبير، حيث يعتبر علماء الأحياء هم الأساس في عملية التصميم المحاكي للبيئة. وقد استنتج الباحثون منهجين رئيسيين في عملية التصميم المحاكي للبيئة الطبيعية بمصطلحات مختلفة (Normantovich, 2016). ويشار إليه "بعلم الأحياء المؤثر على التصميم"، كما أن المنهج الثاني أشارت له Maibritt Zari بأنه "تأثير علم الأحياء في التصميم"؛ وهذا يعني محاكاة الطبيعة؛ حيث يتم تحديد خاصية معينة أو سلوك أو وظيفة في كائن حي أو نظام بيئي، ثم يتم ترجمتها إلى سياق التصميم البشري (Zari,2007).

ومن أمثلة ذلك نموذج يشبه هيكل المبنى نبات الصبار، ويحاكي المبنى نبات الصبار في الذكاء التكنولوجي. يتكون من جزئين جزء مبنى البرج وهو الذي يضم المكاتب الإدارية ويشبه صبار ضخم، والجزء الثاني عبارة عن قبة لحديقة نباتات وهي تعتبر قاعدة البرج. يغطى المبنى من أعلى إلى أسفل بظلال تحاكي أشواك الصبار وتؤدي نفس وظيفة الأشواك لتظليل واجهات المبنى (الشكل ٤). تفتح أجهزة التظليل وتغلق خلال وقت النهار وفقا لشدة الشمس، ويحاكي مسام الصبار التي تقوم بعملية النتح، حيث تقوم هذه المسام بتلبية احتياجات متعددة وهي (الحماية – تنظيم الحرارة – تبادل التهوية – تنظيم دخول ضوء النهار). هذا يلغي الحاجة إلى نظام تكييف للهواء وعدم الإسراف عن طريق تكيف المبنى مع محيطه. ميزة أخرى في هذا المبنى تستخدم أنظمة إيكولوجية مختلفة لتنظيف المياه الغير نظيفة. كل نظام إيكولوجي يكسر الملوثات في الماء حسب العناصر الغذائية التي يتغذى عليها وما يحتاجه لينمو في الماء. تعتمد هذه النظم البيئية على استخدام البكتيريا المفيدة والفطريات والنباتات والقواقع والمحار والأسماك التي تنمو عن طريق تكسير وهضم الملوثات (Design Lens, 2020).

شكل (٤) مبنى وزارة الشؤون البلدية والزراعة في الدوحة – قطر

ومن النماذج المعمارية الأخرى الاستديو السكني وفية يركز التصميم على إنشاء نظام مغلق، يحافظ على الراحة البشرية أثناء الأيام شديدة الحرارة والليالي قارصة البرودة. فتم الجمع بين خصائص جلد السحلية وسلوكياتها، واستخراج مبادئها ودمجها في غلاف المبنى. يستخدم المبنى ألواح مقسمة إلى وحدات موزعة في جميع أنحاء الغلاف. تحتوي الواجهة الجنوبية على ثلاثة أنواع مختلفة من الألواح (شكل ٥)؛ ألواح عازلة غير شفافة، وألواح كهروضوئية، وألواح متحركة. الألواح العازلة ألواح مفرغة مملوءة بمادة متغيرة الطور لتنظيم درجة الحرارة وجعلها مستقرة طوال اليوم. والألواح الكهروضوئية تلتقط أشعة الشمس وتحولها إلى كهرباء. والألواح المتحركة تسمح بالرؤية والتهوية. يوجد بين الألواح غشاء مرن رغوي يسمح للألواح بالحركة وللسماح للهواء بالتدفق بين الكتلة الحرارية وامتصاص الحرارة أو تبريدها تبعا للوقت، يحافظ على برودة المنزل ويطلق الحرارة ببطء لتدفئة الاستوديو في الليل. التي تسيطر عليها أجهزة الاستشعار. يختلف تكوين الألواح اعتمادًا على مكانها وتعرضها للشمس والألواح مستجيبة للظروف المناخية (Mazzoleni, 2013). تم محاكاة جلد السحلية في استراتيجية لون الجلد، حيث إن الألواح ملونة وفقًا لمسار الشمس، حيث تكون الألوان فاتحة على الجانبين الشرقي والغربي لمنع الحرارة الزائدة عن طريق عكس الضوء، والألوان داكنة لامتصاص كمية وفيرة من الحرارة والضوء. عند قياس كفاءة النظام لوحظ أن في الشتاء ليلًا عندما تكون درجة الحرارة في الخارج ٣ درجة مئوية يزيد حجم المبنى وتزيد درجة الحرارة ١٧ درجة لتصل إلى ٢١ درجة مئوية. في الصيف نهارًا عندما تكون درجة الحرارة في الخارج ٣٨ درجة مئوية يتقلص حجم المبنى وتقل درجة الحرارة ٢٨ درجة لتصل إلى ٢١ درجة مئوية داخل المبنى (Ahmed, 2016).

شكل (٥) استديو سكني في الحوض العظيم، غرب الولايات المتحدة

الاستنتاجات والتوصيات:

توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج من خلال المناقشة والتحليل والعمل الميداني تتمثل فيما يلي:

١- تعتمد الراحة الحرارية داخل المباني السكنية في حاضرة الأحساء على عدد من العوامل أهمها تصميم المبنى، وتوجيهه، وحجم النوافذ واتجاهها، والطلاء الخارجي له، ومواد البناء المستخدمة، بالإضافة إلى العوازل.

٢- أفضل الطرق لتوجيه المباني في المنطقة هي توجيه واجهاتها الأمامية نحو الشمال والجنوب فالرياح السائدة في حاضرة الأحساء شمالية إلى شمالية شرقية صيفًا، شمالية غربية شتاءً، والحركة الشمسية الظاهرية تتحرك من الشرق إلى الغرب، وبالتالي المباني ذات التوجيه الشرقي والغربي لا تنعم بالراحة الحرارية، بينما المباني ذات الاتجاه الجنوبي والشمالي تنعم بالراحة؛ لأنها تتماشى مع اتجاه الرياح، وحركة اتجاه الرياح، وحركة الشمس الظاهرية.

٣- أن المباني التي تستخدم العوازل من الطوب الأحمر والأبيض تساعد على إحساس السكان بالراحة الحرارية أكثر من المباني التي تستخدم العوازل الحرارية والمائية والفلين.

٤- بإخضاع نتائج الاستبانة في الوحدة السكنية لمقياسASHRE فإن نتائج التصنيفات الوسطى على المقياس (+١،٠،-١) حصلت على ٤٣,٩%، وهي أقل من ٨٠% ، وبالتالي فإن الوحدة السكنية لا تحقق الرضي الحراري للسكان، كما يلاحظ أن الاستجابات الحرارية تميل إلى الإحساس الحار على المقياس (+٢، +٣).

٥- بإخضاع النتائج في الوحدة السكنية لمؤشرMcIntyre لتحديد مستوى الراحة الحرارية حسب درجات الحرارة، أشارت النتائج إلى أن ٦٠,٣٠% من العينة أكدت بأنهم يشعرون بالراحة في الجو البارد. بينما أكد ١٥,٨٠%

من العينة أنهم يشعرون بالراحة في الجو الدافئ، وباقي أفراد العينة يفضلون عدم تغيير الجو.

٦– بإخضاع النتائج في الوحدة السكنية لمؤشر McIntyre لتدفق الهواء أشارت النتائج إلى أن ٢٨,٤% من العينة أكدت بأن حركة الهواء قوية داخل الوحدة السكنية في حالة فتح النوافذ بالكامل، وقد لوحظ أن جميع الأفراد على أطراف الحاضرة، ويقطنون الطوابق العلوية، ولا يواجهون مباني مجاورة. بينما أكد ٧٠,٣% من العينة أن حركة الهواء بطيئة ولا سيما في فصل الصيف، ويقطنون وسط الحاضرة.

٧– بإخضاع النتائج في الوحدة السكنية لمؤشر كثافة الإشعاع الشمسي لتحديد مستوى الراحة الحرارية حسب كمية الإشعاع الشمسي داخل الوحدة السكنية أشارت النتائج إلى أن ٨٣,١١% من العينة أكدت بأنهم يشعرون بالراحة في الوحدة السكنية الأكثر تظليلًا وخاصة في فصل الصيف. بينما أكد ٣,٦% من العينة أنهم يشعرون بالراحة في المكان المشمس، وباقي أفراد العينة يفضلون عدم تغيير أشعة الشمس.

وبناء عليه توصي الدراسة بما يلي:

١– ضرورة تطبيق المعالجات المناخية كمنظومة متكاملة في المراحل الأولى للعملية التصميمية للمبنى، واستخدام برنامج المحاكاة لتقييم وتحسين الأداء الحراري داخل فراغات المبني السكني.

٢– الاستمرار في الدراسة والاستكشاف لمجال المحاكاة البيولوجية، والتعلم من استراتيجيات البيئة الطبيعية؛ حيث إن هناك مجموعة كبيرة متنوعة من النباتات والحيوانات الصحراوية المحلية في المناخات الحارة التي تقدم مصادر للإلهام لحل مشاكل تصميمية عديدة.

٣– حساب كميات الإشعاع الشمسي المستقبلة بواسطة الأسطح صيفًا وشتاءً، للأفنية الداخلية أو المباني بصفة عامة وذلك كمرحلة أولى للتصميم، ثم تأتى بعد ذلك اختيار المواد ذات السعة الحرارية العالية، وكذلك لون الأسطح وملمسها وباقي العناصر التصميمية التي تتحكم في عمليات التبادل الحراري بين الفراغات الخارجية والفراغات الداخلية للمبنى.

٤– مراعاة استخدام الحوائط الخارجية من مواد ذات المقاومة الحرارة الكبيرّة، فكلما زادت المقاومة الحرارةٌ قل الانتقال الحراري الى داخل الفراغ، وبالتال هي الأنسب للمناخ الحار الجاف. وزيادة سمك الحوائط الخارجيةٌ، فكلما زاد السمك زادت المقاومة الحرارةٌ وبالتالي زاد توفير الطاقة.

٥– استخدام الحوائط المزدوجة مع استخدام فراغ بين الحائطين لمادة عازله للحرارة مع زيادة سمك المادة العازلة للحرارة، حيث يعمل على تقليل الانتقال الحراري في المناخ الحار الجاف وبالتالي الوفر في الطاقة.

المصادر والمراجع

أولًا: باللغة العربية:

- أبو راضي، فتحي عبد العزيز، (٢٠١٢م)، المناخ والبيئة ومشكلاتها المعاصرة، ط٢، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- الثروة، عبد الله علي محمد، (١٤٢٤هـ)، العمارة والمناخ، الرياض، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الجبوري، سلام هاتف أحمد، (٢٠١٤م)، علم المناخ التطبيقي، ط١، بغداد، قسم الجغرافيا، جامعة بغداد.
- الحصين، محمد، (١٤١٣هـ)، "الخصائص التصميمية للفناء الداخلي"، البناء، ١٢(٦٧) (١٠١-١٠٣).
- الخفاف، عبد علي، وخضر، نعمان كاظم، (٢٠٠٧م)، المناخ والإنسان، ط١، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الدليمي، خلف حسين، (٢٠١٥م)، تخطيط المدن: نظريات، أساليب، معايير، تقنيات، ط١، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الراوي، صباح محمود، والبياتي، عدنان هزاع، (١٩٩٠م)، أسس علم المناخ، العراق، الموصل، دار الحكمة للطباعة والنشر.
- السبيعي، سليمان يحيي سليمان، الاعتبارات المناخية في التخطيط العمراني بمدينة غات _دراسة في المناخ التطبيقي، رسالة ماجستير غير منشورة،٢٠٠٧م، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة ٧ أكتوبر، مصراته، ليبيا.
- العبيد، ناصر محمد أحمد، (١٤١٦هـ)، تلافي الأخطاء عند البناء، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- المحيمد، ماجد إبراهيم، (٢٠١٢م)، مراحل الفناء الفلل السكنية، ط٤، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- المطيري، مطيرة خويتم، (٢٠١٦م)، "المناخ وأثره في التصميم المعماري للأبنية بمدينة الرياض المملكة العربية السعودية – دارسة في المناخ التطبيقي"، رسائل جغرافية، (٤٣٩) (١-٦٧).
- الموسوي، هاشم عبود، (٢٠٠٨م)، العمارة والمناخ، ط.١، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- النعيم، مشاري عبد الله، (١٩٩٦م)، "مظاهر التغير الاجتماعي وأثرها في انتقال السكان داخل المدينة السعودية دراسة ميدانية على مدينة الهفوف"، مجلة الدارة، ٢٢(١) (١٧٩-٢١٤).
- الهيئة العامة للمساحة، (٢٠١٨م)، خريطة طبوغرافية مقياس ١:٢٠٠٠٠٠، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الوكيل، شفق العوضي، وسراج، عبد الله، (١٩٨٩م)، المناخ وعمارة المناطق الحارة، ط.٣٧، القاهرة، عالم الكتب.
- أمانة الأحساء، (٢٠١٨م) خريطة طبوغرافية مقياس ١:٢٠٠٠٠٠، بيانات منشورة، الأحساء، المملكة العربية السعودية.

– خلف، صابرين عيد؛ وعبد القادر، مراد؛ وشمس الدين، أمل كمال، (٢٠١٨)، محاكاة البيئة الطبيعة لتحقيق الراحة الحرارية في البيئة الصحراوية. المؤتمر الدولي الثالث: الإبداع والابتكار والتنمية في العمارة والتراث والفنون والآداب "رؤى مستقبلية في حضارات وثقافات الوطن العربي ودول حوض البحر الأبيض المتوسط"، الإسكندرية ٢٨–٣٠ أبريل.

– زعرب، سمر محمود، دراسة تقييمية للراحة الحرارية في المباني السكنية في قطاع غزة "حالة دراسة: المباني السكنية في مدينة خانيونس"، رسالة ماجستير غير منشورة،٢٠١٤، قسم الهندسة المعمارية، كلية الهندسة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

– سكيك، أمجد ناهض، ومحيسن، أحمد سلامة، والبلعاوي، محمود عبد الله، أثر تغير مساحة واتجاه النوافذ المطلة على الفناء الداخلي على الراحة الحرارية في الفراغات المعمارية في قطاع غزة باستخدام برنامج Ecotect، رسالة ماجستير غير منشورة،٢٠١١، الجامعة الإسلامية، كلية الهندسة.

– شرف، عبد العزيز طريح، (٢٠١٣م)، البيئة وصحة الإنسان في الجغرافيا الطبية، ط١، الإسكندرية، مكتبة الإسكندرية للكتاب.

– كاظم، فليح حسن، (٢٠٠٥م)، "المعطيات المناخية وأثرها في البناء والتصميم الحضري في محافظة ديالي"، مجلة الفتح ١(٢٢) (١٤٥–١٥٤).

– موسى، علي، (١٩٨٢م)، الوجيز في المناخ التطبيقي، ط١، دمشق، دار الفكر.

– وزارة الاقتصاد والتخطيط، (٢٠١٨)، بيانات غير منشورة، مصلحة الإحصاءات العامة، وحدة الخرائط.

– وزارة الشؤون البلدية والقروية، أمانة المنطقة الشرقية، (٢٠١٠م)، الأوضاع الراهنة لحاضرة الأحساء، التقرير الثاني، الجزء العاشر.

ثانيًا: باللغة الإنجليزية:

- Adunola, O. A. and Ajibola, K., (2012), Thermal Comfort Considerations and Space Use within Residential Buildings in Ibadan, Nigeria. Conference: 7th Windsor Conference: The changing context of comfort in an unpredictable world. At: Windsor, UK.
- Ahmed, N., Biomimetic Principles role towards adaptive Building Envelope in Egypet, Master Thesis, Faculty of Fine Arts, Helwan University, 2016, Egypt.
- Akande, O.K. and Adebamowo, M.A., (2010), Indoor Thermal Comfort for Residential Buildings in Hot-Dry Climate of Nigeria. Conference: Proceedings of Conference: Adapting to Change: New Thinking on Comfort Cumberland Lodge, Windsor, UK, 9-11 April 2010. London: Network for Comfort and Energy Use in Buildings At: Cumberland Lodge, Windsor, UK.

- ASHRE Standard 55, (2004), Thermal Environmental Conditions for Human Occupancy. American Society of Heating, Refrigerating and Air-Conditioning Engineers, Inc. Atlanta, USA.
- Baker, N., and Steemers, K., (1999), Energy and Environment in Architecture: A Technical Design Guide. Taylor & Francis, London.
- Candido, C., Andreasi, A.W., and Lamberts, R., (2010), Thermal acceptability assessment in buildings located in hot and humid regions in Brazil. Building and Environment 45(5):1225-1232.
- DesignLens: Essential Elements, available online at https://biomimicry.net/thebuzz/ resources/designlens-essential-elements/ last accessed (2/12/2020).
- Indraganti, M., (2011), Thermal comfort in apartments in India: Adaptive use of environmental controls and hindrances. Renewable Energy 36(4):1182-1189.
- Mazzoleni, I., (2013), Architecture Follows Nature-Biomimetic Principles for Innovative Design. 1st Edition, CRC Press.264 P.
- McIntyre, D.A. (1978) Preferred air speeds for comfort in warm conditions. ASHRAE Transactions 84(2):264-277.
- McIntyre, D.A., (1978), Three approch to thermal comfort. ASHRAE Transactions 84(1):9-101.
- Normantovich, S., (2016), Biomimicry in Architecture - Mitigation and Adaptation to Climate Change, May 24, Master of Architecture thesis University: Politecnico di Milano Co-author، https://issuu.com/ioanaleordean/docs/thesis_book_online-compressed, Nov 3, 2020.
- Rangsiraksa, P., (2006), Thermal comfort in Bangkok residential buildings, Thailand. PLEA2006 - The 23rd Conference on Passive and Low Energy Architecture, Geneva, Switzerland, 6-8 September,1-6.
- Saleh, S., Gadi, M., (2012), "An investigation into thermal comfort of shelters in refugee camps in Palestine using questionnaires and computer simulation". IUG Journal of Natural and Engineering Studies, 20(2), 127- 152, IUG, Gaza, Palestine.
- Szokolar, S.V., (2008**),** Introduction to architectural science: the basis of sustainable design. 2nd ed, Amsterdam ; Boston ; London : Elsevier/Architectural Press
- Wagnek, D.D. and shend, I. T., (2009), new urbanisms: From Neo-Traditional Neigh borhoods to New Regionalism.
- Zari, M. P., (2007), Biomimetic approaches to architectural design for increased sustainability. Auckland, New Zealand.

Assessment of the thermal comfort in residential buildings in metropolis of Al-Ahsa (Field study)

Amani Hussein Mohamed Hassan
Latifa Khalifa Abdullah Al-Shami

*Assistant Professor Department of Geography, Faculty of Arts, Assiut University, Egypt
**Department of Social Studies, Faculty of Arts, King Faisal University, Saudi Arabia

Abstract

this research seeks to studyassessment of the thermal comfort and its relation to buildings in the capita of Al- Ahsa, in order to identify the morphology of the buildings in the study area and monitor the problems they face in order to achieve a positive impact on human well- being. The research relied on the analytical descriptive approach in studying the level of thermal comfort by knowing the factors affecting it, the adaptive measures people resort to regain their comfort under hot and cold thermal conditions through field study, application of the questionnaire to 63familes, measurement of temperature, application of the seven-degree ASHRE5-2004 index to determine the level of thermal comfort in residential buildings, the Mclntyre scale (i would like to be colder, warmer, with no change), and strong air flow measurement, using very simple, radiometric analysis, population density, program SPSS. During field monitoring, the study found that the housing unit did not achieve thermal satisfaction for the population, as the results of the middle classifications on the scale were 43.9%. Also, 60.30% of the sample confirmed that they felt comfortable in the cold weather, while 15.80% said they felt comfortable in the warm weather. The results indicated that 28.4% of the sample confirmed that air movement is strong within the residential unit if the windows are fully opened, while 70.3% of the sample confirmed that air movement is slow, especially in the summer. The study recommends that modern residential buildings should be provided with plans in line with the prevailing and changing climate conditions in the future. The planning and direction of buildings in the study area should be subject to climatic conditions, and the apparent movement of the sun in order to enjoy thermal comfort.

keywords: Assessment, Thermal Comfort, Residential Buildings, Metropolis of Al-Ahsa.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٢ ص ص: ٢٣٩- ٢٦٠ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-2.8

التعليل بالإسراف دراسة تأصيلية فقهية في المفهوم والضوابط

د. عبد العزيز بن سعود بن محمد عرب
أستاذ الفقه المشارك – قسم الشريعة
كلية الشريعة والأنظمة– جامعة الطائف

مستخلص البحث: عِلَل الأحكام من أهم سمات المجتهدين والفقهاء، والكلام في باب العِلّة والتعليل من أدق الأبواب وأوعرها مسلكاً وأهمها تأصيلا وتطبيقاً، وهو بحر كبير لا يجيد الخوض فيه إلا من كمُلت آلته ووسع علمه وقوي نظره؛ لأن باب التعليل هو مثار النزاع بين الفقهاء، وبفهمه تبنى الأحكام على أصولها وأدلتها، ويكون القياس والاجتهاد.

والإسراف من الأوصاف المُجملة التي يجتهد الفقيه في بيانها عند بناء الأحكام وتحقيق مناطها ومدى مناسبتها للحكم، حيث لم يرد في الشريعة حَدّ له أو ضابط يضبطه أو قيد يقيد إطلاقه وإنما كان هذا من عمل الفقيه والمفتي المجتهد، من هنا جاءت هذه الدراسة بعنوان: (التعليل بالإسراف – دراسة تأصيلية فقهية في المفهوم والضوابط) لبيان المفهوم وتأصيل المعنى، ولبيان الحكم التكليفي له من حيث الأصل ودلالة السياق، وضوابط التعليل به وتنزيل الأحكام عليه، وهي تُجيب على التساؤلات التالية:

١- هل معنى الإسراف الذي ورد النهي عنه في إطلاقات آيات القرآن الكريم هو الإسراف الذي يطلقه الفقهاء في تعليل الأحكام؟

٢- ما هو حد الفعل الذي من تجاوزه دخل في عموم النهي عن الإسراف؟

٣- النهي عن الإسراف هل يقتضي التحريم أم الكراهة؟ وما هي الضوابط في ذلك؟

وقد اعتمدت فيها على المنهج التحليلي للنصوص والمفردات لاستخراج النتائج التي تجيب على تساؤلات البحث.

الكلمات المفتاحية: الإسراف، سرف، السرف، التعليل، العلة.

المقدمة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد ألا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وسلم. أما بعد:

فالتوسط والاعتدال من أهم الصفات والخصائص المحْكمة التي قامت عليها أحكام الشريعة، ودعت إليها نصوص الوحيين كتاباً وسنة، قال الله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ إِذَآ أَنفَقُواْ لَمۡ يُسۡرِفُواْ وَلَمۡ يَقۡتُرُواْ وَكَانَ بَيۡنَ ذَٰلِكَ قَوَامٗا ﴾[1]، ومن الأمور التي تناهض هذه المعاني المحكمات وتضادها الإسراف أو التّقتير، والتبذير أو التضييق، وهي من الأوصاف المذمومة والفِعال القبيحة التي ورد النهي عنها، قال الله تعالى ناهياً عن الإسراف وذاماً له: ﴿ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ﴾[2]؛ لذا نجد الفقهاء رحمهم الله جعلوا الإسراف مناطاً للأحكام التي خرجت عن العادة بالزيادة وجعلوه عِلة يعللوا به الأحكام.

فوصف الإسراف من الأوصاف المُجملة التي يجتهد الفقيه في بيانها عند بناء الأحكام وتحقيق مناطها ومدى مناسبتها للحكم، حيث لم يرد في الشريعة حَدّ له أو ضابط يضبطه أو قيد يقيد إطلاقه وإنما كان هذا من عمل الفقيه والمفتي المجتهد، فتارة نجده يعلل بالإسراف مع حُكم الكراهة وأخرى يعلل به حكم التحريم وأحياناً يبقيه على حكم الإباحة، وكذلك الأعراف والعادات والأحوال تختلف في أماكنها وأزمنتها في اعتبار الفعل إسرافا من عدمه فما كان في زمن إسرافا لا يعد في الزمن الآخر إسرافا، وكذا الحال في الأحوال والأشخاص.

فمن هنا جاءت هذه الدراسة بعنوان: (التعليل بالإسراف – دراسة تأصيلية فقهية في المفهوم والضوابط) لبيان المفهوم وتأصيل المعنى، ولبيان الحكم التكليفي له من حيث الأصل ودلالة السياق، وضوابط التعليل به وتنزيل الأحكام عليه، وهي ليست في مقام دراسة للفروع الفقهية ومعرفة حُكم الإسراف فيها إذ ليس هذا هو المقصود من هذه الدراسة؛ ولأن الفروع والمسائل في باب الإسراف أكبر من أن تحصر في مذهب واحد فضلا عن مختلف المذاهب والمستجدات والنوازل.

أهم الأسباب التي دعت إلى هذه الدراسة:

١- المساهمة في تحرير معنى الإسراف وضابطه الذي يقصده الفقهاء عند إطلاق التعليل به تحريما أو كراهة؛ لأن المعنى الذي ورد في نصوص القرآن الكريم له دلالته الخاصة التفسيرية التي يقتضيها سياق الآية.

٢- الاجتهاد في وضع الضوابط التي تُعين الفقيه عند التعليل بالإسراف في بناء المسائل أو تنزيل الفتاوى.

مشكلة البحث:

هذه الدراسة ستجيب –بمشيئة الله تعالى– على الأسئلة التالية:

---

[1] سورة الفرقان، آية: ٦٧.

[2] سورة الأنعام، آية: ١٤١.

١- هل معنى الإسراف الذي ورد النهي عنه في إطلاقات آيات القرآن الكريم هو الإسراف الذي يطلقه الفقهاء في تعليل الأحكام؟

٢- ما هو حد الفعل الذي من تجاوزه دخل في عموم النهي عن الإسراف؟

٣- النهي عن الإسراف هل يقتضي التحريم أم الكراهة؟ وما هي الضوابط في ذلك؟

خطة البحث ومنهجه:

اقتضى المقام تقسيم هذه الدراسة إلى مقدمة وتمهيد وأربعة مباحث وخاتمة على ما يلي:

المقدمة: وفيها أهمية الموضوع وأهم أسباب اختياره، ومشكلة البحث، ومنهج البحث، وخطته.

التمهيد: وفيه بيان معنى التعليل.

المبحث الأول: مفهوم الإسراف بين اللغة ودلالة القرآن.

المبحث الثاني: مفهوم الإسراف عند الفقهاء.

المبحث الثالث: حد الإسراف وحكمه ودلالته.

المبحث الرابع: ضوابط التعليل بالإسراف.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

أما منهج البحث فقد اعتمدت فيه على المنهج التحليلي للنصوص والمفردات لاستخراج النتائج التي تجيب على تساؤلات البحث وذلك وفق الإجراءات التالية:

١- جمعت الآيات القرآنية التي تنهى عن الإسراف وتحليل معانيها وفق اجتهادات المفسرين.

٢- جمعت كلام أهل اللغة في بيان معنى الإسراف.

٣- نظرت في كلام الفقهاء لاستنباط مفهوم الإسراف وضوابط التعليل به.

٤- قمت بعزو الآيات القرآنية إلى مواضعها في المصحف الشريف، وذلك بذكر اسم السورة ورقم الآية، مع كتابة الآيات بالرسم العثماني.

٥- عزوت الأحاديث النبوية الواردة إلى مظانها من كتب السنة وذلك بذكر اسم الكتاب والباب ورقم الحديث، مع نقل كلام العلماء في تصحيحها أو تضعيفها إذا كانت في غير الصحيحين.

٦- اكتفيت بذكر اسم المرجع في الحاشية، وما يتعلق بالتوثيق فيكون مع قائمة المراجع والمصادر.

٧- لم أترجم للأعلام الواردة أسماؤهم في البحث تخفيفا له، ولأنه موجه للمختصين فلا تخفى عليهم.

٨- التزمت بعلامات الترقيم وضبط ما يحتاج إلى ضبط.

٩- ذيلت البحث بقائمة للمصادر والمراجع، وفهرس للمحتويات.

وهذا جهد مقل فإن كان فيه من صواب فمن الله وحده، وإن كان فيه من خطأ أو قصور فمن نفسي والشيطان، والله أسأل لي التوفيق والسداد والإعانة.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين

الجمعة ١١ جماد الآخرة ١٤٤٣هـ

التمهيد

من المتقرر في المقاصد أنّ مقصود الشارع الحكيم من تشريع الأحكام هو جلب المصالح للعباد وتكميلها، ودفع المفاسد عنهم وتقليلها، والأصل أن الشريعة معقولة المعنى مفهومة المقصد وذلك لتحقيق كمال العبودية لله سبحانه وتعالى والانقياد له بالطاعة، وأن الأحكام الشرعية متعلقة بأفعال المكلفين طلباً أو منعاً قائمة على الدليل من الكتاب أو السنة، وأَذنت للمجتهدين بالاجتهاد في استنباط الأحكام من النصوص أو معانيها أو إشارتها أو منطوقها أو مفهومها كما هو متقرر عند علماء الأصول بعد البحث عن عللها ما لم يكن قد نُصّ عليها؛ لتتسع دائرة الشريعة؛ ولتكون صالحة لكل زمان ومكان حتى لا يقع الناس في ضيق وحرج.

من هنا كان البحث عن عِلَل الأحكام من أهم سمات المجتهدين والفقهاء، والكلام في باب العِلّة والتعليل من أدق الأبواب وأوعرها مسلكاً وأهمها تأصيلا وتطبيقاً، وهو بحر كبير لا يجيد الخوض والسباحة فيه إلا من كمُلت آلته ووسع علمه وقوي نظره؛ لأن باب التعليل هو مثار النزاع بين الفقهاء، وبفهمه تبنى الأحكام على أصولها وأدلتها، ويكون القياس والاجتهاد، وأبواب العلة ومسائلها كثيرة وإنما نكتفي في هذا المقام ببيان معناها بعد أنْ ذكرنا آنفا أهميتها ومكانتها.

فمعنى التعليل في اللغة أنه مصدر علل وهو: سقيٌ بعد سقي، وجَنْيُ الثمرة مرّة بعد أخرى[٣]، والعلة مأخوذة من العَرض المؤثّر كعلة المرض، يُقال: عَلّ الرجل يعل من المرض.[٤]

أما العلة في الاصطلاح: فإن علماء الأصول رحمهم الله لهم طرق ومذاهب متنوعة ومختلفة في بيان حقيقتها ومعناها لكننا لسنا بصدد ذكر هذه المذاهب ومناقشتها[٥]، وإنما نكتفي بما ذكره القاضي أبو يعلى رحمه الله في بيان معناها حيث قال:

"هي المعنى الجالب للحُكم.

---

[٣] انظر: الصحاح: ١٧٧٣/٥، مادة: علل.

[٤] انظر: لسان العرب: ٤٦٧/١١، مادة: علل.

[٥] انظر: تعليل الأحكام: ص١١٢ وما بعدها.

وقيل: المعنى الذي تعلّق به الحُكم.

وقيل: الصفة المقتضية للحُكم" .[٦]

وبما أورده الطوفي رحمه الله أيضاً في بيان معناها: "هي علامة لثبوت الحُكم ومُعَرِّف له".[٧]

وبعد هذه التوطئة والتمهيد في بيان معنى التعليل والعلة فإن المقصود من التعليل بالإسراف جعل وصف الإسراف علامة لثبوت الأحكام، أو هو المعنى الجالب للحكم، أو الذي تعلق به الحكم، أو كونه مناطاً للحكم وموجباً له.

وبهذا ننتقل إلى المبحث الأول من مباحث هذه الدراسة.

المبحث الأول:

مفهوم الإسراف بين اللغة ودلالة القرآن

في هذا المبحث سنتناول مفهوم الإسراف بين الحقيقة اللغوية والحقيقة الشرعية، وهل معنى الإسراف باقٍ على حقيقته اللغوية أم انتقل إلى حقيقة شرعية؟ وذلك على النحو التالي:

أولا: الإسراف في اللغة:

أصل السين والراء والفاء (سرف) ورَد في اللغة العربية ليدل على عدة معاني منها:[٨]

١- تعدي الحَد، مجاوزة القَصد، أو تجاوز المحدود والقَدْر.

٢- الإغفال والغفلة.

٣- الجهل.

٤- الضراوة.

٥- فعل مالا يحل فعله.

٦- ضد القصد.

٧- العجلة.

٨- الإفراط

٩- الخطأ (وضع الشيء في غير حقه أو موضعه).

---

[٦] العدة في أصول الفقه: ١٧٥-١٧٦.

[٧] شرح مختصر الروضة:٣/٣١٥، ونقل فيه رحمه الله أن "للعلة أسامٍ في الاصطلاح: السبب، والأمارة، والداعي، والمستدعي، والباعث، والحامل، والمناط، والدليل، والمقتضي، والموجب، والمؤثّر".

[٨] انظر مادة سرف في كل من: تهذيب اللغة: ٢٧٦/١٢، مقاييس اللغة: ١٥٣/٣، شمس العلوم:٣٠٦٢/٥، ٣٠٦٤، لسان العرب: ١٤٨/٩-١٤٩، تاج العروس: ٤٢٨/٢٣.

١٠- اللّهج بالشيء.

فكل هذه المعاني عند التأمّل نجد أنه لها دلالة التَّعدي والتجاوز والزيادة، وقد تأتي على معانٍ خاصة كالإغفال والغفلة والجهل وذلك حسب سياقها في الكلام وأسباب ورودها، وقد ترجع أحيانا هذه المعاني الخاصة لبض ما ذكر مِن معنى التّعدي.

ثانياً: الإسراف في القرآن:[٩]

الناظر فيما ورد من الآيات القرآنية التي تضمنت موضوع الإسراف يرى أنها جاءت على ضربين: فالضرب الأول فيه نهي عن ذات الفعل وهو الإسراف والسرف وذمّه، والضرب الثاني جاء في ذم الفاعلين وهم المسرفين وترهيبهم وذكر مصيرهم.

فالضرب الأول تضمن عدة معاني ذكرها أهل التفسير في تفسير الآيات، وقد ترد الآية الواحدة ويذكر لها المفسرون أكثر من معنى أو دلالة، وذلك على النحو التالي:

١- مجاوزة القدر في العطية إلى ما يجحف برب المال.[١٠]

٢- منع الحق الذي أمر الله به بإيصاله إلى أهله ومستحقيه.[١١]

٣- الأخذ من المال فوق الذي أَلزم الله به، وتجاوز الحد المباح إلى ما لم يُبَح.[١٢]

٤- إعطاء المال في غير وجه حق.[١٣]

٥- بذل المال فيما حرّم الله.[١٤]

---

[٩] إنما خصصنا القرآن الكريم هنا دون السنة النبوية المطهرة، لأن دلالة الإسراف في اللفظ النبوي هي نفس دلالة اللغة الظاهرة الواسعة، بخلاف دلالة الآيات القرآنية فدلالتها تكون حسب سياقها في الآية وسبب ورودها ودلالتها التفسيرية، والله أعلم.

[١٠] انظر: تفسير الطبري: ١٢/١٧٣، تفسير ابن أبي حاتم: ٥/١٣٩٩، وهو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ وَلَا تُسْرِفُوٓاْ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴾ سورة الأنعام، آية:١٤١.

[١١] المراجع السابقة.

[١٢] انظر: تفسير الطبري: ١٢/١٧٦- ٧/٥٧٩، تفسير ابن كثير: ٣/٣٤٩، وهو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ وَلَا تُسْرِفُوٓاْ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴾ سورة الأنعام، آية:١٤١، وقوله تعالى: ﴿ وَلَا تَأْكُلُوهَآ إِسْرَافًا وَبِدَارًا أَن يَكْبَرُواْ ﴾ النساء، آية:٦.

[١٣] انظر: تفسير ابن أبي حاتم: ٥/١٣٩٩، وهو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ وَلَا تُسْرِفُوٓاْ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴾ سورة الأنعام، آية:١٤١.

[١٤] انظر: تفسير الطبري: ١٩/٢٩٨، تفسير ابن أبي حاتم: ٥/١٣٩٩، وهو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ إِذَآ أَنفَقُواْ لَمْ يُسْرِفُواْ وَلَمْ يَقْتُرُواْ وَكَانَ بَيْنَ ذَٰلِكَ قَوَامًا ﴾ سورة الفرقان، آية: ٦٧، وقوله تعالى: ﴿ وَلَا تُسْرِفُوٓاْ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴾ سورة الأنعام، آية:١٤١.

٦- التعدي على حق الغير وأخذه.[١٥]

٧- ما يحصل به الضرر بسبب الزيادة في تعاطي المباح.[١٦]

٨- مجاوزة الحد في التحريم، وأكل الحرام.[١٧]

٩- التجاوز وعدم التماثل في القصاص.[١٨]

١٠- الشرك وعدم الإيمان بالله ﷻ.[١٩]

١١- الخطايا والكبائر من الذنوب.[٢٠]

١٢- مجاوزة الحد الذي أباحه الله في الإنفاق إلى ما فوقه.[٢١]

أما الضرب الثاني من الآيات القرآنية فقد جاءت في وَسم الفاعلين بصفة الإسراف وأتت على عدة معانٍ يذكرها المفسرون على النحو الآتي:

---

[١٥] انظر: تفسير الطبري: ٣٠٠/١٩، تفسير ابن أبي حاتم: ١٣٩٩/٥، وهو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ إِذَآ أَنفَقُواْ لَمۡ يُسۡرِفُواْ وَلَمۡ يَقۡتُرُواْ وَكَانَ بَيۡنَ ذَٰلِكَ قَوَامٗا ﴾ سورة الفرقان، آية: ٦٧، وقوله تعالى: ﴿ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ﴾ سورة الأنعام، آية:١٤١.

[١٦] انظر: تفسير ابن كثير: ٣٥٠/٣، وهو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ﴾ سورة الأنعام، آية:١٤١.

[١٧] انظر: تفسير الطبري: ٣٩٥/١٢، تفسير ابن عطية: ٣٩٣/٢، تفسير ابن كثير: ٤٠٧/٣، وهو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ بِغَيۡرِ ﴾ سورة الأعراف، آية: ٣١.

[١٨] انظر: تفسير الطبري: ٤٤١/١٧، تفسير ابن أبي حاتم: ٢٣٢٩/٧، وهو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ فَقَدۡ جَعَلۡنَا لِوَلِيِّهِۦ سُلۡطَٰنٗا فَلَا يُسۡرِف فِّي ٱلۡقَتۡلِۖ ﴾ سورة الإسراء، آية: ٣٣.

[١٩] انظر: تفسير الطبري: ٣٧٧/٢١- ٣٧٩/١٨، تفسير ابن أبي حاتم: ٢٤٤١/٧، وهو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ نَجۡزِي مَنۡ أَسۡرَفَ وَلَمۡ يُؤۡمِنۢ بِـَٔايَٰتِ رَبِّهِۦ ﴾ سورة طه، آية: ١٢٧.

[٢٠] انظر: تفسير الطبري: ٢٧٢/٧، تفسير ابن أبي حاتم: ٧٨٣/٣، وهو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ وَمَا كَانَ قَوۡلَهُمۡ إِلَّآ أَن قَالُواْ رَبَّنَا ٱغۡفِرۡ لَنَا ذُنُوبَنَا وَإِسۡرَافَنَا فِيٓ أَمۡرِنَا ﴾ سورة آل عمران، آية: ١٤٧.

[٢١] انظر: تفسير الطبري: ٢٩٩/١٩-٣٠٠، وهو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ إِذَآ أَنفَقُواْ لَمۡ يُسۡرِفُواْ وَلَمۡ يَقۡتُرُواْ وَكَانَ بَيۡنَ ذَٰلِكَ قَوَامٗا ﴾ سورة الفرقان، آية: ٦٧.

١– المشركين، والكفار، والدعاة إلى ذلك.[٢٢]

٢– المتجاوزين الحد في الحلال أو الحرام، والمحللين الحرام، والمحرمين الحلال.[٢٣]

٣– المتجاوزين الحق إلى الباطل، والمتجاوزين ما ليس لهم تجاوزه.[٢٤]

٤– أهل التمرد والعتو والاستكبار والعناد والجبروت.[٢٥]

٥– المفْرِطون في التكذيب.[٢٦]

٦– أهل سفك الدماء بغير حق.[٢٧]

٧– المقترفون لما حرّم الله من أهل المعاصي والآثام.[٢٨]

فيظهر لنا بعد إيراد أقوال المفسرين: أن المعنى القرآني للإسراف بضربيه لم يخرج عن حقيقته اللغوية، وما ورد من معاني اشتملها النص هي معانٍ خاصة في بيان معنى النص الذي جاء به وتفسيره حسب سياق الآية وقرائنها، واختلاف أوصاف لمعنى واحد، فكل هذه المعاني تؤول وترجع إلى معنىً واحد وهو: دلالة التَّعدي والتجاوز.

---

٢٢ انظر: تفسير الطبري: ٥٦٨/٢١، تفسير البغوي: ٣٧٨/٧، تفسير ابن عطية: ٤٦/٥، تفسير ابن كثير: ١٥٦/٦، وهو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ أَفَنَضْرِبُ عَنكُمُ ٱلذِّكْرَ صَفْحًا أَن كُنتُمْ قَوْمًا مُّسْرِفِينَ ﴾ سورة الزخرف، آية: ٥، وقوله تعالى: ﴿ مُّسَوَّمَةً عِندَ رَبِّكَ لِلْمُسْرِفِينَ ﴾ سورة الذاريات، آية: ٣٤، وقوله تعالى: ﴿ وَلَا تُطِيعُوٓاْ أَمْرَ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴾ سورة الشعراء، ١٥١.

٢٣ انظر: تفسير ابن عطية: ٥٢٤/٢– ٥٥٩/٤، تفسير ابن كثير: ٤٠٨/٣، وهو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ كَذَٰلِكَ يُضِلُّ ٱللَّهُ مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ مُّرْتَابٌ ﴾ سورة غافر، آية: ٣٤، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّكُمْ لَتَأْتُونَ ٱلرِّجَالَ شَهْوَةً مِّن دُونِ ٱلنِّسَآءِ ۚ بَلْ أَنتُمْ قَوْمٌ مُّسْرِفُونَ ﴾ سورة الأعراف، آية: ٨١.

٢٤ انظر: تفسير الطبري: ١٦٧/١٥– ٣٧/٢٢، وهو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ وَإِنَّ فِرْعَوْنَ لَعَالٍ فِى ٱلْأَرْضِ وَإِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴾ سورة يونس، آية: ٨٣، وقوله تعالى: ﴿ مِن فِرْعَوْنَ ۚ إِنَّهُۥ كَانَ عَالِيًا مِّنَ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴾ سورة الدخان، آية: ٣١.

٢٥ انظر: تفسير ابن كثير: ٢٨٧/٤– ٢٥٥/٧، وهو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ وَإِنَّ فِرْعَوْنَ لَعَالٍ فِى ٱلْأَرْضِ وَإِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴾ سورة يونس، آية: ٨٣، وقوله تعالى: ﴿ مِن فِرْعَوْنَ ۚ إِنَّهُۥ كَانَ عَالِيًا مِّنَ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴾ سورة الدخان، آية: ٣١.

٢٦ انظر: تفسير ابن كثير: ٣٣٤/٥، تفسير التنوير والتحرير: ٢١/١٧، وهو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ وَأَهْلَكْنَا ٱلْمُسْرِفِينَ ﴾ سورة الأنبياء، آية: ٩.

٢٧ انظر: تفسير الطبري: ٣٧٧/٢١، وهو ما تضمنه قوله تعالى:﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَهْدِى مَنْ هُوَ مُسْرِفٌ كَذَّابٌ ﴾ سورة غافر، آية:٢٨.

٢٨ انظر: تفسير الطبري: ٥٤٨/١٢– ٥٠٤/٢٠، تفسير ابن كثير: ٩٤/٣، وهو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ قَالُواْ طَٰٓئِرُكُم مَّعَكُمْ ۚ أَئِن ذُكِّرْتُم ۚ بَلْ أَنتُمْ قَوْمٌ مُّسْرِفُونَ ﴾ سورة يس، آية: ١٩، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّكُمْ لَتَأْتُونَ ٱلرِّجَالَ شَهْوَةً مِّن دُونِ ٱلنِّسَآءِ ۚ بَلْ أَنتُمْ قَوْمٌ مُّسْرِفُونَ ﴾ سورة الأعراف، آية: ٨١، وقوله تعالى: ﴿ ثُمَّ إِنَّ كَثِيرًا مِّنْهُم بَعْدَ ذَٰلِكَ فِى ٱلْأَرْضِ لَمُسْرِفُونَ ﴾ سورة المائدة، آية: ٣٢.

وهذا المعنى هو الذي اختاره شيخ المفسرين ابن جرير الطبري رحمه الله بعد أن حكى أقوال السلف والمفسرين بقوله: "والصواب من القول في ذلك عندي أن يُقال: إن الله تعالى ذِكْرُه نهى بقوله: (ولا تسرفوا)، عن جميع معاني الإسراف، ولم يخصص منها معنًى دون معنى".[٢٩]

وبهذا ننتقل إلى المبحث الثاني في بيان مفهوم الإسراف عند الفقهاء.

المبحث الثاني:

مفهوم الإسراف عند الفقهاء

إذا نظرنا إلى استعمالات الفقهاء رحمهم الله للوصف بالإسراف أو التعليل به عند نظرهم الفقهي للمسائل والفروع الفقهية نجد أنهم يقصدون به عدة أمور:[٣٠]

١ – الزيادة ومجاوزة الحد.

هذا المعنى من أكثر المعاني استخداماً عند الفقهاء في تعليلاتهم واستدلالاتهم، سواء كانت هذه الزيادة ومجاوزة الحد في فعل الواجب، أو المستحب، أو المباح، أو تعاطي المحرم، وتشمل أيضاً الأقوال والأفعال، وشيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله له تأصيل وتقعيد لهذا المعنى حيث يقول: "وقوله: ﴿ وَٱتَّبَعُواْ ٱلشَّهَوَٰتِ ﴾[٣١]يتناول كل من استعمل ما يشتهيه عن المحافظة عليها في وقتها، سواء كان المشتهى من جنس المحرمات: كالمأكول المحرم، والمشروب المحرم، والمنكوح المحرم، والمسموع المحرم أو كان من جنس المباحات لكن الإسراف فيه ينهى عنه، أو غير ذلك، فمن اشتغل عن فعلها في الوقت بلعب أو لهو أو حديث مع أصحابه، أو تنزه في بستانه، أو عمارة عقاره، أو سعي في تجارته، أو غير ذلك فقد أضاع تلك الصلاة، واتبع ما يشتهيه"[٣٢]، وذكر أيضاً: "فإن أجناس الأعمال ثلاثة: مأمور به. فالواجب هو الفرائض ومنهي عنه وهو المحرم، ومباح له حد فتعديه تعد لحدود الله، بل قد تكون الزيادة على بعض الواجبات والمستحبات تعديا لحدود الله، وذلك هو الإسراف".[٣٣]

---

[٢٩] تفسير الطبري: ١٢/١٧٦.

[٣٠] لسنا هنا في مقام حصر وجمع أقوالهم والمسائل التي يوردونها، وإنما بعد النظر فيها في مختلف المذاهب خرجنا بهذه المعاني وسنمثل لها ببعض أقوالهم بعيدا عن مناقشتها أو الاستدلال لها لأن الحال حال تأصيل.

[٣١] سورة مريم، آية: ٥٩.

[٣٢] الفتاوى الكبرى: ٢/٣٥.

[٣٣] المستدرك على مجموع الفتاوى: ١/٢١٣.

ومن الأمثلة الفقهية حول هذا المعنى: ما ذكره السرخسي رحمه الله: "وهو نظير أحد الورثة إذا أسرف في جهاز الميت، وكفنه، فإنه يحسب من أصل التركة مقدار جهاز مثله وما زاد على ذلك مما فيه إسراف يكون محسوبا عليه دون سائر الورثة".[٣٤]

وما أورده القاضي عبد الوهاب رحمه الله في التلبية بقوله: "ويكف عنها في الطواف والسعي ويتشاغل بالدعاء ولا يكثر منها إكثاراً يخرجه إلى الإسراف فإن قلل منها ولو مرة فلا دم عليه".[٣٥]

وما ذكره النووي رحمه الله في روضته بقوله: "وأن يستنصر بالضعفاء، وأن يدعو عند التقاء الصفين، وأن يكبر من غير إسراف في رفع الصوت".[٣٦]

٢- التعدي في أداء الواجب أو المستحب أو المباح حتى يحصل به الضرر، أو أنه يفضي إلى التقصير في أداء غيره أو تركه.

قال شيخ الإسلام رحمه الله في بيان هذا المعنى: "والإسراف ما صرفه في الحرام، أو كان صرفه في المباح يضر بعياله، أو كان وحده ولم يثق بإيمانه، أو صرف في مباح قدرًا زائدًا على المصلحة"[٣٧]، وذكر أيضاً: "كذلك من أسرف في بعض العبادات: كسرد الصوم ومداومة قيام الليل حتى يضعفه ذلك عن بعض الواجبات كان مستحقا للعقاب".[٣٨]

ومن الأمثلة ما أشار إليه السمعاني رحمه الله بقوله: "وحرم الإسراف في الأكل لما فيه من الضرر".[٣٩]

٣- إنفاق المال في الحرام.

وهذا المعنى من المعاني التي يستعملها الفقهاء في إرادة الإسراف، فقد روى ابن عبد البر رحمه الله في الاستذكار في بيان معنى الإسراف بقوله: "كل شيء أنفقته في غير طاعة الله وفي غير ما أباحه الله فهو إسراف وإضاعة

---

[٣٤] المبسوط: ١٧٧/٢٤.

[٣٥] التلقين: ٨٢/١.

[٣٦] روضة الطالبين: ٢٣٨/١٠.

[٣٧] المستدرك على مجموع الفتاوى: ٣٠/٤.

[٣٨] مجموع الفتاوى: ١٣٦/٢٢.

[٣٩] قواطع الأدلة: ٥١/٢.

للمال"[٤٠]، وقال شيخ الإسلام رحمه الله: "والإسراف ما صرفه في الحرام"[٤١]، وما نقله ابن مفلح رحمه الله بقوله: "قال ابن عقيل وجماعة: ظاهر كلام أحمد أن التبذير والإسراف ما أخرجه في الحرام"[٤٢]، وقال برهان الدين ابن مفلح رحمه الله في معرض كلامه عن أمارات السفيه الذي يصرف ماله في الغناء وآلات اللهو والخمر ونحو ذلك: "لأن من صرف ماله في ذلك عُدّ سفيها مبذراً عرفاً، فكذا شرعاً".[٤٣]

٤- تحريم الحلال، وتناول الحرام.

وهذا المعنى يقصده الفقهاء أيضاً، قال شيخ الإسلام رحمه الله: "وقد فُسِّر الاعتداء في الزهد والعبادة بأن يحرموا الحلال ويفعلوا من العبادة ما يضرهم فيكونوا قد تجاوزوا الحد وأسرفوا. وقيل: لا يحملنكم أكل الطيبات على الإسراف وتناول الحرام من أموال الناس فإن آكل الطيبات والشهوات المعتدي فيها لا بد أن يقع في الحرام لأجل الإسراف في ذلك".[٤٤]

وبهذا فإن الفقهاء رحمهم الله لم يخرجوا في مفهوم الإسراف عن دلالته اللغوية وهي أصل استعمالاتهم، وما قصدوه من معاني أخرى فإنها تؤول للمعنى اللغوي الذي قررناه سابقا وهو: التَّعدي والتجاوز والزيادة، وقد نبّه شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله إلى هذا المعنى: "الإسراف تعدي الحد ومجاوزة القصد".[٤٥]

ومما تجدر به الإشارة هنا أنّ الفقهاء رحمهم الله يفرقون بين الإسراف والتبذير، قال العيني رحمه الله: "الإسراف هو صرف الشيء فيما ينبغي زائدا على ما ينبغي، بخلاف التبذير فإنه صرف الشيء فيما لا ينبغي"[٤٦]، وبعض أهل اللغة جعل التبذير في الأموال على وجه الخصوص بخلاف الإسراف فهو عام يشمل كل شيء من الأموال وغيرها من الأمور الحسية أو المعنوية[٤٧]،والذي يظهر بأن بينهما عموم وخصوص، والله أعلم.

---

[٤٠] الاستذكار: ٨/٥٨٠.

[٤١] المستدرك على مجموع الفتاوى: ٤/٣٠.

[٤٢] الفروع: ٧/٨.

[٤٣] المبدع: ٤/٣٠٧.

[٤٤] مجموع الفتاوى: ١٤/٤٥٧-٤٥٨.

[٤٥] المرجع السابق: ١١/٦٩٣.

[٤٦] عمدة القاري: ٢/٢٤٢، وانظر: كشاف القناع: ٣/٤٤٥.

[٤٧] انظر: معجم الفروق اللغوية: ص ١١٤-١١٥.

المبحث الثالث:

حد الإسراف وحُكمه ودلالته

أولاً: حَدّه:

الإسراف في الوضع اللغوي يدل على التَّعدي والزيادة وتجاوز الحد، فما هو الحد الذي مَن تجاوزه عُدّ مسرفاً؟ وما هو ضابطه ومعياره؟

الإسراف وصف شرعي تضمنته النصوص الشرعية وعلقت عليه بعض الأحكام، وإذا تأملناه وجدناه وصفًا مُجمَلا ولم يرد في الشرع ما يُبَيّنه ويضبط حَدّه، ولم يُحدّ في اللغة أيضاً، وما كان هذا حاله فإنه يُرجع به حينئذ للعُرف والعادة[٤٨]، قال الشاطبي رحمه الله: "والتوسط يعرف بالشرع، وقد يعرف بالعوائد، وما يشهد به معظم العقلاء كما في الإسراف والإقتار في النفقات"[٤٩]، فيكون العرف هو الحَكَم والضابط الذي يُبَيّن ما يدخل في حد الإسراف وما يخرج عنه ولا يشمله[٥٠] مالم يدل دليل الشرع عليه في بعض صوره، وهو يختلف باختلاف الأماكن والأزمان والأحوال والأشخاص، ولابد للفقيه حينئذ من مراعاة ذلك عند بناء الأحكام أو تنزيلها، وأشار إلى هذا ابن عاشور رحمه الله: "والإسراف: تجاوز الحد الذي يقتضيه الإنفاق بحسب حال المنفق وحال المنفق عليه"[٥١]، والشاطبي رحمه الله جعل ضابط الإسراف راجع إلى اجتهاد المكلف بالنظر إلى حال نفسه إذ هو فقيه نفسه[٥٢]، وذلك لأن مقدار الإسراف لا يمكن ضبطه لعموم المكلفين في كل واقعة ومسألة.

والتصرفات من حيث اعتبارها إسراف على أربعة أحوال:

---

٤٨ قال شيخ الإسلام رحمه الله في تقرير هذا المعنى في كتاب الإيمان ص ٢٢٤: " ومما ينبغي أن يعلم: أن الألفاظ الموجودة في القرآن والحديث، إذا عرف تفسيرها وما أريد بها من جهة النبي صلى الله عليه وسلم لم يحتج في ذلك إلى الاستدلال بأقوال أهل اللغة ولا غيرهم، ولهذا قال الفقهاء: الأسماء ثلاثة أنواع، نوع يعرف حده بالشرع كالصلاة والزكاة، ونوع يعرف حده باللغة كالشمس والقمر، ونوع يعرف حده بالعرف كلفظ القبض ولفظ المعروف".

وقال ابن عثيمين رحمه الله في منظومة أصول الفقه وقواعده: ص٢٧٣:

وكــل ما أتى ولم يُحـدَّدِ بالشرع كالحرز فبالعرف احدُدِ

٤٩ الموافقات: ٢٨٧/٢.

٥٠ ومما تجدر به الإشارة هنا أنّ العرف المعتبر تحكيمه والرجوع إليه هو العرف الذي استجمع شرائط العمل به والتي نص عليها بعض الأصوليون والتي منها: أن يكون العرف مطرداً أو غالباً، وأن يكون العرف عاماً -ونازع فيه بعضهم-، وألا يخالف العرف نصاً شرعياً، وأن يكون العرف قائماً أو موجوداً عند إنشاء التصرف، وألا يعارض العرف تصريح بخلافه.

انظر: العرف وأثره في الشريعة والقانون: ص ٨٩-١٠٤، العرف حجيته وأثره في فقه المعاملات: ٢٣١/١-٢٤٦.

٥١ تفسير التحرير والتنوير: ٧١/١٩.

٥٢ انظر: الموافقات: ١٩١/١.

الحالة الأولى: ما نصت الشريعة على أن هذا الفعل إسراف.

ومنه ما رويَ فيه أن النبي ﷺ مر بسعد رضي الله عنه وهو يتوضأ فقال: (ما هذا السرف؟) فقال: أفي الوضوء إسراف؟ قال: (نعم، وإن كنت على نهر جار)[٥٣]، ففي هذا الحديث ما كان زائدا عن القدر المستحب اعتبرته الشريعة إسرافًا.

الحالة الثانية: الزيادة في الدين، أو في فعل الطاعات بما يعود على المكلف بالضرر ونحوه، أو بما يُفضي إلى ترك غيرها من الواجبات، أو التقصير في أدائها.

وهذا نوع يحصل به الابتداع والزيادة على الشرع وفيه، والزيادة على بعض الواجبات أو المستحبات تكون تعديا لحدود الله[٥٤]، ونقل الحطاب رحمه الله أن السرف في العبادات فيه غلو وبدعة[٥٥]، ومنه تحريم الحلال وتحليل الحرام، ومنه أيضا فعل بعض الطاعات وأداؤها على وجه يحصل به التعدي على حق بعض المكلفين، أو يحصل به الضرر على المكلف نفسه كسرد الصيام واستدامة قيام الليل ونحو ذلك، أو كان أداؤها يفضي إلى ترك غيرها من الواجبات.[٥٦]

الحالة الثالثة: التعدي على الحرام والوقوع فيه.

اعتبرت الشريعة أن الوقوع في الحرام بمختلف درجاته وأنواعه ابتداء من الشرك نوع من الإسراف وكثير من الآيات القرآنية دالة على هذا النوع[٥٧]، فالكبائر والصغائر من الذنوب فيها نوع تعدٍ على أوامر الله ونواهيه وتجاسر على حدود الله، قال الله تعالى:﴿ رَبَّنَا ٱغۡفِرۡ لَنَا ذُنُوبَنَا وَإِسۡرَافَنَا فِيٓ أَمۡرِنَا ﴾[٥٨]، وقوله تعالى:﴿ قُلۡ يَٰعِبَادِيَ ٱلَّذِينَ

---

٥٣ رواه الإمام أحمد في مسنده: ٦٣٧/١١، حديث رقم: ٧٠٦٥، وابن ماجه في سننه كتاب الطهارة، باب ما جاء في القصد في الوضوء وكراهية التعدي فيه، حديث رقم: ٤٢٥، والحديث إسناده ضعيف كما حكم عليه في إرواء الغليل: ١٧١/١.

٥٤ انظر: المستدرك على مجموع الفتاوى: ٢١٣/١.

٥٥ انظر: مواهب الجليل: ٢٥٧/١.

٥٦ انظر: مجموع الفتاوى: ٦٩٣/١١، ٤٨٣/١٤، ١٣٣/٢٢-١٣٤، ٢٤٧/٢٣.

٥٧ انظر: المبحث الأول.

٥٨ سورة آل عمران، آية: ١٤٧.

﴿أَسۡرَفُواْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمۡ لَا تَقۡنَطُواْ مِن رَّحۡمَةِ ٱللَّهِۚ﴾[٥٩]، وقد نقل ابن مفلح رحمه الله عن الإمام أحمد رحمه الله أنّ الإسراف والتبذير ما أخرجه في الحرام.[٦٠]

الحالة الرابعة: الزيادة على المباح بما يضر، أو يقترن به وصف آخر يُخْرجه من حد المباح إلى الإسراف.

المباح في الشريعة أصل لا يُنقل إلى غيره إلا بدليل كما هو متقرر عند جمع من الأصوليين[٦١]، والتعاطي مع المباح مباح، لكن قد يوجد ما يُخرج فعل المكلف من الإباحة إلى التحريم أو الكراهة بوجود أوصاف أخرى تستلزم ذلك، ومن ضمن هذه الأوصاف صفة الإسراف، والإسراف أحيانا يكون مباح بالجزء منهياً عنه بالكل على جهة الكراهة أو التحريم[٦٢]، والإسراف في باب المباحات ليس كله على حالٍ واحدة وذلك على النحو التالي:

١- الاستمتاع بالمباحات مباح[٦٣]، وإذا صاحبه نية التعبد أو الاستعانة به على طاعة الله أو أنفقه في طاعة الله أُجر عليه[٦٤]، ومما يدل على هذا ما رواه الإمام مالك رحمه الله بسنده عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه قوله: (إذا أوسع الله عليكم فأوسعوا على أنفسكم)[٦٥]، ونُقل عن سفيان الثوري رحمه الله قوله: " الحلال لا يحتمل السرف"[٦٦]، فهذا النوع الأصل فيه الإباحة وإن كان فيه صفة الزيادة[٦٧]، قال القرافي رحمه الله: " فإذا كان الإنفاق في حقه ولو مباحا فليس بسرف، قال مجاهد لو أنفق الرجل جبل أبي قبيس ذهبا في طاعة الله لم يكن سرفا ولو أنفق درهما واحدا في معصية الله كان سرفا"[٦٨]، وأكد هذا المعنى ابن مفلح رحمه الله: "فأما الإسراف

---

[٥٩] سورة الزمر، آية: ٥٣.

[٦٠] انظر: الفروع: ٨/٧.

[٦١] انظر: المستصفى: ١٢٣/١-١٢٦، ١٢٩.

[٦٢] انظر: الموافقات: ٢٠٦/١.

[٦٣] انظر: البيان والتحصيل: ١٠٩/١٧، ٣٣٨، الذخيرة: ٣٣٣/١٣.

[٦٤] انظر: مجموع الفتاوى: ٢١٢/٣٢.

[٦٥] رواه الإمام مالك في الموطأ: ٩١١/٢.

[٦٦] حلية الأولياء: ٣٨٢/٦.

[٦٧] لكن المكلف يُثاب على تركه لفضول المباحات وهو ما لا يحتاج إليها لمصلحة دينية كما قرر ذلك شيخ الإسلام رحمه الله في مجموع الفتاوى ١٣٣/٢٢.

[٦٨] أنوار البروق: ٢١٨/١.

في المباح فالأشهر لا يحرم"[٦٩]، ونقل أيضاً عن القاضي رحمه الله قوله: "يجب إنكار صرفه في المحرم، فإن أسرف في إنفاقه في الملاذ أو الشهوات فإن لم يخف الفقر لم يكن مسرفا، وإلا فهو من السرف المنهي عنه"[٧٠]، لكن بعض الفقهاء رحمهم الله كرهوا هذا النوع من الإسراف إذا كان من غير حاجة كما ذكر ذلك البهوتي رحمه الله.[٧١]

٢- أن يقترن بالاستمتاع بالمباح مع الإسراف وصف آخر كوقوع الضرر والتبذير والخيلاء وإتلاف الأموال وإضاعتها ونحو ذلك من الأوصاف الإضافية فينقله حينئذ إلى التحريم أو الكراهة بناء على نظر الفقيه في تحقيق المناط وما يحفُّه من قرائن مع مراعاة للأحوال والعوائد، ومن أمثله هذا النوع ما ذكره الشربيني رحمه الله بقوله: "السرف: مجاوزة الحد، ويقال في النفقة التبذير وهو الإنفاق في غير حق، فالمسرف المنفق في معصية وإن قل إنفاقه، وغيره المنفق في الطاعة وإن أفرط".[٧٢]

ثانياً: حُكمه ودلالته:

الإسراف وصف مذموم في الجملة لعموم إطلاقات نصوص الشريعة التي جاء فيها النهي عنه والترهيب منه وذمه ومدح المقتصدين.

أما مِن الناحية التكليفية فالأصل في الإسراف أنه على الكراهة، وقد ألمح ابن تيمية رحمه الله إلى هذا المعنى بقوله: "ما زاد عن الحاجة فهو سَرف وهل يرتقي إلى التحريم؟ فيه نظر"[٧٣]، وقال الحطاب رحمه الله: "عُلم من هذا أن السرف هو ما زيد بعد تيقن الواجب وهو مكروه على ما نص عليه الشيوخ".[٧٤]

ووجه كونه مكروها مع وجود النهي عنه ما ذكره ابن عاشور رحمه الله بقوله: "فالنهي عن السرف نهي إرشاد لا نهي تحريم بقرينة الإباحة اللاحقة في قوله: ﴿ قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ﴾ إلى قوله: ﴿ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزْقِ ۚ ﴾[٧٥]؛

---

٦٩ الفروع: ٦٤/٢، ونقل المرداوي رحمه الله في الإنصاف ٤٧٣/١- ٣٣٠/٨ قولا عن شيخ الإسلام أنه يقتضي التحريم، ولكن بتتبع قوله هذا كما أورده المصنف يظهر أنه قوله بالتحريم إذا اقترن مع الإسراف وصف آخر كالضرر أو التبذير، وإلا فإن حكمه عنده على الكراهة كما سيأتي.

٧٠ الفروع: ٨/٧-٩.

٧١ كشاف القناع: ٢٧٩/١.

٧٢ مغني المحتاج: ٩٩/٢.

٧٣ الفتاوى الكبرى: ٤٨٠/٥، وانظر: المستدرك على مجموع الفتاوى: ٢١٢/٤.

٧٤ مواهب الجليل: ٢٥٧/١.

٧٥ سورة الأعراف، آية: ٣٢.

ولأن مقدار الإسراف لا ينضبط فلا يتعلق به التكليف، ولكن يوكل إلى تدبير الناس مصالحهم، وهذا راجع إلى معنى القسط الواقع في قوله سابقا:﴿ قُلْ أَمَرَ رَبِّي بِالْقِسْطِ ﴾[٧٦]، فإن ترك السرف من معنى العدل".[٧٧]

وينتقل الإسراف إلى مرتبة التحريم إذا كان في أمر محرم أو أنه يُفضي إليه في الغالب، أو إذا اقترن به وصف آخر كالضرر والتبذير والكِبر والخيلاء وإضاعة المال ونحو ذلك، لأن هذه أوصاف في نفسها محرمة فإذا اجتمعت مع الإسراف ارتقى إلى حكمها، ومما يؤيد هذا المعنى ما نقله البهوتي رحمه الله بقوله: "الإسراف ما صرفه في المحرمات، أو كان صرفه في المباح يضر بعياله، أو كان وحده ولم يثق بإيمانه أو أسرف في مباح قدرا زائدا على المصلحة".[٧٨]

وعليه فإن دلالة النهي عن الإسراف تُحمل على الكراهة في الأصل مالم تكن في أمر محرم أو اقترن به من المعاني والأوصاف ما يخرجه إلى التحريم، وهو تحريم لغيره من باب تحريم الوسائل المفضية إلى مقاصد محرمة[٧٩]، والله أعلم.

المبحث الرابع:

ضوابط التعليل بالإسراف

تَعْرِض للفقيه مسائل كثيرة وتقع له نوازل عديدة يكون مناط الحُكم فيها هو الإسراف فيعلل به ويجعله دليلا على قوله وأمارة إلى حُكمه، وفي هذا المبحث نستعين بتوفيق الله ثم نجتهد بذكر بعض الضوابط والقيود المجملة التي تعين الفقيه عند التعليل بالإسراف، والتي هي مستخلصة مما سبق من مباحث على النحو التالي:

أولا: الأصل في دلالة النهي عن الإسراف أنها للإرشاد والتوجيه.

وذلك لوجود قرينة الإباحة التي صرفت النهي من التحريم إلى الكراهة[٨٠]، وهي في قوله تعالى:﴿ قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ ﴾.[٨١]

---

[٧٦] سورة الأعراف، آية: ٢٩.

[٧٧] تفسير التحرير والتنوير: ٨/٩٥.

[٧٨] كشاف القناع: ٣/٤٤٥.

[٧٩] انظر: تفسير التحرير والتنوير: ٨/١٢٤.

[٨٠] انظر: تفسير التحرير والتنوير: ٨/٩٥.

[٨١] سورة الأعراف، آية: ٣٢.

ثانيا: الأصل أن الإسراف على الكراهة مالم تدل قرينة على التحريم.

كما تقرر في الأصل الأول بأن دلالة النهي عن الإسراف تدل على الكراهة، فإنه إذا وجدت القرينة المصاحبة الدالة على التحريم مثل قرينة التبذير وإتلاف المال والخيلاء ووجود الضرر ونحو ذلك فإن الحكم حينئذ يرتفع إلى التحريم.

ثالثا: كل تناول للحرام يعد إسرافا.

الوقوع في الحرام فيه تجاز لأمر الله وتعدٍ على حدوده ومحارمه، وقد دلت النصوص القرآنية على أن الذنوب والمعاصي من الإسراف والتي منها قول الله تعالى: ﴿ قُلْ يَٰعِبَادِيَ ٱلَّذِينَ أَسْرَفُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا۟ مِن رَّحْمَةِ ٱللَّهِ ﴾.(٨٢)

رابعا: كل زيادة على الشرع إسراف محرم.

لأن الزيادة في الدين استدراك على الشارع، واتهام للشريعة بالنقص بعد إكمال الدين وتمامه، وهذا هو الإحداث المحرّم الذي جاءت الشريعة برده وعدم قبوله.

خامسا: لا يوصف بالإسراف إلا إذا تجاوز حد المباح أو وقع في الحرام أو كان معه قرينة تدل عليه.

أيّ فعل أو تصرف لا يوصف بالإسراف إلا إذا دل الدليل على ذلك، أو إذا خرج عن حده العادي أو العرفي، أو كان فيه ممارسة للحرام، أو جاءت القرينة المصاحبة التي تدل على الخروج عن الحد، كان الوصف حينئذ بالإسراف.

سادسا: العرف هو المعيار في بيان حد الإسراف إذا لم يرد نص يعتبره.

حد الإسراف إما أن يعرف بالدليل الشرعي، فإذا لم يكن ثمة بيان لحده في الشريعة فإن بيانه يكون بالعوائد والأعراف وهذا معنى مستقر في الأوصاف المجملة.

سابعا: الزيادة على المباح تختلف باختلاف الأشخاص، والأحوال والأمكنة والأزمان.

وذلك أن أحوال الأشخاص تتباين والعرف الزماني والمكاني يختلف، وكل مكلف هو فقيه نفسه كما أشار إلى ذلك الشاطبي رحمه الله فما يراه المكلف بالنسبة إلى نفسه إسراف قد لا يراه غيره إسراف في حقه وإنما ترك للمباح(٨٣)،

---

٨٢ سورة الزمر، آية: ٥٣.

٨٣ انظر: الموافقات: ١/١٩١.

وكذلك الحال في التصرفات والأفعال فأحيانا على وجه تكون مباحة وتارة مكروهة وأخرى محرمة، لكل حال ما يقتضيها ويحتف بها.

الخاتمة

من أهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي:

١- الإسراف من الأوصاف المُجملة التي يجتهد الفقيه في بيانها عند بناء الأحكام وتحقيق مناطها ومدى مناسبتها للحكم.

٢- الإسراف في اللغة الأصل أنه يدل على التَّعدي والتجاوز والزيادة.

٣- معنى الإسراف في الآيات القرآنية لم يخرج عن حقيقته اللغوية، وما ورد من معاني اشتملها النص هي معانٍ خاصة في بيان معنى النص الذي جاء به وتفسيره حسب سياق الآية وقرائنها، واختلاف أوصاف لمعنى واحد، لكن كل هذه المعاني تؤول وترجع إلى معنى واحد وهو: دلالة التَّعدي والتجاوز.

٥- يستعمل الفقهاء وصف الإسراف ويقصدون به:

أ- الزيادة ومجاوزة الحد.

ب- التعدي في أداء الواجب أو المستحب أو المباح حتى يحصل بها الضرر، أو أنها تفضي إلى التقصير في أداء غيرها أو تركه.

ت- إنفاق المال في الحرام.

ث- تحريم الحلال، وتناول الحرام.

وهذه المعاني لم يخرجوا فيها عن دلالة اللغة لمصطلح الإسراف.

٤- العرف هو الحَكَم والضابط الذي يُبَيّن ما يدخل في حد الإسراف وما يخرج عنه ولا يشمله، مالم يدل دليل الشرع عليه في بعض صوره.

٥- التصرفات من حيث اعتبارها إسراف على أربعة أحوال:

أ-ما نصت الشريعة على أن هذا الفعل إسراف.

ب-الزيادة في الدين، أو في فعل الطاعات بما يعود على المكلف بالضرر ونحوه، أو بما يُفضي إلى ترك غيرها من الواجبات، أو التقصير في أدائها.

ت-التعدي على الحرام والوقوع فيه.

ث-الزيادة على المباح بما يضر، أو يقترن به وصف آخر يُخْرجه من حد المباح إلى الإسراف.

٦- الأصل في حكم الإسراف أنه على الكراهة، وينتقل إلى مرتبة التحريم إذا كان في أمر محرم أو أنه يُفضي إليه في الغالب، أو إذا اقترن به وصف آخر يدل على التحريم.

٧- ضوابط التعليل بالإسراف يلزم الفقيه مراعاتها لأنها تعينه على بناء الأحكام وتعليلها والاستدلال لها.

وأخيرا:

من التوصيات التي أوصي بها الباحثين: المزيد من الاسهامات البحثية لضوابط التعليل بالإسراف دارسة تأصيلية، أو فقهية تطبيقية، أو مقاصدية.

وصلى الله وسلم على نبينا وحبيبنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم

قائمة المصادر والمراجع

١- القرآن الكريم.

٢- إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل: محمد ناصر الدين الألباني، ط: الثانية ١٤٠٥هـ، المكتب الإسلامي- بيروت.

٣- الاستذكار: يوسف بن عبد الله بن عبد البر ت ٤٦٣هـ، تحقيق: سالم محمد عطا ومحمد علي معوض، ط: الأولى ٢٠٠٠م، دار الكتب العلمية- بيروت.

٤- الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف: علاء الدين علي بن سليمان المرداوي ت ٨٨٥هـ، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط: الثانية ١٤٢٦هـ، دار عالم المكتب- الرياض.

٥- الإيمان: أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي ت: ٧٢٨هـ، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، ط: الخامسة ١٤١٦هـ، المكتب الإسلامي- الأردن.

٦- البيان والتحصيل: أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي ت ٤٥٠هـ، تحقيق: محمد حجي وآخرون، ط: الثانية ١٤٠٨هـ، دار الغرب الإسلامي- بيروت.

٧- تاج العروس من جواهر القاموس: محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي ت ١٢٠٥هـ، تحقيق: مجموعة محققين، ط: بدون، دار الهداية.

٨- تعليل الأحكام: محمد مصطفى شلبي، ط: الثانية ١٤٠١هـ، دار النهضة العربية- بيروت.

٩- تفسير ابن أبي حاتم (تفسير القرآن العظيم): أبو محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي، الرازي ابن أبي حاتم ت ٣٢٧هـ، تحقيق: أسعد محمد الطيب، ط: الثالثة ١٤١٩هـ، مكتبة نزار مصطفى الباز- المملكة العربية السعودية.

١٠- تفسير ابن عطية (المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز): أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي ت ٥٤٢هـ، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، ط: الأولى ١٤٢٢هـ، دار الكتب العلمية – بيروت.

١١- تفسير ابن كثير (تفسير القرآن العظيم): الحافظ أبي الفداء إسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي ت ٧٧٤هـ، تقديم: يوسف المرعشلي، ط: الأولى ١٤٠٦هـ، دار المعرفة- بيروت.

١٢- تفسير البغوي (معالم التنزيل في تفسير القرآن): أبو محمد الحسين بن مسعود البغوي ت ٥١٠هـ، تحقيق: محمد عبد الله النمر، عثمان جمعة ضميرية، سليمان مسلم الحرش، ط: الرابعة ١٤١٧هـ، دار طيبة للنشر والتوزيع.

١٣- تفسير التحرير والتنوير: محمد ابن عاشور، ط: بدون، دار سحنون- تونس.

١٤- تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل آي القرآن): محمد بن جرير الطبري ت ٣١٠ هـ، ط: الأولى ١٤٠٥ هـ، دار الفكر- بيروت.

١٥- التلقين في الفقه المالكي: عبد الوهاب بن علي البغدادي ت ٣٢٢هـ، تحقيق: محمد بو خبزة، ط: الأولى ١٤٢٥هـ، دار الكتب العلمية.

١٦- تهذيب اللغة: محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي ت٣٧٠هـ، تحقيق: محمد عوض مرعب، ط: الأولى ٢٠٠١م، دار إحياء التراث العربي- بيروت.

١٧- حلية الأولياء وطبقات الأصفياء: أبو نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران الأصبهاني ت ٤٣٠هـ، ط: بدون ١٣٩٤هـ، دار السعادة- مصر.

١٨- الذخيرة: شهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي ت ٦٨٤ هـ، تحقيق: محمد حجي وآخرون، ط: الأولى ١٩٩٤ م، دار الغرب الإسلامي- بيروت.

١٩- روضة الطالبين: يحيى بن شرف النووي ت ٦٧٦ هـ، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، ط: خاصة ١٤٢٣هـ، دار عالم الكتب- الرياض.

٢٠- سنن ابن ماجه: ابن ماجة أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، ت ٢٧٣هـ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ط: بدون، دار إحياء الكتب العربية- فيصل عيسى البابي الحلبي.

٢١- شرح مختصر الروضة: نجم الدين سليمان الطوفي ت ٧١٦هـ، تحقيق: عبد الله ابن عبد المحسن التركي، ط: الثانية ١٤١٩هـ، مؤسسة الرسالة- بيروت.

٢٢- شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم: نشوان بن سعيد الحميرى اليمني ت ٥٧٣هـ، تحقيق: د حسين بن عبد الله العمري، مطهر بن علي الإرياني، د يوسف محمد عبد الله، ط: الأولى ١٤٢٠هـ، دار الفكر المعاصر- بيروت.

٢٣- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية: إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي ت ٣٩٣هـ، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط: الرابعة ١٤٠٧هـ، دار العلم للملايين- بيروت.

٢٤- العدة في أصول الفقه: القاضي أبو يعلى محمد بن الحسين بن محمد بن خلف ابن الفراء ت ٤٥٨هـ، تحقيق: د. أحمد بن علي سير المباركي، ط: الثانية ١٤١٠هـ، الناشر :بدون.

٢٥- العرف حجيته وأثره في فقه المعاملات المالية عند الحنابلة: د. عادل بن عبدالقادر قوته، ط: الأولى ١٤١٨هـ، المكتبة المكية- مكة.

٢٦- العرف وأثره في الشريعة والقانون: د.أحمد بن علي سير المباركي، ط:الأولى ١٤١٢هـ.

٢٧- عمدة القاري شرح صحيح البخاري: بدر الدين محمود بن أحمد العيني ت ٨٥٥ هـ، ط: الأولى ١٣٩٢هـ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي- مصر.

٢٨- الفتاوى الكبرى: أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني ت ٧٢٨هـ، تحقيق: محمد عبد القادر عطا؛ ومصطفى عبد القادر عطا، ط: الأولى ١٤٠٨هـ، دار الكتب العلمية- بيروت.

٢٩- الفروع: شمس الدين محمد بن مفلح ت ٧٦٣ هـ، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط: الأولى ١٤٢٤هـ، مؤسسة الرسالة- بيروت.

٣٠- الفروق (أنوار البروق في أنواء الفروق): شهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي ت ٦٨٤هـ، تحقيق: عمر حسن القيام، ط: الأولى ١٤٢٤هـ، مؤسسة الرسالة- بيروت.

٣١- قواطع الأدلة في الأصول: أبو المظفر، منصور بن محمد بن عبد الجبار ابن أحمد المروزى السمعاني ت ٤٨٩هـ، تحقيق: محمد حسن محمد حسن اسماعيل الشافعي، ط: الأولى ١٤١٨هـ، دار الكتب العلمية-بيروت.

٣٢- كشاف القناع عن متن الإقناع: منصور بن يونس البهوتي ت ١٠٥١هـ، تحقيق: إبراهيم أحمد عبد الحميد، ط: خاصة ١٤٢٣هـ، دار عالم الكتب- الرياض.

٣٣- لسان العرب: جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور ت ٧١١ هـ، ط: الأولى، دار صادر- بيروت.

٣٤- المبدع في شرح المقنع: إبراهيم بن محمد بن عبد الله بن محمد ابن مفلح، برهان الدين ت ٨٨٤هـ، ط: الأولى ١٤١٨، دار الكتب العلمية، بيروت.

٣٥- المبسوط: شمس الدين السرخسي ت ٤٨٣ هـ، ط: ١٤١٤هـ، دار المعرفة- بيروت.

٣٦- مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية: جمع: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مكتبة المعارف- الرباط.

٣٧- المستدرك على مجموع فتاوى شيخ الإسلام: جمع: محمد بن عبد الرحمن بن قاسم، ط: الاولى ١٤١٨هـ.

٣٨- المستصفى: أبو حامد محمد بن محمد الغزالي ت ٥٠٥هـ، تحقيق: محمد بن سليمان، ط: الأولى ١٤١٧هـ، مؤسسة الرسالة- بيروت.

٣٩- مسند الإمام أحمد بن حنبل: المشرف على التحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي وشعيب الأرنؤوط، ط: الثانية ١٤٢٩هـ، مؤسسة الرسالة- بيروت.

٤٠- معجم الفروق اللغوية: أبو هلال الحسن بن عبد العسكري ت ٣٩٥هـ، تحقيق الشيخ بيت الله بيات، ط: الأولى ١٤١٢، مؤسسة النشر الإسلامي.

٤١- مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج: محمد بن محمد الخطيب الشربيني ت ٩٧٧هـ، تحقيق: علي معوض وعادل عبد الموجود، دار الكتب العلمية- بيروت.

٤٢- مقاييس اللغة: أحمد بن فارس القزويني الرازي ت ٣٩٥ هـ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط: ١٣٩٩هـ، دار الفكر.

٤٣- منظومة أصول الفقه وقواعده: محمد بن صالح العثيمين، ط: الثالثة ١٤٣٤هـ، دار ابن الجوزي- الرياض.

٤٤- الموافقات: إبراهيم بن موسى اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي ت٧٩٠هـ، تحقيق: مشهور حسن سلمان، ط: الأولى ١٤١٧، دار ابن عفان.

٤٥- مواهب الجليل لشرح مختصر خليل: محمد بن محمد بن عبد الرحمن المعروف بالحطاب ت ٩٥٤ هـ، ضبطه: زكريا عميرات، ط: خاصة ١٤٢٣هـ، دار عالم الكتب- الرياض.

٤٦- الموطأ برواية يحيى بن يحيى الليثي وزيد عليه بقية الروايات: الإمام مالك بن أنس ت١٧٩هـ، جمع: حسان بن عبد المنان، ط: الأولى ٢٠٠٤ م، بيت الأفكار الدولية- الأردن.

Dr. Abdulaziz Saud M Arab

Associate Professor of Jurisprudence,
Taif University

Abstract. research in terms of rules bases is one of the most significant characteristics of the jurists. The field of considering the causes and reasoning also is considered the most critical and tackled aspect besides its importance and applications. It is a wide area that needs qualified knowledgeable researchers because it is contrastively disputed issue among jurists since their understanding form laws and standards.
Extravagance is one of the general descriptions that jurists attempt to clarify it when initiate its rules to go along with Islamic law as there is no parameter that drive it. Therefore, the current study titled (Reasoning of extravagance- juridical and foundation study of its concept and criteria) established to clarify its concept and means. It is also sheds light on its notion within context and to consider it upon applying rules. The paper answers the following questions:
1- Is the meaning of extravagance, which was forbidden in the releases of the verses of the Noble Qur'an, is the extravagance that the jurists use in the reasoning of rulings?
2- What is the limit of an action that someone who exceeds it is included in the general prohibition of extravagance?
3- Does the prohibition of extravagance entail prohibition or dislike? And what are the controls in that?
The author applied the analytical method of texts and vocabulary to extract results that answer the research questions.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٢ ص ص: ٢٦١- ٢٨٠ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-2.9

توظيف الأدلة الجدليَّة في تقرير المسائل النَّحويَّة والصَّرفيَّة
ابن جني (ت٣٩٢هـ) في كتابه (الخصائص) أنموذجًا

د. تُركيَّة بنت عامر بن مطلق العُميريّ
الأستاذ المساعد في قسم الثَّقافة الإسلاميَّة والمهارات اللُّغويَّة
قسم الثَّقافة الإسلاميَّة والمهارات اللُّغويَّة بكلية العلوم والآداب
جامعة الملك عبد العزيز

مستخلص. تقوم هذه الدِّراسة على تسليط الضَّوء على نوع من أنواع الأدلة النَّحويَّة، وهي الأدلة أو الحجج الجدليَّة، من خلال التَّعريف بها، وبيان الفرق بينها وبين الأدلة العلميَّة المؤكدة (قواعد التَّوجيه)، وأثر توظيفها في تقرير المسائل، وذكر نماذج من توظيفها في كتاب (الخصائص)؛ لابن جني (ت٣٩٢هـ).

واعتمدت هذه الدِّراسة على المنهج الوصفي التَّحليلي.

وخرجت بالنَّتائج التَّالية:

- تمتاز الأدلة الجدليَّة بأنَّها قواعد منطقيَّة عقليَّة عامَّة؛ فهي لا تختصّ بالمسائل النَّحويَّة والصَّرفيَّة، بل تنسحب على أكثر من باب في أي علم.
- تشارك هذه الأدلة الأدلة العلميَّة المؤكدة (قواعد التَّوجيه) بأنَّهما من الأصول المعتبرة، وتفارقها الأخيرة بأنَّها في صلب العلم.
- حرص النَّحويون –كـ ابن جني (ت٣٩٢هـ)، وابن الأنباريّ (٥٧٧هـ) – على توظيفها في مسائلهم؛ حرصًا على سلامة المنهج في التَّقعيد النَّحوي، وتحقيق الوقوف الصَّحيح على الأحكام النَّحويَّة.

المقدمة

وبه نستعين. إنَّ لدراسة أصول العلوم أهمية في فهمها وإدراك حقائقها، وأحكام فروعها، وردّ هذه الفروع إلى قواعدها الكلية، وربط جزيئاتها بالكليات، وربط النَّظائر بعضها ببعض، والتَّمييز بين المتشابهات، وإدراك أوجه المتنافرات والمتباينات، ومعرفة ما يحمل على بعض، وما يغني أو يستغني به عن غيره.قال ابن تيمية (ت٦٨٢هـ):"لا بدّ أن

يكون مع الإنسان أصول كلية تردّ إليها الجزئيات؛ ليتكلّم بعلم وعدل، ثُمَّ يعرف الجزئيات كيف وقعت؟ وإلا فيبقى في كذبٍ وجهلٍ في الجزئيات، وجهلٍ وظلمٍ في الكليّات، فيتولّد فسادٌ عظيم" .[١]

ويطلق الأصل في اللُّغة على ما يبتني عليه غيره[٢] ، أو أسفل كلّ شيء .[٣]

ومن إطلاقاته في الاصطلاح:

– الدَّليل، مثل:"وأصل هذا الحكم كذا أي دليله.[٤]"

– القاعدة الكلية، مثل:"الواو في (قال) مقلوبة بالألف؛ للأصل، أي: القاعدة الكلية المذكورة في علم الصَّرف".[٥]

ونرى اللُّغويين والنَّحويين والصَّرفيين قد وضعوا قواعد وأصولًا وطؤوا بها أركان التُّراث اللُّغوي والأدبي؛ لذا نجد في تراثنا علومًا رفيعة؛ منها: علم أصول النَّحو.

وأصول النَّحو عرَّفها ابن الأنباريّ (ت٥٧٧هـ) بأنّها "أدلّة النَّحو التي تفرعت منها فروعه وفصوله، كما أنّ أصول الفقه أدلة الفقه التي تنوعت عنها جملته وتفصيله".[٦]

وعرفها السّيوطيّ (ت٩١١هـ) أنَّها"علم يبحث فيه عن أدلة النَّحو الإجمالية من حيث هي أدلته، وكيفية الاستدلال بها، وحال المُستدِلّ .[٧]"

وذكر الدُّكتور علي أبو المكارم أنَّها"دراسة الخطوط الرَّئيسيَّة العامَّة التي سار عليها البحث النَّحوي، والتي أثرت في إنتاج النُّحاة وفكرهم على السَّواء، وهذه الخطوط العامَّة قديمة جدًّا في البحث النَّحوي، حتَّى إن من الممكن أن نردها إلى البداية الباكرة لنشأة البحث في النَّحو العربي، أي: إلى أواخر القرن الأوَّل وأوائل القرن الثَّاني".[٨]

وتكمن معرفتها بـ "التَّعويل في إثبات الحكم على الحجة والتَّعليل، والارتفاع عن حضيض التَّقليد إلى يفاع الاطلاع على الدَّليل" .[٩]فالدَّليل هو المصدر الذي يستندون عليه في استنباط الحكم، والقاعدة الكلية.

وتنقسم هذه الأدلة أو الأصول النَّحويَّة إلى ثلاثة أقسام :[١٠]

- أدلة علمية مؤسِّسة (النَّقل، والقياس، والاستصحاب على ضعفه، والإجماع على خلاف فيه).
- أدلّة علمية أو حجج فرعيّة موجِّهة أو ضابطة مؤكِّدة.

---

١. مجموعة الفتاوي ٢٠٣/١٩.وينظر: الدليل النحوي بين الكفاية والاعتداد به ص٢.
٢. ينظر: تاج العروس (أصل).
٣. ينظر: العين (أصل).
٤. جامع العلوم في اصطلاحات الفنون ٨٨/١.
٥. المصدر السابق.
٦. لمع الأدلّة في أصول النحو ص ٨٠.
٧. الاقتراح في أصول النحو ص٢١.
٨. أصول التفكير النحوي ص١٧.
٩. لمع الأدلّة في أصول النحو ص ٨٠.
١٠. ينظر: الدليل النحوي بين الكفاية والاعتداد به ص٧.

- أدلّة أو حجج جدليّة.

وفي هذه الدراسة سأسلط الضَّوء على الأدلة الأخيرة، وهي الأدلة الجدليَّة التي تخدم القضايا العلميّة على العموم دون الاختصاص بعلم دون غيره. وتوظيفها؛ لأنَّني لم أقف على دراسة دارت حولها، ولأنَّ الحاجة ماسَّة لدراسة النَّحو غير المبوب؛ لأنَّ" النَّحو المبوّب وحده لا يكفي في إدراكه، كما ينبغي".[١١]

وعن اختيار ابن جني (ت٣٩٢هـ) كـ نموذج لتوظيفها؛ لأنَّه أوَّل من تناول الأصول النَّحويَّة دون أن يفرد لها مؤلفًا مستقلًا[١٢]؛ قال:"لم نر أحدًا من علماء البلدين تعرض لعمل أصول النَّحو على مذهب أصول الكلام والفقه"[١٣]، وجعل دراسة أصول النَّحو غاية يرمي إليها في كتابه الخصائص؛ إذ قال:"وإنَّما هذا الكتاب مبني على إثارة معادن المعاني، وتقرير حال الأوضاع والمبادي، وكيف سرت أحكامها في الأحناء والحواشي"[١٤]؛ فهو "كتاب جامع للأصول النَّحويَّة وأقسامها وأنواعها، ومحيط بالأدلة وأسرار اللُّغة الشَّريفة، كما أراد له مؤلفه، بل إنَّه يتناول جميع ما يتصل بعلم أصول النَّحو بالدِّراسة والتَّحليل الدَّقيق، ولم يترك ابن جني شاردة ولا واردة تتعلق بهذا العلم إلا منحها من البيان والشَّرح ما تستحقه"[١٥]. ومن الذين اهتموا بتضمين الأدلة الجدليَّة في مصنفاته؛ إذ تظهر جلية واضحة في كتابه المختار(الخصائص).

والسُّؤال هنا:

- ما الحجج الجدليَّة؟
- ما الفرق بينها وبين ما يُسمَّى بـ (قواعد التَّوجيه)؟
- ما أثر توظيف هذه الأدلة في تقرير المسائل النَّحويَّة والصَّرفيَّة؟

وقد قسمت البحث إلى قسمين؛ الأوَّل منهما أجبت فيه عن الأسئلة السَّابقة، والآخر ذكرت فيه نماذج من توظيف هذه الأدلة في كتاب الخصائص. وسُبِق القسمان بـ مقدمة.

وقد انتهجت في هذه الدِّراسة المنهج الوصفي والتَّحليلي.

- القسم الأوَّل: الأدلة الجدليَّة:

سأتحدث هنا عن الأدلة الجدليَّة، والفرق بينها وبين قواعد التَّوجيه، والخلط الذي وقع فيه البعض بينهما، وأثر توظيف هذه الأدلة في تقرير المسائل النَّحويَّة والصَّرفيَّة.

---

١١. المصدر السابق ص٢٦.

١٢. هذا يخالف ما ذهب إليه د.سعود أبو تاكي الذي يرى أن "ابن جني أول من ألف في هذا العلم وخصص له كتابًا مستقلًا".خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع الهجري ص١٩٨

١٣. الخصائص٢/١.

١٤. المصدر السابق ٣٣/١.

١٥. خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع الهجري ص٢٢١.

أوَّلًا: ما الحجج الجدليَّة؟

يحتاج النَّحوي في تصانيفه إلى إثبات صحة ما ذهب إليه. وما توجه إليه قد يعترضه آراء وتوجهات مخالفة أو مناقضة؛ فيلجأ إلى أصول أو أدلة جدلية يتسلح بها في هذه الحالة من تدافع الآراء حول المسألة.

فمعنى الجدل في اللُّغة، قال ابن فارس:"الجيم والدَّال واللام: أصل واحد، وهو من باب استحكام الشّيء في استرسال يكون فيه" .[١٦]

والجدل في الاصطلاح قال عنه الرَّاغب:"الجدال: المفاوضة على سبيل المنازعة والمغالبة".[١٧]

وقال الجرجانيّ:"الجدل: دفع المرء خصمه عن إفساد قوله بحجة، أو شبهة، أو يقصد به تصحيح الكلام" .[١٨]

وسميت بالجدليَّة؛ لأنَّها تستعمل في مواطن الحوار والخلاف؛ لذا نجدها في كتب الخلاف والحوار النَّحوي"يقصد بها ترجيح رأيٍ، أو الانتصار لفكرة، أو تأييد مقولة، أو دفع رأي، وبيان ما فيه من خلل، أو بيان ما في فكرة ما من القصور، ومجافاة الصَّواب، أو تفنيد مقولة وبيان زيفها".[١٩]

وقال الإمام الجويني في تصوير الجدل:"إظهار المتنازعين مقتضى نظرتهما على التدافع والتنافي بالعبارة، أو ما يقوم مقامها من الإشارة والدلالة".[٢٠]

وقال حاجي خليف عن علم الجدل:"هو: علم باحث عن الطُّرق التي يقتدر بها على إبرام ونقض. وهو من فروع علم النَّظر، ومبنى لعلم الخلاف مأخوذ من الجدل، الذي هو أحد أجزاء مباحث المنطق، لكنَّه خصّ بالعلوم الدّينيَّة...".[٢١]

وقد مثَّل ابن جني (ت٣٩٢هـ) مرحلة التَّلاحم الوطيد بين النَّحو وعلم الكلام في الشَّكل والمضمون.فالتَّأثير العلمي– كما هو معروف – بين المنطق والفلسفة وعلوم اللُّغة العربيَّة والنَّحو على وجه الخصوص كان مبكرًا؛ إذ يقول ثعلب (ت٢٩١هـ) عن الفراء (ت٢٠٧هـ) العالم اللُّغوي النَّحوي" كان الفراء يتفلسف في تأليفاته ومصنفاته، يعني: يسلك في ألفاظه كلام الفلاسفة".[٢٢]

والمقصود أنَّه تابع الفلاسفة في منهجهم، وهذا التَّأثر في الزَّمن المبكر يدلّ على نشوء علاقة متقدمة منذ القرون الأولى.

---

١٦. مقاييس اللغة ٤٣٣/١.
١٧. المفردات في غريب القرآن ص٨٩.
١٨. التعريفات ص٧٤.
١٩. الدليل النحوي بين الكفاية والاعتداد به ص٢٥.
٢٠. الكافية في الجدل ص٣٠.
٢١. كشف الظنون عن أسامي الكتب والظنون ٥٨٠/١.
٢٢. مقاييس اللغة ٤٣٣/١.

وقد لجأ ابن جني (ت٣٩٢هـ) في الخصائص إلى المناقشة والحوار بإثارة الأسئلة والإجابة عليها وتحليل الظَّواهر وتعليل الأحكام من أجل الخروج بنتيجة ثابتة، وقاعدة محددة؛ فأسلوبه في الحوار مشبع بالجدل المنطقي"حتَّى لتكاد تحسبه لما فيه من دقة البحث وحسن التَّصرف في الاستدلال والنَّقض ومراعاة النِّظام المنطقي؛ حوارًا فلسفيًّا على رغم من اتصاله بالسَّماع والقياس"[٢٣] إذ نجد في كلّ ظاهرة عنده نقاشًا وتحليلًا، ولكلّ قاعدة تعليلًا.

فهذه الأدلة لا تختصّ بالمسائل النَّحويَّة التي ذكرت فيها؛ قال تمام حسان عن الجدل النحوي: هو" حجاج بين النحاة له قواعده وأصوله وآدابه وأدلته المرتبطة به، والتي لا ترتبط بالضرورة بصناعة النحو"[٢٤]؛ فهي قواعد عامَّة، تمتاز بالمنطقيَّة والعقليَّة؛ فـ"الدَّليل العقلي النَّحوي هو كلّ ما كان أصل الاستدلال فيه عائدًا إلى العقل والنَّظر والرَّأي والاجتهاد، لا إلى نص من الكلام العربي الفصيح المسموع[٢٥]".و"لا ترجع إلى منطق العلم الخاصّ، وإنَّما ترجع للمنطق العامّ الذي تشترك العلوم في الإفادة منه، وفي تكوين جدلها العلميّ، وإقامة دروس ومناظرات ومحاورات يقصد بها ترجيح رأيٍ، أو الانتصار لفكرة، أو تأييد مقولة، أو دفع رأي، وبيان ما فيه من خلل، أو بيان ما في فكرة ما من القصور، ومجافاة الصَّواب، أو تفنيد مقولة وبيان زيفها".[٢٦]

ويشترك فيها الفكر العامّ؛ فهي تنسحب على أكثر من باب في أي علم؛ فمثلا القاعدة الجدليَّة:

- (لا يجمع بين العوض والمعوض)؛ وهي من القواعد التي يحتج بها في الفقه؛ فمثلا: لا يجوز ولا يصحُّ شرعًا الجمع بين البدلين: العوض والمعوض، في ملك شخص عمَّا استحقه؛ "فتحقيقًا لمقاصد التَّصرفات، يمنع الشَّارع الحكيم من أن يجمع العوضان لشخص واحد في المعاوضات؛ لأنَّ الغرض منها تحصيل المصلحة لكلا المتعاوضين"[٢٧]. فهذه القاعدة من القواعد المهمة في الفقه الإسلامي. وفي النَّحو: جاءت هذه القاعدة –لا يجمع بين العوض والمعوض– في عدة مواضع في مسائل أبواب مختلفة:

١. في باب النِّداء:

- نحو قولهم: (اللهُمَّ) ذهب جمهور البصريين إلى أنَّ الميم عوض من حرف النِّداء المحذوف؛ دليلهم على ذلك أنَّهم لا يجمعون بينهما، إلا في شذوذ أو ضرورة شعر .[٢٨]

- نحو قولهم: (يا أبتِ، ويا أمُّتِ) ذهب البصريون وطائفة من الكوفيين، وهي أنَّ التَّاء عوض من ياء الإضافة المحذوفة، والأصل: يا أبي ويا أمّي؛ فحذفت الياء اجتزاء بالكسرة قبلها، ثُمَّ دخلت التَّاء عوضًا منها .[٢٩]

---

٢٣. علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي دراسة ص١٨٥.
٢٤. الأصول ص١٨٢.
٢٥. قياس العكس في الجدل النحوي عند أبي البركات الأنباري ص٦٤.
٢٦. مركزية النص وآليات تحليله في النظرية النحوية ص٢٥.
٢٧. مقاصدية القواعد الفقهية عند سلطان العلماء العز بن عبد السلام (ت٦٦٠هـ) وتلميذه الإمام القرافي (ت٦٨٤هـ): دراسة نماذج ص٦٢.
٢٨. ينظر: شرح المفصل ٣٦٦/١.
٢٩. ينظر: توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك ١٥٠/١.

٢. في باب الشَّرط:

- نحو قولهم: (أمَّا زيدٌ فذاهب) ذهب جماعة من النَّحويين إلى أنَّها حرف بمعنى (إنْ)، حذف شرطها اختصارًا في الكلام، وعوض المحذوف بجزء مما في حيز الفاء. والأصل: أمَّا يكن من شيء فزيدٌ ذاهبٌ، حذف شرطها (يكن من شيء)، وعوض بـ (زيد) بعد إدخال الفاء على ما بعده؛ لأنَّها جعلت واسطة بين المفردين أو الجملتين فلا يبتدأ بها؛ فصارت الجملة: أمَّا زيدٌ فذاهبٌ؛ فحصل الاختصار.[٣٠]

- نحو قولهم: (افعلْ هذا إمَّا لا) ذهب البصريون إلى أنَّ (إمَّا) هذه مركبة من (إن) الشَّرطيَّة، زيدت عليها (ما) عوضًا من فعل الشّرط المحذوف وما يتصل به، والأصل: افعلْ هذا إنْ كنتَ لا تفعلُ غيرَه). فـ (ما) المدغمة مع (إنْ) عوض من الجملة المحذوفة؛ فلا يجمع بينهما.[٣١]

ج. في باب (كان):

نحو قولهم: (أمَّا أنتَ منطلقًا انطلقت) على مذهب بعض النَّحويين أنَّ (كان) في هذا المثال محذوفة؛ لكثرة الاستعمال قصدًا للتَّخفيف؛ عوض عنها بـ (ما) مؤكدة، وزيادتها لازمة؛ لتكون دالة على الفعل (كان) المحذوف. ولا يجوز الجمع بين (ما) والفعل؛ لأنَّ العوض لا يجتمع مع المعوض منه.[٣٢]

د. في باب القسم:

– نحو قولهم: (واللهِ أو تاللهِ لأفعلنَّ) في حروف القسم يمتنع الجمع بين الحرفين، أي: بين العوض والمعوض؛ فلا يصحُّ القول: (وبالله) أو (وتالله).

– نحو قولهم: (آللهِ ما فعلَ).[٣٣]

– نحو قولهم: (ها اللهِ ما فعلتُ).[٣٤]

● <u>الإفراد قبل التركيب:</u> هذه القاعدة من القواعد المهمة في علم الطّب والكيمياء؛ فهناك أدوية مفردة، قد تتركب مادتها مع مادة دواء آخر؛ فتصبح مادة دواء مركب[٣٥]. وفي النَّحو: جاءت هذه القاعدة –الإفراد سابق للتركيب– في عدة مواضع في مسائل أبواب مختلفة:

---

٣٠. ينظر: حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك ٦٦/٤.
٣١. ينظر: شرح التسهيل؛ لابن مالك ٣٦٦/١.
٣٢. ينظر: التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل ١٢١/٣.
٣٣. ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين ٣٢٧/١.
٣٤. الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين ٣٢٧/١.
٣٥. الأدوية المفردة هي المواد التي تؤخذ من مصدرها النباتي أو الحيواني أو المعدني، دون خلطها أو مزجها بدواء آخر. أما الأدويةُ المركَّبة فهي مزيجٌ من دَواءين مُفرَدين أو أكثر ينظر: صفحات من تاريخ التراث الطبي العربي الإسلامي ص٥٦-٥٧.

- قال ابن الخباز (ت٦٣٨هـ) في باب (الاستثناء):"وذهب أبو العباس المبرد إلى أن (إلا) بمعنى استثنى، ويفسد قوله أنَّ معاني الحروف لا تعمل. وذهب الفراء إلى أنَّ الأصل: قام القوم إن لا زيدًا، فالنصب بـ(إن)، والنفي بـ (لا)، وهذا تحكم؛ ويفسده أنَّ الإفراد أصل التركيب"".[٣٦]

- قال الرضي (ت٦٨٦هـ) في حديثه عن حروف العطف:" ...لقد كذبتك نفسك فاكذبنها فإن جزعا وإن إجمال صبر، قال – أي: سيبويه–: التقدير:(إما تجزع جزعا...)، ولا منع من تغيُّر معنى الكلمة وحالها بالتركيب، كما مضى من كون: (ممَّا) بمعنى (ربُّما)، وقال غيره: هو مفرد غير مركب، إذ الإفراد أصل في الحروف...".[٣٧]

● إنَّ الفعل لا بُدَّ له من فاعل: هذه القاعدة من القواعد المهمة في العقيدة؛ فمثلًا: وجود الله سبحانه وتعالى لابدّ من كونه؛ لافتقار الفعل إلى الفاعل. وفي النَّحو: جاءت هذه القاعدة –أن الفعل لابُدَّ له من فاعل – في مواضع عدة في مسائل أبواب مختلفة، منها:

- قال سيبويه (ت١٨٠هـ) في باب (هذا باب الفاعلين والمفعولين اللذين كلٌّ واحد منهما يَفْعَلُ بفاعله مثل الذي يَفْعَلُ به وما كان نحو ذلك):"وإذا قلت: (ضربونى، وضربتُهم قومَك) جعلتَ ا(لقومَ) بدلًا من (هُمْ)؛ لأنَّ الفعل لا بدّ له من فاعل، والفاعلُ ههنا جماعةٌ وضميرُ الجماعة الواوُ".[٣٨]

- قال الأنباري (ت٥٧٧هـ) في باب (ما لم يسم فاعله):" فإن قيل فلم إذا حذف الفاعل وجب أن يقام اسم آخر مقامه، قيل: لأنَّ الفعل لا بد له من فاعل...".[٣٩]

- قال العكبري (ت٦١٦هـ) في باب (التثنية والجمع):"وإنَّما لم تُثَنَّ الأفعال لخمسة أوجه:...والثالث: أنَّ الفعل لا بدَّ له من فاعل...".[٤٠]

ثانيًا: الفرق بين الأدلة الجدليَّة والأدلّة العلميَّة (قواعد التَّوجيه).

قواعد التَّوجيه هي الحجج الموجهة والأدلة الضَّابطة، وهي من الأصول المعتبرة في النَّحو العربي، تكون في صلب العلم؛ فهي"ضوابط منهجيَّة، استنبطها النُّحاة من قواعد النَّحو وتبويبه؛ ليستعملوها في تقرير مسائل نحويَّة، والتَّدليل على صحّتها، أو رجحان رأي على رأي، أو ردّ رأيٍ من الآراء، وهي مستنبطة من قواعد النَّحو وكلام النُّحاة، المنثور في ثنايا كتبهم، وتسمّى بالقواعد الكليَّة، أو قواعد التَّوجيه.

والمقصد منها ضبط عملية الاستدلال، وتأسيس أطر فكريَّة للنَّحو العربي، وهي نمط من النَّحو غير المبوّب، الذي يشيع في كل النَّحو، ولا تختصّ بباب دون باب، وهي إطار يضبط الاستنباط من قواعد النَّحو وتحكم

---

٣٦. توجيه اللمع ص٢١٥.
٣٧. شرح الرضي على الكافية ٤٠٣/٤.
٣٨. الكتاب ٧٩/١.
٣٩. أسرار العربية ص٩٥.
٤٠. اللباب علل البناء والإعراب ٩٧/١.

توجيهاته، وتخريجاته، وتعين على الاختيار النَّحويّ، وهي تمثل نمطًا من الكليات النَّحويَّة، وبها تردّ الجزئيات إلى كليات معدودة، وهي بخلاف قواعد النَّحو التي توظف في أبوابها الخاصَّة، فهي قابلة لأن توظف في دراسة جميع أبواب النَّحو" .[٤١]

"فقواعد التَّوجيه تعمّ أدلّة النَّحو، وهي جزء مكمّل لأصول النَّحو، ولا يمكن لدارس النَّحو أن يخرج عليها، أو معارضتها، وليست هذه الضَّوابط من المتفق عليه بين النُّحاة، بل هي مرتبطة بمذهب النَّحويّ، الذي يلزمه ولا يلزم غيره، فالخلاف فيها موجود، كما هو الحال في سائر النَّحو وتفريعاته، وهي قواعد مستنبطة من منطق النَّحو.وهي ضرورية لإقامة الجدل النَّحويّ، ولردّ جزئيّاته إلى كليات ضابطة حاصرة".[٤٢]

ويقول تمام حسَّان عنها:إنَّها"الضَّوابط المنهجية التي وضعها النُّحاة؛ ليلتزموا بها عند النَّظر في المادَّة اللُّغويَّة سماعًا كانت أم استصحابًا أم قياسًا، التي تستعمل؛ لاستنباط الحكم".[٤٣]

من أمثلتها :[٤٤]

١. لا يمكن تصور حركة بدون صامت.
٢. الجارّ لا يضاف.
٣. كلما كثر الإضمار كان أضعف.
٤. لا يجوز وصف النَّكرة والمعرفة بوصف واحد.
٥. لا يجوز الفصل بين المتلازمين.
٦. لا يفصل بين الشّيئين اللذين يجعلان بمنزلة اسم واحد.
٧. الفرع أضعف عملًا من الفعل.
٨. الحرف السَّاكن حاجز غير حصين.
٩. ما لا يفتقر إلى تقدير أولى مما يفتقر إلى تقدير.
١. لا يؤكد الظَّاهر بالمضمر.

فهي تمثل المبادئ الكلية للفكر النَّحوي. فهي قواعد شمولية.

---

٤١. الدليل النحوي بين الكفاية والاعتداد به ص١٩.
٤٢. المصدر السابق.
٤٣. الأصول ص١٨٩-١٩٠.
٤٤. ينظر: المصدر السابق ص١٩١-٢٠٥.

وتشترك الأدلة الجدليَّة مع هذه القواعد بأنَّها "لا يرد ذكرها إلا لمامًا؛ لأنَّ النُّحاة لم يعنوا بجمعها وتصنيفها، وإنَّما كانوا يشيرون إليها كما سنحت الفرصة لمثل هذه الإشارة إمَّا في معرض الشرح، أو في معرض النِّقاش والمحاجة" [٤٥].

وينبغي أن نفرق بين هذين النوعين من الأدلة؛ فقد أشار الدكتور تمام حسان في كتابه الأصول إلى (الأدلة الجدلية)، إلا أنَّني وجدت عنده، وعند د. محمَّد سالم صالح هي شيء واحد. فمثلا:

١. الدَّليل إذا تطرق إليه الاحتمال سقط الاحتجاج به .[٤٦]

٢. الفروع أبدًا تنحط عن درجة الأصول .[٤٧]

٣. الفرع لابدّ أن يكون فيه الأصل .[٤٨]

٤. الحمل على ما له نظير أولى من الحمل على ليس له نظير .[٤٩]

٥. الحمل على الأصل أولى من الحمل على الفرع .[٥٠]

كلُّها أدلة تخدم النَّحو وغيره من العلوم.

وقد وقفت على عدد من الدراسات تحمل عناوينها عبارة (الأدلة الجدلية) أو (الحجج العقلية)، وهي إمَّا أدلة نحوية تم اختيارها في الترجيح؛ فالتعارض فيها بين الأدلة وغيرها وبين الأصول والفروع وبين الأشياء وأضدادها، كما في دراسة (الاستدلال النحوي وطرقه عند السيوطي من الدليل النحوي إلى الدليل الجدلي– دراسة في ضوء علم اللغة الحديث)؛ لسليم عواريب، أو هي حجج عقلية خاصَّة بالنَّحو، مثل: حجة الوضع، قالت د.سناء رزوقي:"يعد الوضع من الحجج العقلية التي اعتمدها النحاة في استدلالهم على المسائل النحوية، وهو فكرة مجردة يفترض خلالها النحاة أصلًا لغويًّا نمطيًا يخرج عنه بالزيادة والحذف والإضمار وغيرها، وقسمه د.تمام حسان إلى أصل حرف، وأصل كلمة، وأصل جملة".[٥١]

ثالثًا: أثر توظيف هذه الأدلة الجدلية في تقرير المسائل النَّحويَّة والصَّرفيَّة.

الأدلة الجدلية هي دليل من أدلة النَّحو المعتبرة. أو أقول: هي أدلة لها أثر كبير في الاستدلال.

وظفوها مستعملوها في تقرير المسائل المختلفة في أبواب عديدة؛ حرصًا على سلامة مناهجهم في التَّقعيد النّحوي، وتحقيقًا للوقوف على الصَّحيح من الأحكام النَّحويَّة.

---

٤٥. الأصول ص١٩٠.
٤٦. ينظر: المصدر السابق ص١٩٢، وأصول النحو دراسة في فكر الأنباري ص٤٥٧.
٤٧. ينظر: المصدر السابق ص١٩٣، والمصدر السابق ص٤٦٢.
٤٨. ينظر: المصدر السابق ص١٩٣، والمصدر السابق ص٤٦٦.
٤٩. ينظر: المصدر السابق ص١٩٤، والمصدر السابق ص٤٦٧.
٥٠. ينظر: أصول النحو دراسة في فكر الأنباري ص٤٦٨.
٥١. الحجج العقلية في اعتراضات البطليوسي (ت٥٢١هـ) على كتاب الجمل ص٥١٩.

ولم يطلق مستعملو هذه الأدلة عليها أي تسمية، كـ ابن جني (ت٣٩٢هـ)، والأنباريّ (ت٥٧٧هـ). ولعلّ السبب وراء عدم تسميتها؛ لأنَّها كانت واضحة في الذِّهن، لم يستلزم الأمر إلى التَّنظير لها؛ فلم يرسموا لها إطارًا.

وإنَّ أثر توظيف هذه الأدلة الجدليَّة؛ لإظهار الصَّواب على مقتضى قوله تعالى: ﴿وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ [٥٢]. وربما ينتفع بها في تشحذ الأذهان؛ للوصول إلى حكم ما، أو للاستدلال على صحة مذهب ما.

وفائدتها تظهر بأنَّها رياضة للذهن، توصل إلى التَّحقق العلمي الدَّقيق.

وصياغة هذه الأدلة عند النحويين على نوعين:

الأوَّل: أن يكون الدَّليل من صياغة النَّحوي نفسه.

ويعني بذلك أنَّ بعض النَّحويين لديه القدرة على صياغة الدَّليل وإظهاره، فيكون له فضل السَّبق في ذكر هذا الدَّليل في مؤلفاته. ومن هؤلاء: ابن جني (ت٣٩٢هـ)، فكان له السَّبق في صياغة بعض الأدلة، والتي سبق فيها غيره. ومنها النَّماذج التي سيتم ذكرها في القسم الثَّاني.

الثَّاني: أن يستفيد النَّحوي ممن سبقه في وضع الدَّليل الجدلي.

هذا هو الغالب عند النَّحويين، وما كان من النَّحوي اللاحق إلا نقلها كما هي، أو قد يغير في صياغتها. ومن هؤلاء: ابن الأنباريّ (ت٥٧٧هـ).[٥٣]

القسم الثَّاني: نماذج من توظيف ابن جني (ت٣٩٢هـ)؛ للأدلة الجدليَّة في تقرير المسائل النَّحويَّة والصَّرفيَّة.

وظف ابن جني (ت٣٩٢هـ) هذه الأدلة في كتابه الخصائص في تقرير المسائل النَّحويَّة والصّرفيَّة.

١. تقدُم السبب أولى من تقدم المُسبَب.

قال ابن جني:"...وعلى ذلك قال بعضهم:(الحمدُ لُله)، فضمّ لام الجرّ إتباعًا لضمّة الدّال، وليس كذلك الكسر في نحو: إبل؛ لأنَّه لا يتوالى في الجملة الجرّان؛ كما يتوالى الرَّفعان.

فإن قلت: فقد قالوا:(الحمدِ لِله) فوالوا بين الكسرتين، كما والوا بين الضَّمتين، قيل:(الحمدُ لُله) هو الأصل، ثُمَّ شبّه به (الحمدِ لِله)؛ ألا ترى أنَّ إتباع الثَّاني للأوَّل – نحو: مُد، و فِر، وضَن – أكثر من إتباع الأوَّل للثَّاني؛ نحو: أُقتُل. وإنَّما كان كذلك؛ لأنَّ تقدم السَّبب أولى من تقدم المسبب؛ لأنَّهما يجريان مجرى العلة والمعلول...".[٥٤]

وظف ابن جني هذا الدَّليل في تقرير مسألة عدم إجازة توالي الكسرتين؛ وإنَّ ما جاء في قولهم: (الحمدِ لِله) فهو من باب التَّشبيه بقولهم:(الحمدُ لُله)؛ لأنَّ إتباع الثَّاني للأوَّل أكثر من العكس؛ لأنَّ تقدم السَّبب أولى من تقدّم المسبب.

---

٥٢. سورة النحل آية ١٢٥.

٥٣. مثل: دليل (لا يضاف الشيء إلى نفسه). ينظر: الخصائص٢٦/٣، والإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين ٣٦٦/٢.

٥٤. الخصائص ١٧٩/٣.

٢. لا يجتمع الضِّدان.

قال ابن جني:"ومن غلبة حكم الطَّارئ حذف التَّنوين؛ للإضافة، نحو: غلام زيد، وصاحب عمرو؛ لأنَّهما ضدَّان، ألا ترى أنَّ التَّنوين مُؤذن بتمام ما دخل عليه، والإضافة حاكمة بنقص المضاف، وقوة حاجته إلى ما بعده، فلمَّا كانت هاتان الصِّفتان على ما ذكرنا تعادتا وتنافاتا؛ فلم يمكن اجتماع علامتيهما".[٥٥]

وظف ابن جني هذا الدَّليل في تقرير مسألة عدم الجمع بين التَّنوين والإضافة؛ لأنَّهما أمران متضادان؛ فالتَّنوين دليل على تمام ما دخل عليه، والإضافة دليل على نقص المضاف، وحاجته إلى ما بعده.

٣. الإفراد أسبقُ رتبة من الإضافة، التَّنكير أسبق رتبةً من التَّعريف.

استكمالًا للمسألة السَّابقة، قال ابن جني:"وأيضًا فإنَّ التَّنوين عَلَم للتنكير، والإضافة موضوعة للتعريف ... ألا ترى أنَّ الإفراد أسبق رتبة من الإضافة، كما أنَّ التَّنكير أسبق رُتْبة من التَّعريف. فاعرف الطَّريق! فإنَّها مع أدنى تأمّل واضحة".[٥٦]

وظف ابن جني هذا الدَّليل في تقرير مسألة (حذف التَّنوين؛ للإضافة).

٤. محال اجتماع حرفين لمعنى واحد.

● في مسألة (ومما خُلِعت عنه دلالة الاستفهام)؛ قال ابن جني:"قول الشَّاعر- أنشدَنَاه سنة إحدى وأربعين- :]البسيط[

أَنَّــى جَزَوْا عامرًا سَيْئًـــا بِفِعْلِهِمُ أَمْ كَيْفَ يَجْزُونَنِي السُّوأَى منَ الحَسَنِ؟

أمْ كَيْفَ يَنْفعُ مَا تُعْطِي الْعَلُوقُ بِهِ رِئْمَـانُ أَنْفٍ إِذَا مَا ضُنَّ بِاللَّـــبَنِ

فـ(أم) في أصل الوضع للاستفهام؛ كما أنَّ (كيف) كذلك. ومحالٌ (اجتماع حرفين) لمعنى واحد؛ فلا بدّ أن يكون أحدهما قد خلِعت عنه دلالةُ الاستفهام".[٥٧]

وظف ابن جني هذا الدَّليل في تقرير مسألة أنَّ اجتماع الحرفين لمعنى لا يكون، إلا إذا خلع المعنى من أحدهما.

● في مسألة (تأخير لام الابتداء مع إنَّ)؛ قال ابن جني:"ومن ذلك قولهم:إنَّ زيدًا لقائم، فهذه لام الابتداء وموضعها أوّل الجملة وصدرُها، لا آخِرها وعَجزُها. فتقديرها أوّلُ لَئِنَّ زيدًا منطلق، فلمَّا كُرِه تلاقى حرفين لمعنى واحد – وهو التَّوكيد – أخِّرت اللام إلى الخبر فصار (إنَّ زيدًا لمنطلق)...".[٥٨]

وظف ابن جني هذا الدَّليل أيضًا في تقرير مسألة (تأخير لام الابتداء مع إنَّ).

٥. الأصل أقوى من الفرع.

---

٥٥. المصدر السابق ٦٥/٣.
٥٦. المصدر السابق ٦٥/٣.
٥٧. المصدر السابق ١٨٤/٢.
٥٨. الخصائص ٣١٤/١.

قال ابن جني:"... فلمَّا كان الغرض في قولهم: رجل عدل، وامرأة عدل؛ إنَّما هو إرادة المصدر والجنس؛ جعل الإفراد والتَّذكير أمارة للمصدر المذكر.فإن قلت: فإنَّ نفس لفظ المصدر قد جاء مؤنَّثا، نحو: الزّيادة، والعبادة، والضَّئولة، والجهومة، والمَحْمِية، والموجِدة، والطَّلاقة، والسَبَاطة. وهو كثير جدّا.فإذا كان نفس المصدر قد جاء مؤنثًا فما هو في معناه ومحمول بالتَّأويل عليه أحجى بتأنيثه. قيل: الأصل – لقوّته – أحمل لهذا المعنى من الفرع؛ لضعفه".(٥٩)

وظف ابن جني هذا الدَّليل على تقرير مسألة أنَّ أجناس المعاني تأتي بعضها مؤنثة لفظًا لا معنى؛ لأنَّها أصول، والأصول تحمل ما لا تحمله الفروع؛ لقوتها.

٦. مالا نظير له مرفوض.

قال:"... قول ضيغم الأسديّ:]الوافر[

إذا هُوَ لمْ يَخَفْني في ابن عَمِّي وإنْ لم أَلْقَهُ الرجُلُ الظَّلُومُ

على جواز ارتفاع الاسم بعد (إذا) الزَّمانيَّة بالابتداء ألا ترى أنَّ (هو) من قوله:(إذا هُوَ لم يخفني) ضمير الشَّأن والحديث، وأنَّه مرفوع لا محالة. فلا يخلو رفعه من أن يكون بالابتداء كما قلنا أو بفعل مضمر. فيفسد أن يكون مرفوعًا بفعل مضمر؛ لأنَّ ذلك المضمر لا دليل عليه ولا تفسير له وما كانت هذه سبيله لم يجز إضماره.

فإن قلت: فلم لا يكون قوله: (لم يخفني في ابن عمي الرجل الظلوم)؛ تفسيرًا للفعل الرافع لـ (هو) ؛كقولك: (إذا زيد لم يلقني غلامه فعلت كذا) فترفع (زيدًا) بفعل مضمر يكون ما بعده تفسيرًا له. قيل: هذا فاسد من موضعين: أحدهما أنا لم نر هذا الضَّمير على شريطة التَّفسير عاملًا فيه فعل محتاج إلى تفسير. فإذا أدى هذا القول إلى ما لا نظير له، وجب رفضه واطراح الذهاب إليه...".(٦٠)

وظف ابن جني هذا الدَّليل ليقرر فساد أن يكون قوله:(لم يخفني في ابن عمي الرجل الظلوم) تفسيرًا للفعل المحذوف الرافع لـ (هو).

٧. المحذوف للدلالة عليه بمنزلة الملفوظ به.

قال ابن جني:"إنشادهم قول الشَّاعر:]الخفيف[

قَاتِلِي الْقَوْمَ يَا خَزَاعِ وَلاَ يَأْخُذْكُمُ مِنْ قِتَالِهِمْ فَشَلُ

فتمام الوزن أن يقالَ:(فقاتلي القوم)؛ فلولا أنَّ المحذوف إذا دل الدَّليل عليه بمنزلة المثبت؛ لكان هذا كسرًا لا زحافًا. وهذا من أقوى وأعلى ما يحتج به؛ لأنَّ المحذوف للدلالة عليه بمنزلة الملفوظ به البتة. فاعرفه واشدد يدك به!".(٦١)

---

٥٩. المصدر السابق ٢٠٦/٢.
٦٠. المصدر السابق ١٠٥/١-١٠٦.
٦١. الخصائص ٢٨٨/١.

وظف ابن جني هذا الدَّليل على أنَّه من أقوى الأدلة التي يحتج بها في هذا البيت؛ فإنشاده بالفاء يجري على الصّناعة النَّحويَّة لا الصّناعة العروضيَّة؛ لأنَّ البيت من بحر الخفيف الذي وزنه (فاعلاتن مستفعلن فعلن)؛ لذلك قال أبو الفتح:"لكان هذا كسرًا لا زحافًا"، أي: إذا حسبت الفاء فيه من تمام الكلام لم يجر من جهة الصّنعة العروضيَّة؛ لأنَّه لا يستقيم مع (فاعلاتن) وهي في عروض الخفيف، وإنَّما جاز هذا وعلم من جهة العربيَّة، ولأنَّه كلام مبنيٌ على شيء معتقد في النَّفس.

٨. الحمل على الأكثر دون الأقلّ.

قال ابن جني:"ومما يسأل عنه من هذا النَّحو قول الثَّقفيّ يزيد بن الحكم:]الطَّويل[

وَكَمْ مَوْطِنٍ لَوْلَاىَ طُحْتَ كَمَا هَوَى بها بِأَجْرَامِهِ مِنْ قُلَّةِ النِّيقِ مُنْهَوِ

التزم الواو والياء فيها كلّها. والجواب أنَّها واوية لأمرين: أحدهما أنَّك إذا جعلتها واويَّة كانت مطلقة، ولو جعلتها يائية كانت مقيدة، والشّعر المطلق أضعاف المقيد، والحمل إنَّما يجب أن يكون على الأكثر لا على الأقل. والآخر أنَّه قد التزم الواو؛ فإن جعلت القصيدة واويَّة فقد التزم واجبًا، وإن جعلتها يائية فقد التزم غير واجب، واعتبرنا هذه اللُّغة وأحكامها ومقاييسها، فإذا الملتزم أكثره واجب، وأقلّه غير واجب، والحمل على الأكثر دون الأقلّ".[٦٢]

وظف ابن جني هذا الدَّليل في تقرير مسألة التزام الشَّاعر بقافية واحدة.

٩. الحمل على الأقوى أولى من الحمل على الأدنى.

وظف ابن جني هذا الدَّليل أيضًا في تقرير المسألة السَّابقة؛ قال:"...فكذلك يجب أن يكون الحمل على الأقوى أولى من الحمل على الأدنى".[٦٣]

١٠. إذا قام الدَّليل لم يلزم النَّظير.

قال ابن جني:"وكذلك القول في تاء ثنتان، وتاء ذيت، وكيت، وكلتى: التاء في جميع ذلك بدل من حرف علة، كتاء بنت وأخت. وليست للتأنيث. إنَّما التَّاء في ذية، وكية، واثنتان وابنتان للتأنيث. فإن قلت: فمن أين لنا في علامات التَّأنيث ما يكون معنى لا لفظًا؟ قيل: إذا قام الدَّليل لم يلزم النَّظير".[٦٤]

وظف ابن جني هذا الدَّليل في تقرير علامات التَّأنيث التي تكون معنى لا لفظًا، كصيغة علم تأنيث بنت وأخت، وهي ليست – أي الصّيغة – بلفظ.

---

٦٢. المصدر السابق ٢٦١/٢.
٦٣. المصدر السابق.
٦٤. الخصائص ٢٠٣/١.

١١. الزَّائد غير أصل.

قال ابن جني:" كذلك القول في تاء ثنتان، وتاء ذيت، وكيت، وكلتى: التَّاء في جميع ذلك بدل من حرف علة، كتاء بنت وأخت، وليست للتأنيث...فإنَّ التَّاء في هذا وإن لم تكن للتأنيث فإنَّها بدل خصّ التَّأنيث، والبدل وإن كان كالأصل؛ لأنَّه بدل منه فإنَّ له أيضًا شبهًا بالزَّائد من موضع آخر، وهو كونه غير أصل، كما أنَّ الزَّائد غير أصل".[٦٥]

وظف ابن جني هذا الدليل في تقرير مسألة أنَّ التاء في الأمثلة التي ذكرها هي بدل من حرف العلة. والبدل شبيه بالزائد؛ في كونه غير أصل، كما أنَّ الزائد غير أصل.

١٢. كلّ عوض بدل وليس كلّ بدل عوض.

قال ابن جني:"وتقول: في ميم (اللّهُمَّ) إنَّها عِوض من يا في أولهِ، ولا تقول: بدل، وتقول: في تاء زنادِقةٍ إنَّها عوض من ياءِ زناديق، ولا تقول: بدل، وتقول في ياءِ (أَيْنق) إنّها عوض من عين أنوق فيمن جعلها (أَيفُل)، ومن جعلها عينًا مقدّمة مغيّرة إلى الياء جعلها بدلًا من الواو. فالبدل أعمّ تصرّفًا من العوض؛ فكلّ عِوَض بدل، وليس كلّ بدل عِوضًا".[٦٦]

وظف ابن جني هذا الدَّليل في تقرير مسألة الفرق بين العوض والبدل؛ فـ البدل أعم في التَّصرف من العوض؛ إذ يقع الأخير في أيّ محلّ في الكلمة عوضًا عن المحذوف، كـ الياء على من جعلها على وزن (أيفل)؛ فهي عوض عن العين المحذوفة، ولم تعوض في مكانها. بينما من جعلها على وزن (أعفل)؛ فهي بدل من العين، أبدلت في مكانها.

١٣. البدل من الزائد زائد.

قال ابن جني:"...قيل قد زادوا الهمزة وسطًا في أحرف صالحة وهي شَمْأل، وشَأْمَل، وجُرَائض، وحُطَائط، بُطَائط، ونِئْدُلان، وتَأْبَل، وخَأْتم، وعَأْلم، وتأَبلْتُ القِدْر والرئبال فلَمّا جاء ذلك كرِهوا أن يَقْرَبوا باب لَبْس. فإن قلت: فإن همزة تأبل، و خأتم، و العألم إنَّما هي بدل من الألف، قيل: هي وإن كانت بدلًا فإنَّها بدل من الزَّائد، والبدل من الزَّائد زائد، وليس البدل من الأصل بأصل".[٦٧]

وظف ابن جني هذا الدَّليل في تقرير مسألة أنَّه ليس من الواجب أن يقابل الزَّائد من الزَّائد زائد بالأصل من الأصل أصل، إذ إنَّه قطع بالزيادة من الزَّائد، وقطع بنفي الأصل عمَّا كان بدلًا من الأصل؛ لأنَّه ثبت أنَّ (خأتم من ختم،

---

٦٥. المصدر السابق.
٦٦. المصدر السابق ٢٦٥/١.
٦٧. الخصائص ١٤٢/١.

وعألم من علم)، فالهمزة ليست من الأصل، بل هي بدل من ألف فاعل؛ فعوملت معاملة الزَّائد، ولو كانت بدلًا منه، أي: أنَّ البدليَّة لم تغير حكم الفرعية فيها.

١٤. لا يضاف الشيء إلى نفسه.

قال ابن جني:"ولا تقول: زيد أفضل الحمير، ولا الياقوت أنفس الطعام؛ لأنَّهما ليسا منهما. وهذا مفاد هذا. فعلى ذلك لم يجيزوا: زيد أفضل إخوته؛ لأنَّه ليس واحدًا من إخوته، وإنَّما هو واحد من بني أبيه؛ ألا ترى أنَّه لو كان له إخوة بالبصرة، وهو ببغداد، وكان بعضهم وهم بالبصرة لوجب من هذا أن يكون من بغداد البتّة في حال كونه بها مقيمًا بالبصرة البتّة في تلك الحال. وأيضًا فإنَّ الإخوة مضافون إلى ضمير زيد، وهي الهاء في إخوته فلو كان واحدًا منهم وهم مضافون إلى ضميره، كما ترى لوجب أيضًا أن يكون داخلًا معهم في إضافته إلى ضميره وضمير الشّيء هو الشّيء البتَّة، والشّيء لا يضاف إلى نفسه".[٦٨]

وظف ابن جني هذا الدَّليل في تقرير مسألة عدم جواز تركيب (زيد أفضل إخوته)؛ لأنَّ الإخوة مضافون إلى ضمير زيد؛ وهو واحد منهم.

١٥. لا يعوض المحذوف وهناك ما يعاقبه ويجري مجراه.

قال ابن جني:"قول أبي إسحاق في التَّنوين اللاحق في مثال الجمع الأكبر، نحو: جوار وغواش: إنَّه عوض من ضمَّة الياء...وههنا إفساد لقول أبي إسحاق آخر، وهو أن يقال له: إنَّ هذه الأسماء قد عاقبت ياءاتها ضماتها؛ ألا تراها لا تجتمع معها، فلمَّا عاقبتها جرت لذلك مجراها، فكما أنَّك لا تعوض من الشّيء وهو موجود؛ فكذلك أيضًا يجب ألا تعوض منه وهناك ما يعاقبه ويجري مجراه".[٦٩]

وظف ابن جني هذا الدَّليل في ردّ ما ذهب إليه أبو إسحاق أنَّ التَّنوين في (جوارٍ) و (غواشٍ) عوضًا عن الضَّمة المحذوفة؛ للثقل، وليس عوضًا عن الياء المحذوفة؛ للتَّخفيف. فالياء – كما ذكر ابن جني – معاقبة للضمَّة؛ بدلالة أنَّه لا يمكن الجمع بينهما، فهو بمنزلة لا يعوض من الشّيء وهو موجود.

الخاتمة

حمدًا، وصلاة، وسلامًا على رسول الله، وبعد:

خرجت هذه الدِّراسة بالنتائج التَّالية:

- تمتاز الأدلة الجدليَّة بأنَّها قواعد منطقيَّة عقليَّة عامَّة؛ فهي لا تختصّ بالمسائل النَّحويَّة والصَّرفيَّة، بل تنسحب على أكثر من باب في أي علم.

---

٦٨. المصدر السابق ٣٣٦/٣.

٦٩. المصدر السابق ١٧٢/١-١٧٣.

- تشارك هذه الأدلة الأدلة العلميَّة المؤكدة (قواعد التَّوجيه) بأنَّهما من الأصول المعتبرة، وتفارقها الأخيرة بأنَّها في صلب العلم.

- حرص النَّحويون –كـ ابن جني (ت٣٩٢هـ)، وابن الأنباريّ (٥٧٧هـ) – على توظيفها في مسائلهم؛ حرصًا على سلامة المنهج في التَّقعيد النَّحوي، وتحقيق الوقوف الصَّحيح على الأحكام النَّحويَّة.

المراجع

- الاستدلال النحوي وطرقه عند السيوطي من الدليل النحوي إلى الدليل الجدلي– دراسة في ضوء علم اللغة الحديث: سليم عواريب، المجلد الثامن، العدد الثاني، جامعة قاصدي مرباح ورقلة – كلية الآداب واللغات – مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري.
- أسرار العربية: الأنباري، دار الأرقم بن أبي الأرقم، الطبعة الأولى.
- الاقتراح في أصول النَّحو: السّيوطيّ، ضبطه وعلق عليه: عبد الحكيم عطية، وراجعه وقدم له: علاء الدّين عطية، دار البيروتي، دمشق، الطَّبعة الثَّانية.
- أصول التَّفكير النَّحوي: علي أبو المكارم، دار غريب، ٢٠٠٧م.
- الأصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللُّغوي عند العرب النَّحو – فقه اللُّغة– البلاغة: تمام حسان، عالم الكتب ١٤٢٠هـ–٢٠٠٠م.
- أصول النَّحو دراسة في فكر الأنباريّ: محمَّد سالم صالح، دار السَّلام للطباعة والنَّشر، الطَّبعة الأولى.
- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النَّحويين: البصريين والكوفيين: الأنباريَّ، المكتبة العصرية، الطَّبعة الأولى.
- تاج العروس من جواهر القاموس: الزُّبيديّ، تحقيق مجموعة من المحققين، دار الهداية.
- التَّذييل والتَّكميل في شرح كتاب التَّسهيل: أبو حيَّان الأندلسيّ، تحقيق حسن هنداوي، دار القلم – دمشق (من ١ إلى ٥)، وباقي الأجزاء: دار كنوز إشبيليا، الطَّبعة الأولى.
- التَّعريفات: الجرجانيّ، تحقيق ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف النَّاشر، دار الكتب العلميَّة بيروت –لبنان، الطَّبعة الأولى.
- توجيه اللمع: ابن الخباز، دراسة وتحقيق فايز زكي محمد دياب، رسالة دكتوراة – كلية اللغة العربية جامعة الأزهر، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة – جمهورية مصر العربية، الطبعة: الثانية.
- توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك: المراديّ، تحقيق عبد الرَّحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، الطَّبعة الأولى.

- جامع العلوم في اصطلاحات الفنون: القاضي عبد رب النَّبي بن عبد رب الرسول الأحمد نكري، تحقيق: عرب عباراته الفارسية: حسن هاني فحص، دار الكتب العلميَّة – لبنان / بيروت، الطَّبعة الأولى.
- الحجج العقلية في اعتراضات البطليوسي (ت٥٢١هـ) على كتاب الجمل: سناء عبد الزهرة رزوقي، وزارة التربية– مديرية تربية القادسية.
- حاشية الصَّبان على شرح الأشمونيّ؛ لألفية ابن مالك: محمَّد الصَّبان، دار الكتب العلميَّة بيروت–لبنان، الطَّبعة الأولى.
- الخصائص: ابن جني، الهيئة المصريَّة العامَّة للكتاب، الطَّبعة الرَّابعة.
- خصائص التَّأليف النَّحوي في القرن الرَّابع الهجري: سعود بن غازي أبو تاكي، دار غريب، الطَّبعة الأولى.
- الدَّليل النَّحوي بين الكفاية والاعتداد به: سليمان العايد، ندوة علمية في موضوع "مركزية النَّص وآليات تحليله في النَّظريَّة النَّحويَّة".
- شرح الرضي على الكافية: الرضي، تصحيح وتعليق يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس– بنغازي، الطبعة الثانية.
- شرح تسهيل الفوائد: ابن مالك، تحقيق عبد الرَّحمن السَّيِّد، ومحمَّد بدوي المختون، هجر للطباعة والنَّشر والتَّوزيع والإعلان، الطَّبعة الأولى.
- شرح المفصل؛ للزمخشريّ: ابن يعيش، قدم له: الدُّكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميَّة، بيروت – لبنان، الطَّبعة الأولى.
- صفحات من تاريخ التراث الطبي العربي الإسلامي: عبد الكريم شحادة، أكاديميا إنترناشيونال ٢٠٠٥م، بيروت –لبنان.
- العين: الخليل بن أحمد، تحقيق مهدي المخزوميّ–إبراهيم السَّامرائيّ، دار ومكتبة الهلال.
- علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي دراسة: منقور عبد الجليل، منشورات اتحاد الكتاب العربي، دمشق، ٢٠٠١م.
- الكافية في الجدل: الجويني إمام الحرمين: تحقيق فوقية حسين محمود، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركائه – القاهرة،١٣٩٩هـ–١٩٧٩م.
- الكتاب: سيبويه، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل– بيروت.
- كشف الظُّنون عن أسامي الكتب والظُّنون: حاجي خليفة، مكتبة المثنى،١٩٤١م.
- اللباب في علل البناء والإعراب: العكبري، تحقيق عبد الإله النبهان، دار الفكر – دمشق، الطبعة الأولى.

- لمع الأدلة في أصول النَّحو: الأنباريّ، تحقيق سعيد الأفغانيّ، دار الفكر، الطَّبعة الثانية.
- مجموعة الفتاوي: ابن تيمية، تحقيق عبد الرَّحمن بن محمَّد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشَّريف–المدينة النَّبويَّة/المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.
- المفردات في غريب القرآن: الرَّاغب الأصفهانىّ، تحقيق صفوان عدنان الداوديّ، دار القلم، الدَّار الشَّاميَّة – دمشق بيروت، الطبعة الأولى.
- مقاصديَّة القواعد الفقهيَّة عند سلطان العلماء العزّ بن عبد السَّلام (ت٦٦٠هـ) وتلميذه الإمام القرافيّ (ت٦٨٤هـ): دراسة نماذج: سعيد الشوي، العدد العاشرون، مركز الجنوب للإنماء الثَّقافي والإنساني – المغرب، ٢٠١٥م.
- مقاييس اللُّغة: أحمد بن فارس، تحقيق عبد السَّلام هارون، دار الفكر، ١٣٩٩هـ- ١٩٧٩م.

Employing argumentative evidence in deciding grammatical and morphological issuesIbn Jinni (d. 392 AH) in his book (The Characteristics) as a model

Dr.. Turkiya bint Amer bin Mutlaq Al-Amiri
Assistant Professor in the Department of Islamic Culture and Language Skills
Department of Islamic Culture and Language Skills, College of Science and Arts,
King Abdulaziz University

This study is based on shedding light on a type of grammatical evidence, namely, argumentative evidence or arguments, by defining them, and clarifying the difference between them and confirmed scientific evidence (guiding rules), and the impact of their employment in deciding issues, and mentioning examples of their employment in the book (characteristics).); Ibn Jinni (d. 392 AH.(

This study relied on the descriptive analytical method.

It came out with the following results:

-Argumentative evidence is characterized as a general logical rationale; It is not concerned with grammatical and morphological issues, but rather applies to more than one chapter in any science.

These evidences share the confirmed scientific evidence (rules of guidance) that they are considered assets, and the latter separates them as being at the core of science.

Grammarists - such as Ibn Jinni (d. 392 AH) and Ibn Al-Anbari (577 AH) - were keen to employ it in their issues; In order to ensure the integrity of the curriculum in grammatical recitation, and to achieve correct standing on grammatical provisions.

(مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٢ ص ص: ٢٨١- ٣١٣ (٢٠٢٢م
DOI:10.4197/Art.30-2.10

الفروق بين الموهوبين والموهوبات في الاستثارات الفائقة والحاجات الإرشادية المرتبطة بها تبعاً للمراحل الدراسية في التعليم العام بجدة

أ. د. محمد جعفر جمل الليل
قسم علم النفس – كلية الآداب
جامعة الملك عبد العزيز

مستخلص. الفروق بين الموهوبين والموهوبات في الاستثارات الفائقة والحاجات الإرشادية المرتبطة بها تبعاً لمراحل التعليم الدراسية بمدينة جدة الهدف من الدراسة التحقق من وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الموهوبين في كل من الاستثارات الفائقة والحاجات الإرشادية المرتبطة بها، طبقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية: ابتدائي – متوسط – ثانوية، في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من ١٩٩ طالب وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (١٠-٢١) سنة ، تم اختيارهم طبقاً للعينة القصدية المتاحة، مع أداتي الدراسة على طلبة المراحل الدراسية الثلاثة (١٤٧ طالب – ٥٢ طالبة) وبمتوسط عمري ١٤,٤ سنة. تم استخدام مقياس الاستثارات الفائقة والحاجات الإرشادية من إعداد الباحث (٢٠٢٠) كما تم استخدام العمليات الإحصائية المناسبة: اختبار ت وتحليل التباين الأحادي.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الاستثارات الفائقة وكذلك في الحاجات الإرشادية لصالح الطالبات. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الحاجات الإرشادية بين الطبة الموهوبين تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية، وخاصة في البعد الخيالي لصالح طلبة المرحلة المتوسطة، وفي البعد الانفعالي لصالح طلبة المرحلة الثانوية ، وفي الدرجة الكلية للمقياس لصالح طلبة المرحلة المتوسطة. أما الفروق في الحاجات الإرشادية تبعاً للمرحلة الدراسية فلم تظهر فروق، إلا في بعد حاجات الاستثارة الخيالية والتي جاءت لصالح الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية.

تمت مناقشة النتائج في ضوء الجانب النظري لمتغيري الدراسة وفي إطار الثقافة المحلية لأفراد العينة، كما تم تقديم توصيات ومقترحات بحثية على ضوء النتائج.

الكلمات الدالة: الاستثارات الفائقة – الحاجات الإرشادية – الموهوبين– المراحل الدراسية.

المقدمة

يعبر مفهوم الاستثارة الفائقة طبقاً لنظرية دابروسكي عن المظاهر الشديدة أو المتسارعة في الشدة والحساسية التي تبدو في سلوك الموهوب، وخاصة عندما يستجيب سلوكياً للمثيرات البيئية ، فبدلاً من النظرة المتسرعة إلى هذه الاستثارات على أنها أشكال من السلوك غير المهذب أو المضطرب أو المفرط، كان لدابروسكي تفسيراً آخر لها – لا سيما وأنها تنتشر بين الموهبين – بناءاً على ملاحظاته وما تبع ذلك من دراسات جعلت من هذه الاستثارات إحدى الخصائص التي يتميز بها الموهوب، وإحدى ركائز تجهيز المعلومات لديه (حسن، ٢٠١٧) وتطوير شخصيته ويتوقع البعض أن ٨٨% من الموهوبين لديهم على الأقل مظهر من المظاهر السلوكية لهذه الاستثارات (الياس وزملاؤه Alias et al، ٢٠١٣،). تعد نظرية كازمبرز دابروسكي (Dabrowski) حول التفكك الإيجابي من نظريات الشخصية المتعلقة بنمو الطفل، إذ جعلت من التفكك أمراً إيجابياً في النمو خاصة إذا صاحب هذا التفكك شيء من القلق والتوتر لديه، حيث يعد القلق هنا محفزاً للسلوك والإنجاز وليس معوقاً له، ويعبر كذلك عن مجموعة من الحاجات ترتبط بالجوانب العقلية (التحليلية) والذهنية والنفس حركية والانفعالية التي تظهر فيها الاستثارات الفائقة. أنها باختصار نافذة على العالم الداخلي للموهوب (سيلفرمان Silver man، ٢٠١٦)

من هنا يتضح أن الكشف عن هذه الاستثارات يعد أمراً ضرورياً للوقوف على ما يحتاجه الفرد سواءاً كان طفلاً أو مراهقاً أو شاباً، وتقديم البرامج الإرشادية المساعدة على استثمارها لصالح نمو الأفراد والموهوبين على وجه الخصوص، فهذه الفئة تتميز بقدرة عالية على التحفيز وردود الأفعال الجيدة تجاه المثيرات المختلفة سواءاً كانت داخلية أم خارجية ، الأمر الذي يمنح أفرادها طاقة من الإبداع في المجالات المختلفة ، بحيث يمكن أن يصبح من خلالها الموهوب منهم أكثر تميزاً ويأتي بالجديد والجيد من العطاء حتى يتمكن من تحقيق ذاته ، حتى وان واجهته الصعوبات.

تأتي الحاجات لتلقي عبئاً كبيراً على حياة الفرد النفسية، بل أن تجاهلها قد يؤدي إلى انخفاض درجة الصحة النفسية والعقلية والجسمية لديه، بل قد يؤدي ذلك إلى هلاكه طبقاً إلى أهمية الحاجة في حياته، إذ أنها تشير إلى الدافع أو الدوافع التي لم يتم إشباعها (راجح، ٢٠٠٨م) وقد أوضح ذلك ماسلو (العجمي، ٢٠٠٩م) في نظريته التي أشار من خلالها إلى أن الفرد يقوم بإشباع حاجاته بشكل متتالي وطبقاً لأولوية وأهمية كل حاجة من هذه الحاجات ، ولا شك إن وجود الاستثارات الفائقة – كثر أو قل – لدى الموهوب يحمل خلفه مجموعة من الحاجات المختلفة، سواءاً كانت نفسية أو اجتماعية، أو غيرها، لا بد من مساعدته على تحقيقها وإشباعها.

اهتمت الدراسات السابقة التي أتيحت للباحث بالكشف عن الفروق بين الطلاب والطالبات في الاستثارات الفائقة وطبقاً لبعض المتغيرات مثل الجنسية والمرحلة الدراسية، كدراسة (العازمي، ٢٠١٥) ودراسة (البرتو وزملاؤه Pirto

et al , ٢٠٠٨) في حين اهتمت بعض الدراسات بالكشف عن العلاقة بين الاستثارات الفائقة والتفكير الإبداعي، كدراسة (الشياب والخطيب، ٢٠١٥) و (أحمد، ٢٠٢٠)، والعلاقة بين الموهبة والإستثارات الفائقة ، كدراسة (بوشت وفالك، Boucht and Falk، ٢٠٠١)، إلا أن الدراسة الحالية اهتمت بالفروق بين الطلبة في تلك الاستثارات طبقاً للمرحلة الدراسية وطبقاً لمتغير الجنس، إضافة إلى الحاجات الإرشادية المنبثقة من هذه الاستثارات وذلك في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

طبقاً لما أشار إليه روبنسون (نقلاً عن الطنطاوي، ٢٠١٧) حول تأكيد نظرية التفكك (الانقسام) الإيجابي من أن نمو الفرد – خاصة المتفوق أو الموهوب – يتكون من سلسلة من المراحل، يحدث التفكك في نهاية كل مرحلة منها بسبب ما حدث للفرد من تكيف وفهم للذات ساعدت الاستثارات الفائقة على حدوثه، ولكون لهذه الاستثارات احتياجات لا بد من مراعاتها وتلبيتها من أجل إحداث التوازن لديه بوجه عام، ولمساعدة الموهوبين على استثمار ما لديهم من إستثارات فائقة، عن طريق إشباع الاحتياجات المترتبة على تلك الاستثارات . ونظراً لأهمية الاستثارات والعائد منها على نمو الطالب، فمن الضروري التعرف على الاحتياجات المتعلقة بها، إضافة إلى التعرف إلى الفروق في هذه الاستثارات حسب بعض المتغيرات الديموغرافية، ومن هنا نشأت مشكلة الدراسة الحالية.

وتتلخص مشكلة البحث في الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما دلالة الفروق بين الموهوبين والموهوبات في أبعاد مقياس الاستثارات الفائقة؟

٢- ما دلالة الفروق بين الموهوبين والموهوبات في الحاجات الإرشادية؟

٣- ما دلالة الفروق في الاستثارات الفائقة لدى الطلبة الموهوبين طبقاً لاختلاف المرحلة الدراسية: ابتدائي – متوسط – ثانوي؟

٤- ما دلالة الفروق في الحاجات الإرشادية المرتبطة بالاستثارات الفائقة لدى الطلبة تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية: ابتدائي – متوسط – ثانوي.

أهمية البحث:

١- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من المكانة التي يحظى بها الموهوب في كل مكان وما يتوقعه الآخرون منه من إنجاز وأيضاً من ضرورة العناية به وإشباع حاجاته وسلامة نموه.

٢- لنظرية دابروسكي اعتبارات نظرية وتطبيقية جديرة بالاهتمام، وأخذها في الاعتبار من الناحية الإرشادية سوف يجعل منها مساراً يُعتمد عليه في إرشاد الموهوبين بشكل عام ويساعد الآباء والأمهات والمعلمين والمرشدين

لفهم ما تشير إليه الاستثارات الفائقة من إمكانيات قابلة للتطوير وما يحتاجه الموهوب من دعم ومساعدة إرشادية مناسبة لنمو وتطوير هذه الاستثارات عن طريق توظيفها واستثمارها في صالح الموهوب والمجتمع.

٣- حاولت الدراسة الحالية أن تشمل عينتها المراحل الدراسية الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المجتمع السعودي وتحديداً في مدينة جدة، وهذا يؤكد مراعاة الدراسة لمراحل نمائية مختلفة وذات تأثير كبير في المستقبل النفسي والعلمي والمهني في حياة الفرد.

٤- من أجل القيام بالدراسة الحالية تمكن الباحث – بفضل الله – من بناء مقياس الدراسة: مقياس الاستثارة الفائقة، ومقياس الحاجات الإرشادية المتعلق بالاستثارات ، للاستفادة منهما في إجراء الدراسة الحالية ومن أجل استفادة الباحثين الآخرين الذين لديهم اهتمام في هذا الجانب.

أهداف البحث:

١- التعرف على الفروق في الاستثارات الفائقة بين الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات في ضوء أبعاد المقياس المستخدم.

٢- الكشف عن الفروق في الحاجات الإرشادية المرتبطة بأنواع الاستثارات الفائقة بين الموهوبين والموهوبات.

٣- التعرف على الفروق في الاستثارات الفائقة بين الطلبة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية: ابتدائي – متوسط – ثانوي.

٤- الكشف عن الفروق في الحاجات الإرشادية المرتبطة بالاستثارات الفائقة لدى الطلبة طبقاً لاختلاف المرحلة الدراسية: ابتدائي – متوسط – ثانوي.

حدود البحث:

اقتصر البحث على مجموعة من الطلبة الموهوبين (ذكور – إناث) في المدارس التي تحتوي على مجموعة من الصفوف الخاصة بالموهوبين المصنفين طبقاً للاختبارات والمعايير المناسبة من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

أولاً: الاستثارات الفائقة (فرط الاستثارة) **Overexcitabilities**:

عرفها كل من دابروسكي وبيتشويسكي في السبعينات من القرن الماضي بأنها الاستجابات ذات المستوى أو الدرجة الأعلى من المتوسط والتي تزيد عن المؤثرات المسببة لها (نقلاً عن: (المكصوصي وهادي، ٢٠١٧)، أي أن تلك الاستثارات تزيد عن الحد الطبيعي أو المألوف.

وتعرف إجرائياً بأنها: مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الاستثارات الفائقة، المستخدم في الدراسة الحالية وأبعاده.

ثانياً: الحاجات الإرشادية النفسية المرتبطة بالاستثارات الفائقة:

مجموعة من المطالب النفسية والجسمية والاجتماعية والانفعالية التي تحتاج إلى تلبية واهتمام من المحيطين بالفرد من أجل بقائه وتوافقه في الحياة ومن أجل حسن تكيفه كماً ونوعاً، وتحدد في الدراسة الحالية بالمطالب المتعلقة بالاستثارات الفائقة لدى الموهوب.

وتعرف إجرائياً بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم لتحديد الحاجات في الدراسة الحالية.

ثالثاً: الطلبة الموهوبون:

أشار عبد الواحد (٢٠١٠) إلى ما أوردته الجمعية القومية للدراسات التربوية عن تعريف للموهوب، على أنه من يظهر امتيازاً مستمراً في أدائه في أي مجال له قيمة. وطبقاً للتعريف المعتمد من قبل مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية عام ١٩١٨م تم تعريف الموهوب بأنه الطالب الذي لديه استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات العقلية والاستعداد الأكاديمي والتفكير الإبداعي.

الإطار النظري

الاستثارات الفائقة:

قد يحدث لبس في كون الاستثارات الفائقة – كما جاء في مصطلح الدراسة الحالية مثلاً – أفعال تستثير الفرد ليقوم بسلوك ما، أو نتاج لحالات وتغيرات تحدث أثناء نمو الفرد بحيث تبدوا على شكل سلوكيات أو استجابات أعلى من المعتاد وأعلى من المتوقع، إذ تجعل المحيطين بالطفل أو المراهق، وحتى الراشد، تجعله في حيرة ، الأمر الذي يؤدي إلى سوء تفسير المظاهر السلوكية التي تعبر عن تلك الاستثارات.

أشار كل من بني يونس والشمري والزعارير (٢٠١٦، ص ٦٦٤) إلى أن مفهوم الاستثارات الفائقة هو مفهوم نفسي فسيولوجي انبثق من المدرسة السيكوفسيولوجية الروسية ، مروراً ببولندا التي اهتم دابروسكي فيها بهذا المفهوم مطلقاً عليه – في البداية – عبارة : القدرة على الاستجابة الفائقة للمثيرات، وتم ترجمتها إلى: فرط القابلية للمثيرات وترجمت أيضاً إلى فرط الاستثارة التي تمثل قدرة الفرد الفائقة على الاستجابة للمثيرات الداخلية والخارجية، حيث تتميز هذه الاستجابة بالسرعة والشدة والكثافة والتكرار والمدة ، وطبقاً لما يراه دابروسكي في بداية السبعينيات من القرن الماضي ان مصدر تلك الاستثارات هو ارتفاع حساسية الجهاز العصبي لدى الفرد (مارتوسكا وورومانووز Martowska and Romanowiez، ٢٠٢٠).

خلفية نظرية دابروسكي:

طبقاً لما ذكرته شيرلي أكرمان (Ackerman،٢٠٠٩) أن مصطلح التفكك الإيجابي يرتبط بالمستوى الأعلى للشخصية ويقابله المستوى الأدنى منها، وتأثير المستوى الأعلى في المستوى الأدنى من شخصية الفرد، حيث جاء تكوين هذا المصطلح طبقاً لرأي جاكسون ومازوكويز وبياجيه في القرن الماضي حول تطور الإنسان ونموه. وفي رأي دابروسكي أن الشخصية يجب أن تتفكك عوامل الدمج الأولية فيها والقائمة على الغريزة والتنشئة الاجتماعية، كما أشار في نظريته للاستثارات الفائقة أن هذه الاستثارات تتضمن التصاعد الملحوظ في شدة السلوك الصادر من الفرد وخاصة الطفل أو المراهق الموهوب في الجوانب النفسية الحركية والحسية والخيالية والذهنية والانفعالية، وهذا ما أكدته نتيجة دراسة كل من إلياس ورحمان وسيتي وياسين Alis, Rahman, Siti, and Yassin (٢٠١٣) من أن ٨٨% من الموهوبين لديهم على الأقل مظهر من مظاهر الاستثارات الفائقة، وقد تختلف هذه الاستثارات في نوعها ودرجاتها بينهم، حتى وإن تقاربت نسبة الذكاء لديهم. والجدير بالذكر أن هذه الإستثارات ليست موجودة لدى جميع الموهوبين، كذلك يصعب إدراك مظاهرها دون أن يحدث توتر للفرد بسبب صراعاته الداخلية وشعوره بالقلق والحزن حيث تسهم هذه المشاعر في ظهور تلك الإستثارات وتساعد الفرد على الإبداع (المكصوصي وهادي، ٢٠١٧)، فالإستثارة الفائقة في الجانب الوجداني (الانفعالي) مثلاً تشير إلى علو كثافة المشاعر لدى الفرد والاستثارة العقلية تشير إلى شدة الفضول والاستثارة الفائقة الحسية تشير إلى فرط استجابة الحواس والاستثارة الفائقة النفس حركية تشير إلى وجود مستويات عالية من الطاقة لدى الفرد (أحمد، ٢٠٢٠)، وهي التي تعد من المكونات لنظرية دابروسكي والتي تسهم في إبراز القدرات الفائقة لدى الفرد، وخاصة الموهوب. يمكن القول ان هذه النظرية وضعت الأساس للنظريات الحديثة المتعلقة بالنمو الإيجابي بعد حدوث الصدمة والمعاناة لدى الفرد (Ackerman،٢٠٠٩).

أنواع الاستثارات الفائقة:

لخص بيلي (Bailey،٢٠١٠) أنواع الاستثارات الفائقة على النحو التالي:

أولاً: الاستثارات النفسحركية: ويطلق عليها أحياناً الاستثارة الفائقة للنظام العضلي العصبي، ويمكن ملاحظتها من خلال المظاهر التالية: الطاقة الجسدية المفرطة – السرعة في الحديث وعدم مقاومتها – وجود بعض العادات العصبية – القيام بعمل أو أعمال بصورة مندفعة – التنافس الملحوظ – إدمان العمل – الأرق – التململ المستمر – النزعة إلى تشويه الذات – ظهور التعبيرات النفس حركية المتعلقة بالتوتر الانفعالي – ومن المظاهر الملاحظة أيضاً في قاعات الدراسة : التهيؤ للحركة – سرعة الحديث – ظهور بعض التشنجات اللاإرادية كالعق الشفتين وإسقاط الكراسي ومضغ أقلام الرصاص.

ثانياً: الاستثارات الحسية: ومن مظاهرها: ازدياد الحاجة إلى ملامسة الأشياء أو إلى التعرض إلى اللمس – الابتهاج من الأشياء الجميلة – الإفراد في الأكل – الاهتمامات بالدراما والجماليات – الحساسية للمثيرات الحسية كالعلامات الواضحة وضجيج الأصوات وسطوع الإضاءة – إبداء الحاجة إلى الراحة والترف– القيام بتجارب جنسية متنوعة بالنسبة للراشدين – إظهار الحاجة إلى اهتمام الآخرين وصداقاتهم – كره الجلوس وحيداً– قد يكون له العديد من العلاقات مع الآخرين لكنها علاقات سطحية. القدرة التعبيرية الزائدة عن العطف – الشعور المكثف تجاه الآخرين والميل نحوهم.

ثالثاً: الاستثارات التخيلية: وأهم مظاهرها: الارتباط القوي بين الصورة الخيالية والانطباعات – الابداع – زيادة الوعي الحدسي – استخدام التحليل والاستعارات التشبيهية أثناء التعبير اللفظي – يستخدم التصور المتحرك لتجسيد محتوى الحديث – أقل تحدثاً عن الأحلام المفزعة وأقل خلطاً للحقائق وأقل خوفاً من المجهول – الميل للعيش في الخيال – التحول من التوترات والتخفيف منها عن طريق التخيل – في قاعة الدرس يمكن أن يصبح خيالياً وواقعياً مع التلاميذ – يعتمد على الحدس أحياناً في طريقة للتفكير.

رابعاً: الاستثارات الذهنية: وتتميز بكثافة الأنشطة العقلية، مثل: – الإلحاح في الأسئلة والاستفسارات – الفهم والشراهة للحصول على المعارف والمعلومات – الحماسة أثناء الملاحظة ووضوح القدرات التحليلية – المقدرة على التركيز الشديد – التفكير النظري (التنظيري) والاهتمام بالمسائل النظرية – القدرة على تحويل التوترات الانفعالية إلى مسائل ذهنية تخضع للتفكير – الميل إلى المنطق – وفي المجال التعليمي يلاحظ عند الفرد الرغبة والشره في التعلم – يحب الألغاز والألعاب والمسائل الغامضة – يحاول فهم الأشياء بدقة ولا يحتمل وجود الأخطاء.

خامساً: الاستثارات الانفعالية: وأهم مظاهرها التعامل مع الخبرات المرتبطة بالعلاقات مع الآخرين مثل: شدة التعلق بالآخرين وبالأشياء وبالأماكن – كبت مشاعر ومظاهر الخجل – الحماسة والاهتمام – ذاكرة شديدة وفعالة – الاهتمام بموضوع الموت ونهاية الحياة – وجود مشاعر القلق والخوف والاكتئاب – يرغب في الوحد والانعزال احياناً – تبدوا عليه مشاعر عدم الاطمئنان ، فهو بحاجة إلى الأمن – يهتم بالآخرين وبمشكلاتهم بدرجة أعلى مما اعتاد عليه الناس – لديه علاقات قوية وذات خصوصية مع البعض – يجد صعوبة في التوافق مع البيئة الجديد عليه . وفي قاعة الدراسة يلاحظ على الشخص: الإحساس العميق بموضوع العدالة الشخصية والاجتماعية – يظهر اكتئاباً بالمسائل الوجودية – يتعاطف ويبدي الحاجة إلى التصرف تجاه ما يراه من أخطاء – الإحساس بالمسئولية – يحس بالانفعالات الداخلية للأخرين.

والجدير بالملاحظة أن المظاهر التي تم ذكرها هي أعلى درجة لدى الموهوبين على نحو خاص مقارنة بالعاديين من الأفراد، وتزداد هذه المظاهر درجة حين ظهور الاستثارات الفائقة لدى الموهوبين والعاديين، لذلك كان – ولا زال – الاهتمام متزايداً بها، وتوظيفها في صالح نمو الفرد.

أساليب التعامل مع الاستثارات الفائقة:

تعد الاستثارات الفائقة نافذة مهمة للكشف على العالم الداخلي للأفراد وخاصة الأطفال وما هم في حاجة إليه، وقد أورد العازمي (٢٠١٥) مجموعة من الطرق التي تساعدنا في التعامل مع هذه الاستثارات، يمكن تلخيصها على النحو التالي:

١- الاستفادة من الطاقات الزائدة ومن الرغبة الملحة في العمل لدى الأطفال أو الأفراد بوجه عام الذين تتضح الاستثارات الفائقة لديهم، بحيث يتم اختيار الأنشطة المناسبة في المجالات التي تتلاءم مع نوع الاستثارات التي تظهر على الفرد مثل الأنشطة ذات الطابع: النفس حركي والعقلية (الخيلية والذهنية) والانفعالية.

٢- التعبير عن موضوع الاستثارة في صورة خبرات يتعامل معها من خلال حواسه المختلفة.

٣- إتاحة الفرص للأفراد للمشاركة في مواقف ومناسبات تبرز قدراتهم المتميزة وتجعلهم مكان اهتمام وتقدير من الآخرين.

٤- تزويد الأفراد بما يشبع حاجاتهم المرتفعة إلى المعرفة وحسب الاستطلاع واستغلال قدراتهم ومهاراتهم في التركيز والمثابرة.

٥- مساعدة الأفراد على التمييز بين الواقع والخيال والمأمول وعمل التوازن المطلوب، بحيث تقدم الأنشطة والبرامج المناسبة التي تساعد الفرد على إدراك الواقع واستغلال القدرات المتاحة إلى أقصى درجة ممكنة والتطلع إلى الوصول إلى الأهداف المأمولة له.

٦- إعداد البرامج التعليمية والأنشطة اللاصفية التي تساعد الفرد على التفاعل الجيد والبناء مع غيره من الأفراد في المواقف المختلفة.

الحاجات الإرشادية للموهوبين:

الحاجة تشكل معضلة في حياة الفرد، بل هي وجه آخر للمشكلة التي تواجهه، لهذا جاء الإرشاد النفسي ليسهم في مواجهة حاجات الفرد ومساعدته على إشباعها بالنوع المناسب من الإرشاد: النمائي والوقائي والعلاجي، وللموهوبين مجموعة من الاحتياجات، ذكرها أبو سعد (٢٠١١) ، على النحو التالي:

أولاً: احتياجات نفسية:

١- الحاجة إلى الاستبصار بالاستعدادات والطاقات الكامنة، والوعي بها وفهمها جيداً.

٢- الحاجة إلى اعتراف الآخرين بما لدى الموهوب من قدرات وتميز.

٣- الحاجة إلى الاستغلال والحرية والتعبير.

٤- الحاجة إلى توكيد الذات.

٥- الحاجة إلى الفهم المبني على التعاطف والتقبل غير المشروط بين الغير.

٦- الحاجة إلى احترام الأفكار ويطرحه الموهوبون من أسئلة.

٧- الحاجة إلى الإحساس بالأمن.

٨- الحاجة إلى تكوين مفهوم موجب للذات.

ثانياً: احتياجات عقلية – معرفية:

١- الحاجة إلى المعرفة والاستطلاع والاكتشاف والتجريب.

٢- الحاجة إلى مهارات التعلم الذاتي والاستفادة من مصادر التعلم ومصادر المعرفة المختلفة.

٣- الحاجة إلى المزيد من الإثراء المعرفي والتعمق في مجال الموهبة.

٤- الحاجة إلى مناهج تعليمية وأنشطة تربوية تتحدى استعداد الموهوب وتتحدى أسلوبه الخاص في التفكير والتعلم.

٥- الحاجة إلى اكتساب مهارات البحث العلمي وتقييم الأفكار وتقديم الحلول.

ثالثاً: احتياجات اجتماعية:

١- الحاجة إلى تكوين العلاقات الاجتماعية الجيدة مع الآخرين.

٢- الحاجة إلى اكتساب المهارات التوافقية، التعامل مع الضغوط.

٣- الحاجة إلى مواجهة المشكلات الانفعالية الدراسية وغيرها..

بحوث ودراسات سابقة:

دراسات عن الاستثارات الفائقة:

قام كل من بوشت وفالك (Bouchet and Falk، ٢٠٠١) بدراسة عن العلاقة بين الموهبة والإستثارات الفائقة لدى طلاب وطالبات الجامعة لدى عينة من طلبة الجامعة، بلغ عدد أفرادها ٥٦٢، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الموهبة والإستثارات الفائقة، وكانت الفروق دالة إحصائياً بين الموهوبين والعاديين من الطبة في الاستثارات الذهنية والإستثارات الانفعالية. كذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب حيث حصلوا على درجات أعلى في الاستثارة الذهنية والإستثارات التخيلية والإستثارات النفس حركية، في حين حصل الطالبات على درجات أعلى في الاستثارات الوجدانية والإستثارات الحسية.

في دراسة البيرتو ومي وزنادري (Pirto, et al،٢٠٠٨) حول المقارنة بين طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين والموهوبات في كل من أميركا وكرويا في درجة الاستثارة الفائقة، حيث بلغت عينة البحث من الأمريكيين ٣٤١ في حين كان عدد أفراد العينة من الكوريين ١١٧ طالب وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة الطلبة الكوريين (ذكور وإناث) أظهروا ارتفاعاً في درجة الاستثارة النفس حركية في حين لم تظهر فروق بين الطلاب والطالبات في بقية الأنواع الأخرى من الاستثارات.

حول الفرق بين الموهوبين وغير الموهوبين في الاستثارات الفائقة أجرت ورث ون وزملاءها (Wirthwein et al، ٢٠١١) دراسة للتحقق من وجود الاستثارات الفائقة لدى الموهوبين وغير الموهوبين من الأفراد الراشدين حيث أجريت الدراسة في ألمانيا على مجوعتين، إحداهما من الموهوبين ذهنياً والأخرى على متوسطي الذكاء (٩١-٩٦) ، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود تفاعل بين الجنس والموهبة العادية ، ولكن كان هناك فرق دال إحصائياً في الاستثارات الإنفعالية والحسية لصالح الإناث، كذلك أظهر الموهوبين تفوقاً في الاستثارة الذهنية (العقلية) على غير الموهوبين من أفراد العينة.

قام العازمي (٢٠١٥) بدارسة للكشف عن الاستثارات الفائقة وبعض أبعد الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، الموهوبين والعاديين. ومن بين النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في جميع أبعاد الاستثارات الفائقة، كما جاءت الفروق لصالح الطالبات، ما عدا فرق في الاستثارة النفس حركية، حيث كان لصالح الطلاب. بالنسبة للفروق في ابعاد الاستثارة طبقاً لنوع الدراسة _ أدبي أو علمي – فلم تظهر فروق إلا في بعد الاستثارات الانفعالية، إذ جاءت لصالح طلاب القسم الأدبي في المرحلة الثانوية.

وفي دراسة للشياب والخطيب (٢٠١٥) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط الاستثارات الفائقة – طبقاً لنظرية دابروسكي – وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس السلط الأردنية، أجريت الدراسة على ٣٣٦ طالب وطالبة من طلبة الصف السابع والتاسع (المرحلة المتوسطة). أظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب أنماط الاستثارات جاءت على النحو الآتي: الاستثارة العقلية يليها نمط الاستثارة النفس حركية ثم نمط الاستثارة الحسية، ثم نمط الاستثارة التحليلية وأخيراً نمط الاستثارة الانفعالية، أما ترتيب الأنماط لدى العاديين من الطلبة فقد جاءت حسب الترتيب التالي: الأنماط الحسية ثم التخيلية ثم النفس حركية، ثم الانفعالية وأخيراً الأنماط العقلية. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في كل من أنماط الاستثارة الفائقة والتفكير الإبداعي لصالح الموهوبين، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة بين أنماط الاستثارات الفائقة والتفكير الإبداعي.

وهدفت دراسة الطنطاوي (٢٠١٧) إلى معرفة العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة ومستوى الكمالية والتعرف على الفروق فيهما بين المتفوقين عقلياً والعاديين. أجريت الدراسة على ٦٨٢ من طلبة المرحلة الثانوية بمصر في الصفوف الثلاثة لهذه المرحلة (١١٥) من المتفوقين عقلياً و (٥٦٧) تراوحت أعمارهم بين (١٥–١٨) سنة، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين عقلياً والعاديين في أبعاد الاستثارة الفائقة لصالح المتفوقين عقلياً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط الاستثارة الفائقة ومستوى الكمالية لدى الطلاب المتفوقين عقلياً، ووجود فروق دالة بين الذكور والإناث (طلاب وطالبات) في بعد الاستثارة النفس حركية الفائقة لصالح الذكور، وفي بعد الاستثارة الانفعالية جاءت لصالح الإناث.

قام كل من الحارثي والقصامي (٢٠١٩م) بدراسة، هدفت إلى التعرف على درجة الاستثارات الفائقة – طبقاً لنظرية دابروسكي – وعلاقتها باتخاذ القرار وللكشف عن الفروق في درجات الاستثارات طبقاً لمتغير الصف الدراسي، وذلك لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة ٦٣ طالبة موهوبة. أظهرت النتائج ارتفاع درجات الاستثارات الفائقة بكل أبعادها عن المتوسط وحسب التوالي: الحسية والعقلية والانفعالية والتخيلية والنفسية. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين الاستثارات الفائقة ومهارات اتخاذ القرار. كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق في الاستثارات الفائقة وأبعادها طبقاً لمتغير الصف الدراسي وتحديداً لصالح طالبات الصفين الأول والثاني، على عكس مهارات اتخاذ القرار التي لم يظهر فرق فيها طبقاً لمتغير الصف الدراسي.

وهدفت دراسة الزعبي (٢٠١٩) إلى معرفة العلاقة بين أنواع الاستثارات والابداع العاطفي حول أنواع الاستثارات الفائقة وعلاقتها لدى طلبة الصفين السابع والعاشر، والفروق فيهما بين الطلاب والطالبات حسب الصف. وقد أجريت الدراسة على (٢٦٤) من طلبة الصفين السابع والعاشر في المرحلة الأساسية العليا بالعاصمة الأردنية (عمان)، باستخدام كل من مقياس الاستثارات الفائقة لفالك وزملاؤه Falk et al، ومقياس الابداع العاطفي لافريل (Averill). أظهرت نتاج الدراسة أن مستوى الاستثارات الفائقة كان متوسطاً، في حين جاء مستوى الابداع العاطفي مرتفعاً، كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الاستثارات الفائقة والابداع العاطفي، وحددت نتائج تحليل الانحدار المتعدد – المتدرج – أن جميع أبعاد الاستثارة الفائقة تتنبأ بالإبداع العاطفي ما عد بعد الاستثارة النفس حركية ، كذلك أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً في الاستثارات العقلية والتخيلية والعاطفية (الانفعالية) تعزى إلى الجنس، وكانت لصالح الإناث (الطالبات) ، في حين كان الفروق في الاستثارات النفس حركية لصالح الذكور (الطلاب) كما لم تظهر فروق دالة في الاستثارات الفائقة تعزى للصف أو تفاعله مع الجنس، باستثناء الاستثارة النفس حركية بحيث كانت الفروق لصالح طلبة الصف العاشر. أما الفروق في الابداع العاطفي فقد وجدت دالة بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وللصف العاشر.

كما أجرى أحمد (٢٠٢٠م) دراسة بعنوان العلاقات السببية بين أنماط الإستثارات الفائقة والذكاء الإبداعي والابتكارية الانفعالية لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجمهورية مصر العربية، حيث أجريت الدراسة على عينة ١٢٠ من الذكور و٤٤ من الإناث. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الذكور والإناث لكل من أنماط الاستثارة الفائقة والذكاء الإبداعي والابتكارية الانفعالية وذلك لصالح الذكور.

وأجرى عبد الرحيم (٢٠٢١) دراسة بعنوان: السيطرة الدماغية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً وعلاقتها بأنماط الاستثارة النفسية الفائقة، حيث بلغ عدد أفراد عينة هذه الدراسة ٢٠٠ طالب وطالبة من طلبة الجامعات السعودية الموهوبين أكاديمياً من مختلف التخصصات. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في الاستثارة الانفعالية تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الطالبات، وجاءت الفروق في هذه الاستثارات طبقاً لنوع التخصص الدراسي لصالح طلاب الكليات العلمية. كذلك أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تفاعل ما بين السيطرة الدماغية وانوع الاجتماعي في كل من الاستثارة الانفعالية والتخيلية والدرجة الكلية للاستثارة النفسية الفائقة، كما تم رصد تأثير دال إحصائياً للسيطرة الدماغية في الاستثارة الانفعالية الفائقة لصالح السيطرة الدماغية اليسرى وتأثير للسيطرة الدماغية في الاستثارة التخيلية لصالح ذوي السيطرة الدماغية اليمنى وتأثير للسيطرة الدماغية في الاستثارة النفسية الفائقة لصالح ذوي السيطرة الدماغية اليسرى.

دراسات حول الحاجات الإرشادية للموهوبين:

سوف يتم إلقاء الضوء على أبرز الحاجات الإرشادية للموهوب من خلال نتائج بعض الدراسات الحديثة نسبياً:

ففي دراسة لكل من أوليدي وبن زعموش (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على الحاجات الإرشادية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية ، من وجهة نظر معلميهم في مدينة ورقلة بالجزائر، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٥٥ معلم ومعلمة، توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية: جاءت الحاجات الاجتماعية في مقدمة الحاجات التي يجب تلبيتها، كذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الحاجات طبقاً لجنس المعلمين وطبقاً لتكوين المعلمين ولعدد سنوات خبرتهم.

اجرى كلا من الحدابي والعودري (٢٠١٩) دراسة هدفت الى التعرف على الحاجات الارشادية للموهوبين بالمدارس بالسودان والكشف عن الفروق لهذه الحاجات طبقا لمتغير، العمر والنوع والصف والمدرسة وقد تم تطبيق الدراسة على ٧٢ موهوب وموهوبة وقد أظهرت نتائج الدراسة ان الحاجات جاءت بدرجة منخفضة بوجه عام ، ما عدا الحاجات الصحية والتي جاءت مرتفعة ، تليها حاجات المجال الاسرى والتي أتت متوسطة ، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية في الحاجات في ضوء متغيرات العمر والنوع والصف والمدرسة.

كذلك أجرت زينة (راشد، ٢٠١٩) دراسة للكشف عن القيمة التنبؤية لمقياس الاستثارات الفائقة وقدرته على الكشف عن الطلبة الموهوبين، في محافظة بغداد بالعراق، حيث تم تطبيق المقياس على ٤٠٠ طالب وطالبة من الطلبة الموهوبين والمتميزين. ومن بين نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى جيد من الاستثارات، وجاء ترتيب الاستثارات الفائقة على النحو التالي: العقلية – الانفعالية – النفس حركية – التخيلية – الحسية. كما أظهرت نتائج الدراسة تفوق الذكور على الاناث في الاستثارات، حيث تساوا في بعد الاستثارات النفس حركية، في حين تفوق الذكور في الابعاد الحسية والتخيلية والعقلية والانفعالية.

وفي دراسة لكل من أرنوط والقديمي وآل معدي (١٤٤٠هـ) أجريت على ٣٣٩ طالبة من الموهوبات في المرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية. أظهرت النتائج أن هناك ارتفاعاً شديداً في الحاجات الإرشادية بوجه عام، والاحتياجات الإرشادية النفسية والاجتماعية، على وجه الخصوص لدى طالبات المرحلة المتوسطة وكذلك لدى طالبات المرحلة الثانوية. كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في الحاجات الدراسية لصالح طالبات المرحلة المتوسطة، في حين كان الفرق في الاحتياجات النفسية والاجتماعية بين طالبات المرحلة المتوسطة وطالبات المرحلة الثانوية لصالح طالبات المرحلة الثانوية.

كما قامت فتيحة (٢٠٢٠) بإجراء اطروحتها لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان "السمات الشخصية والحاجات النفسية – الاجتماعية للطلاب الموهوبين والمتفوقين أكاديميا. تكونت عينة الدراسة من ١٩٧ طالب وطالبة من السنوات الأولى الثلاثة في المرحلة الثانوية في العاصمة الجزائرية. واسفرت نتائج الدراسة عن التشابه في ترتيب الحاجات النفسية والاجتماعية لدى الموهوبين والمتفوقين وذلك على النحو التالي : الحاجة الى تقدير الذات وتقدير الاخرين والحاجة الى الذكاء العاطفي والحاجة الى المساندة الاجتماعية والحاجة الى الذكاء الروحي والحاجة الى السعي نحو الكمال والحاجة الى الحس الفكاهي وكذلك اسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الطلبة الموهوبين والطلبة المتفوقين اكاديميا في السمات الشخصية والمتمثلة في السمات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والمهارية والأكاديمية كذلك أظهرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دالة احصائيا بين المجموعتين في الحاجات التي سبق ذكرها .

التعليق على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال الدراسات التي تم عرضها ما يلي:

بالنسبة لتطبيق عينات تلك الدراسات فقد كان اغلبها من طلبة المراحل الدراسية الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية كما جاء في دراسة الشياب والخطيب (٢٠١٥) والحارثي والفطامي (٢٠١٩) والعازمي (٢٠١٥) والطنطاوى (٢٠١٧) وبيرتو وزملائه (Pirto et al ٢٠٠٨) والزعبي (٢٠١٩) وذلك بالنسبة الى الدراسات التي

تناولت الفرق في الاستشارات الفائقة وبالنسبة للدراسات التي تناولت الحاجات الارادسية كان عيناتها من المرحلة المتوسطة والثانوية كدراسة ارنوط وآل معدي (١٤٤٠هـ).

بالنسبة لطبيعة المكان الذي أجريت فيه الدراسات السابقة فقد اجربت في مجتمعات مختلفة فمثلا أجريت دراسة تناولت الاستثارات الفائقة في الاردن كدراسة (الشياب والخطيب (٢٠١٥) والزعبي (٢٠١٩) اما في السعودية فقد تضمنت الدراسات السابقة دراسة في السعودية وهي دراسة كل من الحارثي والفطامي (٢٠١٩) في حين ان الدراسات التي تناولت الحاجات الارشادية فقد أجريت احداها في السودان كدراسة الحدابي والعودري (٢٠١٩) ودراسة فتحيه (٢٠٢٠) في الجزائر في حين تناولت دراسة كلا من ارنوط وآل معدي (١٤٤٠هـ) الحاجات الارشادية في السعودية.

بالنسبة لنتائج الدراسات فقد أظهرت نتائج اغلب الدراسات وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الاستشارات الفائقة كدراسة كل من ورث وزملاؤه (Wirthnin et al ٢٠١١) ودراسة بوشت وفالك (Bouchet and Falk،٢٠٠١) ودراسة العازمي (٢٠١٥) ودراسة بيرتو وزملاؤه (Pirto et al ٢٠٠٨) بالنسبة للحاجات الارشادية اكدت نتائج الدراسات السابقة الحاجة الشديدة للاهتمام بالموهوبين في الجانبين الاجتماعي والنفسي وذلك كما جاء في نتائج الدراسة كل من أوليدي وبن زعموشي (٢٠١٨) ودراسة كل من أرنوط والقديمي وآل مهدى(١٤٤٠هـ) ودراسة فتحية (٢٠٢٠).

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

اهتمت الدراسات السابقة التي أتيحت للباحث بموضوع الاستشارات الفائقة على وجه الخصوص وفي اكثر من مجتمع وحاولت الوصول الى التحقيق من الفروق بين الطلاب والطالبات وهذا ما تركز عليه الدراسة الحالية ولكن في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية وفي المراحل الدراسية الثلاثة من مراحل التعليم العام إضافة الى ذلك يأتي متغير الحاجات الارشادية المبنى على الاستشارات الفائقة متغيرا اخر يلقى الضوء على ما الذى يجب على الوالدين والتربويين القيام به للتعامل مع تلك الاستشارات والاستفادة منها إيجابيا لصالح الطلبة وهذا ما يعزز اصالة الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المقارن للوصول إلى معرفة الفروق في الاستثارات الفائقة والحاجات الإرشادية في حدود متغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من ٩٩ طالب وطالبة من الطلبة الموهوبين في المراحل الدراسية الثلاثة: ابتدائي ومتوسط وثانوي (٤٧ طالب و٥٢ طالبة) تراوحت أعمارهم بين (١٠و٢١) سنة وبمتوسط حسابي بلغ (١٤,٤ سنة)، وانحراف معياري (٢,٤). وقد تم الاختيار طبقا للعينة القصدية والطبقية تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية.

أداتي الدراسة:

تكونت أداتي الدراسة من مقياسين من إعداد الباحث (جمل الليل،٢٠٢٠):

١- مقياس الاستثارات الفائقة:

تم إعداده بعد الاطلاع على بعض ما جاء في التراث النفسي المتعلق بموضوع الاستثارات الفائقة، حيث تم حصر أغلب المظاهر التي تعبر عن الاستثارات الفائقة، وتصنيفها في الأبعاد التالية:

- البعد النفس حركي.
- البعد الحسي.
- البعد العقلي (الذهني).
- البعد الخيالي (التخيلي).
- البعد الانفعالي.

تم عرض عبارات هذا المقياس على مجموعة من المحكمين للتحقق من مدى ملاءمتها لموضوع الاستثارات الفائقة. كما تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من ١٠٠ طالب وطالبة من الموهوبين في المراحل الدراسية الثلاثة لمعرفة اتساقه الداخلي ودرجة ثباته. وقد جاءت النتائج مطمئنة، إذ جاءت الارتباطات بين كل من: العبارة والبعد الذي تنتمي إليه، والارتباط بين الأبعاد ببعضها البعض، والارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، مرتفعة ودالة احصائياً، في حين كانت درجة كرونباخ معامل ألفا (للثبات) ٠,٨٠

٢- مقياس الحاجات النفسية المرتبطة بالاستثارات الفائقة:

بعد مراجعة بعض الدراسات النظرية والمصادر التي تناولت موضوع الاستثارات الفائقة، كدراسة (بوشت وفالك Bouchet and Falk، ٢٠٠١) و (أكرمان Ackerman، ٢٠٠٩) و (المكصوصي وهادي ٢٠١٧). تمت صياغة مجموعة من العبارات تمثل الحاجات التي تشير إليها الاستثارات ضمنياً أو صراحة من أجل مساعدة وحث المحيطين بالفرد للقيام بما هو مطلوب منهم لمساعدته على تحقيق تلك الحاجات، حيث تم تحديد مجموعة من العبارات لكل بعد من أبعاد مقياس الاستثارات الفائقة الخمسة، وعرضت على مجموعة من الأساتذة في مجال

الموهبة والإرشاد النفسي (المحكمين)، ثم تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت ١٠٠ طالب وطالبة من الموهوبين في المراحل الدراسية الثلاثة، من أجل الاطمئنان على قوة الاتساق الداخلي والثبات. فقد تم حساب ارتباط العبارات بأبعادها وارتباط كل منها بالمجموع الكلي لعبارات المقياس وارتباط الأبعاد ببعضها البعض وارتباطها بالمجموع الكلي، حيث تم استبعاد العبارات التي لم تحقق ارتباطات عالية أو ذات دلالة، أما درجة الثبات وفقاً لمعادلة كرونباخ معامل ألفا فقد بلغت ٠,٨٠

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما دلالة الفروق بين الموهوبين والموهوبات في أبعاد مقياس الاستثارات الفائقة؟

جدول ١.... نتائج اختبار (ت) للفروق في درجات مقياس الاستثارات الفائقة والأبعاد الفرعية تبعاً لمتغير الجنس:

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفينز		اختبار (ت) للعينات المستقلة		
					قيمة الاختبار (F)	الدلالة الإحصائية	قيمة (t)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
البُعد النفس حركي	طالب	147	30.67	4.76	0.026	0.871	-3.13	197	0.002
	طالبة	52	33.06	4.68					
البُعد الحسي	طالب	147	23.27	3.39	1.79	0.183	-2.78	197	0.006
	طالبة	52	24.87	4.02					
البُعد العقلي (الذهني)	طالب	147	36.27	5.29	0.111	0.740	-1.57	197	0.118
	طالبة	52	37.60	5.05					
البُعد الخيالي (التخيلي)	طالب	147	29.21	4.41	0.279	0.598	-2.04	197	0.043
	طالبة	52	30.67	4.52					
البُعد الانفعالي	طالب	147	41.04	6.49	2.10	0.149	-0.19	197	0.847
	طالبة	52	41.25	7.29					
الدرجة الكلية للمقياس	طالب	147	160.46	18.07	0.54	0.463	-2.36	197	0.019
	طالبة	52	167.44	19.23					

الجدول السابق يوضح نتائج اختبار (ليفينز) لتساوي التباين، ومن خلال قيم الدلالة الإحصائية المقابلة لكل قيمة من قيم نتائج الاختبار (F) المقابلة لكل بُعد من أبعاد مقياس الاستثارات الفائقة والدرجة الكلية نجد أن جميعها جاءت أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، مما يعني عدم معنوية الفروق في التباين وبالتالي تجانس التباين للعينات حسب الجنس.

كما يوضح الجدول نتائج اختبار (ت) للفروق في درجات الاستثارات الفائقة وفي الأبعاد الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (طالب – طالبة)، ومن خلال قيم الدلالة المقابلة لكل قيمة من قيم نتائج الاختبار (ت) المقابلة لكل بُعد

من أبعاد المقياس نجد أن بعض القيم جاءت أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥) والبعض الآخر جاءت أصغر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وبالتالي نجد الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد (البُعد العقلي (الذهني) – البُعد الانفعالي) لمقياس الاستثارات الفائقة تبعاً للجنس (طالب – طالبة) حيث أن قيم الدلالة الإحصائية المقابلة لها أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأبعاد (البُعد النفس حركي – البُعد الحسي – البُعد الخيالي (التخيلي)) والدرجة الكلية لمقياس الاستثارات الفائقة تبعاً لمتغير الجنس (طالب – طالبة) وهذه الفروق لصالح الطالبات الإناث بالمتوسطات الحسابية الأعلى من الطلاب الذكور، أي أن الطالبات الإناث يتميزن بدرجة أكبر من الطلاب الذكور في الأبعاد (البُعد النفس حركي – البُعد الحسي – البُعد الخيالي (التخيلي)) والدرجة الكلية لمقياس الاستثارات الفائقة.

السؤال الثاني: ما دلالة الفروق بين الموهوبين والموهوبات في الحاجات الإرشادية؟

جدول٢ .... نتائج اختبار (ت) للفروق في درجات مقياس الحاجات النفسية وفقاً للاستثارات الفائقة والأبعاد الفرعية تبعاً لمتغير الجنس:

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفينز		اختبار (ت) للعينات المستقلة		
					قيمة الاختبار (F)	الدلالة الإحصائية	قيمة (t)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
حاجات الاستثارة الذهنية	طالب	147	26.56	4.90	1.412	0.236	-1.75	197	0.082
	طالبة	52	27.90	4.33					
حاجات الاستثارة الحسية	طالب	147	31.37	5.38	2.342	0.122	-1.98	197	0.043
	طالبة	52	32.98	3.94					
حاجات الاستثارة الخيالية	طالب	147	21.83	5.38	1.954	0.227	-0.30	197	0.765
	طالبة	52	22.08	4.26					
حاجات الاستثارة الانفعالية	طالب	147	26.40	5.77	0.344	0.558	-2.35	197	0.020
	طالبة	52	28.54	5.21					
حاجات الاستثارة النفس حركية	طالب	147	16.95	3.60	0.291	0.590	-1.71	197	0.089
	طالبة	52	17.92	3.39					
الدرجة الكلية للمقياس	طالب	147	123.11	19.58	1.532	0.235	-2.12	197	0.036
	طالبة	52	129.42	14.87					

الجدول السابق يوضح نتائج اختبار (ليفينز) لتساوي التباين، ومن خلال قيم الدلالة الإحصائية المقابلة لكل قيمة من قيم نتائج الاختبار (F) المقابلة لكل بُعد من أبعاد مقياس الحاجات النفسية وفقاً للاستثارات الفائقة والدرجة

الكلية نجد أن جميعها جاءت أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، مما يعني عدم معنوية الفروق في التباين وبالتالي تجانس التباين للعينات حسب الجنس.

كما يوضح الجدول نتائج اختبار (ت) للفروق في درجات الحاجات النفسية وفقاً للاستثارات الفائقة وفي الأبعاد الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (طالب – طالبة)، ومن خلال قيم الدلالة الإحصائية المقابلة لكل قيمة من قيم نتائج الاختبار (ت) المقابلة لكل بُعد من أبعاد المقياس نجد أن بعض القيم جاءت أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥) والبعض الآخر جاءت أصغر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وبالتالي نجد الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد (حاجات الاستثارة الذهنية – حاجات الاستثارة الخيالية – حاجات الاستثارة النفس حركية) لمقياس الحاجات النفسية وفقاً للاستثارات الفائقة تبعاً للجنس (طالب – طالبة) حيث أن قيم الدلالة المقابلة لها أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأبعاد (حاجات الاستثارة الحسية – حاجات الاستثارة الانفعالية) والدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية وفقاً للاستثارات الفائقة تبعاً لمتغير الجنس (طالب – طالبة) وهذه الفروق لصالح الطالبات الإناث بالمتوسطات الحسابية الأعلى من الطلاب الذكور، أي أن الطالبات الإناث يتميزن بدرجة أكبر من الطلاب الذكور في الأبعاد (حاجات الاستثارة الحسية – حاجات الاستثارة الانفعالية) والدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية وفقاً للاستثارات الفائقة.

السؤال الثالث: ما دلالة الفروق في الاستثارات الفائقة لدى الطلبة الموهوبين طبقاً لاختلاف المرحلة الدولية: ابتدائي – متوسط – ثانوي؟

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) للفروق في درجات مقاييس الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي – متوسط – ثانوي)، وذلك كما يلي:

جدول٣ ..... نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) للفروق في درجات الاستثارات الفائقة والأبعاد الفرعية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي – متوسط – ثانوي):

الأبعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	الدلالة
البُعد النفس حركي	بين المجموعات	113.9	2	56.9	2.461	0.088
	داخل المجموعات	4535.2	196	23.1		
	الكلي	4649.1	198			
البُعد الحسي	بين المجموعات	52.5	2	26.3	2.015	0.136
	داخل المجموعات	2554.5	196	13.0		
	الكلي	2607.0	198			
البُعد العقلي (الذهني)	بين المجموعات	104.1	2	52.0	1.909	0.151

الأبعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	الدلالة
	داخل المجموعات	5342.9	196	27.3		
	الكلي	5447.0	198			
البُعد الخيالي (التخيلي)	بين المجموعات	216.1	2	108.1	5.648	0.004
	داخل المجموعات	3749.9	196	19.1		
	الكلي	3966.0	198			
البُعد الانفعالي	بين المجموعات	434.8	2	217.4	5.057	0.007
	داخل المجموعات	8426.4	196	42.9		
	الكلي	8861.2	198			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	2090.7	2	1045.3	3.090	0.048
	داخل المجموعات	66315.5	196	338.3		
	الكلي	68406.2	198			

الجدول السابق يوضح نتائج اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي للفروق في درجات الاستثارات الفائقة وفي الأبعاد الفرعية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي – متوسط – ثانوي)، ومن خلال قيم الدلالة الإحصائية المقابلة لكل قيمة من قيم نتائج الاختبار (ف) المقابلة لكل بُعد من أبعاد المقياس نجد أن بعضها جاءت أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥) والبعض الآخر جاءت أقل من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وبالتالي نجد الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد (البُعد النفس حركي – البُعد الحسي – البُعد العقلي (الذهني)) تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي – متوسط – ثانوي)، حيث أن قيم الدلالة المقابلة لها أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد (البُعد الخيالي (التخيلي) – البُعد الانفعالي) والدرجة الكلية لمقياس الاستثارات الفائقة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي – متوسط – ثانوي) عند مستوى معنوية (٠,٠٥). وبإجراء اختبار أقل فرق معنوي (LSD)، تبين الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين طلاب المرحلة المتوسطة والمرحلة الابتدائية في (البُعد الخيالي (التخيلي)) لصالح طلاب المرحلة المتوسطة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الابتدائية في (البُعد الانفعالي) لصالح طلاب المرحلة الثانوية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين طلاب المرحلة المتوسطة والمرحلة الابتدائية في الدرجة الكلية لمقياس الاستثارات الفائقة لصالح طلاب المرحلة المتوسطة.

السؤال الرابع: ما دلالة الفروق في الحاجات الإرشادية المرتبطة بالاستثارات الفائقة لدى الطلبة الموهوبين تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية: ابتدائي – متوسط – ثانوي؟

جدول٤ ..... نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) للفروق في درجات الحاجات النفسية وفقاً للاستثارات الفائقة والأبعاد الفرعية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي – متوسط – ثانوي):

الأبعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	الدلالة
حاجات الاستثارة الذهنية	بين المجموعات	36.68	2	18.34	0.801	0.450
	داخل المجموعات	4486.87	196	22.89		
	الكلي	4523.55	198			
حاجات الاستثارة الحسية	بين المجموعات	91.19	2	45.60	1.776	0.172
	داخل المجموعات	5031.94	196	25.67		
	الكلي	5123.14	198			
حاجات الاستثارة الخيالية	بين المجموعات	315.86	2	157.93	6.405	0.002
	داخل المجموعات	4832.92	196	24.66		
	الكلي	5148.78	198			
حاجات الاستثارة الانفعالية	بين المجموعات	67.54	2	33.77	1.040	0.355
	داخل المجموعات	6362.14	196	32.46		
	الكلي	6429.68	198			
حاجات الاستثارة النفس حركية	بين المجموعات	21.48	2	10.74	0.843	0.432
	داخل المجموعات	2496.48	196	12.74		
	الكلي	2517.96	198			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	1471.56	2	735.78	2.137	0.121
	داخل المجموعات	67494.86	196	344.36		
	الكلي	68966.42	198			

الجدول السابق يوضح نتائج اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي للفروق في درجات الحاجات النفسية وفقاً للاستثارات الفائقة وفي الأبعاد الفرعية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي – متوسط – ثانوي)، ومن خلال قيم الدلالة الإحصائية المقابلة لكل قيمة من قيم نتائج الاختبار (ف) المقابلة لكل بُعد من أبعاد المقياس نجد أن معظمها أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، وبالتالي نجد الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد (حاجات الاستثارة الذهنية – حاجات الاستثارة الحسية – حاجات الاستثارة الانفعالية – حاجات الاستثارة النفس حركية) والدرجة الكلية لمقياس الحاجات النفسية وفقاً للاستثارات الفائقة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي – متوسط – ثانوي)، حيث أن قيم الدلالة الإحصائية المقابلة لها أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد (حاجات الاستثارة الخيالية) تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي – متوسط – ثانوي) عند مستوى معنوية (٠,٠٥). وبإجراء اختبار أقل فرق معنوي (LSD)، تبين الآتي:
توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الابتدائية في بُعد (حاجات الاستثارة الخيالية) لصالح طلاب المرحلة الثانوية.

تفسير النتائج ومناقشتها:

تتفق نتيجة الإجابة على السؤال الأول مع أغلب نتائج الدراسات السابقة التي أشارت بوجود فروق بين الطلاب والطالبات في الاستثارات الفائقة، مثل نتيجة دراسة كل من (بوشت وفالك Bouchet and Falk ٢٠٠١) و (أحمد، ٢٠٢٠م) و (العازمي، ٢٠١٥) و (الطنطاوي، ٢٠١٧م) و (الزعبي، ٢٠١٩) و (راشد، ٢٠١٩)، ففي الدراسة الحالية جاءت الفروق لصالح الطالبات وتحديداً في كل من البعد النفس حركي والحسي والخيالي.

إن النمو خلال المراحل التي تضمنتها الدراسة الحالية يتعرض إلى الكثير من العوامل المؤثرة التي تؤدي أحياناً إلى اضطرابه، ولكنه يخضع للقوانين المتعارف عليها بطبيعة الحال. الجدير بالذكر أن من أهم العوامل ذات العلاقة بموضوع الاستثارة الفائقة العامل الثقافي، خاصة الجانب الاجتماعي منه، حيث يلاحظ تأثير المتجمع أو الأسرة في السلوكيات النفس حركية والحسية والخيالية عن طريق الدعم المقدم للأبناء والبنات والاهتمام بدرجة أكبر بنمو الإناث في الحركة والحديث والتعبير والتخيل (Bouchet and Falk، ٢٠٠١). ومن الملاحظ أيضاً أن هناك تفاوت في النمو الجسمي بوجه عام بين الذكور والإناث، خاصة في مرحلة الطفولة المتأخرة من ٩–١٢ سنة، حيث تتضح الفروق في كل من الوزن والطول والعضلات، أما الفروق في النمو الحسي فقد لا تكون واضحة بين المجموعتين وكذلك الأمر بالنسبة للنمو العقلي والاجتماعي (زهران، ١٩٧٧م)، ولكن الأمر يختلف قليلاً، إذ نحن بصدد الحديث عن مجموعة من الأفراد الموهوبين لا يمكن تجاهل ما لديهم من خصائص شخصية متميزة وما يتعرضون إليه من مؤثرات اجتماعية وثقافية، وفي الوقت نفسه يواجهون مجموعة من التحديات، مثل: الإرتباك من سرعة النمو والشعور بالقلق بسبب الاختلاف عن الآخرين (سيلفرمان Silverman،١٩٩٣). من الملاحظ أيضاً أن الدراسة الحالية طبقت على مجموعة من الطلبة في المراحل الدراسية الثلاثة: الابتدائي والمتوسط والثانوي، بمعنى أن هناك اختلافاً في المرحلة العمرية لدى عينة الدراسة وتحديداً بين مرحلة الطفولة المتأخرة ومرحلة المراهقة، إذ تتسم الأولى بالهدوء النسبي، في حين تتسم الأخرى بالشدة في النمو في كافة الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية والحركية، مع الاختلاف في هذه التغيرات النمائية بين الذكور. هناك عامل آخر قد يكون مؤثراً في حدوث الفروق بين الطلاب والطالبات في الاستثارات الفائقة – في الدراسة الحالية – وهو الاختلاف في البيئة الاجتماعية والثقافية ، ففي غالب الأمر أن هناك تفاوتاً بين أفراد عينة الدراسة في تلك البيئة، وهو أمر

طبيعي، ولكن قد يكون سبباً من الأسباب في حدوث الفروق بين الطلاب والطالبات، لا سيما في فهم طبيعة الاستثارات الفائقة أو في كيفية التعامل معها وتوظيفها في صالح نمو الطالب والطالبة خلال المراحل الدراسية، إذا أن الخطأ في إدراك هذه الاستثارات وفي كيفية مواجهتها من قبل الأسرة والمجتمع، يؤدي إلى حدوث فروق بين الأبناء في الحساسية تجاهها وفي الاستجابة لها، والغريب في الأمر أن الفروق في النتيجة الحالية جاءت لصالح الطالبات على عكس مما هو متوقع، وخاصة إذا تمت المقارنة بين الحرية في كثير من السلوكيات الاجتماعية بين الذكور والإناث في المجتمع السعودي، إلا أنه يجب عدم تجاهل حرص المرأة بوجه عام على إثبات وجودها والاهتمام بتنشئة أطفالها على التعبير عن النفس وإفساح المجال لهم من أجل المحاولة لتحقيق ذواتهم بالقدر الممكن في الجوانب الحسية والعقلية (الذهنية)، والتخيلية.

جاءت نتيجة الإجابة على السؤال الثاني في الدراسة متسقة مع نتيجة الإجابة على السؤال الأول، إذ أظهرت النتيجة وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الحاجات الإرشادية بين الطلاب والطالبات على الرغم من ان متوسط درجاتها منخفضاً. إن جميع نتائج الدراسات السابقة المتاحة تؤكد أهمية تلبية الاحتياجات الإرشادية للموهوب وذلك كنتائج دراسة كل من: (أوليدي وبن زعموش، ٢٠١٨) و (أرنوط والقديمي وآل مهدي، ١٤٤٠هـ) و (فتيحة، ٢٠٢٠) . وهذه النتيجة تؤكد ضرورة الاهتمام بموضوع الحاجات الإرشادية للإنسان بجميع مراحل عمره وبشكل خاص في مرحلة الطفولة والمراهقة للموهوبين. فعلى سبيل المثال حدد أبو سعد (٢٠١١م) هذه الحاجات في المعوقات النفسية والعقلية، والمعرفية، والاجتماعية، في حين كان اهتمام (العجمي، ٢٠٠٩م) منصباً على ما يحتاجه الموهوب من مهارات تساعده في مواجهة السرعة المتصاعدة في النمو والتي تبدوا في مظاهر الاستثارات الفائقة لديه، بالإضافة إلى المهارات المساندة في مواجهة المشكلات التي تحدث له بوجه عام. يتوقع الباحث من تأثير البرامج في المدارس في دعم الطلبة ومساندتهم في مواجهة مشكلاتهم بوجه عام وما يواجهون من مشكلات ذات علاقة بالتغيرات النمائية للطالب والتي لها علاقة أيضاً بالفروق بين الموهوبين والعاديين من الطلبة وما تحتاجه كل فئة من إرشاد. وهذه البرامج في حاجة إلى إعداد جيد وتطوير مستمر، الأمر الذي يشكل بعض العوائق في فاعليتها، وبما أن الإرشاد الطلابي سابق في نشأته لدى الطلاب، فقد يكون ذلك سبباً في تفاوت البرامج الإرشادية في المدارس لجميع الفئات الطلابية، حيث أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود فروق في الحاجات الإرشادية بين الموهوبين والموهوبات. كذلك يمكن عزو الفروق في الحاجات الإرشادية بين الطلاب والطالبات، في الدراسة الحالية، إلى التفاوت في التغيرات النمائية من حيث المظهر ومن حيث الانفعال ومن حيث الجوانب الأخرى، وذلك بين الذكور والإناث بوجه عام. ففي الدراسة الحالية جاء الفرق دالاً إحصائياً بين الموهوبين والموهوبات من الطلبة في الحاجات المرتبطة بالاستثارة الحسية والمرتبطة بالاستثارة الانفعالية وذلك لصالح

الطالبات. بالنظر إلى مظاهر الاستثارات الحسية نرى أنها تعكس شخصية المرأة بوجه عام والمتمثل في الدراسة الحالية بشخصية الطالبة في مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة ومحاولتها الحذر من إبداء المظاهر المعبرة عن الاستثارة الحسية خشية ألا تكون متسقة مع العادات والتقاليد والقيم، ويمكن أن يمتد الأمر إلى مظاهر الاستثارة الانفعالية لدى الطالبة وما فيها من علامات غير توافقية لديها، إذ أن مظاهر كلا الاستثارتين قد يشكل صراعاً لدى الطالبة بين مطالب النمو – وتحديداً مطالب الاستثارات الفائقة – وبين القوانين والعادات والقيم التي تحكم سلوكها في المجتمع. هنا تصبح الحاجة شديدة لمواجهة هذه الأزمة نفسياً وتربوياً واجتماعياً.

يلاحظ على نتائج الإجابة على السؤال الثالث أن هناك فروقاً في بعدي الخيال والانفعال بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسة وأيضاً جاءت الفروق في الدرجة الكلية للاستثارات الفائقة بين أفراد المجموعة طبقاً لاختلاف المرحلة الدراسية. طبقاً لما ذكره المؤمني (٢٠١٥) في سياق توضيحه لطبيعة تلك الاستثارات والفروق فيها بين الأفراد حسب مستويات العمر الزمني، أن التخيلية منها عادة ما تلاحظ أثناء قيام الأطفال باستخدام الصور والمجاز وأحلام اليقظة ، وحتى وإن ظهرت لدى المراهقين والكبار ، فإن الاختلاف يكون في نوعيتها والهدف منها وطريقة استخدامها، وهذا ما يتوقعه الباحث من أن يكون سبباً في وجود الفروق بين الطلبة الموهوبين من عينة الدراسة الحالية وفقاً لاختلاف المرحلة الدراسية، وذلك في البعد الخيالي (التخيلي) ، من أبعاد مقياس الاستثارات الفائقة. كذلك الأمر بالنسبة للفروق التي أظهرتها النتائج حول البعد الانفعالي بين أفراد عينة الدراسة الحالية، وتتمثل في أعراض هذا البعد في مجموعة من المظاهر المختلفة التي يمكن ملاحظة الفرق بينها على الأطفال والمراهقين، منها: التعلق بالآخرين وبالأشياء وبالأماكن ومظاهر الخجل والانطواء وحدة المشاعر سواءً كانت إيجابية أم سلبية والشعور بالذنب والاهتمام بموضوع الموت وما بعده وصعوبة التوافق مع البيئة الجديدة (Bayily،٢٠١٠) (المؤمني، ٢٠١٥). إن وجود فروق دالة إحصائياً في الاستثارات الفائقة الانفعالية بين الطبة حسب اختلاف المراحل الدراسية شيء متوقع، إذ أجمعت المصادر المختلفة من وجود فروق في النمو الانفعالي لدى الأفراد في مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة، ومن هذه المصادر (السيد، ١٩٧٥م) (زهران، ١٩٧٧م)، فمثلاً يسود الاستقرار والثبات الانفعالي وضبط الانفعالات وتقل المخاوف بشكل عام لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة، في حين يختلف الأمر في المراهقة، إذ أن النمو الانفعالي في أثناء المراهقة المبكرة يتسم بالتذبذب والتناقض الانفعالي، أما في المراهقة المتوسطة فإننا نلاحظ ازدياد الحساسية الانفعالية مع استمرار التناقض الوجداني (ثنائية المشاعر) وظهور مشاعر الغضب، في حين يتجه الانفعال نحو الثبات في المراهقة المتأخرة ويميل المراهق نحو المثالية وتكوين بعضاً من عواطفه الشخصية. من ملاحظة نتائج الإجابة على السؤال الثالث يتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين طلبة المرحلة المتوسطة وطلبة المرحلة الابتدائية في البعد الخيالي،

لصالح طلبة المرحلة المتوسطة وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة الثانوية وطلبة المرحلة الابتدائية في البعد الانفعالي لصالح طلبة المرحلة الثانوية، أما الفروق بين الدرجة الكلية في الاستثارات الفائقة لدى طلبة المرحل الثلاثة فقد كان لصالح طلبة المرحلة المتوسطة، وبوجه عام فإن الفرق كان لصالح الطالبات استناداً إلى نتيجة الإجابة على السؤال الأول في الدراسة الحالية. هنا يرى الباحث أن وجود هذه الفروق يخضع إلى طبيعة التغيرات النمائية في الأساس بالإضافة إلى العوامل المسببة للاستثارات كالعوامل العصبية والعقلية والاجتماعية والتربوية التي تتفاعل فيما بينها والتي تؤدي إلى حدوث الاستثارات وظهور الفروق فيها لدى الموهوبين والموهوبات حسب اختلاف المرحلة الدراسية.

جاءت الإجابة على السؤال الرابع لتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين طبقاً للمراحل الدراسية: ابتدائي ومتوسط وثانوي، وذلك في الدرجة الكلية في الحاجات الإرشادية المرتبطة بالاستثارات الفائقة لدى أفراد عينة الدراسة، مع ظهور فرق في تلك الحاجات حسب حاجات الاستثارة الخيالية لصالح طلبة المرحلة الثانوية. تتفق هذه النتيجة بدرجة كبيرة مع ما أظهرته نتائج دراسة كل من أرنوط والقديمي وآل مهدي (١٤٤٠هـ) من حيث وجود بعض الحاجات لدى الموهوبين والموهوبات التي تحتاج إلى اهتمام ورعاية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية. بدون شك فإن ما يتضمنه التراث النفسي من أهمية لكل من مرحلة الطفولة والمراهقة وما يظهر خلالهما من أعراض غير توافقية ومشكلات منها: الاضطرابات الانفعالية واضطراب العادات والتأخر الدراسي واضطرابات الغذاء والانحرافات الجنسية والجنوح وسوء العلاقة مع الوالدين والأسرة وبعض مظاهر السلوك العدواني، وغيرها من أعراض (زهران، ١٩٧٧) (Kaplan،١٩٨٨) كل ذلك يؤكد وجود الحاجات الإرشادية للأفراد في هاتين المرحلتين على وجه الخصوص، إضافة إلى ما ذكره (أبو سعد، ٢٠١١م) من مشكلات يتعرض لها الموهوب ومصدرها المدرسة أو الأسرة أو المجتمع، أو تكون ذات علاقة بطبيعة الموهوب وسيكولوجيته، وقد يكون أهمها فرط حساسيته تجاه الآخرين والعادات والقوانين والقيم. إن نتيجة الإجابة على السؤال الرابع تشير إلى عدم وجود فروق في الحاجات الإرشادية بوجه عام بين الموهوبين تبعاً للمراحل الدراسية الثلاثة، وليس معنى ذلك عدم وجود هذه الحاجات، حيث إن الفرق بين طلبة المراحل الثلاثة لم يكن دلاً إحصائياً، إلا أن الحاجات الإرشادية لدى هذه الفئة موجودة بطبيعة الحال، لا سيما إذا اطلعنا على الخصائص العقلية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية والتعليمية، حيث تتضح ضرورة الاهتمام بالحاجات الإرشادية لهؤلاء الأفراد وفي ظل الاستثارات الفائقة واستجاباتها وما يمكن أن ينتج عنها من نتائج سلبية على سلوك الأفراد، إذا أهملت ولم يتم توجيهها ودعمها. جاء الفرق الوحيد في نتيجة هذا السؤال في حاجات الاستثارة الخيالية لصالح الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية مؤكداً على التقارب بين طلبة المراحل التعليمية الثلاثة في الحاجات الإرشادية بوجه عام وفي طرق إشباعها ودعمها في

الأسرة والمدرسة والمجتمع، إلا أن حاجات الاستثارة الخيالية كانت أكثر مطالبة للتحقيق. وقد يرجع ذلك إلى أن التخيل في حقيقته يعتبر من العمليات العقلية العليا، التي تقوم على إنشاء علاقات جديدة بين الخبرات السابقة وتنظيمها ثم الخروج بتنظيمات جديدة تعبر عنها مجموعة من المظاهر الإبداعية وتسبقها مجموعة من السلوكيات المتبعة من الفرد من أجل الوصول إلى الحصيلة الإبداعية في نهاية الأمر. ان هذه السلوكيات التي تتقدم حدوث الشيء المبتكر من قبل الفرد واعتماداً على تخيله تتفاوت حسب المراحل العمرية كماً وكيفاً ليساير النمو والنضج لدى الفرد ويكون في حاجة إلى الاهتمام والرعاية، وهذا ما قد يكون سبباً في ازدياد الحاجات الإرشادية المرتبطة بالاستثارات الخيالية لدى الموهوبين من طلبة المرحلة الثانوية، بحيث لم يتلقوا الدعم الكافي لإشباع هذه الحاجات من خلال المناهج الدراسية ومن خلال الأنشطة الصفية واللاصفية، حيث أنهم أكثر احتياجاً للتعامل مع الاستثارات التخيلية وتوجيهها من الموهوبين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

توصيات الدراسة:

على ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يتم طرح مجموعة من التوصيات على النحو التالي:

١. ضرورة الاهتمام وتقديم الرعاية المناسبة للطابات الموهوبات في ظل الاستثارات الفائقة التي تظهر لدى هذه الفئة، وتوضيح طبيعة هذه الاستثارات للمحيطين بالطالبة الموهوبة في جميع المراحل الدراسية.

٢. تقديم الدعم الإرشادي للطالبة الموهوبة في كافة المراحل الدراسية.

٣. إعداد البرامج الإرشادية المناسبة سواءً كانت تنموية أو وقائية أو علاجية لمساعدة الطلبة الموهوبين على مواجهة آثار سوء التعامل مع الاستثارات، والاستفادة منها.

٤. إصدار الكتب والنشرات التي تساعد على فهم وإدراك حقيقة الاستثارات وكيفية تحويلها إلى عوامل نافعة للطلبة الموهوبين.

٥. الكشف عن بعض الغموض الذي يؤدي إلى الخلط في مفهوم الاستثارات من حيث اعتبارها مثير أم استجابة.

٦. إقامة الندوات وتقديم المحاضرات لتوضيح حقيقة الاستثارات الفائقة وكيفية استثمارها في صالح الطلبة (الأفراد).

بحوث مقترحة:

إجراء بحوث حول الكشف عن الفروق في الاستثارات الفائقة بين شرائح اجتماعية مختلفة، مثل فئة: المضطربين نفسياً وذوي المستويات الاقتصادية المختلفة وذوي الخصوصية المزدوجة من الموهوبين، وفي المناطق المختلفة من المملكة العربية السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١١). إرشاد الموهوبين والمتفوقين. عمان. الأردن. دار المسيرة.
- أرنوط، بشرى إسماعيل والقديمي، فاطمة يحي حسن وآل معدي، خديجة عبود (١٤٤٠هـ). الاحتياجات الإرشادية للطالبات الموهوبات بمنطقة عسير في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. خطة مقترحة لإرشاد الموهوبين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج ٣ ع٧.
- أوليدي، ربيعة وبن زعموش بوضياف، نادية. (٢٠١٨). الحاجات الإرشادية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين دراسة ميدانية على عينة من معلمي بعض ابتدائيات مدينة ورقة. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية. ٣- june.
- بني يونس، محمد محمود والشمري، سعود محمد والزعارير، أحمد عبد الله. (٢٠١٦). أنماط الاستثارات الفائقة وعلاقتها بسمة الانفعالية المعرفية والاجتماعية المميزة لطلاب جامعة تبوك. مجلة دراسات. العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد ٤٣، العدد ٢.
- جمل الليل، محمد جعفر. (٢٠٢٠). إعداد مقياس الاستثارات الفائقة والحاجات الإرشادية للموهوبين في المملكة العربية السعودية، جامعة المنستير. تونس. المؤتمر العلمي الدولي السادس. إبريل ١١.
- الحارثي، هنادي علي (٢٠١٩). أنماط الاستثارات الفائقة – وفق نظرية دابروسكي – وعلاقتها باتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة. بحث مستل من رسالة ماجستير بإشراف د. خضر القصاص. أسيوط. جمهورية مصر العربية. المجلة العلمية بجامعة أسيوط، مج ٣٥، ع٨ الجزء ٢. أغسطس.
- الحدابي، داوود عبد الملك والعودري، إشراف عبد المولى. (٢٠١٩). الحاجات الإرشادية لطلبة مدارس الموهوبين بولاية الخرطوم. المجلة الدولية لتطوير التفوق. مج ١٠ ع١٩.
- حسن، رمضان علي. (٢٠١٧م). أنماط الاستثارة النفسية الفائقة وعلاقتها بمستوى تجهيز المعلومات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة بني سويف. عدد يوليو. ج١.
- راشد، زينة عبد المحسن. (٢٠١٩). القيمة التنبؤية لمقياس الاستثارات الفائقة للكشف عن الطلبة الموهوبين. العراق. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. عدد ٤٢. شباط.
- الزعبي، أحمد محمد. (٢٠١٩). أنواع الاستثارات الفائقة وعلاقتها بالإبداع العاطفي لدى طلبة الصفين السابع والعاشر. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج ٢٧ ع٣.

– الشياب، آلاء يوسف والخطيب، بلال عاد. (٢٠١٥). العلاقة بين أنماط الاستثارات الفائقة – وفق نظرية دابروسكي– وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين بمدارس السلط. الأردن. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مج٤ ع١٢. كانون الأول.

– الطنطاوي، محمود محمد. (٢٠١٧). أنماط الاستثارة الفائقة لدى المتفوقين عقلياً وعلاقتها بمستوى الكمالية. مصر. مجلة التربية الخاصة. جامعة الزقازيق. ع ٢٠.

– العازمي، مشعل حمود. (٢٠١٥). الاستثارات الفائقة وبعض أبعاد الشخصية لدى كل من الطلاب الموهوبين وأقرانهم العاديين بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين. كلية التربية. جامعة الامارات العربية المتحدة.

– السيد، فؤاد البهي. (١٩٧٧). الأسس النفسية للنمو. من الطفولة إلى الشيخوخة. القاهرة، دار الفكر العربي.

– عبد الرحيم، طارق نور الدين محمد. (٢٠٢١). السيطرة الدماغية لدى الطلاب الموهوبين أكاديمياً وعلاقتها بأنماط الاستثارة النفسية الفائقة (العقلية – الانفعالية – التحليلية). مجلة البحث العلمي في التربية. مج ٢٢. ع٤.

– عبد الواحد، سليمان. (٢٠١٠). علم نفس الموهبة، رؤية سيكولوجية وانعكاسات تربوية. القاهرة. مصر العربية للنشر والتوزيع.

– العجمي، حمد بلية. (٢٠٠٩). الموهبة والتفوق العقلي. الكويت، الدار الأكاديمية.

– راجح، أحمد عزت (٢٠٠٨). أصول علم النفس. القاهرة، دار المعارف. ط١٣.

– زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٧م). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، القاهرة – علام الكتب. ط٤.

– فتيحة، مقحوت. (٢٠٢٠). السمات الشخصية والحاجات النفسية للطلاب الموهوبين والمتفوقين– دراسة ميدانية. رسالة دكتوراه. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد خضير. سكر. الجزائر.

– المكصوصي، عدنان ماردجبر وهادي، مازن عبد الكاظم (٢٠١٧). أنماط الاستثارات الفائقة لدى الطلبة المتميزين والعاديين في المدارس الثانوية (دراسة مقارنة)، مجلة الباحث. العدد الرابع والعشرون. العراق.

– المؤمني، رجاء فايز (٢٠١٥). تطوير بطارية اختبارات وفقاً لنظرية الاستثارات الفائقة لدابروسكي للكشف عن الطلبة الموهوبين. رسالة دكتوراه. الأردن. الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

المراجع الانجلزية

– Ackerman, Chery, M. (2009). The essential elements of Darowski. Theory of positive disintegration and how they are connected. Poeper reviw, V 31.

– Aliza Alias, Rahman, Saemah, Abd Majid, Siti Fatimah, Mohd Yassim. (2013). Dabrowski's overexcitabilities profile among giffted students. Asian Social Science. Vol 9. No. 16.

– Bailey C. L. (2010). Overexcitabilities and senivities implications of Dabrowski Theory of Positive Disintegration for counseling the gifted. htt://counselingoutfitters.com

- Bouchet Nicole, and Falk, Frank. (2001). The relationship among Gifftedness, Genders, and Overexcitabiity. Research Article. V 45, Issue 4. Oct.
- Kaplan, Paul S. (1988). The Human Odyssey - Lifespan Development. West Pub. Co. New York.
- Martowska, Katarzyna, and Romanowics, Martyna (2020). Overexcitability profile among university students at music-focused institutions. Published online. https//doi.org
- Pirto, J. Montgomery, D, and May, J. (2008). A comparison of Dabrowsi's overexcitabilities by gender for American and Korean high school giffted students. High Ability Studies, 19(2).
- Siu, Angela F. Y. (2010). Comparing overexcitabilities of Giffted and non-giffted school children in Hong King. Soes culture make a difference. Asia Pacific Journal of Education. Vol. 30 No. 1. March.
- Silverman, Linda Kreger (2016). Overexcitabilities: Windows into the inner world of the gifted. Pre-conference. The Netherlands. Sep - 27.
- Silverman L.K. (1993). Counseling the gifted and talented. Love Publishing Company. Denver.
- Wirthwein, Linda; Becker, Carolin V.; Loehr, Eva-Maria; Rost, Detlef H. (2011). Overexcitabilities in Gifted and Non-Gifted Adults; Does sex matter? High Ability Studies, V 22. N2.

الملحق

أولا: مقياس الاستثارات الفائقة:

الرقم	العبارة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
1	أقوم بأداء أي عمل دون تعب.				
2	أحب الاستماع إلى الأصوات المتميزة في كل شيء، مثل صوت سقوط المطر والبرد.				
3	في حالة مواجهتي لمشكلة صعبة، فإني استمر وأسهر الليل محاولاً حلها.				
4	أحلامي واضحة إلى درجة أنني أتذكر معرفة تفاصيلها وأحداثها.				
5	أشعر بالألم لما يتعرض له البعض من إذلال وتوبيخ، وكأن ما يحدث لهم يحدث لي.				
6	أصبح متوتر وعصبياً عندما أتعرض لأي اضطراب في جسمي.				
7	عادة ما تراودني الرغبة فجأة بالقيام بممارسة الرياضة خارج المنزل.				
8	أصر على إكتشاف أسباب كل مشكلة وما ينتج عنها من فوائد أو أضرار.				
9	يعتريني (ينتابني) القلق خشية أن يحدث لي مكروه في أي لحظة.				
10	أتلهف للرياضة لأنني أحب القيام بالحركات المعقدة.				
11	إذا بدأت أتذوق طعام شهي، فإني لا أتوقف عن أكله.				
12	أهوى التحدي وممارسة الألعاب الذهنية.				
13	أستمتع بأحلام اليقظة.				
14	أشعر بالخجل عندما يمتدحني الآخرون.				
15	أضحك بشدة لأي موقف مضحك، حتى وإن لم يكن مضحكاً للآخرين.				
16	أقوم بالألعاب التي تحتاج إلى سرعة الاستجابة (رد فعل).				
17	تجذبني جميع المناظر والمشاهد في أي صورة أراها.				
18	تتوتر علاقتي بالآخرين لمجرد أي اختلاف يحدث بيننا، حتى وإن كان بسيطاً.				
19	أعبر بحركاتي فرحاً عن أي فكرة أو حل لمشكلة توصلت إليه.				
20	أتضايق حين أتفاجأ بصوت مرتفع.				
21	صعوبة أي موضوع يواجهني لا تمنعني من القيام بحله.				
22	أحب أن يشاركني كل زميل وصديق يحب التخيل، كل ما لدي من أحلام وتخيلات حول كل شيء.				
23	أحس بما يشعر به الآخرون من قلق واحباط وألم.. وأتفهمه دون مشاركتهم هذه المشاعر.				
24	أمشي في المكان الذي أتواجد فيه ذهاباً وعودة عندما لا أجد حل لمشكلتي.				
25	أتحمل الضوء الساطع، حتى وإن تعرضت إليه فجأة.				

الرقم	العبارة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
26	أتأمل في كل ما يقال من عبارات سواء في المدرسة أو خارجها.				
27	ليتني أصبح شخصاً مهما يوماً من الأيام.				
28	أشعر أن إنفعالاتي شديدة وتفاعلي مع الأشياء قويا مقارنة بالآخرين.				
29	أستغرق وقتا طويلا في فهم وعلاج أي موقف أو مشكلة تواجهني.				
30	أقوم بالرسم العشوائي أو الكتابة العشوائية عندما أتخيل عملاً ما أخطط له.				
31	تظهر علي بعض الحركات العصبية عندما أكون في انتظار حل لمشكلة ما.				
32	أحب رؤية الزخارف الجميلة ذات النعومة العالية.				
33	أشعر وكأني مسؤولاً عن الآخرين وعن كل شيء.				
34	تحدث مني تصرفات يراها البعض متهورة.				
35	أحب المشي فوق الأرض ذات الملمس الناعم.				
36	اهتم بكل تشابه أو اختلاف في كل موضوع ابحث فيه.				
37	أخاف من المجهول في كل المواقف.				
38	ينتابني الشعور بالذنب تجاه أي خطأ يحدث مني.				
39	أبادر إلى تنظيم أي شيء أراه دون أن يطلب مني.				
40	أشعر بالتقدير والاحترام نحو كل ما هو جميل في الرسم والشعر والفن والتصميم والأداء..				
41	أبحث فيما يتشابه فيه أو يختلف من موضوعات وأشخاص أتعامل معهم.				
42	أطرح الأسئلة عن تفاصيل كل شيء.				
43	أحب الفكاهة وأحس بفائدتها في تخيلي للأشياء.				
44	يقول الناس عني أني اهتم بهم في كل شيء.				
45	تقلني أمور عديدة مثل الصواب والخطأ والعدل... بين الناس.				
46	أتحرك بسرعة عندما أنوي القيام بشيء.				
47	أفكر في الأشياء حسب ما تعلمت عنها.				
48	عند مقارنة طريقة تفكيري بطرق تفكير الآخرين أجد أنها طريقة سحرية.				
49	يصعب علي نسيان كثير من مشاعري السابقة التي مرت بي تجاه المواقف والأشخاص.				

50	يبدو علي التعبير عن كل ما أشعر به بسرعة.				
51	يضايقني ما أراه أو أتعرض له من تلوث في البيئة.				
الرقم	العبارة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
52	أفكر في تفاصيل كل ما أتعلمه.				
53	تفكيري في الأشياء مستقل ولا يتأثر بالآخرين.				
54	أحب الشعر والموسيقى والأعمال الدرامية فهي تجعلني في عالم الخيال لبعض الوقت.				
55	يصعب علي تغيير حياتي من أجل حل ما يحدث لي من مشكلات.				
56	ينتابني الأرق والسهر تجاه ما يستثيرني.				
57	أقوم بالابتعاد عن الآخرين عندما يبدؤوا في مضايقتي.				
58	ملامستي لبعض الأشياء كالملابس مثلاً تثير حساسيتي نحوها.				
59	أركز في ما يأتيني من معلومات محاولاً الربط بين أجزاءها وعناصرها.				
60	تخيلي للأشياء تخيلاً مفصلاً ويهتم بكل التفاصيل.				
61	أشعر بعدم الاطمئنان في كل شيء.				
62	يلازمني الشعور بالتقصير في كل عمل أقوم به.				

ثانياً: مقياس الحاجات النفسية وفقاً للاستثارات الفائقة:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أواف ق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أرى أن ما أتعمله شيئاً عادياً ولا يتحدى ما لدي من قدرات.					
2	أتمنى الخروج إلى الحدائق ولو أسبوعياً لاستمتع بالزهور والمناظر الجميلة.					
3	يمنعني المعلم من إطالة التفكير حول ما أتعلمه من أشياء.					
4	يشتد خجلي عندما أقابل شخصاً يختلف عني.					
5	ما أتلقاه من تدريب وأنشطة رياضية لا يساعدني بأن أكون مشهوراً ومتميزاً في يوم من الأيام.					
6	تنقصني المواقف التي تساعدني على التعامل الممتاز مع الأخرين.					
7	فرصتي لكسب النشاط والحيوية تكاد تكون معدومة.					

8	تمنعني أسرتي من الاستماع للأصوات الجميلة (الغناء) خشية أن يؤثر ذلك سلبياً على دراستي.					
9	يستهزئ بي البعض عندما أقدم حلولا مختلفةف أو مسألة صعبة.					
10	أتمنى دائماً أن أكون في مناخ (جو) آمن يساعدني على الحديث بحرية عما أريده.					
11	أتمنى أن أكون متمكناً من مواجهة ما أشعر به من قلق.					
الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أواف ق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق بشدة
12	ما يأتيني من معلومات لا يساعدني على إضافة أي شيء جديد لدراستي.					
13	الأنشطة المدرسية المتاحة محددة المطالب وتمنعني من الخيال الواسع.					
14	كل إنسان يرتكب الخطأ، ولكني لا أجد من يهدئ من روعي عندما أقع في الخطأ.					
15	أقوم بحركات لا يتمكن كثير من زملائي وأصدقائي القيام بها، ولكني لا أعلم كيف أجعلها أفضل في المستقبل.					
16	تتكرر طرق التدريس إلى درجة الملل.					
17	أبحث عن شيء يبعث في السرور والفرح.					
18	أحتاج إلى التشجيع والدعم عندما أريد أن أعبر عن أحاسيسي.					
19	يمنعني المعلم من أن أقدم المزيد من الخيال والشرح لأي موضوع أتحدث فيه في الفصل.					
20	يحدث أن أختفي عن الآخرين وابتعد عنهم، دون أن يهتم الآخرون بذلك.					
21	البرامج والأنشطة الرياضية في المدرسة والأندية الرياضية غير مناسبة لما لدي من قوة عضلية وقدرة حركية سريعة.					
22	أتشوق إلى البرامج والأنشطة التي تساعد ما لدي من مميزات في الظهور دون الإحساس بالحرج.					
23	تعاملي مع الآخرين محدود مما يحرمني من الاستفادة من كل شيء مهم منهم.					
24	أغتاظ من الطلبة الذين يطالبون المعلم بأخذ واجبات قليلة.					
25	ينهرني المعلم إذا رآني مستغرقاً في الخيال نحو موضوع من الموضوعات.					
26	أكره أن أكون جاداً في جميع الأحوال، الأمر الذي يغضب البعض مني.					
27	أحتاج إلى التشجيع والدعم لما أتميز به من حركات أقوم بها، وليس المنع والتجاهل.					
28	أحتاج إلى التشجيع المستمر لكل ما أقوم به.					
29	أشياء كثيرة تثير حساسيتي نحو الأشياء ولكن لا تساعدني في معرفة ميولي تجاهها.					
30	أشتاق إلى الواجبات المنزلية التي تدخلني في عالم الخيال الواسع.					
31	أشعر بالاختلاف عن الآخرين إلى درجة الإحساس وكأني شخصاً غريباً عنهم.					
32	أتوقع أن حركاتي الزائدة تساعدني في اختيار تخصصي الدراسي ومهنتي في المستقبل.					
33	أتشوق إلى التعرض إلى مواقف تتحدى قدراتي.					
34	أرى نفسي محكوما بما يراه المعلم أو أسرتي، ولا أتمكن من اتخاذ قراري بنفسي نحو كثير من الأمور.					
35	أحتاج إلى الراحة والهدوء في كثير من أوقاتي.					

36	ما أدرسه لا يساعدني على تذكر المعلومات والأحداث القديمة والاستفادة منها في كل عمل أقوم به.					
37	أحتاج إلى معرفة كيف أضبط مشاعري وأتحكم فيها.					

The Difference between Gifted Students in Overexcitability and Counseling needs in terms of Sex and Stage of Study.

Dr. Mohammad Jamalallail
Dept. of Psychology
King Abdulaziz University

Abstract. the study aimed to investigate the difference between gifted students in overexcitaility and counseling needs in terms of sex and the stage of studying Jeddah city. A total of 199 (male 147 - 52 female students) were selected for the elementary, middle, and high schools. The instrument of overexcitability and counseling need, that prepared by author, were administered. The data are then analyzed using t.test and ANOVA techniques.

The results indicated: A significant difference exists between gifted male and female students in both overexcitability and counseling needs, (females were more than males). Also, difference found between male and female gifted students in terms of stage of study. No difference found in counseling needs according to the stage of study.

The results are discussed and recommendations for counseling, and further research are made.

Keywords: Overexcitability – Counseling needs – Gifted – Stage of study.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٢ ص ص: ٣١٤- ٣٥٢ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-2.11

التوجهات الهدفية وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى الطالبة المعلمة بكليات التربية في ضوء جائحة كورونا (١٩)

أسماء بنت فراج بن خليوي
أستاذ مشارك في الإرشاد والصحة النفسية
جامعة شقراء – كلية التربية بالمزاحمية

مستخلص. يهدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى التوجهات الهدفية والدافع المعرفي وعلاقتهما لدى طالبات كلية التربية في ضوء التخصص الأكاديمي، حيث تكونت عينة البحث من (٢٢٢) طالبة بجامعة شقراء، طُبق عليهم مقياس التوجهات الهدفية إعداد إليوت وتشيرتش (Elliot & Charch، ١٩٩٧)، تعريب الزغول (٢٠٠٦م)، ومقياس الدافع المعرفي إعداد (محمود، ٢٠٠٤م)، وقد أظهرت النتائج أن مستوى التوجهات الهدفية لعينة البحث جاءت مرتفعة وأيضاً مستوى الدافع المعرفي ذا قيم مرتفعة عدا بُعد طرح الأسئلة فقد جاء بمستوى مرتفع جداً. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية داله إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين التوجهات الهدفية والدافع المعرفي وأبعادهما الفرعية، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) في التوجهات الهدفية وجميع أبعادها الفرعية طبقاً لمتغير التخصص الأكاديمي، ووجود فروق دالة إحصائياً في الدافع المعرفي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) طبقاً لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طالبات الطفولة المبكرة، كما أظهرت النتائج أن أبعاد التوجهات الهدفية تفسر ٦٠% من التباين في الدافع المعرفي.

الكلمات المفتاحية: التوجهات الهدفية، الدافع المعرفي، الطالبة المعلمة.

المقدمة

يحتاج طلبة الجامعة إلى توفر المناخ الجامعي الملائم الذي ينشط دافعيتهم ويوجها نحو التعلم، وتنمية شخصياتهم من كافة جوانبها بما يتناسب مع تحديات العصر، كما تعتبر المرحلة الجامعية مرحلة تحديد الأهداف ومرحلة التمايز بين الطلبة في تحديد واختيار التخصص الذي يرغبه كل طالب. كما تزداد بها الضغوط والصراعات النفسية والتوتر وتكثر بها المتناقضات والأزمات التي تلقي بظلالها على تفكير هؤلاء الشباب وسلوكياتهم وتوجهاتهم

المستقبلية، وذلك لكونها مرحلة الإحساس بالمسئولية والانتقال فالطالب في هذه المرحلة يسعى إلى تحقيق ذاته بناءً على الأهداف التي خطط لها.

وللأفراد توجهات حياتية واضحة تحدد طبيعة الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وتعد جزءًا هامًا في تكوينهم الشخصي، ويشكل قيمًا تحكم سلوكهم وتفاعلهم، وهي ضمن التوجهات الهدفية لهم مما تسهم في توجيه انتباههم، وتحرك الطاقة وتزيد المثابرة لديهم بما يضمن حياة إيجابية (السفاسفة، ٢٠١٧م). حيث يؤكد (Anderman & Patrick (2012) أن للطالب مجموعة أهداف يتبناها، ويسعى إلى معرفتها من خلال التوجهات الهدفية المحددة مسبقاً. وللتوجهات الهدفية دور كبير في انغماس الطالب في الأنشطة الأكاديمية المتنوعة، وقد صنف إليوت وماكجريجور Elliot & McGregor (2001) توجهات الأهداف إلى أربع توجهات رئيسية: أهداف الإتقان، أهداف تجنب– الإتقان، أهداف الأداء، وأهداف تجنب–الأداء. وأشارت أميس Ames,(1992) إلى نمطين فقط من توجهات الأهداف هما: أهداف الإتقان وأهداف الأداء.

وهكذا فإن التوجهات الهدفية تعمل كتوجهات توفر الطاقة للسلوك وتحدد اتجاهه، وهي بشكل عام تعادل الرغبة في الإنجاز وإظهار الأداء في شيء ما، وتؤثر في طريقة اختيار الطلاب لآليات التعلم وتحدد خبراتهم فيها، وتهتم في تحقيق الأداء في الموضوعات التحصيلية (Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998) ، كما تشمل هذه التمثيلات العقلية الاعتقادات والتصورات والإدراكات والتفسيرات والرغبات والاهتمامات والغايات، التي تعمل على تحريك السلوك الإنجازي وتنشيطه، واختيار نوعه، وتحديد صيغته، ومستوى شدته واستمراريته، إلى حين تحقيق الهدف (الزغول، ٢٠٠٦م).

وتعد نظرية التوجهات الهدفية Orientation Goal من أهم النظريات التي انبثقت كواحدة من أكثر المداخل انتشاراً في مجال الدافعية الداخلية للطالب وخاصة دافعية التحصيل أو الإنجاز، وتركز هذه النظرية على التوجه العام للأهداف التي يميل الطالب إلى السعي لتحقيقها، من خلال الإجابة عن السؤال: لماذا يسعى الطلبة إلى تحقيق أهداف محددة إذا ما قورنوا بالآخرين؟ وكيف يمكن إنجاز مثل هذه الأهداف؟ وكيف يمكنهم أن يقوموا أدائهم؟ (الحارثي، ٢٠٢٠م).

لذلك تُعد التوجهات الهدفية والدوافع المعرفية من أهم الحاجات النفسية المحددة لنجاح الطالب الجامعي وتمتعه بالصحة النفسية من عدمه، فالحاجات النفسية جزءاً مهماً من التكوين النفسي للفرد ولها الدور الفاعل في التأثير في شخصيته وطبيعة سلوكه لأن عدم إشباع الحاجات النفسية يولد توتر الحاجة وتؤدي إلى الشعور بالقلق فيؤثر سلبا على توافق الفرد النفسي والاجتماعي مما يدفعه إلى القيام بأعمال تعيد إلى نفسه وجسمه اتزانهما الذي اختل

بسبب عدم الإشباع (Dicaprio,1978). كما أن الكثير من جوانب التطور الاجتماعي ونضج الشخصية ما هي إلا حصيلة النمو المعرفي (Magni,2021)

وهذا ما كشفت عنه دراسة محاسنة والعلوان والعظامات(٢٠١٩م) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أهداف الإتقان من جهة والانغماس السلوكي، والانفعالي، والمعرفي من جهة أخرى، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين أهداف تجنب-الأداء، وأهداف تجنب العمل والانغماس السلوكي، والانفعالي، والمعرفي لدى طلاب الجامعة.

وترى الباحثة أن التوجهات الهدفية من أكثر المصطلحات أهمية وتأثير في مجال الدافعية نحو التعلم، وهو الأساس الذي بنيت عليه الكثير من البحوث الميدانية حيث تحتل الأهداف مكانة هامة في الدافعية والسلوك خاصة الإنجاز التحصيلي، وتوصف بأنها توجهات نحو التحصيل فضلا عن كونها تعكس معتقدات الطلبة المرتبطة بتحقيق نجاحهم، كما يعد الدافع المعرفي من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك الطلبة وأدائهم، الأمر الذي أكسبه أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس؛ إذ أن الكثير من السلوكيات الإنسانية تفسر في ضوء نظريات الدافعية، وتباين هذه السلوكيات في المواقف المختلفة قد يعود بشكل رئيسي إلى الدافعية التي غالبا ما تؤدي إلى تحسن الأداء.

ولم يعد البحث في إطار نظريات الدافعية يقوم على رصد التغيرات الكمية (مرتفع _ متوسط_ منخفض) إنما يهتم بالفروق الكيفية التي تكشف عن الكيفية التي يتفاعل بها الطلبة مع بيئة التعلم المحيطة به، وتحدد الدافعية أهداف نوعية لمحاولات هؤلاء، وبالتالي تؤثر على اختيار الاستراتيجيات التي يحققون بها أهدافهم. وللتخصص الأكاديمي دور كبير في تحديد علاقة الطالب بالتعلم ودافعيته، بداية من عملية اختيار التخصص، وهي عملية ذات أثر كبير في شخصية الطالب، وفي حياته الحاضرة، والمستقبلية؛ لأنها تؤدي دورا مصيريا في رسم معالم النجاح، أو الفشل في الحياة، وهي من أهم القرارات التي يتخذها الفرد؛ ولذا يجب أن تعكس قيمه، وسماته الشخصية، وقدراته، عدا عن أن التخصص الأكاديمي يعد من المحددات الرئيسة للتوجهات الهدفية ومنها التوجهات المهنية، والمسار الذي يتخذه الفرد لنفسه بعد التخرج من الجامعة التي يدرس فيها (Zhang,2007).

وقد أظهرت دراسة مولاتي، (٢٠٢٠م) وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرضا عن التخصص الدراسي ودافعية الإنجاز الأكاديمي، مما يؤكد أهمية التخصص الأكاديمي في الدافعية المعرفية لدى الطالب ومواصلته العمل نحو تحقيق أهدافه، وعندها يبادرون ويثابرون الطلاب في الأنشطة، فالطلاب الأكثر دافعية هم أكثر استمرار في مهامهم، حتى إذا ما قابلتهم صعوبات تتعرض طريق جهودهم، وفي ضوء هذا المنظور المعرفي تؤثر الدافعية على ماذا وكيف يحددون أهدافهم؟ فكلما زدت دافعيتهم لتحقيق النجاح، كلما شعروا

بالفخر بالأهداف التي يحققونها فالأهداف المحددة تشكل معايير تساعد الطالب على تقويم أدائه والحكم عليه، فيؤدي ذلك إلى تصحيح مسار السلوك وتوفر له التغذية الراجعة، وينظر إلى الهدف المحدد الذي يتبناه الطالب على انه يخلق إطار ينظم تفسيراته للمواقف الإنجازية ولخبراته فيها.

كما تعد الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية، ويقرر كريتنر وكينيكي (1992)Kreitner & Kinicki، أن كل من دافعية الفرد ومقدرته على السعي للوصول الى أهدافه وغاياته عاملين هامين في تحديد أداءه. كما يشير بياجيه إلى أنه عندما تصبح سلوكيات الفرد مرتبطة بأهدافه أي أن السلوك موجه هدفياً يزداد احتمال ظهوره ويكون على درجة عالية من التحفيز والإثارة والدافعية المعرفية (الرفوع، ٢٠١٥م).

وتلعب الدافعية دور العصب في الحياة النفسية وعلم النفس ومن الناحية المعرفية يتعذر علينا فهم الظواهر النفسية أو السلوكية بكل تعقيدها ما لم نتناول عالم الدوافع، وعلى الرغم من اختلاف مدارس علم النفس في تفسير الدافعية فإن هناك شبه اتفاق حول دور الدافعية الأساسي في تحريك السلوك حيث أن الإنسان يعيش حياته مدفوعاً نحو تحقيق أهدافه التي تبلور معنى الحياة عنده. ومن ثم يمكن تفسير كثير من السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد، كما أن أداء الفرد وإقباله على القيام بأعمال معينة مرهون بنوعية الدافعية لديه. ولذلك نجد أن تباين سلوك الفرد من الناحية الكمية والكيفية في الموقف الواحد أو تباين سلوك الفرد في المواقف المختلفة قد يكون سببه الأساسي هو الدافعية (عريفج، ٢٠٠٠م).

حيث تتشكل الدافعية للمعرفة والتحصيل العلمي لدى الأفراد وبفعل عوامل خارجية ترجع إلى عوامل التنشئة الاجتماعية ودور الأسرة والوالدين والأصدقاء حيث تساهم كل هذه العوامل بصورة مباشرة في تنمية الدافعية وحب المعرفة واستكشافها وتزداد كلما زاد الدعم والتعزيز المادي والمعنوي الذي تقدمه الأسرة والآخرون للأفراد وتشجيع روح التعاون والتنافس الصحيح. ويضيف الزغلول (٢٠٠٦م) أن طبيعة التوقعات والاعتقادات المرتبطة بخبرات الفشل والنجاح التي طورها الأفراد من خلال خبراتهم السابقة بالمواقف الحياتية والاجتماعية لها تأثير كبير أضافي لتنمية الدوافع وحب المعرفة والتفوق والتحصيل.

وتعد الأهداف الواضحة والمحددة تطلعات وطموحات يرغب الأفراد والجماعات الوصول إليها وتحقيقها، حيث تتشكل فيها سلوكيات هؤلاء الأفراد والجماعات، وتتضمّن مهمّات يسعى الأفراد إلى إنجازها، وتعد التوجهات الهدفية الواضحة نحو المستقبل دوافع مهمة للسلوك، ولها تأثير النجاح أو الفشل؛ حيث تعمل على إثارة دافعية الفرد للإنجاز، ومواجهة كل القيم الإنسانية، وتعمل التوجهات الهدفية على توجيه انتباهنا إلى مصادر الضغوط والتخفيف من حدتها : كما تلعب الأهداف دور الطاقة وتزيد من المثابرة، وتعمل على تطوير أساليب جديدة؛ وتحد من التأثيرات السلبية للأخرين ، والاستعداد للمواجهة بشكل مناسب (الضمور والسفاسفة،٢٠٢١م)

ويُعرف عريفج (٢٠٠٠م) الدافع المعرفي **Cognitive motivation:** على أنه حالة من التوتر النفسي أو الجسدي تنشط السلوك وتوجهه نحو هدف محدد، هذه الحالة لا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما يُستدل عليها، وتتضمن الإحساس باختلال التوازن الذي يدفع الفرد للقيام بنشاط موجه، بهدف إشباع الدافع والعودة للتوازن، وهذه الحالة قد تنتج عن دافع أو حافز أو باعث للسلوك. وأشارت دراسة **Vallerand,et al (1992)** إلى توزع الدافعية للتعلم على ثلاثة أنماط هي:

- الدافعية المعرفية Motivation to know: وتعني الشعور بالراحة والارتياح حين تتعلم شيئاً جديداَ، أو الكشف عن شيئاً جديداً لم نكن نعرفه، أو محاولة تفهم شيئا جديداً لم يكن متفهماً.
- الدافعية للإنجاز Motivation to accomplish things: وتعني الشعور بالراحة والارتياح في إنجاز شيئاً يؤدي الى التقدم في المجال الدراسي.
- الدافعية التحسسية Motivation to experience simulation: وتعني الشعور بمشاعر جميلة نتيجة القيام بممارسات معينة بصورة عامة (Vallerand, et al,1992).

وقد تعددت تعريفات الدافع المعرفي؛ حيث يُعرف "ماسلو **Maslow**" الدافع المعرفي بأنه الرغبة في الكشف، ومعرفة حقائق الأمور وحب الاستطلاع. كما أنه يخضع لمبدأ الفروق الفردية، وقد يأخذ صورة أعمق في بعض مظاهر السلوك لدى بعض الأفراد، ويبدو في الرغبة في التحليل والتنظيم والربط وإيجاد العلاقات بين الأشياء (الشرقاوي،١٩٩١م). ويتفق الكبيسي والداهري (٢٠٠١م) مع عبد العزيز وأبو زيد (٢٠٠٨م)، في أن الدافع المعرفي رغبة الطالب في المعرفة وحب الاستطلاع والميل الى الاستكشاف ولتعرف على البيئة والفهم والمعرفة، ويتجلى في نشاطات استطلاعية واستكشافية، وله دور كبير وحيوي في سلوك الطالب الأكاديمي. مما سبق يتضح اتفاق تعريفات الدافع المعرفي على أنه حاجة تجلب التوتر تدفع الفرد للبحث عن المعلومات ومعالجتها ويؤثر ذلك على سلوكيات الفرد ونشاطاته.

وتفسر النظريات المعرفية الدافع المعرفي طبقاً لنظرية بياجيه في ضوء عدم التوازن المعرفي وما تترتب عنه من محاولات استعادة التوازن، من خلال عملية التكيف، التي تتم من خلال عمليتي التمثيل، والموائمة. ويفترض بياجيه أن النمو والارتقاء المعرفي يزداد من خلال الإدراك والتفكير والتخيل، وتؤثر فيه عوامل رئيسية هي النضج، التفاعل مع البيئة المادية والبيئة الاجتماعية، والتوازن. كما أن السلوك موجه هدفياً، بحيث تزداد الحاجة إلى القيام بسلوك عندما تصبح أهداف مرتبطة به، وعندما يكون على درجة عالية من التحفيز والإثارة. (الرفوع، ٢٠١٥م).

أما الدافع المعرفي في ضوء نظرية كيرت ليفين **Lewine:** يفسر ليفين الدافع المعرفي في ضوء نظرية المجال، حيث يعيش الطالب في مجال يفرض عليه أن يسير وفق نمط التحدي أو تجنب التحدي، وتتوفر في هذا المجال

معطيات وعوامل تجعل الطالب يتصرف وفق ما يملك من معارف، فالنماذج التي فسرت الدافعية في ارتباطها بالجانب الاجتماعي المعرفي للطالب تعتقد أن العمليات المعرفية له هي التي تحدد تصرفاته وتعمل على حفظ وتنظيم نظام من المعتقدات منسجمة ووظيفية، كما أن التفاعل مع المحيط يحدث وفق هذا النظام أو السلم القيمي. (ميلود، ٢٠١٥م).

اما الدافع المعرفي في نظرية موراي **Muray**: يُفسر وفق للحاجات النفسية ومنها الحاجة للمعرفة والرغبة في الفهم، حيث أشارت النظرية إلى أن الحاجة للمعرفة تتلازم مع الحاجة العالية للاستقلال، حيث يميل الفرد إلى الاستكشاف والتجريب والتفوق المعرفي، ويُعرف هذه الحاجة بأنها رغبة في تحليل الأحداث وتعميمها والميل إلى التصحيح والنقد، ويذكر يحيى (٢٠١٠م) قائمة الاحتياجات الذي ذكرها موراي والتي تؤثر في مهام المتعلم المعرفية والأكاديمية ومنها: السعي للمعرفة، وحب الاستطلاع، والرغبة في القراءة، وطرح الأسئلة، والاكتشاف.

كما أن الدافع المعرفي طبقاً لنظرية العزو السببي لوينر **Weiner**: يمكن تفسير مدى نجاح الفرد في ضوء كل من مصدر الضبط، واستقراره، وقابليته للسيطرة، وقد تكون وجهة الضبط داخلية أو خارجية، فإذا اعتقد الطالب أن أدائه الجيد في الاختبار كان نتيجة لكفايته في المادة، فإنه يعزو نجاحه إلى مصدر داخلي وهو قدرته؛ أما إذا عزا الطالب سبب فشله إلى معلم لم يعطه علامات جيدة، فإنه يعزو فشله إلى مصدر خارجي وهو المعلم (غباري، أبو شعيرة، ٢٠٠٩م).

ويرى أوزبل صاحب نظرية التعلم ذو المعني أن الدافع المعرفي رغبة في اكتشاف، وممارسة أنواع مختلفة من المثيرات التي تؤدي إلى بذل مجهود معين يقوم به الفرد في سبيل التعلم. وأن التعلم ذو المعنى ليس اعتباطيا ولا حرفيا ولكنه اندماج حقيقي لمعلومة جديدة بالبنية المعرفية للفرد، وتتغير مع كل تعلم جديد، أما الحفظ فقد وصفه أوزبل بأنه اعتباطي وحرفي ولا تندمج فيه المعلومة الجديدة بصورة حقيقة مع البنية المعرفية للفرد، يجب أن تكون الدافعية داخلية لكي تبقى الرغبة للتعلم، إن حب الاستطلاع والحاجة لاكتساب القدرة هما خاصيتان فطريتان تشكلان الدافعية، والجانب الآخر للدافعية هو مبدأ الممارسة والأخذ بالعطاء والحاجة الأساسية للعمل مع الآخرين (الحازمي، ٢٠١٥م).

– الدافع المعرفي طبقاً لنظرية" إتكينسون Atkinson التوقع والقيمة: الدافعية حسب هذا النموذج ترتبط بالتوقعات المرتبطة بذلك، وهذا يستدعي منه الوقوف على حقيقته كفاءته إلى جانب وضع أهداف ذاتية لمتوسطة وطويلة المدى وأن ينشئ علاقة مع المهمة التي هو بصدد إنجازها ويظهر اهتمامه بها وعلى ضوء هذه الروابط التي تنشأ في علاقته مع ذاته ومع المهام حيث ينبغي أن تشكل له عائقا ونوعا من التحدي ومن الصعوبة، فالدافعية= (توقعات النجاح * قيمة النجاح) (ميلود، ٢٠١٥م).

وتفسره نظرية الحاجة للمعرفة لكاسيوبو وبيتي: إلى مفهوم الحاجة إلى المعرفة كدافع معرفي ونزعة الفرد للمشاركة في الأنشطة المعرفية المعقدة والاستمتاع بها، والدخول في التحديات المعرفية المختلفة والتفاعل معها للوصول إلى المعرفة وتوليدها. كما عرفها بيليتر وشبروسكي بأنها الدافعية الداخلية التي ينشغل من خلالها الفرد بأنشطة حل المشكلة (Schibrowsky & Peltier,1994).

مما سبق يتضح أن الدافع المعرفي للطالبات اهتمام (Interest) أو حاجة (Need) أو قيم (values) أو اتجاه (Attitude) أو طموح وتطلع (Aspire) أو حافز (Incentive) للوصول إلى المعرفة والتفكير في حل المشكلات. ويتبنى البحث الحالي تفسير نظرية موراى Murray في الحاجات للدافع المعرفي، حيث تم اختيار مقياس وُضع في ضوء الحاجات المعرفية بهذه النظرية، وهي دوافع السعي للمعرفة، حب الاستطلاع، الاكتشاف والارتياد، الرغبة في القراءة، طرح الأسئلة، وتُعرف هذه الدوافع كما يلي:

- السعي للمعرفة: الرغبة في كسب المزيد من المعلومات بطرائق منهجية مثل كتابة البحث والتقارير العلمية أو بطرائق غير منهجية كالمراسلة واستخدام الإنترنت والحاسوب.
- حب الاستطلاع: زيادة الاهتمام بمثيرات المجال الإدراكي بالاستجابة لكل مثير أو غريب أو مجهول للتعرف عليها ويتلاشى دافع حب الاستطلاع عندما يصبح المثير غير المألوف مألوفا ويكون دافعا إلى المزيد من الاكتشاف. كما يُقصد بهذا الدافع التحريض الذي تستثيره العضوية عندما تواجه بمواقف يكتنفها غموض وعدم وضوح فتسعى إلى الكشف عما غمض عليها واستغلق فهمه مما هو موجود في البيئة من حولها. ويمكن ملاحظة هذا الدافع من رؤية طفل يتابع بناظريه لعبة متحركة أو حتى العلماء الذين يسبرون خواص الذرة أو يكتشفون الظواهر الكونية (الوقفي، ١٩٩٨م).
- الاكتشاف والارتياد: التقاط الأفكار الجديدة والغريبة التي تثير الرغبة في البحث والتقصي لاكتشاف حقائق علمية جديدة.
- الرغبة في القراءة: تنمية التفكير من خلال الاستمرار في القراءة في مجالات المعرفة المتنوعة وفي مجال التخصص الدراسي بشكل خاص.
- طرح الأسئلة: وهي إثارة أسئلة متنوعة لكشف الغموض عن حقائق علمية جديدة ولفهم التفسيرات العلمية لكثير من التساؤلات. (يحيى، ٢٠١٠م).

وقد أجريت دراسات عديدة تناولت قياس وتحديد التوجهات الهدفية والدافع المعرفي وكذلك علاقتهما ببعض المتغيرات ومنها دراسة **Esmaili,Hajebi & Monirpour (2021)** عن فاعلية المهارات ما وراء المعرفية في التوجيه نحو الهدف والتسويف الأكاديمي. على عينة عشوائية مكونة من ١٥٠ طالبًا تتراوح أعمارهم بين ٩-

١٢ عامًا يعانون من صعوبات تعلم محددة في مدينة قم، واختيار ثلاثين طالبًا منهم ليكونوا العينة الرئيسية للدراسة، وقد تم استخدام مقياس التوجه نحو الهدف والمماطلة الأكاديمية، وأظهرت نتائج هذا البحث شبه التجريبي أن المهارات ما وراء المعرفية كان لها تأثير كبير على تحسين الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

اما دراسة **Guan–Yu, (2021)** التجريبية عن التأثيرات المنفصلة والتفاعلية لإتقان التوجه نحو الهدف ، واستخدام البرنامج النصي التعاوني والوساطة الحاسوبية على نتائج الأداء (على سبيل المثال، تقرير الدرجات، و تقارير المجموعة)، والنتائج الوجدانية (أي الرضا عن العملية والرضا عن الحل)، والنتائج التحفيزية (أي الكفاءة الذاتية للتعلم التعاوني ، وفعالية المجموعة ، وقيمة المهمة) ، والقدرة الاجتماعية على عينة مكونة من ٩٩ طالبًا جامعيًا على أنهم إما لديهم توجهات أهداف إتقان عالية أو منخفضة بشكل عشوائي لاستخدام إما التفاعل وجهاً لوجه أو عبر الكمبيوتر لإكمال مهمتين جماعيتين، أحدهما مع تعليمات مكتوبة والأخرى مع تعليمات غير مكتوبة. وقد أظهرت النتائج أن أولئك الذين يستخدمون البرامج النصية التعاونية كتبوا تقارير أطول بشكل ملحوظ، وأن المشاركين في التعاون وجهاً لوجه لديهم درجات أقل وتواجد مشترك. كما وُجد أن التعاون بوساطة الكمبيوتر له تأثيران تفاعليان هامان، الأول مع نصوص تعاونية، على الرضا عن عملية المناقشة، و الثاني مع إتقان التوجه نحو الهدف، على طول التقرير. بالإضافة إلى ذلك، حددت الدراسة تأثيرًا تفاعليًا ثلاثيًا مهمًا لنصوص التعاون والوساطة الحاسوبية وتوجيه هدف الإتقان على فعالية المجموعة.

وهدفت دراسة **Affum–Osei, Mensah, Forkuoh, & Asante (2021)** إلى فحص الخصائص السيكومترية لمقياس التوجهات الهدفية (GO) على عينة من ٧٢٠ ممن فقدوا وظائفهم والوافدون الجدد الباحثون عن عمل في غانا، وتم تحليل البيانات باستخدام التحليل العاملي التوكيدي الذي دعم بنية المقياس ثلاثية العوامل (هدف التعلم، هدف إثبات الأداء، والأداء – تجنب).

كما قاما الضمور و السفاسفة(٢٠٢١م) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التوجهات الهدفية وتحسين مستوى الاستقلال الذاتي على عينة مكونة من ٢٤ طالب من طلبة الجامعات الأردنية، اختيروا عشوائياً ، كما تم بناء برنامج إرشادي تكون من(١٤) جلسة إرشادية ،أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية والضابطة تعزى لتطبيق البرنامج، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية فالقياس البعدي، كما توصلت الدراسة إلى احتفاظ أعضاء المجموعة التجريبية بأثر البرامج بعد شهر من تطبيقها. وتناولت العديد من الدراسات بشكل منفصل تأثيرات توجهات الأهداف والدوافع الذاتية؛ الا أنهم لم يبحثوا في المفهومين معًا لفحص علاقاتهما المتبادلة مع الدافع الداخلي الا دراسة **Benlahcene, Lashari, Lashari, & Shehzad, (2021)**. التي استخدمت تصميم بحث مقطعي يشمل (٣٣٨) طالب من طلاب الهندسة

الدوليين الذين تم اختيارهم عن طريق أخذ العينات متعدد المراحل. وكشفت نتائج تحليل الارتباط وجود ارتباط كبير بين التوجه نحو الهدف والدافع الداخلي. ومع ذلك، وُجد أن الارتباطات بالمعتقدات المعرفية غير دالة إحصائيًا، كما كشفت النتائج أن توجهات الهدف هي المتغير الوحيد الذي يفسر التباين في الدافع الداخلي.

وهدفت دراسة **Magni, Gong,& Chao, (2021)** إلى استكشاف العلاقة المتبادلة بين توجيه الهدف والأداء باستخدام تصميم طولاني من ست موجات، كما تفحص الكفاءة الذاتية كوسيط للعلاقات المتبادلة بين متغيري البحث. وقد كشفت النتائج عن علاقات متبادلة إيجابية بين معظم أبعاد التوجه نحو الهدف والأداء. وتأثير الأداء السابق على أبعاد التوجه نحو الهدف يكون على الأقل بنفس القوة والأكثر ثباتًا من تأثير التوجه نحو الهدف على الأداء اللاحق. وتتوسط الكفاءة الذاتية معظم هذه العلاقات المتبادلة.

وهدفت دراسة عباس (٢٠٢٠م) إلى بناء مقياس الدافع المعرفي لدى طالبات الجامعة المستنصرية، وقياس الدافع المعرفي لدى طالبات الجامعة المستنصرية، والتحقق من دلالة الفروق في مستوى الدافع المعرفي لدى طالبات الجامعة المستنصرية وفقا لمتغيري الجنس (طلاب – طالبات)، التخصص (علمي – إنساني). وتوصلت نتائج البحث الى أن أفراد العينة جميعهم يمتلكون مستوى من الدافع المعرفي، وأن متغير الجنس ليس له تأثير في العينة لامتلاكها الدافع المعرفي من عدمه، كما أن متغير التخصص الأكاديمي ليس لها تأثير في العينة لامتلاكها للدافع المعرفي من عدمه، أما التفاعلات بين الجنس والتخصص الأكاديمي، فهي غير دالة إحصائيًا.

وهدفت دراسة **Supervia,et al (2020)** لفحص العلاقات بين بنيات التوجهات الهدفية والذكاء العاطفي والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب. وقد شملت عينة البحث ٢٨٩٦ طالبًا من ١٥ مدرسة ثانوية إسبانية تتراوح أعمارهم بين١٢ و١٨ عامًا موزعة (١٦١٤) ذكوراً و (١٢٨٢) إناث طُبق عليهم استبيان إدراك النجاح (POSQ)، ومقياس الحالة المزاجية (TMMS-٢٤)، ومقياس ماسلاك للاحتراق النفسي Maslach (MBI-SS). وقد أظهرت النتائج ارتباطات بين توجيه الهدف ومستويات الذكاء العاطفي العالية والسلوكيات التكيفية وبين التوجه نحو الذات والاحتراق الأكاديمي والسلوك الأقل تكيفًا. وأظهرت النتائج أنه يمكن استخدام الذكاء العاطفي للتنبؤ بالسلوكيات الموجهة نحو الهدف.

وحللت دراسة **Lamm, et al., (2020)** التوجه نحو الهدف عبر متغيرات ديموغرافية تشمل الجنس، والعمر، والمستوى التنظيمي، والتحصيل التعليمي، والمنطقة الجغرافية بين خريجي برامج تنمية القيادة الزراعية للبالغين. وتشير النتائج إلى وجود اتجاهات تتعلق بالفئات الديموغرافية، قد يفكر معلمو القيادة في استخدامها كنقاط دخول لتحفيز المتعلمين بشكل أكثر فعالية بناءً على الميول والدوافع. كما أظهرت النتائج أن الرغبة في إثبات الكفاءة بالنسبة للأقران تتناقص مع تقدم العمر.

أما دراسة الحارثي (٢٠٢٠م) فقد بحثت عن علاقة المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف بالتدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، ومعرفة مستوياتهم والكشف عن الفروق بينهم التي قد تُعزى لمتغيـرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، لدى عينة تكونت من (٣٦٦) طالباً وطالبة من طالبات جامعة أم القرى، طُبق عليهم مقاييس المعتقدات المعرفية، وتوجهات الأهداف والتدفق النفسي، وأشارت النتائج إلى امتلاك الطالبات مستوى متوسط في المعتقدات المعرفية، ومستوى مرتفع في "توجهات الهدف"، وكانت قيمة (ت) للفروق بين الذكور والإناث في توجهات الأهداف غير دالة في بُعد الإتقان أما أبعاد الأداء/ إقدام، والأداء/ إحجام فقد وجدت فروق لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين التخصصين العلمي والأدبي في توجهات الأهداف باستثناء بعد الأداء/ إحجام حيث وجدت فروق لصالح التخصص الأدبي. وهدفت دراسة الشراري (٢٠٢٠م) إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجهات الهدفية لدى طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس التوجهات الهدفية، وتكونت عينة الدراسة العشوائية من (٣٥٠) طالبة جامعية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية جاء بدرجة متوسطة، وجاء مستوى التوجهات الهدفية بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين مستوى الكفاءة الذاتية والتوجهات الهدفية. وقارنت دراسة جو ولانج **Guo,& Leung (2020)** العلاقات بين التوجهات الهدفية واستراتيجيات التعلم والتحصيل الرياضي على عينة مكونه من (٥٣٢) طالباً صينياً في الصف الخامس والسادس. وأظهرت النتائج أن التوجهات الهدفية لها أهمية وتأثير على استراتيجية الطلاب الصينيين في التحصيل الدراسي. وهدفت دراسة سمير (٢٠٢٠م) التعرف إلى التوجهات الهدفية الدافعة للدراسة لطالبات معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس والفروق بينهم وفق متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص، مستخدمًا المنهج الوصفي التحليلي، ومقياس اليوت وتشيريش (١٩٩٧) الذي وُزع على عينة عشوائية تكونت من ٧٢ طالب، وتوصلت النتائج إلى تمتع الطالبات بمستوى كبير في التوجهات الهدفية وعدم وجود فروق بين الطالبات تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص.

اما دراسة القضيب (٢٠٢٠م) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الانهماك في التعلُّم والتوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طالبات الكلية الصحية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، كما هدفت إلى إمكانية التنبؤ بالانهماك في التعلُّم من خلال متغيرات الدراسة. تكونت عينة مكونة من (٣٥٩) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية طبقية ، وتم استخدام ثلاثة مقاييس، هي: الانهماك في التعلُّم، والتوجهات الهدفية، وتأجيل الإشباع الأكاديمي، وكشفت النتائج أن مستوى الانهماك في التعلُّم جاء أعلى من المتوسط، وجاء متوسط الانهماك المعرفي الأعلى لدى أفراد العينة، ثم الانهماك الانفعالي، وأخيراً الانهماك السلوكي، وتبنّت عينة الدراسة أهداف التمكُّن

بنسبة (٦٩,٩%)، ثم أهداف الأداء –تجنُّب بنسبة (١٦,٢%)، ثم أهداف الأداء– إقدام بنسبة(٤,٢%)، وأظهر النتائج مستوى مرتفعًا من تأجيل الإشباع الأكاديمي. وعن العلاقة بين المتغيرات أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الانهماك في التعلُّم وأهداف التمكُّن، وأهداف الأداء –إقدام، وعدم وجود علاقة مع أهداف الأداء– تجنُّب، وعلاقة إيجابية مع تأجيل الإشباع الأكاديمي. وكذلك وجود علاقة إيجابية بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وأهداف التمكُّن وعدم وجود علاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي وأهداف الأداء بنوعيها الإقدام والتجنُّب، كما كشفت الدراسة عن إمكانية التنبُّؤ بالانهماك في التعلُّم من خلال أهداف التمكُّن وأهداف الأداء– إقدام بنسبة (٢٨,٨%)

واستنادًا إلى نموذج النظام الذاتي للتطوير التحفيزي قامت دراسة يي وآخرين **Yi, et al (2019)** بفحص الدور الوسيط لمشاركة المدرسة المعرفية والسلوكية في العلاقة بين توجهات أهداف الإتقان والرفاهية الذاتية في المدرسة. حيث أكمل ٩٧٤ طفلًا صينيًا استبيانات متعددة للتقرير الذاتي في أربع نقاط زمنية، بفارق ستة أشهر، خلال فترة عامين. وأشارت النتائج إلى أن إتقان توجهات الهدف ترتبط بشكل إيجابي بالرفاهية الذاتية في المدرسة؛ وأن المشاركة المعرفية توسطت العلاقة بين إتقان توجهات الهدف والرفاهية الذاتية في المدرسة؛ كما أظهرت النتائج أن الطلاب الذين تميزوا بإتقان التوجهات نحو الهدف أظهروا تأثيرات غير مباشرة على الرفاه الشخصي في المدرسة على التوالي عبر وساطة سلسلة من المشاركة المعرفية والمشاركة السلوكية.

وفي نفس السياق جاءت دراسة محاسنة والعلوان والعظامات(٢٠١٩م) التي بحثت في علاقة الانغماس الأكاديمي بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة، ومعرفة مستوى الانغماس الأكاديمي، والكشف عن الفروق فيه التي قد تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي لدى عينة تكونت من (٧٣٥) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية اختيروا بالطريقة المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أُستخدم مقياس الانغماس الأكاديمي، ومقياس توجهات الأهداف، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أهداف الإتقان من جهة والانغماس السلوكي، والانفعالي، والمعرفي من جهة أخرى، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين أهداف تجنب–الأداء، وأهداف تجنب العمل والانغماس السلوكي، والانفعالي، والمعرفي.

اما دراسة على وآخرون (٢٠١٨م) عن أثر بيئة التعلم التشاركية باستخدام أحد نظم إدارة التعلم Moodle القائمة على التفاعل بين مستوى الدافع المعرفي وأنماط المتعلمين وعلاقتها بتنمية الأداء التكنولوجي والطموح الأكاديمي. وتكونت العينة من (١٠٠) طالبًا وطالبة من الفرقة الرابعة جامعة المنيا. تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات وتمثلت الأدوات البحثية في بيئة تعلم تشاركية لتنمية مهارات الأداء التكنولوجي، واختبار تحصيل للجانب المعرفي للمهارات يقاس ببطاقة ملاحظة، ومقياس الطموح الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى فاعلية بيئة التعلم التشاركية في تنمية

الجانب الأدائي والمعرفي لمهارات الأداء التكنولوجي ومستوى الطموح الأكاديمي المتمثلة في (توظيف واستخدام السبورة التفاعلية)، وفاعليتها في تنمية الطموح الأكاديمي.

أما دراسة عبد الرحمن والزغول (٢٠١٨م) فقد هدفت الكشف عن العلاقات السببية بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من ٧٥٤ طالبا و طالبة في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس إشباع الحاجات النفسية ، ومقياس التوجهات الهدفية والانهماك في التعلم من إعداد الباحثين، وقد أظهرت النتائج أن مستوى إشباع حاجتي الاستقلال والكفاءة متوسط، أما إشباع حاجة الانتماء فقد جاء بمستوى مرتفع، كما كشفت النتائج أن التوجهات الهدفية الأداء – إقدام و الأداء – إحجام و الإتقان – إحجام جاءت بمستوى متوسط، وأظهرت النتائج رفض النموذج السببي المقترح كنموذج مثالي في تفسير العلاقة بين المتغيرات فتم اعتماد النموذج المنافس كنموذج مثالي لارتفاع قيم المطابقة ووقوعها ضمن القيم المقبولة.

وهدفت دراسة السفاسفة (٢٠١٧م) إلى استقصاء العلاقة بين قلق المستقبل لدى الطالبات الخريجين في جامعة مؤتة، وبين توجهاتهم الهدفية، وكفاءتهم الذاتية المدركة، وهل تختلف هذه العلاقة باختلاف جنس الطالب المتوقع تخرجه والكلية التي يدرس فيها، وتكونت عينة الدراسة من ٤١٠ طالبا وطالبة خريج تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، طُبق مقاييس قلق المستقبل، والتوجهات الهدفية، والكفاءة الذاتية المدركة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى قلق المستقبل كان مرتفعا، وأن العلاقة بين قلق المستقبل وبين كل من التوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة متوسطة وعكسية . كما أشارت النتائج أيضا إلى أن العلاقة بين قلق المستقبل وبين التوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة لم تختلف باختلاف جنس الطالب الخريج، ولكنها اختلفت باختلاف الكلية لصالح الكليات العلمية، أي أن الكليات العلمية أقل قلقا على مستقبلهم، وأكثر قدرة في بناء أهدافهم، وأكثر كفاءة ذاتياً من الكليات الانسانية.

وهدفت دراسة **(2017)** Dollinger إلى معرفة العلاقة بين التوجه نحو الهدف والإبداع من خلال التدفق النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) من طلبة الجامعة. وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين يمتلكون درجة عالية من التوجه نحو الهدف يتميزون بأن لديهم إنتاجات إبداعية أكثر من زملائهم ذوي الدرجة المنخفضة من التوجه نحو الهدف، كما أنهم أكثر قدرة على إنتاج أعمال إبداعية أكثر جودة من أقرانهم الآخرين تظهر في تدفقات نفسية مميزة.

وأجريا تاية والزغلول(٢٠١٥م) هدفت إلى الكشف عن علاقة العجز المتعلَّم بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء، وقد تم تطبيق مقاييس العجز المتعلَّم، والتوجهات الهدفية، والنظرية الضمنية للذكاء على عينة من طلبة جامعة اليرموك بلغت (٣٤٨) طالبًا وطالبة. أظهرت النتائج أن مستوى العجز المتعلم كان منخفضا، ومستوى أهداف تمكن وأداء تجنب مرتفعا، أما مستوى أهداف أداء إقدام والذكاء الثابت فكان متوسطا، في حين

كان الذكاء المتغير مرتفعا. كما ظهر عدم وجود أثر دالّ للجنس في العجز المتعلم، ووجود أثر دالّ للكلّية لصالح الكلّيات الإنسانية. ووجود أثر دالّ للجنس في أهداف إتقان وأداء_ تجنّب، لصالح الإناث، ووجود أثر دالّ في أهداف أداء إقدام، والذكاء الثابت وفق الكلّية لصالح الكلّيات الإنسانية. وعدم وجود أثر دالّ للجنس في الذكاء الثابت والمتغير. كما وجدت علاقة عكسية بين العجز المتعلم، وأهداف إتقان، وأداء- إقدام، والذكاء المتغير، وعلاقة طردية بين العجز المتعلم، وأهداف أداء- تجنب والذكاء الثابت.

أما دراسة بنى مفرح وعلاونة (٢٠١٤م) فقد هدفت الكشف عن علاقة التوجهات الهدفية بالتعلم المنظم ذاتيا لدى عينة تكونت ٦٧٤ طالبا و طالبة من طالبات جامعة اليرموك في ضوء متغيري الكلية و الجنس، واستخدم في الدراسة مقياسا التوجهات الهدفية والتعلم المنظم ذاتيا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أهداف الإتقان، وأهداف الأداء – تجنب لصالح الإناث، ولم تظهر فروق بين الجنسين في أهداف الأداء – إقدام، كما لم تظهر فروق في التوجهات الهدفية تُعزى لأثر الكلية، أو للتفاعل بين الكلية والجنس، وتبين النتائج أيضا وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين التوجهات الهدفية و التعلم المنظم ذاتيا وكافة أبعاده الفرعية.

وتناولت دراسة يحيى (٢٠١٠م) التعرف على مستوى الدافع المعرفي لدى طالبات كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل، وأثر متغيرات الجنس (ذكور وإناث) والتخصص الدراسي (علمي، إنساني) على الدافع المعرفي، حيث بلغت عينة البحث العشوائية (١٢٦) طالب وطالبة، طُبق عليهم مقياس الدافع المعرفي، وأكدت النتائج وجود مستوى مرتفع للدافع المعرفي بشكل عام لدى طالبات كلية التربية الأساسية، وأيضا وجود أثر لمتغير التخصص الدراسي على الدافع المعرفي لصالح طالبات التخصص العلمي، أما متغير الجنس فلم يكن له أثر على الدافع المعرفي.

وباستعراض الدراسات السابقة نجد تنوع في دراسة التوجهات الهدفية والدافع المعرفي مما يظهر أهمية هذين المتغيرين في العملية التعليمية حيث أظهرت الدراسات العلاقة المرتبطة بين التوجهات الهدفية والدافع المعرفي كدراسة كلًا من Benlahcene, et al(2021) و Magni,et al(2021)، ودراسة عبد الرحمن والزغول (٢٠١٨م) على حين ربطت بعض الدراسات التوجهات المعرفية والدافع المعرفي بمتغيرات نفسية أخرى كالذكاء العاطفي والمعتقدات المعرفية كدراسة Supervia,et al(2020) ودراسة الحارثي (٢٠٢٠م) وفاعلية المهارات ما وراء المعرفية في التوجهات الهدفية كدراسة Esmaili,et al(2021) واستخدام بعض البرامج التعليمية الالكترونية وتأثيراتها على أتقان الهدف كدراسة Guan-Yu(2021). والاحتراق الأكاديمي كدراسة Supervia,et al (2020) والتحصيل الدراسي واستراتيجيات التعلم كدراسة جو ولانج (2020) Guo&, Leung، والكفاءة الذاتية كدراسة الشراري (٢٠٢٠م) وسعت بعض الدراسات لبناء مقاييس للتوجهات الهدفية والدافع المعرفي كدراسة

Affum-Osei, et al (2021)، ودراسة عباس (٢٠٢٠م) مما يظهر أهمية هذان المتغيران في حياة الطالب الجامعي.

واعتمدت اغلب الدراسات السابقة على عينة من الطلاب الجامعيين كدراسة دراسة سمير (٢٠٢٠م) ودراسة القضيب (٢٠٢٠م) ودراسة محاسنة وآخرون(٢٠١٩م) على حيث قصرت بعض الدراسات عيناتها على الطلبة الخريجين كدراسة(Lamm, et al (2020 ، ودراسة على وآخرون (٢٠١٨م) ودراسة السفاسفة (٢٠١٧م) وسوف تكون عينة الدراسة الحالية من الطالبات الخريجات من كلية التربية نظراً لأهمية هذه المرحلة في حياة الطالبة الجامعية.

واختلفت نتائج الدراسات السابقة في أثر التخصص الدراسي على التوجهات الهدفية والدافع المعرفي حيث أظهرت بعض الدراسات الفروق لصالح الكليات الإنسانية كدراسة الزغول (٢٠١٥م) ودراسة الحارثي (٢٠٢٠م) أو الكليات العلمية كدراسة السفاسفة (٢٠١٧م) ودراسة يحيى (٢٠١٠م) بينما أظهرت بعض الدراسات عدم وجود فروق تعزى للتخصص كدراسة بني مفرح وعلاونة (٢٠١٤م) ودراسة سمير (٢٠٢٠م) ودراسة عباس (٢٠٢٠م) اختلاف هذه النتائج يعطي مبررا لقيام الدراسة الحالية لتحقق من وجود هذا الاختلاف أو عدمه في البيئة الجامعية للطالبة في المملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في أهمية امتلاك الطلبة في أي تخصص جامعي كان لتوجهات هدفية ودافعية معرفية تتباين وفق اختلاف التخصص الأكاديمي، فلذلك أثر كبير في تنمية الحاجة المرتبطة بأهداف الطالب المعرفية خاصة وهي جوهر دوره ومركز الثقل لنجاحه في تحقيق هذه التوجهات خلال دراسته الجامعية، حيث تعمل على تنمية وإذكاء الرغبة في التعلم والوفاء بالمتطلبات الدراسية والإقبال عليها، والاستفادة من التعلم، والتوجه نحو جودة الأداء، والإتقان.

وتكمن المشكلة التي تواجه التعليم عادةً في سعي بعض المتعلمين للحصول على درجات عالية لكسب رضا الآخرين(دافعية خارجية)، والبعض الآخر يكون لديهم دافعية داخلية تدفعهم إلى فهم المادة الدراسية و إتقانها أكثر، وتؤثر توجهات الأهداف التي يتبناها الطلبة خلال دراستهم على الدافع المعرفي؛ فالطلبة الذين يتبنون أهداف الإتقان يشعرون بأنهم أكثر حماساً وفعالية لإنجاز المهمات الأكاديمية والتركيز على إتقان المهارات، أما الطلبة الذين يتبنون أهداف الأداء فقد يشعرون بعدم الفعالية ويجتنبون التعلم ويركزون على الانطباعات الخارجية للأخرين ، ما يدل على تأثير توجهات الأهداف على الدافع المعرفي، ومن وجهة نظر الباحثة أن مشكلة توجهات أهداف الطلبة المعلمين المتزايدة في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية تعود إلى تأكيد النظام التعليمي على أهداف الأداء، فالطالب المعلم في كليات التربية امام اجتياز اختبار كفايات المعلمين بعد تخرجه مباشرة كأحد المتطلبات

الهامة للحصول على رخصة معلم ممارس طبقاً للائحة الوظائف التعليمية الجديدة لأنه يقيس مدى تحقق الحد الأدنى من المعايير التي ينبغي توفرها في المتقدمين لمهنة التدريس، بما تشتمل عليه من معارف وعلوم ومهارات تغطي الجوانب الأساسية للمهنة (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية،١٤٤٢هـ). ويُعد اختبار الرخص المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية أحد الأدوات التي تساهم في رفع جودة أداء المعلمين، وتحسين قدراتهم ومهاراتهم، والتأكد من أنهم يمتلكون الكفاءة المطلوبة لأداء مهنة التعليم؛ مما يجعل التوجهات الهدفية لطالب المعلم مدفوعة معرفيا إلى هدف محدد هو الحصول على الأداء الجيد ؛ جميع هذه الأسباب بالإضافة إلى الظروف الراهنة بوجود جائحة كورونا (١٩) والتي أثرت على التعليم التقليدي وحولته إلى تعليم عن بعد بنسبة ١٠٠% ؛جعل توجهات ودوافع طلبة كلية التربية تحت ضغوط وظروف استثنائية جديدة ربما لم تتم دراستها مسبقاً، وبالاستناد إلى ذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي بالسؤال الرئيس الآتي: ما العلاقة بين التوجهات الهدفية والدافع المعرفي وأبعادهما الفرعية لدى الطالبة المعلمة في ضوء جائحة كورونا(١٩)؟

تساؤلات الدراسة:

- ما مستوى التوجهات الهدفية وأبعادها الفرعية لدى الطالبة المعلمة؟
- ما مستوى الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية لدى الطالبة المعلمة؟
- ما العلاقة بين التوجهات الهدفية والدافع المعرفي وأبعادهما الفرعية لدى الطالبة المعلمة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في التوجهات الهدفية وأبعادها الفرعية في ضوء التخصص الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية في ضوء التخصص الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة؟
- ما القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية في الدافع المعرفي لدى الطالبة المعلمة؟

أهداف البحث:

- التعرف على مستوى كل من التوجهات الهدفية والدافع المعرفي وأبعادهما الفرعية لدى الطالبة المعلمة.
- تحديد العلاقة بين التوجهات الهدفية والدافع المعرفي وأبعادهما الفرعية لدى الطالبة المعلمة
- دراسة الفروق في كل من التوجهات الهدفية والدافع المعرفي وأبعادهما الفرعية في ضوء متغير التخصص الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة
- معرفة القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية والدافع المعرفي لدى الطالبة المعلمة؟

أهمية البحث: للبحث الحالي أهمية نظرية وأخرى تطبيقية تتضح في النقاط التالية:

الأهمية النظرية:

ترجع أهمية البحث إلى تناول موضوع التوجهات الهدفية وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى الطالبة المعلمة الجامعية في ضوء جائحة كورونا (١٩)، وهو موضوع هام يلقي الضوء على متغيرات ذات أهمية في أداء الطالب الجامعي، ومستوى التوجهات الهدفية لديه بأبعادها المختلفة والتي تشمل أهداف الإتقان والإقدام والتجنب، وعلاقتها بالدافع المعرفي وأبعاده المتعددة، وكذلك دور التخصص الأكاديمي ذو الأهمية في الفروق في التوجهات الهدفية ومستوى الدافع المعرفي لدى طالبات الجامعة.

الأهمية التطبيقية:

- يسهم البحث في تحديد أبعاد التوجهات الهدفية والدافع المعرفي التي تحتاج إلى تدعيم أو تطوير لدى طالبات الجامعة، وتحديد نقاط القوة فيها لاستثمارها في رفع المستوى الأكاديمي للطالبات، مما يوفر خريطة عمل للمرشدين الأكاديميين والمرشد الطلابي لوضع برنامج تدريبي لتنمية وتمكين الطالبات بمساعدة أعضاء هيئة التدريس.
- يمكن أن تفيد نتائج البحث المختصين في تبني طرق واستراتيجيات تساعد طلبة الجامعة على بناء توجهات هدفية عن نجاحهم وفشلهم وتفسيرات عزواتهم إيجابيًا بما يمكن أن يؤثر على اختيار توجهاتهم نحو إتقان التعلم.

حدود البحث:

تقتصر الحدود البشرية على طالبات جامعة شقراء كلية التربية بالمزاحمية بتخصصات الطفولة المبكرة واللغة الإنجليزية والرياضيات، والحدود الزمانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الجامعي ١٤٤٢هـ. وتتمثل الحدود الموضوعية في دراسة مستوى التوجهات الهدفية والدافع المعرفي وعلاقتهما لدى الطالبة المعلمة في ضوء جائحة كورونا (١٩).

مصطلحات البحث:

التوجهات الهدفية**Goal–Orientation** : نوع من أنواع النشاطات العقلية، المرتبطة بالنجاح أو الفشل إضافة إلى إنها أحد المتغيرات التي توجه تنظيم الأنماط السلوكية للأفراد في المواقف الأدائية (Gamze,2017).

وتُعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التوجهات الهدفية المستخدم في البحث.

الدافع المعرفي:**Cognitive Motivation** هو الرغبة في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها (أبو حطب، صادق، ٢٠٠٠م).

ويقصد به إجرائياً الرغبة الدائمة عند الفرد في اكتساب المعلومات وحرصه على المعالجة لموضوعات المعرفة في سبيل الحصول عليها وفق ما يقيسها مقياس الدافع المعرفي المستخدم في البحث.

التخصص الأكاديميacademic discipline أو المجال الأكاديمي academic field هو فرع من المعرفة. ويشمل الخبرة، والمشاريع، والمجتمعات، والتحديات، والدراسات، ومجالات البحث التي ترتبط بقوة بهذا الفرع. على سبيل المثال، يشار إلى فروع العلوم عادة بإسم التخصصات العلمية، مثل الفيزياء و الرياضيات وعلوم الكمبيوتر . ويقصد به إجرائيًا البرنامج الأكاديمي الذي ينتمي إليه الطالب، وهو برنامج بكالوريوس التربية في تخصص الطفولة المبكرة(تخصص إنساني) واللغة الإنجليزية والرياضيات (تخصص علمي) بكلية التربية بالمزاحمية.

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي (الارتباطي المقارن) وهو منهج بحثي يستخدم في البحوث العلوم الإنسانية بمختلف أفرعها، وعبارة عن استخدام لكمية كبيرة من البيانات المتوافرة لتحليل ظاهرة أو موضوع محدد، واستخدام ما يتم التوصل إليه من نتائج عن هذا التحليل في التفسير الموضوعي لهذه الظاهرة.

مجتمع البحث:

طالبات كلية التربية بالمزاحمية الدارسات لبرنامج البكالوريوس لثلاثة أقسام (الطفولة المبكرة واللغة الإنجليزية ورياضيات). والبالغ عددهن حسب إحصائية عمادة القبول والتسجيل بجامعة شقراء للعام ١٤٤٢هـ، (٧٢٦) طالبة

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٢٢٢) طالبة خريجة؛ ٥٦,٨% منهم تخصص طفولة مبكرة (ن=١٢٧)، ٢٧% تخصص لغة إنجليزية (ن=٦٠)، ١٦,٢% منهم تخصص رياضيات (ن=٣٥).

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة على تساؤلاته قامت الباحثة بتطبيق مقياس التوجهات الهدفية ومقياس الدافع المعرفي، وفيما يلي التحقق من صدق وثبات كل منهما.

أولاً: مقياس التوجهات الهدفية:

إعداد إليوت وتشيرتش(Elliot & Charch، ١٩٩٧) ، تعريب الزغول (٢٠٠٦م)، وأعاد التحقق من جودة مواصفاته السيكومترية التخاينة (٢٠٠٩م)، والزغول ورفعت (٢٠١٥م) ، وسمير (٢٠٢٠م)، ويتضمن ثلاثة أبعاد فرعية، هي: بُعد أهداف الإتقان، وبعد أهداف (أداء – إقدام)، وبعد أهداف (أداء-تجنب)، وله تدرج استجابة من نوع ليكرت الخماسي، ويتراوح سلم الإجابة عنه بين أوافق بشدة ولا أوافق بشدة. وقد تأكد معدا المقياس من الصدق العاملي له، وكذلك التحقق من دلالة وارتفاع قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لجميع أبعاده حيث بلغت قيمتها (٧٧,٠) فأعلى.

وتكون أقل درجة على المقياس ٢٤ درجة أما أعلى درجة على المقياس ١٢٠ درجة والمتوسط ٧٢ درجة، والدرجة لكل بعد ٤٠ درجة وأقل درجة للبعد الواحد ٨ درجات.

التحقق من الخصائص السكومترية لمقياس التوجهات الهدفية:

تم التحقق من الخصائص السكومترية لمقياس التوجهات الهدفية بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (١٠٠) طالبة جامعية من خارج العينة الأساسية للبحث، وذلك للتحقق من صدق وثبات المقياس كما يلي:

الاتساق الداخلي لمقياس التوجهات الهدفية:

تم التحقق من تجانس الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة التقنين على مفردات مقياس التوجهات الهدفية ودرجاتهم على كل من درجة البعد الذي تنتمي له، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١) النتائج.

جدول (١) معاملات ارتباط بيرسون (ر) بين درجات أفراد عينة التقنين على مفردات مقياس التوجهات الهدفية ودرجاتهم على كل من درجة البعد الذي تنتمي له، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس

مفردات بُعد أهداف الإتقان			مفردات بُعد أهداف (أداء إقدام)			مفردات بُعد أهداف (أداء – تجنب)		
م	معامل ارتباط المفردة ببعدها الفرعي	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	م	معامل ارتباط المفردة ببعدها الفرعي	ر معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	م	معامل ارتباط المفردة ببعدها الفرعي	ر معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية
2	**.736***	**.730***	**1**	**.634***	**.695***	**3**	**.616***	**.668***
5	**.566***	**.530***	**4**	**.757 ***	**.819***	**6**	**.430***	**.527***
8	**.615***	**.562***	**7**	**.632***	**.669***	**12**	**.741***	**.740***
9	**.764***	**.726***	**10**	**.625***	**.752***	**14**	**.610***	**.617***
11	**.621***	**.567***	**13**	**.573 ***	**.640***	**17**	**.571***	**.648***
16	**.749***	**.768***	**15**	**.663***	**.747***	**20**	**.617***	**.676***
18	**.714***	**.735***	**19**	**.687***	**.648***	**23**	**.726***	**.760***
21	**.584***	**.596***	**22**	**.561***	**.604***	**24**	**.662***	**.695***

* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (١) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة التقنين على مفردات مقياس التوجهات الهدفية ودرجاتهم على البعد الفرعي الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ مما يعني التأكد من تجانس الاتساق الداخلي لجميع مفردات المقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين على أبعاد مقياس التوجهات الهدفية ودرجاتهم على الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٢) النتائج.

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون (ر) بين درجات أفراد عينة التقنين على أبعاد مقياس التوجهات الهدفية ودرجاتهم على الدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط بالدرجة الكلية للتوجهات الهدفية	بُعد أهداف الإتقان	بُعد أهداف (أداء إقدام)	بُعد أهداف (أداء- تجنب)
	.974*	**.958***	**.977***

* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة التقنين على أبعاد مقياس التوجهات الهدفية ودرجاتهم على الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعني التأكد من تجانس الاتساق الداخلي لمقياس التوجهات الهدفية.

الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس التوجهات الهدفية:

تم التحقق من صدق المقارنة الطرفية لمقياس التوجهات الهدفية بتطبيق اختبار "ت" لاختبار الفروق بين مجموعتين غير مرتبطتين، تمثل المجموعة الأولى درجات أفراد الإرباعي الأعلى، وتمثل الثانية درجات أفراد الإرباعي الأدنى الذين تم تحديدهم بعد ترتيب أفراد عينة التقنين طبقاً لدرجاتهم على المقياس، ويوضح جدول (٣) النتائج.

جدول (٤) نتائج اختبار "ت" للفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لدرجات عينة التقنين على مقياس التوجهات الهدفية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	متوسط الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التوجهات الهدفية	الإرباعي الأدنى	**25**	**74.72**	**1.97**	**9.85**	**-17.87**	**48**	**0.01**
	الإرباعي الأعلى	**25**	**114.76**	**1.07**	**5.32**			

يتضح من جدول (٣) دلالة قيمة "ت" عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لصالح الإرباعي الأعلى، ويؤكد ذلك صدق المقارنة الطرقية لمقياس التوجهات الهدفية.

ثبات مقياس التوجهات الهدفية:

تم التحقق من ثبات مقياس التوجهات الهدفية بحساب معامل ألفا لكرونباخ، ومعامل سبيرمان، وطريقة التجزئة النصفية، ويوضح جدول (٤) قيم معاملات ثبات مقياس البحث.

جدول (٤) معاملات ثبات مقياس التوجهات الهدفية

طريقة حساب معامل الثبات	معادلة ألفا لكرونباخ	معامل سبيرمان براون	طريقة التجزئة النصفية بعد التصحيح
قيمة معامل الثبات	**.946***	**.872***	**.870***

* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

من جدول (٤) يتضح ارتفاع قيم معاملات ثبات مقياس التوجهات الهدفية، وبذلك تم التحقق من صدق وثبات مقياس التوجهات الهدفية، ويوضح جدول (٥) التوزيع النهائي لمفردات المقياس.

جدول (٥) التوزيع النهائي لمفردات مقياس التوجهات الهدفية على أبعاده الفرعية

أبعاد مقياس التوجهات الهدفية	الفقرات	مدى الدرجة	التصنيف في ضوء مستوى الدرجة الكلية
بُعد أهداف الإتقان	2، 5 ، 8، 9،11، 16، 18،21	8-40	(٢٠) فأقل منخفض (٢٠-٢٨) متوسط أكثر من (٢٨) مرتفع
بُعد أهداف (أداء إقدام)	1، 4،7،10 ،13، 15، 19، 22	8-40	
بُعد أهداف (أداء- تجنب)	3،6 ،12، 14، 17، 20، 23، 24	8-40	

ثانياً: مقياس الدافع المعرفي:

قامت دراسات عديدة باستخدام المقياس المعدل من مقياس الدافع المعرفي الذي أعده محمود (٢٠٠٤م) وقام اليحيى (٢٠١٠م)، بمراجعة المقياس وإعادة تقنينه وحذف بعض مفرداته في ضوء معايير الصدق والثبات ليصبح المقياس ٤٥ مفردة، وقد اعتمد مُعد المقياس في بناءه على خمسة أبعاد هي: السعي للمعرفة، وحب الاستطلاع، والاكتشاف والارتياد، والرغبة في القراءة، وطرح الأسئلة، واستخدم تدرج ليكرت الخماسي للإجابة. كما تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بحساب نسب الاتفاق بين المحكمين، والتحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، وفيما يلي التحقق من صدق وثبات المقياس في البحث الحالي:

الخصائص السيكومترية لمقياس الدافع المعرفي:

تم تطبيق مقياس الدافع المعرفي على عينة استطلاعية قوامها (١٠٠) طالبة جامعية، وذلك للتحقق من صدق وثبات المقياس كما يلي:

الاتساق الداخلي لمقياس الدافع المعرفي:

تم التحقق من تجانس الاتساق الداخلي لمقياس الدافع المعرفي بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة التقنين على مفردات المقياس ودرجاتهم على كل من درجة البعد الذي تنتمي له، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٦) النتائج.

جدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون (ر) بين درجات أفراد عينة التقنين على مفردات مقياس الدافع المعرفي ودرجاتهم على كل من درجة البعد الذي تنتمي له، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس

بُعد السعي للمعرفة			بُعد حب الاستطلاع			بُعد الاكتشاف والارتياد			الرغبة في القراءة			طرح الأسئلة		
م	معامل ارتباط المفردة ببعدها الفرعي	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	م	معامل ارتباط المفردة ببعدها الفرعي	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	م	معامل ارتباط المفردة ببعدها الفرعي	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	م	معامل ارتباط المفردة ببعدها الفرعي	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية	م	معامل ارتباط المفردة ببعدها الفرعي	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية
1	.538*	.430*	10	.694*	.519*	19	.738*	.594*	28	.519*	.505*	37	.598*	.577*

2	.586*	.382*	11	.585*	.653*	20	.713*	.597*	29	.709*	.668^^	38	.604*	.623*
3	.602*	.359*	12	.502*	.330*	21	.557*	.657*	30	.733*	.613*	39	.712*	.493*
4	.632*	.623*	13	.759*	.596*	22	.451*	.372*	31	.620*	.578*	40	.686*	.555*
5	.624*	.534*	14	.769*	.689*	23	.641*	.423*	32	.833*	.732*	41	.805*	.730*
6	.470*	.310*	15	.775*	.798*	24	.727*	.653*	33	.779*	.643*	42	.722*	.588*
7	.724*	.680*	16	.648*	.556*	25	.650*	.523*	34	.540*	.501*	43	.713*	.582*
8	.655*	.572*	17	.707*	.620*	26	.613*	.590*	35	.636*	.534*	44	.498*	.273*
9	.535*	.334*	18	.545*	.580*	27	.595*	.527*	36	.626*	.520*	45	.788*	.640*

* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٦) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة التقنين على مفردات المقياس ودرجاتهم على البعد الفرعي الذي تنتمي له وكذلك الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين على أبعاد المقياس ودرجاتهم على الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٧) النتائج.

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون (ر) بين درجات أفراد عينة التقنين على أبعاد مقياس الدافع المعرفي ودرجاتهم ع لى الدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط بالدرجة الكلية للدافع المعرفي	بُعد السعي للمعرفة	بُعد حب الاستطلاع	بُعد الاكتشاف والارتياد	بُعد الرغبة في القراءة	بُعد طرح الأسئلة
	.778*	**.838***	**.844***	**.880***	**.819***

* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٧) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة التقنين على أبعاد مقياس الدافع المعرفي ودرجاتهم على الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعني التأكد من تجانس الاتساق الداخلي لمقياس الدافع المعرفي، على مستوى كل من المفردات والأبعاد الفرعية.

الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس الدافع المعرفي:

تم التحقق من صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافع المعرفي بتطبيق اختبار "ت" لاختبار الفروق بين مجموعتين غير مرتبطتين، تمثل المجموعة الأولى درجات أفراد الإرباعي الأعلى، وتمثل الثانية درجات أفراد الإرباعي الأدنى الذين تم تحديدهم بعد ترتيب أفراد عينة التقنين طبقاً لدرجاتهم على المقياس، ويوضح جدول (٨) النتائج.

جدول (٨) نتائج اختبار "ت" للفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لدرجات عينة التقنين على مقياس الدافع المعرفي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	متوسط الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدافع المعرفي	الإرباعي الأدنى	**25**	**153.72**	**3.4**	**17.00**	**-15.733**	**48**	**0.01**
	الإرباعي الأعلى	**25**	**210.84**	**1.27**	**6.35**			

يتضح من جدول (٨) دلالة قيمة "ت" عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لصالح الإرباعي الأعلى، ويؤكد ذلك صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافع المعرفي.

ثبات مقياس الدافع المعرفي:

تم التحقق من ثبات مقياس الدافع المعرفي بحساب معامل ألفا لكرونباخ، ومعامل سبيرمان براون، وطريقة التجزئة النصفية، ويوضح جدول (٩) قيم معاملات ثبات مقياس البحث.

جدول (٩) معاملات ثبات مقياس الدافع المعرفي

طريقة حساب معامل الثبات	معادلة ألفا لكرونباخ	معامل سبيرمان براون	طريقة التجزئة النصفية بعد التصحيح
قيمة معامل الثبات	**.943***	**.861***	**.860***

* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

من جدول (٩) يتضح ارتفاع قيم معاملات ثبات المقياس، وبذلك تم التحقق من صدق وثبات مقياس الدافع المعرفي، ويوضح جدول (١٠) التوزيع النهائي لمفردات المقياس.

جدول (١٠) التوزيع النهائي لمفردات مقياس الدافع المعرفي على أبعاده الفرعية

أبعاد مقياس الدافع المعرفي	عدد الفقرات	الفقرات	مدى الدرجة
بُعد السعي للمعرفة	**9**	**1-9**	**9-45**
بُعد حب الاستطلاع	**9**	**10-18**	**9-45**
بُعد الاكتشاف والارتياد	**9**	**19-27**	**9-45**
بُعد الرغبة في القراءة	**9**	**28-36**	**9-45**
بُعد طرح الأسئلة	**9**	**37-45**	**9-45**

وبذلك تم التحقق من صدق وثبات أدوات البحث، وبالتالي الاعتماد على نتائجهما في الإجابة على أسئلة البحث.

الأساليب الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي حيث تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والتباين، ومعاملات ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي ANOVA، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية. وتحليل الانحدار المتعدد.

نتائج البحث:

فيما يلي الإجابة عن أسئلة البحث: الإجابة عن السؤال الأول وينص على:

– ما مستوى التوجهات الهدفية وأبعادها الفرعية لدى الطالبة المعلمة؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على كل من مقياس التوجهات الهدفية وأبعاده الفرعية، وتم تقسيم مستوى الأداء على المقياس إلى خمس مستويات (منخفض جداً، منخفض، متوسط، مرتفع، ومرتفع جداً) ويوضح جدول (١١) النتائج:

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوجهات الهدفية وأبعاده الفرعية

م	المتغير	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الأداء	المستوى
1	بُعد أهداف (الإتقان)	**8**	**31.77**	**5.07**	**3.97**	مرتفع
2	بُعد أهداف (أداء إقدام)	**8**	**33.08**	**5.19**	**4.13**	مرتفع
3	بُعد أهداف (أداء- تجنب)	**8**	**31.43**	**5.82**	**3.92**	مرتفع
4	التوجهات الهدفية (الدرجة الكلية)	**24**	**96.28**	**15.37**	**4.01**	مرتفع

يتبين من الجدول (١١) أن مستوى التوجهات الهدفية جاءت مرتفعة بمتوسط (٩٦,٢٨) ونسبة إداء (٤,٠١)، وجميع أبعادها الفرعية لعينة البحث جاءت مرتفعة، حيث جاء بُعد أهداف (أداء إقدام) في المرتبة الأولى بمتوسط ٣٣,٠٨ ونسبة إداء (٤,١٣) ثم بُعد أهداف الإتقان بمتوسط (٣١,٧٧) ونسبة إداء (٣,٩٧)، وأخيراً بُعد أهداف (أداء- تجنب) بمتوسط ٣١,٤٣ ونسبة أداء (٣,٩٢)

ويتفق ذلك مع ما أظهرته نتائج دراسة سمير (٢٠٢٠م) أن التوجهات الهدفية التي لدى الطالبات بأبعادها أهداف الإتقان وأهداف الأداء/إقدام، وأهداف الأداء/إحجام مرتفعة المستوى، وكذلك دراسة الحارثي (٢٠٢٠م) التي كشفت عن امتلاك الطالبات مستوى مرتفع في "توجهات الهدف"، وتتفق جزئيا مع دراسة تاية والزغول(٢٠١٥م) التي أظهرت أن بعدي اهداف الاتقان وأهداف أداء تجنب مرتفع عند الطلاب.

وتختلف النتائج مع ما أظهرت دراسة عبد الرحمن والزغول (٢٠١٨م) أن التوجهات الهدفية الأداء – إقدام والأداء – إحجام والإتقان – إحجام جاءت بمستوى متوسط، ودراسة تاية والزغول(٢٠١٥م) في أن أهداف أداء إقدام متوسطه، وكذلك دراسة الشراري (٢٠٢٠م) ودراسة القضيب (٢٠٢٠م) التَّي توصلتا إلى أن مستوى التوجهات الهدفية متوسطة عند الطالبات.

وهذا التباين في نتائج الدراسات التي أُجريت في مجال تحديد مستوى التوجهات الهدفية، يمكن تفسيره في ضوء تباين الممارسات الجامعية بداية من أداء عضو هيئة التدريس بالقاعة التدريسية أو الفصل الإلكتروني مروراً بالمرشد الأكاديمي والطلابي في محك العمل بالأهداف أو نقل ثقافة التوجهات الهدفية إلى طلابهم، فعلى سبيل المثال يجب على عضو هيئة التدريس أن يبدأ درسه بعرض الأهداف حيث يبدأ المقرر بعرض مواد اليوم الأولFirst day material التي تمثل خطة المقرر على مدار الفصل الدراسي، وهذا ما تؤكد عليه برامج وممارسات الجودة بجميع الجامعات السعودية وهو العمل بالأهداف، من خلال الخطط التشغيلية يؤيد ذلك ما أشارت إلية نتائج دراسة جو ولانج (Guo, Leung,(2020، بوجود علاقة بين التوجهات الهدفية واستراتيجيات

التعلم وكذلك دراسة Guan–Yu,(2021) إلى تأثير نمط التعلم السائد بالمنشأة التعليمية على مستويات التوجهات الهدفية .

وتعزو الباحثة هذا المستوى المرتفع في التوجهات الهدفية للطالبات في ضوء المرحلة العمرية والتي تتميز بالاستقلالية حيث أشارت دراسة Esmaili, et al,(2021). إلى تأثير الاستقلالية الذاتية والعمر على التوجهات الهدفية حيث تجًد الطالبة الخريجة في تحقيق الأهداف الجامعية المكلفة بها حتى تتمكن من التخرج وتكسب مكانة في سوق العمل وتحصل على الفرصة المناسبة.

–الإجابة عن السؤال الثاني وينص على:

– ما مستوى الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية لدى الطالبة المعلمة؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على كل من مقياس الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية، وتم تقسيم مستوى الأداء على المقياس إلى خمس مستويات (منخفض جداً، منخفض، متوسط، مرتفع، ومرتفع جداً)، ويوضح جدول (١٢) النتائج.

جدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية

م	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة الأداء	المستوى
1	بُعد السعي للمعرفة	**9**	**37.49**	**4.89**	**4.16**	مرتفع
2	بُعد حب الاستطلاع	**9**	**36.11**	**6.02**	**4.01**	مرتفع
3	بُعد الاكتشاف والارتياد	**9**	**35.45**	**6.016**	**3.39**	مرتفع
4	الرغبة في القراءة	**9**	**37.63**	**5.22**	**4.18**	مرتفع
5	طرح الأسئلة	**9**	**37.91**	**5.70**	**4.21**	مرتفع جداً
6	الدافع المعرفي	**45**	**184.60**	**22.80**	**4.10**	مرتفع

يتبين من الجدول (١٢) أن جميع قيم المتوسط الحسابي لمقياس الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية ذات جاءت مرتفعة ونسب الأداء عليها ذات قيم مرتفعة أيضاً عدا بعد طرح الأسئلة فقد جاء بمستوى متوسط مرتفع جداً.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة يحيى (٢٠١٠م) ودراسة عباس (٢٠٢٠م) التي أكدتا وجود مستوى مرتفع للدافع المعرفي بشكل عام لدى طالبات الجامعة.

وتختلف نتيجة البحث مع دراسة الحازمي(٢٠١٥م) التي أظهرت مستوى منخفض من الدافع المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية وتعزو الباحثة هذا الاختلاف لاختلاف عينة الدراسة كون الدافع المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية مختلف عن طلاب المرحلة الجامعية فالدافع المعرفي لطلاب الثانوي يعتمد على تحقيق معدل تراكمي عالي يسمح لهم بالقبول في أحد تخصصات الجامعة على حين طلاب المرحلة الجامعية يدفعهم دافع معرفي

مختلف وضغوط أقل مما هم عليه طلاب المرحلة الثانوية خاصة انهم اختاروا التخصص الذي يرغبون الدراسة به واجتازوا سنوات الدراسة حتى وصلوا إلى المرحلة الأخيرة.

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء حرص عضو هيئة التدريس على بناء الدافع المعرفي لدى طلابه من خلال دفعهم إلى السعي للمعرفة، وتزكية رغبتهم في كسب المزيد من المعلومات بطرائق منهجية، من خلال تكليفهم بكتابة البحوث والتقارير العلمية، والتدريب الميداني على القيام بدور المعلم النشط والمتفاعل مع طلابه، إضافة إلى تنمية اهتمام الطلاب بمثيرات المجال الإدراكي والاستجابة لكل مثير أو غريب أو مجهول للتعرف عليها ويتلاشى دافع حب الاستطلاع عندما يصبح المثير غير المألوف مألوفا ويكون دافعاً إلى المزيد من الاكتشاف، من خلال المناقشات والمناظرات العلمية، والتقاط الأفكار الجديدة والغريبة التي تثير الرغبة في البحث والتقصي لاكتشاف حقائق علمية جديدة، وتنمية التفكير من خلال الاستمرار في القراءة في مجالات المعرفة المتنوعة وفي مجال التخصص الدراسي بشكل خاص. وإثارة أسئلة متنوعة لكشف الغموض عن حقائق علمية جديدة ولفهم التفسيرات العلمية لكثير من التساؤلات، مما يحفز الطالب ليمتلك مستويات مرتفعة من الدافع المعرفي وخاصة أن بعد طرح الأسئلة جاء بدرجة أعلى من الابعاد الأخرى والذي يثبت أن المنهجية التي يستخدمها أساتذة الكلية تثير تفكير الطالبات الناقد وتثريه.

يؤيد ذلك ما توصلت إلية دراسة على وآخرون (٢٠١٩م) عن أثر بيئة التعلم التشاركية على التفاعل بين مستوى الدافع المعرفي وأنماط المتعلمين ودراسة (Yi, et al,2019) عن أثر الرفاهية التعليمية بالمدرسة على دوافع وتوجهات الطلاب المعرفية.

-الإجابة عن السؤال الثالث وينص على:

- ما العلاقة بين التوجهات الهدفية والدافع المعرفي وأبعادهما الفرعية لدى الطالبة المعلمة؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياسي التوجهات الهدفية والدافع المعرفي وأبعادهما الفرعية، ويوضح جدول (١٣) النتائج.

جدول (١٣) معاملات ارتباط بيرسون (ر) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياسي التوجهات الهدفية والدافع المعرفي وأبعادهما الفرعية

	السعي للمعرفة	حب الاستطلاع	الاكتشاف والارتياد	الرغبة في القراءة	طرح الأسئلة	الدافع المعرفي
أهداف الإتقان	**.490**0**	**.569**0**	**.529**0**	**.719**0**	**.768**0**	**.743**0**
أهداف (أداء إقدام)	**.528**0**	**.529**0**	**.550**0**	**.714**0**	**.783**0**	**.749**0**
أهداف (أداء- تجنب)	**.448**0**	**.562**0**	**.486**0**	**.724**0**	**.777**0**	**.724**0**
التوجهات الهدفية	**.509**0**	**.579**0**	**.544**0**	**.752**0**	**.752**0**	**.772**0**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (١٣) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون لمصفوفة معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة على مقياسي التوجهات الهدفية والدافع المعرفي وأبعادهما الفرعية دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

وتفسر الباحثة ذلك بإن الأهداف المحددة تمثل معايير تساعد الطالبة على تقويم أدائها والحكم عليه، فالأهداف التي تتمتع بالقوة نحو الهدف تساهم في رفع مستوى الدافعية لدى الطالب وتجعله مستمر ومتجدد.

وتتفق النتيجة مع نتائج دراسة كلاً من دراسة (Benlahcene,2021). ودراسة (Magni, et al,2021 التي أظهرت أن توجهات الهدف ترتبط بالدافع المعرفي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً وفق للحاجات النفسية في نظرية موراي Muray: حيث أشارت النظرية إلى أن الحاجة للمعرفة تتلازم مع الحاجة العالية للاستقلال، حيث تميل الطالبة إلى الاستكشاف والتجريب والتفوق المعرفي، والرغبة في تحليل الأحداث والتفكير الناقد والتصحيح والتعديل مما يحدد توجهاتها وأهدافها نحو مسارها الصحيح.

كما يمكن تفسير العلاقة بين التوجهات الهدفية والدافع المعرفي لطالبة المعلمة في ضوء كلاً من مصدر ضبطها، واستقرارها، وقابليتها للسيطرة طبقاً لنظرية العزو السببي Weiner فإذا اعتقدت الطالبة أن أدائها الجيد كان نتيجة لكفايتها في المادة، فإنها تعزو نجاحها إلى مصدر داخلي وهو قدرتها؛ أما إذا عزت الطالبة سبب فشلها إلى سوء نظام التعليم أو تحوله من تعليم تقليدي إلى تعلم عن بعد مثلاً، فإنها تعزو فشلها إلى مصدر خارجي وهو مايعزز وجود علاقة إيجابية بين التوجهات الهدفية والدافع المعرفي.

-الإجابة عن السؤال الرابع وينص على:

- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في التوجهات الهدفية وأبعادها الفرعية في ضوء التخصص الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء اختبار (ANOVA) تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد للفروق بين مجموعات غير مرتبطة لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التوجهات الهدفية وأبعادها الفرعية في ضوء التخصص الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، ويوضح جدول (١٤) النتائج.

جدول (١٤) نتائج اختبار (**ANOVA**) للفروق بين مجموعات غير مرتبطة لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التوجهات الهدفية وأبعادها الفرعية في ضوء التخصص الأكاديمي

المتغير التابع	الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	مستوى الدلالة
أهداف الإتقان	بين المجموعات	**323.36**	**2**	**161.68**	**6.614**	**0.01**
	داخل المجموعات	**5353.38**	**219**	**24.44**		
	الإجمالي	**5676.74**	**221**			

أهداف (أداء إقدام)	بين المجموعات	274.74	2	137.37	5.303	0.01
	داخل المجموعات	5672.95	219	25.90		
	الإجمالي	5947.70	221			
أهداف (أداء- تجنب)	بين المجموعات	724.92	2	362.46	11.733	0.01
	داخل المجموعات	6765.56	219	30.89		
	الإجمالي	7490.49	221			
التوجهات الهدفية (الدرجة الكلية)	بين المجموعات	3776.95	2	1888.47	8.539	0.01
	داخل المجموعات	48436.17	219	221.17		
	الإجمالي	52213.12	221			

من جدول (١٤) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً في التوجهات الهدفية وجميع أبعادها الفرعية، طبقاً لمتغير التخصص الأكاديمي عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق تم إجراء المقارنات البعدية Post- comparisons باستخدام اختبار "شيفيه" Scheffes ، ويوضح جدول (١٥) النتائج.

جدول (١٥) المقارنات البعدية واتجاهات الفروق في التوجهات الهدفية وأبعاده الفرعية باستخدام اختبار "شيفيه**Scheffes** " بين طالبات التخصصات الأكاديمية المختلفة

المتغير المستقل	التخصص (I)	التخص ص J))	متوسط الفروق (I-J)	الخطأ المعياري	الدلالة	٩٥% ثقة	
						الحد الادنى	الحد الاعلى
أهداف الإتقان	الطفولة المبكرة	2	2.33	0.78	.012	0.41	4.24
		3	2.6	0.93	.022	0.3	4.91
	اللغة الانجليزية	1	-2.33	0.78	.012	-4.24	-0.41
		3	0.28	1.04	.965	-2.29	2.85
	الرياضيات	1	-2.6	0.93	.022	-4.91	-0.3
		2	-0.28	1.04	.965	-2.85	2.29
أهداف (أداء إقدام)	الطفولة المبكرة	2	2.25	0.8	.020	0.28	4.22
		3	2.24	0.96	.068	-0.13	4.61
	اللغة الانجليزية	1	-2.25	0.8	.020	-4.22	-0.28
		3	-0.01	1.07	1.000	-2.65	2.64
	الرياضيات	1	-2.24	0.96	.068	-4.61	0.13
		2	0.01	1.07	1.000	-2.64	2.65
أهداف (أداء- تجنب)	الطفولة المبكرة	2	3.54	0.87	.000	1.39	5.69
		3	3.81	1.05	.002	1.22	6.4
	اللغة الانجليزية	1	-3.54	0.87	.000	-5.69	-1.39
		3	0.27	1.17	.973	-2.62	3.16
	الرياضيات	1	-3.81	1.05	.002	-6.4	-1.22

		2	-0.27	1.17	.973	-3.16	2.62
التوجهات الهدفية (الدرجة الكلية)	الطفولة المبكرة	2	8.11	2.33	.003	2.37	13.86
		3	8.66	2.81	.010	1.73	15.59
	اللغة الانجليزية	1	-8.11	2.33	.003	-13.86	-2.37
		3	0.54	3.14	.985	-7.18	8.27
	الرياضيات	1	-8.66	2.81	.010	-15.59	-1.73
		2	-0.54	3.14	.985	-8.27	7.18

من جدول (١٥) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً في كل من بُعد أهداف الإتقان عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبُعد أهداف (أداء- تجنب) والدرجة الكلية للتوجهات الهدفية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين طالبات تخصص الطفولة المبكرة وكل من طالبات اللغة الانجليزية والرياضيات لصالح طالبات الطفولة المبكرة، وفي بُعد أهداف (أداء- إقدام) بين طالبات تخصص الطفولة المبكرة وطالبات تخصص اللغة الانجليزية لصالح طالبات الطفولة المبكرة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)،

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة الزغول (٢٠١٥م) التي كشفت عن وجود أثر دال في أهداف - إقدام وفق الكلية لصالح الكليات الإنسانية، بينما تختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة بني مفرح وعلاونة (٢٠١٤م) التي كشفت عن عدم وجود فروق في التوجهات الهدفية تُعزى لأثر التخصص الأكاديمي، ودراسة سمير (٢٠٢٠م) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الطالبات في التوجهات الهدفية تعزى لمتغير التخصص ودراسة السفاسفة (٢٠١٧م) التي أظهرت فروقاً لصالح الطالبات من الكليات العلمية.

وتفسر الباحثة وجود هذه الفروق لصالح طالبات الطفولة المبكرة ذلك في ضوء مدى اختلاف ممارسات الكليات وبالأخص أعضاء هيئة التدريس في التخصصات العلمية المختلفة، والتي قد تكون مختلفة في بعض الجامعات مما يظهر الفروق في عامل التخصص الأكاديمي، وربما تزداد حدة الاختلافات بين التخصصات مما يؤدي لاختلاف مستوى التوجهات الهدفية بين التخصصات المختلفة. حيث يفسر ذلك وفق خصائص الطلاب فالمتجهون هدفيًا للتعلم يُظهرون تسامحاً وانفتاحاً عقلياً قابلاً للتحدي، قادر على مواجهة الصعاب، وكون بعض التخصصات ترتبط بعدم التسامح مع الغموض ومع التعقيد، فالطلاب يميلون إلى تجنب المهام التي بها أي قدر من التحدي فيتفاعلون سلبياً مع المهام التي يدركون أنها صعبة، فيتجنبونها؛ كما أن المتجهين هدفيًا للتعلم يثبتون خلال تلك المهام الصعبة؛ لأنهم يعتقدون أن قدراتهم ثابتة، و يعتقدون أنهم يمكنهم تحسين قدراتهم وكفاءاتهم أثناء إنجازها، فيندمجون في حل المشكلات، وفي إجراءات التغيير للأداء يستخدمون أسلوبًا تكيفيًا يساعدهم على تحسين قدراتهم، هذا فضالاً عن أن غير المتجهين هدفيًا للتعليم لايمكنهم مواجهة الصعاب على عكس المتجهين هدفيًا يساعدهم هذا التوجه في التفوق على التحديات والصعاب.

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء كفاءة عضو هيئة التدريس ووعيه بالتوجهات الهدفية ومهارات ما وراء التدريس أي الوعي بخطوات التدريس واختيار استراتيجياته وفنياته وربما هذا ما يتحلى به عضو هيئة تدريس الطفولة المبكرة وهو أحد التخصصات التربوية، التي أتاح الفرصة لها التعلم عن بعد بتفعيل المنصات التعليمية المثيرة والجذابة للطفل والتي يستطيع دمع الطفل اثناء عملية التدريس والتفاعل معه ، أما التخصصات العلمية والرياضية واللغة الإنجليزية فربما يكون تدريسه متمركز حول المادة الدراسية أكثر من وعيه بمهارات التدريس الموجه بالأهداف، وبالتالي تقل فرص نقل هذه المهارة إلى طلابه كما أن تحول التعلم عن بعد في ضوء جائحة كورونا (١٩) ربما اشعر طلاب التخصصات العلمية بصعوبة المهام والتجارب العلمية والتطبيقات التعليمية التي لم يعتادوا على استخدامها اثناء التعلم عن بعد.

-الإجابة عن السؤال الخامس وينص على:

- هل توجد فروق دالة احصائياً في الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية في ضوء التخصص الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء اختبار (ANOVA) تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد للفروق بين مجموعات غير مرتبطة لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية في ضوء التخصص الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، ويوضح جدول (١٦) النتائج.

جدول (١٦) نتائج اختبار (**ANOVA**) للفروق بين مجموعات غير مرتبطة لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية في ضوء التخصص الأكاديمي

المتغير التابع	الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	مستوى الدلالة
بُعد السعي للمعرفة	بين المجموعات	**85.66**	**2**	**42.829**	**1.805**	لا توجد دلالة
	داخل المجموعات	**5197.8**	**219**	**23.734**		
	الإجمالي	**5283.46**	**221**			
بُعد حب الاستطلاع	بين المجموعات	**492.14**	**2**	**246.072**	**8.180**	**0.01**
	داخل المجموعات	**6588.04**	**219**	**30.082**		
	الإجمالي	**7080.19**	**221**			
بُعد الاكتشاف والارتياد	بين المجموعات	**157.71**	**2**	**78.854**	**2.202**	لا توجد دلالة
	داخل المجموعات	**7841.34**	**219**	**35.805**		
	الإجمالي	**7999.05**	**221**			
الرغبة في القراءة	بين المجموعات	**150.11**	**2**	**75.053**	**2.800**	لا توجد دلالة
	داخل المجموعات	**5869.34**	**219**	**26.801**		
	الإجمالي	**6019.45**	**221**			
طرح الأسئلة	بين المجموعات	**268**	**2**	**134.000**	**4.258**	**0.05**

	داخل المجموعات	6891.37	219	31.467		
	الإجمالي	7159.37	221			
الدافع المعرفي	بين المجموعات	5109.31	2	2554.654	5.107	0.01
	داخل المجموعات	109539.8	219	500.182		
	الإجمالي	114649.1	221	42.829		

من جدول (١٦) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من: بُعد السعي للمعرفة، وبُعد الاكتشاف والارتياد، وبُعد الرغبة في القراءة. بينما وُجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في بُعد طرح الأسئلة والدرجة الكلية للدافع المعرفي، وعند مستوى دلالة ٠,٠١ في بُعد حب الاستطلاع.

ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق تم إجراء المقارنات البعدية Post– comparisonsباستخدام اختبار "شيفيه" Scheffes ، ويوضح جدول (١٧) النتائج.

جدول (١٧) المقارنات البعدية واتجاهات الفروق في متغير الدافع المعرفي وأبعاده الفرعية باستخدام اختبار "شيفيه**Scheffes** " بين طالبات التخصصات الأكاديمية المختلفة

المتغير المستقل	المستوى (I)	المست وى J))	متوسط الفروق (I–J)	الخطأ المعياري	الدلالة	٩٥% ثقة	
						الحد الادنى	الحد الاعلى
السعي للمعرفة	الطفولة المبكرة	2	1.34	0.76	.217	−0.54	3.22
		3	1.08	0.92	.504	−1.19	3.35
	اللغة الانجليزية	1	−1.34	0.76	.217	−3.22	0.54
		3	−0.26	1.03	.968	−2.79	2.27
	الرياضيات	1	−1.08	0.92	.504	−3.35	1.19
		2	0.26	1.03	.968	−2.27	2.79
حب الاستطلاع	الطفولة المبكرة	2	3.4	0.86	.001	1.28	5.52
		3	1.96	1.04	.170	−0.59	4.51
	اللغة الانجليزية	1	−3.4	0.86	.001	−5.52	−1.28
		3	−1.44	1.16	.462	−4.29	1.41
	الرياضيات	1	−1.96	1.04	.170	−4.51	0.50
		2	1.44	1.16	.462	−1.41	4.29
الاكتشاف والارتياد	الطفولة المبكرة	2	1.46	0.94	.301	−0.86	3.77
		3	2.01	1.13	.209	−0.78	4.79
	اللغة الانجليزية	1	−1.46	0.94	.301	−3.77	0.86
		3	0.55	1.26	.909	−2.56	3.66
	الرياضيات	1	−2.01	1.13	.209	−4.79	0.78
		2	−0.55	1.26	.909	−3.66	2.56
الرغبة في القراءة	الطفولة المبكرة	2	1.75	0.81	.101	−0.25	3.75
		3	1.49	0.98	.316	−0.92	3.9

	اللغة الانجليزية	1	-1.75	0.81	.101	-3.75	0.25
		3	-0.26	1.09	.972	-2.95	2.43
	الرياضيات	1	-1.49	0.98	.316	-3.9	0.92
		2	0.26	1.09	.972	-2.43	2.95
طرح الأسئلة	الطفولة المبكرة	2	2.26	0.88	.039	0.09	4.42
		3	2.15	1.06	.130	-0.46	4.76
	اللغة الانجليزية	1	-2.26	0.88	.039	-4.42	-0.09
		3	-0.11	1.18	.996	-3.02	2.81
	الرياضيات	1	-2.15	1.06	.130	-4.76	0.46
		2	0.11	1.18	.996	-2.81	3.02
الدافع المعرفي (الدرجة الكلية)	الطفولة المبكرة	2	10.2	3.51	.016	1.56	18.85
		3	8.69	4.23	.123	-1.73	19.1
	اللغة الانجليزية	1	-10.2	3.51	.016	-18.85	-1.56
		3	-1.52	4.71	.950	-13.14	10.1
	الرياضيات	1	-8.69	4.23	.123	-19.1	1.73
		2	1.52	4.71	.950	-10.1	13.14

من جدول (١٧) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً في بُعد حب الاستطلاع والدرجة الكلية للدافع المعرفي طبقاً لمتغير التخصص الأكاديمي بين طالبات كلية الطفولة المبكرة وطالبات اللغة الإنجليزية لصالح طالبات الطفولة المبكرة، وفي بُعد طرح الأسئلة لصالح طالبات الطفولة المبكرة أيضاً، ويفسر ذلك في ضوء كفاءة عضو هيئة التدريس في تنمية الدافع المعرفي لدى طلابه، ومهارات ما وراء التدريس أي الوعي بخطوات التدريس واختيار استراتيجياته وفنياته وهذا ما يتحلى به عضو هيئة تدريس الطفولة المبكرة وهو أحد التخصصات التربوية، أما التخصصات العلمية والرياضية واللغة الإنجليزية فربما يكون تدريسه متمركز حول المادة الدراسية أكثر من وعيه بمهارات تنمية الدافع المعرفي لدى طلابه.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة يحيى (٢٠١٠م) التي توصلت إلى وجود أثر لمتغير التخصص الدراسي على الدافع المعرفي لصالح طالبات التخصص العلمي، وتختلف مع دراسة عباس (٢٠٢٠م) التي أكدت أن متغير التخصص الأكاديمي ليس لها تأثير في العينة لامتلاكها للدافع المعرفي من عدمه. وهذا التباين يعود إلى دور عضو هيئة التدريس بالجامعات المختلفة وتكليف طلابه بما ينمي الدافع المعرفي لديهم. كما تفسر الباحثة أن تحول التعلم من تعلم تقليدي إلى تعلم عن بعد بسبب ظروف جائحة كورونا (١٩) ربما اتاحة الفرصة لطلاب تخصص الطفولة المبكرة في الاستفادة من المواقع العلمية الافتراضية في اثراء وتنمية دوافعهم المعرفية أكثر من

تخصص التخصصات الأخرى الذي حرمهم التعلم عن بعد من فرصة التدريب الميداني والتطبيقي على المتعلمين في مرحلة التعليم الأساسية.

- –الإجابة عن السؤال السادس وينص على: **ما القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية بالدافع المعرفي لدى الطالبة المعلمة؟** للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد، حيث المتغير التابع هو الدافع المعرفي، والمتغيرات المستقلة هي أبعاد التوجهات الهدفية. ويوضح جدول (١٨) النتائج.

جدول (١٨) نتائج اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد للقدرة التنبؤية لأبعاد التوجهات الهدفية بالدافع المعرفي

النموذج	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	F	الدلالة	معاملات الانحدار					
					مصدر الانحدار		الخطأ المعياري	معامل بيتا B	قيمة "ت"	الدلالة
1	**.774**	**.600**	**108.86**	**.000**	ثابت الانحدار	**71.718**	**6.529**		**10.984**	**.000**
					أهداف إتقان	**1.225**	**.472**	**.273**	**2.595**	**.010**
					أهداف (أداء إقدام)	**1.589**	**.416**	**.362**	**3.816**	**.000**
					أهداف (أداء– تجنب)	**.681**	**.384**	**.174**	**1.775**	**.077**

من جدول (١٨) يتضح أن قيمة ف (١٠٨,٨٦) دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى ملائمة نموذج الانحدار الخطي المتعدد ومطابقته للبيانات. كما يتضح من الجدول أن قيمة معامل التحديد ٢R بلغ (٠,٦٠٠) أي أن هذه المتغيرات المنبئة استطاعت أن تفسر ٦٠% من التباين الكلى للدافع المعرفي. كما يتضح أن قيمة "ت" لمتغير أهداف الإتقان، ومتغير أهداف (أداء إقدام) كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، إلا أن المتغير المستقل أهداف (أداء– تجنب) لم يكن ذو تأثيراً معنوياً في نموذج الانحدار المتعدد حيث أن قيمة "ت" لم تكن دالة إحصائيا، وتم استبعاده من المعادلة التنبؤية لعدم تحقق شرط البقاء في معادلة الانحدار، ومن الجدول يمكن التوصل إلى معادلات الانحدار باستخدام Beta غير المعيارية (الحد الثابت) كما يلي:

معادلة خط انحدار الدافع المعرفي على متغير أهداف الإتقان، ومتغير أهداف (أداء إقدام) هي:

الدافع المعرفي = ٧١,٧١٨ + ٠,٢٧٣× أهداف الإتقان + ٠,٣٦٢ × أهداف (أداء إقدام)

وهذه النتيجة تظهر أن الحاجة الى المعرفة والفهم تسيطر على الطالبات بهدف التخلص من نقص المعرفة والوصول إلى حالة من التوازن النفسي ممثلاً بتحقيق الذات أو التوازن المعرفي Cognitive equilibrium بحيث تحل لهم الخبرات والمعارف التي يتفاعلون معها مشاكل بيئتهم أو تساعدهم على تنظيم هذه البيئات بالتكيف مع حاجاتهم وإشباعها. وتتفق النتيجة مع دراسة Benlahcene,et al(2021) ،والتي أظهرت أن التوجهات الهدفية تفسر التباين في الدافع حيث أشارت النتيجة الحالية أن أهداف الإتقان تسهم في تفسير التغير في الدافع المعرفي

بنسبة ٧,٤٥%، بينما يسهم أهداف (أداء إقدام) في تفسير التغير في الدافع المعرفي بنسبة ١٣,٠١%. ويمكن تفسير ماتوصلت إليه النتيجة في ضوء سلوك الطلبة المتغير باستمرار حسب الاحداث والظروف والمواقف التي يمر بها فهناك نوع من الدوافع والقوى الداخلية والخارجية التي تدفع الطالب إلى المعرفة والتوجه للهدف عند أي موقف يعمل على استثارته.

توصيات البحث:

خلص البحث إلى عدد من التوصيات والمقترحات:

- ضرورة استثمار الدافع المعرفي المرتفع لدى الطالبات بما يسهم في إثارة النشاطات العلمية والمشاركات والمسابقات الجامعية في هذا المجال لتحقيق تقدم علمي ودراسي وصولاً إلى حالات التفوق والإبداع في مجال العلم والمعرفة.
- اعتماد نماذج الدافع المعرفي في التدريس وإدراجها ضمن مقرر المناهج وطرائق التدريس في إعداد المعلمين بكليات التربية وبرامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس.
- تشجيع الطلاب على تنمية توجهات أهداف إتقان إيجابية ومستويات عالية من المشاركة المعرفية والسلوكية في الجامعة.
- استهداف أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات تعزز المنافسة الصحية بين المتعلمين واستهداف الاستراتيجيات التي توفر فرصًا للتعلم والتفكير الشخصي.
- استهداف أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات تحفيزية تعتمد على النقاش والتساؤل والبحث.
- بناء برامج تدريبية لتطوير توجهات الأهداف لدى الطالبات الجامعيين، وتوجيه أساتذة الجامعات لاعتماد طرائق تدريس تراعيها لدى الطالبات.

البحوث المقترحة:

- إجراء دراسات لتنمية التوجهات الهدفية والدوافع المعرفية لدى طلاب الجامعة.
- دراسة العلاقة بين مستوى التوجهات الهدفية والدوافع المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس بمستوياتها لدى طلابهم.
- دراسة العلاقة بين السمات الشخصية للطلبة الجامعيين ومستويات التوجهات الهدفية والدوافع المعرفية لديهم.

المراجع

أبو حطب، فؤاد؛ صادق، آمال (٢٠٠٠). علم النفس التربوي. مكتبة الأنجلو المصرية.

بني مفرح، أحمد، وعلاونة، شفيق (٢٠١٤). التوجهات الهدفية لدى طالبات جامعة اليرموك وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا، مجلة الدراسات التربوية والنفسية،(8)3 ،..538- 528

تايه، رفعه، وزغول، رافع. (٢٠١٥). العجز المتعلَّم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء. المجلة الأردنية في العلوم التربوية: جامعة اليرموك – عمادة البحث العلمي، مج١١، ع٤، ٥٣٩ – ٥٥٤.

الحارثي، صبحي (٢٠٢٠). المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وعلاقتهما بالتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة. بحوث في مجال علم النفس والصحة النفسية(185)39 .،711-667

الحازمي، شريف (٢٠١٥) الدافع المعرفي وعمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. رسالة تكميلية لنيل درجة الماجستير. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

الرفوع، محمد. (٢٠١٥). الدافعية نماذج وتطبيقات. دار المسيرة.

الزغلول، رافع؛ ورفعت، حسن (٢٠١٥). العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء. المجلة الأردنية في العلوم التربوية،(11)4 ،.554 – 539

الزغلول، عماد (٢٠٠٦). مبادئ علم النفس التربوي. دار الكتاب الجامعي.

السفاسفة، محمد (٢٠١٧). قلق المستقبل وعلاقته بالتوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالبات الخريجين في جامعة مؤتة. البلقاء للبحوث والدراسات،(2)20 ،32-9

سمير، بن سايح (٢٠٢٠). التوجهات الهدفية الدافعة للدراسة لطالبات معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس "الجزائر". مجلة البلقاء للبحوث والدراسات،(1)23 ،

الشراري، هدوى (٢٠٢٠). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجهات الهدفية لدى طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف. مجلة جامعة الخليل للبحوث،(2)35 ،113-91

الشرقاوي، أنور (١٩٩١). التعلم نظريات وتطبيقات. مكتبة الأنجلو المصرية.

الضمور، محمد، والسفاسفة، محمد. (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية مستوى التوجهات الهدفية وتحسين مستوى الاستقلال الذاتي لدى طلبة الجامعات الأردنية. المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية، م (٥). ع (٣):١ – ٢١.

عباس، حيدر (٢٠٢٠). قياس الدافع المعرفي لدى طالبات الجامعة المستنصرية. مجلة كلية التربية جامعة واسط، (40)1،.385- 363

عبد الرحمن، عبد السلام و؛ الزغول، رافع (٢٠١٨). نموذج سببي للعلاقة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والبحوث النفسية والتربوية، (24)8،

عبد العزيز، هدى؛ أبو زيد، أمل (٢٠٠٨). فاعلية مقرر إلكتروني طرق تدريس التربية الفنية على التحصيل الفوري والمؤجل والاتجاه نحو الكمبيوتر لدى طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة المنيا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس،(2) 21 ،.202 – 164

عريفج، سامي (٢٠٠٠). مقدمة في علم النفس التربوي. دار الفكر للطباعة والنشر.

علي، إسراء ، صالح، إيمان، وخليل، شيماء. (٢٠١٨). التفاعل بين الدافع المعرفي وأنماط المتعلمين في بيئة تعلم تشاركية وعلاقته بالأداء التكنولوجي لطلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية: جامعة المنيا – كلية التربية النوعية، ع١٧، ١٤٣ – ٢٢٨.

غباري، ثائر، وأبو شعيره، خالد (٢٠٠٩). سيكولوجيا النمو الإنساني. مكتبة المجتمع العربي.

القضيب، نورة. (٢٠٢٠). الانهماك في التعلم في ضوء التوجهات الهدفية وتأجيل الإشباع الأكاديمي لدى طالبات الكليات الصحية. دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، مج٤٧، ع٤، ٤٦٦ – ٤٨٤.

الكبيسي، وهيب، والداهري، صالح (٢٠٠١). المدخل في علم النفس التربوي. دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.

محاسنة، أحمد؛و العلوان، العلوان، والعظامات، عمر (٢٠١٩). الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طالبات الجامعة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية،(2)15 ،166-146

مولاتي، وليد (٢٠٢٠). مستوى الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بدافع الإنجاز الأكاديمي دراسة ميدانية على طالبات معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة جامعة ورقلة. مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماجستير أكاديمي تخصص النشاط الرياضي البدني المدرسي، جامعة قاصدي مرباح.

ميلود، عمار (٢٠١٥). مستوى الدافع المعرفي بين التدريس وفق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات. مجلة مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية.(15)17. ،50– 35

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (١٤٤٢هـ). لائحة الوظائف التعليمية، المملكة العربية السعودية تم استرجاعها من هذا الرابط. https://www.hrsd.gov.sa/

الوقفي، راضي (١٩٩٨). مقدمة في علم النفس. دار الشروق للنشر والتوزيع.

يحيى، أياد (٢٠١٠). قياس الدافع المعرفي لدى طالبات كلية التربية الأساسية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 80-99،.9(3)

المراجع الانجليزية

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 261–271.

Affum-Osei, E., Mensah, H., Forkuoh, S., & Asante, E., (2021) Goal orientation in job search: Psychometric characteristics and construct validation across job search contexts, *International Journal of Testing*, 21:1, 1-31, DOI: 10.1080/15305058.2021.1884871

Anderman, E., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom. In S. E. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 173-191). NY: Springer.

Benlahcene, A., Lashari, T., Lashari, S., Shehzad, M., (2021). The Role of Goal Orientation and Epistemological Beliefs in Intrinsic Motivation among International Engineering Students Article in Universal Journal of Educational Research· *Universal Journal of Educational Research*, 9(3): 683-692

Dicaprio, N, (1978). *The Good life models for healthy personality*. prentice, Hall, Inc, Eglewodcliffs, New Jarsay.

Dollinger, W. (2017). Going towards goal and creativity through psychological flow. *Constructivism in the human sciences*, 9(11), 67-90.

Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2 x2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 501– 519.

Esmaili, N., Hajebi, M., Monirpour, N., (2021). The effectiveness of metacognitive skills on goal orientation and academic procrastination of 9-12 years old students with specific *learning disabilities*. Bas Res Med Sci; 8(3) 8-17.

Guan-Yu Lin (2021). Scripts and mastery goal orientation in face-to-face versus computer-mediated collaborative learning: Influence on performance, affective and motivational outcomes, and social ability. *Computers & Education*, 143,103691

Guo, M., Leung, F., (2020). Achievement goal orientations, learningstrategies, and mathematics achievement: Acomparison of Chinese Miao and Han students. *Psychol Schs*. 58:107–123.

Gamze, K. (2017). the relations between scientific epistemological beliefs and goal orientations of preservice teachers. journal of education and training studies, 5(10).

Harackiewicz, J., Barron, K. & Elliot, A. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.

Kreitner, R., Kinicki, A. (1992). *Organizational Behavior*. Irwin.

Lamm, K., Powell, A. & Lamm, A. (2020). Examining the Relationship Between Goal Orientation and Individual Characteristics Amongst Agricultural Leadership Development Program Participants. *Journal of Agricultural Education*, 61(3), 144-163

Magni, F, Gong, Y., Chao, M., (2021). A longitudinal examination of the reciprocal relationship between goal orientation and performance: The mediating role of self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 179, 110960

Peltier, J. & Schibrowsky, J. (1994). Need for Cognition, Advertisement Viewing Time and Memory for Advertising Stimuli. *Advances in Consumer Research*, 21, 244-250.

Supervía P, Bordás C., &Lorente, V., (2020). Psychological Analysis among Goal Orientation, Emotional Intelligence and Academic Burnout in Middle School Students. *Int. J. Environ*. Res. Public Health, 17, 8160; doi:10.3390/ijerph17218160

Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. & Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of Intrinsic, Extrinsic, and A motivation in Education. *Educational and psychological Measurement*, (52), https://doi.org/10.1177/0013164492052004025

Yi, H., Tian, T. & Huebner, S. (2019). Mastery goal orientations and subjective well-being in school among elementary school students: The mediating role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*. 35, 429–450

Zhang, W. (2007). Why IS: Understanding Undergraduate Students' Intentions to Choose an Information Systems Major, *Journal of Information Systems Education*, 18(4), 447-458.

Goal orientations and their relationship to the cognitive motivation of the student who specialized in teaching in Education Colleges in the light of (Covid-19) pandemic

Asma Farraj bin Khelaiwi
Associate professor of counseling and mental health
Shaqra University - College of Education in Muzahimiyah

Abstract. the current research aims to determine the levels of goal orientations and cognitive motivation and their relationship among students of Education College in the light of academic specialization, whereas the research sample consisted of (222) female students at Shaqra University, goal orientations scale was applied (Elliot & Charch, 1997) that was translated to Arabic by Zaglool (2006), and cognitive motivation scale (Mahmoud 2004) were conducted. The results showed that the level of goal orientations of the research sample was high, as well as, cognitive motivation but after questioning they show so high level. The results showed a correlation between the goal orientations and cognitive motivation and their sub-dimensions at (0.01) significance level and statistically significant differences in goal orientations and all its sub-dimensions were found according to the academic specialization variable at (0.01) significance level. And there were statistically significant differences in cognitive motivation at the significance level of (0.05) according to the academic specialization variable for the benefit of the students who specialized in early childhood, and the dimensions of goals orientations show the variation of 60% in cognitive motivation.

key words: Goal orientations, cognitive motivation. specialized in teaching

(مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٢ ص ص: ٣٥٣- ٣٨١ (٢٠٢٢م
DOI:10.4197/Art.30-2.12

الذكاء الروحيّ وعلاقته بالشّغف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة الخليل

د. إبراهيـم سليمان مصـري
قسم علم النفس– كلية التربية
جامعة الخليل
masrii@hebron.edu

مستخلص .هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى الذكاء الروحيّ والشّغف الأكاديميّ، والتحقق من العلاقة الارتباطية بينهما، والكشف عن الفروق في الذكاء الروحيّ والشّغف الأكاديميّ، وفقاً لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٦) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الخليل، وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين، هما: مقياس الذكاء الروحيّ من إعداد (٢٠٠٩) King, & De Cicco، ترجمة الباحث، ومقياس الشّغف الأكاديميّ من إعداد طه (٢٠٢٠) وأظهرت نتائج الدراسة، أنّ المتوسّط الحسابيّ للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحيّ جاء بمستوى مرتفع، كذلك جاء الشّغف الانسجاميّ بمستوى مرتفع، بينما جاء الشّغف القهريّ بمستوى متوسّط، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحيّ وكلّ منَ الشّغف الانسجاميّ، و الشّغف القهريّ ، في حين بينت النتائج عدم وجود علاقة بين بُعد التفكير الوجودي والشّغف القهريّ، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في الذكاء الروحيّ وأبعاده الفَرعية تبعًا لمتغير الجنس باستثناء بُعد التفكير الوجودي الناقد وكأنّت الفروق لصالح الإناث، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الشّغف الأكاديميّ تُعزى إلى متغيّر الجنس.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الروحيّ، الشّغف الأكاديمي.

المقدمة

يُعدّ الذكاء الروحيّ من أنّواع الذكاءات الحديثة عند جاردنر Gardaner، وتُعدّ نظرية الذكاءات المتعددة مصدرًا أساسياً في التمهيد لظهور مفهوم الذكاء الروحيّ، والتي تسعى إلى معالجة النفس البشرية من المشاعر السلبية إلى الإيجابية، حيث أسهم وبشكل واضح في اتمام الجزء الناقص من شخصية الإنسان، فالذكاء الروحيّ يفتح القلب، وينيرُ العقل، ويلهمُ الروح، ويعطي معنًى لشخصيّة الفرد، خاصّة في مرحلة النضج والتكوين من أجل الوصول بأفراد واعين للمستقبل ليتمّ إعدادهم جيدًا من الجانب الروحيّ والنفسيّ والشّخصيّ، لأنّ الجانب الروحيّ له أهميته فيمثل جانبًا من جوانب النموّ النفسيّ الذي يؤثر بدون شكّ في توجيه سلوك الأفراد نحو مستقبلهم.

ويسهم الذكاء الروحيّ في حياة الأفراد في كافة مجالات الحياة المختلفة، حيث يُسهم في تمتّع الفرد بالصّحّة النفسية (loannis & loannis, 2005) .ويؤكد بوزأنّ (Buzan, 2001) أنّ القرن الحادي والعشرين هو بداية عصر ينتقل فيه العالم من حالة الظلمة الروحانية إلى عصر من الوعي والتطور والتنوير الروحيّ. فثمة اهتمامٌ عالٍ بتنمية الذكاء الروحيّ (أرنوط ، ٢٠٠٨).

وقد أشارت دراسة دي بلاسيو (Deblasio, 2011) إلى أهمية تنمية الذكاء الروحيّ للطلبة الجامعيين في مراحل تعليمية يشوبها النضج لما له من أثر في حياتهم اليومية. ويرى فريمأنّ وآخرون(Freeman,et al, 2011) أنّه توجد علاقة قوية بين الذكاء الروحيّ والنماء العام للشخصية للطلبة الجامعيين، ويؤكد جوزيف (joseph, 2004) أنّ التعرف على الذكاء الروحيّ يكون في ضَوْء الشعور بالهدف والثقة وكرم الروح والتعاطف والشعور بالطمأنّينة، بينما يرى فيلين (villain, et al, 2019) أنّ الذكاء الروحيّ من المنبِئات الإيجابية للشعور بالرفاهية الذاتيّة.

وفي التوجه نفسه يؤكد فوغأنّ (Vaughan, 2002) أنّ الذكاء الروحيّ ينمو من خلال فهم الفرد للحياة العقلية من اجل التوصل إلى الفهم العميق للوجود، والتبصير بمستويات شعورية مختلفة. ويرى جوزيف (Joseph, 2004) أنّ الشعور بالهدف، وبناء الثقة، والشعور بحالة التناغم الإيجابيّ، عوامل مهمة لبناء ذكاء روحي تفاعلي يقود إلى النماء الحقيقيّ بصورةٍ ايجابيةٍ.

وترى النظريات السيكولوجية المفسّرة للذكاء الروحيّ أنّ قيمة الذكاء تزداد كلما كأنّ هناك اهتمام بالبُعد الروحيّ الذي يُعد مكونًا مهمًا في شخصيّة الفرد، حيث ترى النظرية الوجودية أنّ الفرد يستطيع تنمية الذكاء الروحيّ من خلال التركيز على بُعدين أساسين، هما: المسؤولية الفردية والإرادة القوية، حيث أنّ الفرد يستطيع الوقوف أمام نفسه وتحمل مسؤولياته لوحده، ويستطيع أنّ يتخذ قراره من خلال وجود ارادة قوية واعية.(أبو أسعد، عربيات، ٢٠١٢). بينما تؤكد توجهات نظرية سترنبرج (Sternberg) أنّ الذكاء الروحيّ هو أحد أهمّ العناصر الأساسّية في تنمية الشخصية، وذلك من خلال نقل خبرة الفرد وتجاربه في الحياة لحل مشكلاته بطريقة منطقية وواعيةٍ(Mujde,2007). بينما أكدت توجهات إمرام (Amram, 2005) وجود قيم روحية مثل الشعور، الفضيلة، البحث عن المعنى، التسامي، والحقيقة، باعتبارها قيمًا تؤثر وبشكل واضح في عملهم وقدراتهم، مما يساعد على بناء توجه روحاني ايجابي للفرد.

وهكذا اتجه علماء العلوم النفسية إلى دراسة علم النفس الايجابيّ بكافة أشكاله، منه الذكاء الروحيّ الذي يُعبُر عن قوة الشعور بالثقة، مما يساعد الطلبة الجامعيين على بناء توجه إيجابي نحوَ الحياة، ويزيد ترابطهم المعرفيّ والأكاديميّ، مما يترك لديّهم حالة من الحب والانتماء لتعليمهم، ويجعل لديّهم شغفًا أكاديميًا. ويعتبر مفهوم

الشّغف من المفاهيم الحديثة في علم النفس الايجابي، وفي السنوات الأخيرة تزايد الاهتمام بهذا المفهوم، خاصّة أنّه ينير الطريق للطالب الجامعي، ويزيد من نجاحه الأكاديميّ، ويسهم في المخرجات الإيجابية كالالتزام بالعمل الجاد، واتقأنّ التعلم(Hernandez et al, 2020).

ومن خلال المراجعات الأدبية لمفهوم الشّغف لم يجد الباحث تعريفًا شاملًا لمعنًى محدد وواضح، إلا أنّه يمكن الاستدلال على معناه بصورة ثنائية إيجابية. فيرى (Jachimowicz, et, al,2018) الشّغف أنّه حالة وجدأنّية تقود الفرد نحو القمة، لتحقيق أداء معين بدافعية عالية. ويؤكد ذلك (Amabile & Fisher, 2009) في قوله أنّ الشّغف سمة الأفراد المبدعين الباحثين عن ذواتهم، مما يؤثّر على دورهم التعليمي والإبداعي. بينما يجد (Ruiz–Alfonso, et al, 2017) أنّ نتيجة الشّغف عند الطلبة تظهر بشوقهم للدراسة وحب النشاط، والشعور بقيمة الشيء، منتهي بمشاعر إيجابية دائمة على الاغلب في تصرفات الطلبة.

وهكذا يُعرف الشّغف بأنّه خبرة إنسانية بدونه لا يستمتع الفرد بمعنى لحياته، بحيث تؤثر على طاقة الفرد، وتبعثُ فيه الحيوية والتوجه الايجابي نحو الحياة (Curran, et al, 2011). بينما يصف (Vallerand, 2016) الشّغف بأنّه الأداء الذي يدفعنا إلى القيام بسلوك ما بهدف الكسب، ويحفزنا نحو أداء نشاط معين بطريقة منظمة وماهرة، ويؤدي إلى استثمار الوقت والطاقة، ويرتبط بهوية الفرد. ويصف(Fredricks & Alfeld, 2010) الشّغف بأنّه الرغبة في متابعة النشاط بصورة قوية، وتكريس الوقت والطاقة بشكلٍ كبيرٍ له، أو الانخراط بشكل كامل في النشاط ومتابعة قوية ومستمرة لبناء هوية فاعلة.

و يرى(Jachimowicz, at, al, 2018) أنّ مكونات الشّغف تقود الفرد نحو الشّعور بالأفضل بطريقة مختلفة، مّما يدل على أنّ الشّغف حالة انفعالية موجودة بالفعل، فهي تعبير وجداني بالدرجة الأولى. وعلى الرغم من أنّ الشّغف ينمي ميلًا إيجابيًا ويعزز قيمة الدافع، الا أنّه قد يكون ميلاً قهرياً إذا اسُتخدمَ بصورةٍ مفرطةٍ وغير مدروسة ولا موزونة. (Vallerand, 2015)

ومما لا شك فيه بأنّ الطلبة الجامعين تختلف لديّهم الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وتختلف لديّهم الاستراتيجيات التعليمية، مما يدفعهم إلى التوجه نحو تلك الأهداف بشوقٍ كبيرٍ وبطريقتهم الخاصة، وهي دلالة على شغفهم التعليمي بطرقة منظمة(Takashiro, 2016). وهكذا تتضح معالم الشّغف الأكاديميّ المعبرة عن ذات الفرد الإيجابية اتجاه التعليم الأكاديميّ فيرى (Siu,et, al, 2014) أنّ السمات الإيجابيةَ لدى الطلبة مثل المثابرة والتفاؤل والرجاء تعزز من حب الطلاب وشغفهم بالدراسة، مما يدفع الطلبة إلى التكيف مع التعليم، ويزيد من مستواهم التعليمي، ويدفعهم إلى تحقيق أهدافهم. بينما يرى (Ruiz–Alfonso & Leon, 2016) أنّ الشّغف الأكاديميّ يدفع الطالب نحو الجد والمثابرة والاندماج، ومواجهة الضغوطات والصعوبات الأكاديميّة

بكفاءة عالية، ويزيد من قدرتهم نحو الإنتاج، ويتجلى ذلك بالنواتج والمخرجات الأكاديميّة الإيجابية. بينما يؤكد (stoeber, et, al, 2011) أنّ الشّغف الأكاديميّ يزيد من قدرة الفرد على التكيف والاندماج بصورة فاعلة، بينما يشير (Belanger & Ratelle,2020) إلى أنّ الشّغف الأكاديميّ يزيد من حب الفرد لدراسته، ويجعلُ منه فردًا متحمسًا لدراسته ولديّه شغف اتجاه تعلمه، مما يزيد من دافعيته نحو التعليم.

و بالرغم من قلّة الدراسات المتعلّقة بالشّغف الأكاديميّ بصورة عامة، وربطها مع متغير الذكاء الروحيّ بصورة خاصة إلا أنّه يمكن القول أنّ الذكاء الروحيّ باعتباره متغيرًا له دلائل مهمة في تنمية الشّغف الأكاديميّ، كما أنّ طلبة الجامعة بصورة خاصة تزداد لديّهم الكثير من التوجهات الايجابية، فيزيد لديّهم حب التعلم والتعليم.

مشكلة الدراسة:

تكاد تكون الحياة الجامعيّة طريق البحث عن الاستقرار الجزئيّ للطالب، إلا أنّه يعاني ظروفًا استثنائيةً في ظلّ الضّغوط الدراسيّة التي تعتبر تحديًا له، إما النجاح والاستقرار، أو الفشل وضعف الهوية، ومن خلال عمل الباحث، وجد أنّ الطالب يعاني ظروفًا فعليةً، عليه مواجهتها والعمل على دحضها حتى لا تكون عقبة أمام مستقبله، و هذا يحتاج منه ذكاء للتكيف مع الظروف المحيطة به، وايجاد إطار لتحمل الضغوط وكيفية مواجهتها(Tasharrofi, & et al, 2013)، ويلاحظُ الباحث بالرغم من وجود الكثير من العقبات إلا أنّ الطلبة لديّهم شغف حقيقي لمواصلة دراستهم لمرحلة البكالوريوس والدراسات العليا، فتجد طموحهم عاليًا، وثقتهم بأنّفسهم قوية، لذلك يسعى الباحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحيّ والشّغف الأكاديميّ، حيث تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الفرعية الآتية .

١- ما مستوى الذكاء الروحيّ لدى طلبة جامعة الخليل؟

٢- ما النمط الأكثر شيوعاً من أنّماط الشّغف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة الخليل؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحيّ والشّغف الأكاديميّ لدى أفراد عينة الدراسة؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسّطات الذكاء الروحيّ لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى إلى متغير الجنس؟

٥- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسّطات أنّماط الشّغف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى إلى متغير الجنس ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى ما يلي:

١- التعرف إلى مستوى الذكاء الروحيّ والشّغف الأكاديميّ لدى أفراد العينة.

٢- التحقق من العلاقة الارتباطية بين الذكاء الروحيّ والشّغف الأكاديميّ لدى أفراد عينة الدراسة.
٣- الكشف عن الفروق في متوسّطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحيّ والشّغف الأكاديميّ وفقاً لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية فيما يلي:

١- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية المتغيرات التي تم بحثها في الذكاء الروحيّ، والشّغف الأكاديميّ
٢- تنبع أهمية الدراسة، كونها تبحث في طبيعة العلاقة بين متغيرين اصيلين، لم يسبق أنّ تناولها آخرون.
٣- تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية العينة التي تتناولها، وهي طلبة الجامعة.

وتكتسب أهميتها التطبيقية من خلال:

١. إتاحة الفرصة أمام الباحثين لتصميم برامج تبحث في سبل تطوير حالة الشّغف الأكاديميّ والذكاء الروحيّ لطلبة الجامعات.
٢. إضافة الدراسة أدوات علمية تم تحكيمها وتصلح للتطبيق لاحقا في بيئة مشابهة.

التعريفات المفاهيمية للدراسة:

الذكاء الروحيّ: Spiritual Intelligence

يعرفه King, & DeCicco (2009:69) بمجموعة من القدرات العقلية التي تسهم في زيادة الوعي والتكامل والتطبيق التكيفي للجوانب غير المادية والمتجاوزة لوجود المرء، ويتضمن أربعة أبعاد، هي: التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع الحالة الإدراكية. ويعرفه الباحث إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم بالدراسة الحالية.

الشّغف الأكاديميّAcademic Passion :

يعرفه Vallerand, et al (٢٠٠٣) بأنّه ميل قوي نحو نشاط يحبه الأفراد، ويجدونه مهمًا، ويبذلون فيه الوقت والجهد، ويتضمن بعدين هما: الشّغف الانسجاميّ، والشّغف القهريّ. (طه، ٢٠٢٠: ٣٠٨). ويعرفه الباحث إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم بالدراسة الحالية.

محددات الدراسة:

تتحدد حدود الدراسة الحالية بما يلي:

البعد الموضوعي: الذكاء الروحيّ وعلاقته بالشّغف الأكاديميّ لدى طلبة الجامعة.

البعد المكاني: تم إجراء الدراسة على عينة من طلبة جامعة الخليل.

البعد الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال الربع الثالث من عام ٢٠٢١

البعد الإجرائي: تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الذكاء الروحيّ ومقياس الشّغف الأكاديميّ، كما تتحدد بعينة طلبة الجامعة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

دراسات سابقة تناولت الذكاء الروحيّ

١- دراسة (٢٠١١). Amra, Farahani, Ebrahimi & Bagherian هدفت إلى بحث العلاقة بين سمات الشخصية والذكاء الروحيّ لدى طلاب الجامعة ، تم اختيار(٢٠٥) طالبًا من جامعة طهران ، وأظهرت النتائج أنّ هناك علاقة سلبية بين العصابية والذكاء الروحيّ، و وجود علاقة إيجابية بين الضمير والموافقة والانبساط.

٢- دراسة (٢٠١٨).، & Ibrahim Eldiasty هدفت إلى التعرف إلى تحديد مستويات الذكاء الروحيّ والتكيف مع الحياة الجامعية للطلاب في الحرم الجامعي ، واستكشاف طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحيّ والتكيف مع الحياة الجامعية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٢) من طلاب الصف الثالث بمدرسة الخدمة الاجتماعية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك علاقة كبيرة بين الذكاء الروحيّ والتكيف مع الحياة الجامعية لدى طلاب الخدمة الاجتماعية.

٣- دراسة آل زاهر (٢٠١٨). هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين دافعية الإنجاز والذكاء الروحيّ، والكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز والذكاء الروحيّ، تبعًا لمتغيرات العمر، والتخصص، والسنة الدراسية، وأجريت على عينة مكونة من (١٠٠) طالب جامعي، وتوصلت إلى وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والذكاء الروحيّ، كما توصلت إلى عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز والذكاء الروحيّ تبعًا لمتغيرات العمر، التخصص، والسنة الدراسية.

٤- دراسة حبيب وعبد الناصر (٢٠١٩). هدفت إلى التعرف إلى علاقة الذكاء الروحيّ والقيم الخلقية، والرجاء، والصمود النفسي، وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٢٠٧) من طلبة جامعة بيشة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ الذكاء الروحيّ يرتبط بكل من القيم الخلقية، والرجاء، والصمود، كما توصلت إلى وجود فروق في الذكاء الروحيّ تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، باستثناء بُعد اليقين لصالح الذكور.

٥- دراسة (٢٠١٩). Mohammed هدفت إلى التعرف إلى مستوى الذكاء الروحيّ لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالكفاءة الذاتيّة الأكاديميّة، والكشف عن الفروق في الذكاء الروحيّ والكفاءة الذاتيّة الأكاديميّة، وخلصت نتائج الدراسة إلى تمتع أفراد العينة بمستوى عالٍ من الذكاء الروحيّ، والكفاءة الذاتيّة الأكاديميّة كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الروحيّ حسب متغيري الجنس والتخصص.

٦- دراسة (٢٠١٩). Tamannaeifar, & panah هدفت إلى التعرف إلى دور الذكاء الروحيّ والإبداع في سعادة الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٤) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة كرج، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط معنوية بين الذكاء الروحيّ و السعادة ، ووجود علاقة بين الإبداع والسعادة ، ووجود علاقة بين الذكاء الروحيّ و الإبداع، و أظهرت نتائج تحليل الانحدار أنّ الذكاء والإبداع الروحيّ توقع ٢٢٪ من تباين السعادة.

٧- دراسة أبو الحسن (٢٠٢٠). هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين فعالية الذات والذكاء الروحيّ، وتوجه نحو الهدف، والتنبؤ بفعالية الذات من الذكاء الروحيّ، والتوجه نحو الهدف. وبلغ قوام عينة الدراسة (٦٤٠) طالب من طلبة جامعة الزقازيق، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين فعالية الذات والذكاء الروحيّ، وتوجه نحو الهدف، وبينت النتائج أنّ الذكاء الروحيّ يتوسط العلاقة بين فعالية الذات والتوجه نحو الهدف.

٨- دراسة عبد اللاه (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين عادات العقل والذكاء الروحيّ بالدافعية للتعلم، والكشف عن الفروق في عادات العقل والذكاء الروحيّ والدافعية للتعلم، تبعًا لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب من طلبة شعبة الرياضيات بكلية التربية جامعة سوهاج، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية الذكاء الروحيّ وعادات العقل، ووجود علاقة بين الذكاء الروحيّ والدافعية للتعلم، وبينت النتائج عدم وجود فروق في الذكاء الروحيّ تبعًا لمتغير الجنس.

٩- دراسة محمد (٢٠٢٠). التي هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الروحيّ والطمأنّينة النفسية، والفاعلية الذاتيّة في الأداء الموسيقي، وأُجريت الدراسة على (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة التربية الموسيقية في جامعة القاهرة، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين الذكاء الروحيّ والطمأنّينة النفسية، والفاعلية الذاتيّة في الأداء الموسيقي، كما أظهرت وجود فروق بين مرتفعين ومنخفضين في الفاعلية الذاتيّة في الأداء الموسيقي، في الذكاء الروحيّ، لصالح مرتفعي الفاعلية الذاتيّة في الأداء الموسيقي.

دراسات سابقة تناولت الشّغف الأكاديميّ:

١- دراسة (٢٠١٣). Kim هدفت إلى التعرف إلى تأثير المعتقدات والفعالية الذاتيّة على الشّغف الأكاديميّة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالبًا جامعيًا من المقبلين على التخرج، وأظهرت نتائج تحليلات الانحدار الخطي الهرمي، قدرة المعتقدات والفعالية الذاتيّة في التنبؤ بالشّغف الأكاديميّ.

٢- دراسة (٢٠١٤). Asif Khan هدفت إلى التحقق من القدرة التنبؤية من شغف الطلاب بالدرجات الجامعية في مؤسسات التعليم العالي في باكستان في بيئة تتضاءل فيها فرص العمل، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٢) طالبًا يدرسون في مؤسسات التعليم العالي. وكشفت نتائج الدراسة أنّ (ضغوط التوظيف؛ و مفهوم الذات

الأكاديميّ وقلق الوالديّن، والضغط النفسيّ) كأنّت من العوامل الرئيسية التي تنبئ بشغف الطلاب بالدرجات الأكاديميّة.

٣- دراسة أحمد وعلوأنّ (٢٠١٨). هدفت إلى التعرف إلى مستوى الشّغف الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس المتميزين، والكشف عن الفروق في الشّغف الدراسي وفقًا لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٩) طالبًا وطالبة، وبينت النتائج وجود شغف دراسي لدى افراد العينة، وعدم وجود فروق في الشّغف الدراسي تبعاً لمتغير الجنس.

٤- دراسة Alfonso & León.(٢٠١٨) هدفت إلى فحص العلاقة بين جودة التدريس وشغف الطلاب المتناغم، واستراتيجية التعلم العميقة، والفضول المعرفي في الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠٣) من طلبة المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ جودة التدريس لها تأثير في زيادة الشّغف الأكاديميّ، كما بينت النتائج تمتع افراد العينة بالفضول المعرفي، ووجود علاقة بين استراتيجية التدريس والشّغف الأكاديميّ.

٥- دراسة طه (٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى فحص العلاقات السببية بين كلّ من التفاؤل والرجاء والشّغف الأكاديمي والاندماج الأكاديميّ، تمّ إجراء الدراسة على عينة تكونت من (٢١٢) طالباً من طلبة الفرقة الثالثة بكلّية التربية جامعة عين شمس، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للتفاؤل على بعدي الشّغف الأكاديمي، وتأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لبعد تحقيق الأهداف المرجوة على بعدي الشّغف الأكاديمي، وتأثير مباشر دال إحصائيًا لبعد مواصفات الأهداف على الشّغف الانسجاميّ، وكذلك تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لبعد الشّغف القهريّ على أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة (الحيوية الأكاديمية، والتفاني الأكاديميّ، والاستغراق الأكاديميّ)، بالإضافة إلى ذلك توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للتفاؤل على أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة (الحيوية الأكاديمية، والتفاني الأكاديمي، والاستغراق الأكاديمي) من خلال المتغير الوسيط الشّغف الأكاديمي ببُعديه (الشّغف الانسجاميّ، الشّغف القهريّ).

٦- دراسة الجراح والربيع (٢٠٢٠)، هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الشّغف الأكاديميّ والاحتراق الأكاديميّ، ومعرفة الفروق في الشّغف الأكاديميّ والاحتراق الأكاديميّ وفقًا لمتغيرات الجنس، والمهنة والبرنامج الدراسي، ومستوى الدخل، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالبًا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أنّ مستوى الشّغف المتناغم كأنّ مرتفعاً، بينما كأنّ مستوى الشّغف الاستحواذي متوسّطا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الشّغف الاستحواذي تعزى إلى متغير البرنامج الدراسي لصالح طلبة برنامج الدكتوراه، ووجود فروق تعزى إلى متغير مستوى الدخل لصالح الطلبة ذوي الدخل المرتفع، وبين ذوي الدخل المتوسّط والدخل المنخفض لصالح ذوي الدخل المتوسّط. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الشّغف

المتناغم تعزى إلى متغير الجنس أو متغير المهنة. أما في الشّغف الاستحواذي، فأشارت النتائج إلى وجود فروق تعزى إلى متغير مستوى الدخل بين ذوي الدخل المرتفع وكل من ذوي الدخل المتوسّط والمنخفض لصالح ذوي الدخل المرتفع، كذلك بينت النتائج وجود علاقة سالبة بين بعدي الشّغف الأكاديميّ والاحتراق الأكاديميّ.

٧- دراسة الضبع (٢٠٢١) هدفت إلى التعرف إلى مستوى الشّغف الأكاديميّ لدى طلبة الماجستير، والكشف عن الفروق في الشّغف الأكاديميّ تبعًا لمتغير الجنس، والحالة الوظيفية، والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٦) طالب وطالبة، وأشارت النتائج إلى أنّ مستوى الشّغف الانسجاميّ جاء مرتفعًا، بينما الشّغف القهريّ جاء متوسّطا، ووجدت فروق في الشّغف الانسجاميّ لصالح الإناث، بينما بينت النتائج عدم وجود فروق في الشّغف القهريّ تعزى إلى متغيرات الجنس، والحالة الوظيفية، والمستوى الدراسي.

الطريقة والإجراءات:

منهجية البحث: اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، كونه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة؛ إذ أنّ هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات، أنّما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات البحث للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال البحث (عوده وملكاوي، ١٩٩٢).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة جامعة الخليل والبالغ عددهم (٩١٩٠) طالبًا وطالبةً، وهم الطلبة المسجلون في العام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١).

عينة البحث:

أولاً- العينة الاستطلاعية: اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الخليل، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات البحث واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانيًا- عينة البحث الأصلية : اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث الأصلي ومن كليات الجامعة والبالغ عددها(١٢) كلية؛ وقد بلغ حجم العينة (١٩٦) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة الخليل . والجدول (١) يبين توزيع عينة البحث حسب متغير الجنس:

الجدول (١): يوضّح توزيع عينة البحث حسب متغير الجنس

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	49	25.0
	أنثى	147	75.0
	المجموع	196	100.0

أدوات البحث : لتحقيق أهداف البحث، اعتمد الباحث على مقياسين لجمع البيانات، هما: مقياس الذكاء الروحيّ، ومقياس أنّماط الشّغف الأكاديميّ، كما يلي:

أولاً: مقياس الذكاء الروحيّ

مقياس الذكاء الروحيّ: إعداد (٢٠٠٩) King, & DeCicco ترجمة الباحث

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٤) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد فرعية هي" التفكير الوجودي الناقد بواقع (٧) فقرات، وإنتاج المعنى الشخصيّ بواقع (٥) فقرات، والوعي المتسامي: بواقع (٧) فقرات، وتوسيع الحالة الادراكية: بواقع (٥) فقرات، ، ويجيب أفراد عينة الدراسة عن فقرات المقياس، باختيار بديل واحد من البدائل الخمسة: (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة). وقد ترجم الباحث المقياس، وعرضه على المختصّين في مجال علم النفس، وذلك للتحقّق من مناسبة الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه، ودرجة وضوحها، وسلامة الصّياغة اللغوية، وفي ضَوْء تلك الملاحظات تمّ إجراء ما يلزم من تعديلات. وللتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس، أجرى الباحث التجربة الاستطلاعية على عينة بلغ قوامها (٣٠) طالباً من طلبة الجامعة، وقد استخدم الباحث المعالجاتِ الإحصائية الآتية للتحقّق من صدق المقياس وثباته.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الروحيّ

استُخدم نوعانّ من الصّدق كما يلي:

١) الصّدق الظاهريّ(**Face validity**) : للتحقق من الصّدق الظاهري، أو ما يعرف بصدق المحكّمين لمقياس الذكاء الروحيّ، عُرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصّصين في الإرشاد النفسيّ والتربويّ، وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (٧) محكمين، إذ اعتمد معيار الاتفاق (٨٠%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم، أُجريت التعديلات المقترحة، فقد عُدِلت صياغة بعض الفقرات.

٢) صدق البناء(**Construct Validity**): للتحقق من الصّدق للمقياس استخدم الباحث أيضًا صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من طلبة جامعة الخليل، ومن خارج عينة البحث المستهدفة، واستخْدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قِيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس(الذكاء الروحيّ)، كذلك قِيم معاملات ارتباط كلّ مجال مع الدرجة الكليّة للمقياس، كما هو مبين في الجدول (٢):

جدول (٢) يوضّح قِيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الذكاء الروحيّ بالمجال الذي تنتمي إليه، وقِيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قِيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=٣٠)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة	الفقرة	الارتباط مع الدرجة	الفقرة	الارتباط مع الدرجة	الفقرة	الارتباط مع الدرجة

	المجال	الكلية		المجال	الكلية		المجال	الكلية		المجال	الكلية
	التفكير الوجودي الناقد			أنتاج المعنى الشخصي			الوعي المتسامي			توسيع الحالة الإدراكية	
1	.48**	.55**	8	.49**	.53**	13	.55**	.31*	20	.74**	.39*
2	.63**	.31*	9	.65**	.50**	14	.27	.06	21	.71**	.48**
3	.49**	.30*	10	.58**	.36*	15	.62**	.41**	22	.66**	.50**
4	.65**	.57**	11	.53**	.47**	16	.66**	.60**	23	.73**	.65**
5	.62**	.58**	12	.72**	.50**	17	.54**	.40**	24	.75**	.58**
6	.36*	.01	–	–	–	18	.51**	.51**	–	–	–
7	.59**	.43**	–	–	–	19	.50**	.38*	–	–	–
	درجة كلية للبعد .٦٦**		درجة كلية للبعد .٨١**			درجة كلية للبعد .٧١**			درجة كلية للبعد .٧٣**		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (**p** < .٠٥) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (** **p < .01)**

يُلاحُظ من البيانات الواردة في الجدول (٢) أنّ قيمة معامل ارتباط الفقرات (٦، ١٤) كأنّت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.٣٠ _ .٧٤)، كما أنّ جميع معاملات الارتباط كأنّت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر جارسيا Garcia، ٢٠١١)) أنّ قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.٣٠) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.٣٠– أقل أو يساوي .٧٠) تعتبر متوسّطة، والقيمة التي تزيد على (.٧٠) تعتبر قويةّ؛ لذلك حذفت الفقرات (٦، ١٤)، وأصبح عدد فقرات المقياس (٢٢).

ثبات مقياس الذكاء الروحيّ :للتأكد من ثبات مقياس الذكاء الروحيّ، وُزِع المقياس على عينةٍ استطلاعيةٍ مكونةٍ من (٣٠) من طلبة جامعة الخليل، ومن خارج عينة البحث المستهدفة. وبهدف التحقّق من ثبات الاتساق الداخليّ للمقياس ومجالاته، فقد استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد قياس الصّدق (٢٢) فقرة، والجدول (٥) يوضّح ذلك:

جدول (٣): معاملات ثبات مقياس الذكاء الروحيّ بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التفكير الوجوديّ الناقد	6	.64
أنّتاج المعنى الشّخصيّ	5	.62
الوعي المتسامي	6	.66
توسيع الحالة الإدراكية	5	.76
الدرجة الكلية	22	.82

ايتضح منَ الجدول (٣) أنّ قِيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات الذكاء الروحيّ تراوحت ما بين (٦٢.-٧٦.)، كما يلاحظ أنّ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكليّة بلغ (٨٢.)، وتعتبر هذه القِيم مناسبةً وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثأنّياً: مقياس أنّماط الشّغف الأكاديميّ

وصف المقياس: استند الباحث على مقياس الشّغف الأكاديميّ من إعداد طه (٢٠٢٠)، وتكون المقياس من (١٥) فقرة، مُوزّعةً على بعدين، هما: الُبعد الأول: الشّغف الانسجاميّ ويتضمن (٨) فقرات، والبُعد الثاني: الشّغف القهريّ بواقع (٧) فقرات، ويجيب المفحوص عن فقرات المقياس وَفق تدرجٍ خماسيّ يبدأ بـ: (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض ، معارض بشدة).

الخصائص السيكومترية لمقياس أنّماط الشّغف الأكاديميّ

صدق المقياس: استُخِدم نوعان من الصّدق، على النحو الاتي:

١) الصدق الظاهري (**Face validity**): للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الشّغف الأكاديميّ، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (٧) محكّمين، وقد تشكّل المقياس في صورته الأولية من (١٤) فقرة، إذ اعتمد معيار الاتفاق (٨٠%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم، أجرِيت التعديلات المقترحة، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات.

٢) صدق البناء(**Construct Validity**):من أجل التحقق من الصدق للمقياس، استُخِدم صدق البناء على عينةٍ استطلاعيةٍ مكونةٍ من (٣٠) من طلبة جامعة الخليل، ومن خارج عينة البحث المستهدفة، واستُخدِم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالنمط الذي تنتمي إليه، كما هو مبين في الجدول (٤):

جدول (٤) يوضّح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس أنّماط الشّغف الأكاديميّ بالنمط الذي تنتمي إليه (ن=٣٠)

الفقرة	الارتباط مع نمط الشّغف الانسجاميّ	الفقرة	الارتباط مع نمط الشّغف القهريّ
نمط الشّغف الانسجاميّ		نمط الشّغف القهريّ	
1	.72**	9	.66**
2	.72**	10	.52**
3	.77**	11	.52**
4	.73**	12	.46**

5	.63**	13	.84**
6	.76**	14	.59**
7	.58**	–	–
8	.40**	–	–

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (**p < .01**)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (٤) أنّ قِيمة معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (٤٠.-٨٤.)، وكأنّت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكرَ جارسيا Garcia، ٢٠١١)) أنّ قِيمة معامل الارتباط التي تقلّ عن (٣٠.) تُعتبرُ ضعيفةً، والقِيم التي تقع ضمن المدى (٣٠.- أقلّ أو يساوي ٧٠.) تُعتبرُ متوسّطةً، والقِيمة التي تزيد على (٧٠.) تُعتبرُ قوية، لذلك لم تُحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس أنّماط الشّغف الأكاديميّ : للتأكد من ثبات مقياس أنّماط الشّغف الأكاديميّ، وُزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من طلبة جامعة الخليل، ومن خارج عينة البحث المستهدفة. وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي، استُخِدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، والجدول (٥) يوضّح ذلك:

جدول (٥): معاملات ثبات مقياس أنّماط الشّغف الأكاديميّ بطريقة كرونباخ ألفا

النمط	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الشّغف الانسجاميّ	8	82.
الشّغف القهريّ	6	65.

يتضح منَ الجدول (٥) أنّ قِيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس أنّماط الشّغف الأكاديميّ بلغت على التوالي: نمط الشّغف الانسجاميّ (٨٢.)، نمط الشّغف القهريّ (٦٥.)، وتُعتبرُ هذه القِيم مناسبةً وتجعل من الأداة قابلةً للتطبيق على العينة الأصلية

تصحيح مقياسي البحث:

أولاً: مقياس الذكاء الروحيّ: تكونَ مقياس الذكاء الروحيّ في صورته النهائية بعد قياس الصّدق من (٢٢)، فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابيّ للذكاء الروحيّ.

ثانيًا: مقياس أنّماط الشّغف الأكاديميّ: تكون مقياس أنّماط الشّغف الأكاديميّ في صورته النهائية من (١٤)، فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابيّ لكلّ نمط من أنّماط الشّغف الأكاديميّ.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وأُعطِيت الأوزان للفقرات كما يلي: (موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، معارض (٢) درجتين، معارض بشدة (١)، درجة واحدة).

ولغايات تفسير المتوسّطات الحسابيّة، ولتحديد مستوى شيوع السمة المقاسة لدى عينة البحث، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (١–٥) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: (عالية، متوسّطة، ومنخفضة) وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: الحد الأعلى للتدّرج– الحدّ الأدنى للتدرّج/عدد المستويات المفترضة (٥–١)/٣=١,٣٣. وبناءً على ذلك، فأنّ مستويات الإجابة عن المقاييس تكون على النحو الآتي: (٢,٣٣ فأقل) مستوى منخفض، (٢,٣٤–٣,٦٧) مستوى متوسّط، (٣,٦٨–٥) مستوى مرتفع .

تصميم البحث ومتغيراته

١– المتغيرات المستقلة (التصنيفية) :

١. الجنس: وله مستويانّ، هما: (١–ذكر ، ٢– أنّثى).

٢. الدرجة الكلّية والمجالات الفّرعية التي تقيس الذكاء الروحيّ لدى عينة البحث.

ب–المتغير التابع: كلّ نمط من أنّماط الشّغف الأكاديميّ لدى عينة البحث.

إجراءات تنفيذ البحث

١. تمّ استخدام أدوات البحث المتمثّلة في الذكاء الروحيّ من إعداد م(٢٠٠٩) King, & DeCicco ، ترجمة الباحث، ومقياس الشّغف الأكاديميّ من إعداد طه (٢٠٢٠).

٢. تحكيم أدوات البحث، وتطبيقه على عينةٍ استطلاعيةٍ ومن خارج عينة البحث الأساسيّة، إذ شملت (٣٠) من طلبة جامعة الخليل وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق أدوات البحث وثباته.

٣. بعد تحكيم الأدوات وإخراجها بشكلها النهائي، توجه الباحث للحصول على موافقة جهات الاختصاص للبدء في سير اجراءات توزيع أداة الدراسة.

٤. تطبيق أدوات البحث على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة عن فقراتها بكلّ صدق وموضوعية؛ وذلك بعد إعلامهم بأنّ إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

٥. لم يحدد الباحث زمناً محدداً للإجابة عن المقياسينِ.

٦. إدخال البيانات إلى الحاسوب، حيث استخدم برامج الرزمة الإحصائيّ (SPSS، ٢٦) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائيّ المناسب.

٧. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضَوْء الأدب النظريّ والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

المعالجات الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS، ٢٦) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١. المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية .

٢. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات .

٣. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الأسئلة المتعلّقة بالجنس.

٤. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين أنّماط الشّغف الأكاديميّ والذكاء الروحيّ، كذلك لفحص صدق أداتي الدارسة.

النتائج المتعلّقة بأسئلة الدراسة:

النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول: ما مستوى الذكاء الروحيّ لدى طلبة جامعة الخليل؟

للإجابة عن السؤال الثاني حُسِبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية لمقياس الذكاء الروحيّ لدى طلبة جامعة الخليل، والجدول (٦) يوضّح ذلك:

جدول (٦): يوضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية لكلّ مجال من مجالات مقياس الذكاء الروحيّ وعلى المقياس ككلّ مرتبةً تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئوية	المستوى
1	1	التفكير الوجوديّ الناقد	4.23	0.428	84.6	مرتفع
2	3	الوعي المتسامي	4.04	0.515	80.8	مرتفع
3	2	أنّتاج المعنى الشّخصيّ	4.00	0.542	80.0	مرتفع
4	4	توسيع الحالة الإدراكية	3.91	0.561	78.2	مرتفع
الدرجة الكلية للذكاء الروحيّ			4.05	0.402	81.0	مرتفع

يتضح منَ الجدول (٦) أنّ المتوسّط الحسابيّ لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحيّ ككلّ بلغ (٤,٠٥) وبنسبة مئوية (٨١,٠) وبتقدير مرتفع، أما المتوسّطات الحسابيّة لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الذكاء الروحيّ فتراوحت ما بين (٣,٩١-٤,٢٣)، وجاء مجال " التفكير الوجودي الناقد " في

المرتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ قدره (٤,٢٣) وبنسبة مئوية (٨٤,٦) وبتقدير(مرتفع)، بينما جاء مجال "توسيع الحالة الإدراكية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٩١) وبنسبة مئوية (٧٨,٢) وبتقدير (مرتفع).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضَوْء العلاقة الوثيقة بين الذكاء الروحيّ، والالتزام الدينّيّ، ففلسفة المجتمع الفلسطينيّ قائمة على التربية الدينّية، والقِيم الأخلاقية، كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضَوْء الحالة التطورية للطلبة في المرحلة الجامعية، فبحسب نظرية بياجيه، فأنّ هذه المرحلة تمتاز بالتفكير التجريديّ، والقدرة على السموّ و الوعي الذاتيّ، وإدراك العالم الخارجيّ، والقدرة على النقد، والتمييز، والتمحيص، والتركيز والسيطرة على العمليات المعرفية، والانفعالية، وحلّ المشكلات، وإدارة الذات، وأحداث الحياة، والاستغراق في البحث الوجوديّ عن المعنى في الحياة. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Mohammed ،٢٠١٩) ودراسة (Ibrahim, & ،٢٠١٨ Eldiasty (التي خَلُصت نتائجها إلى تمتّع أفراد العينة بمستوى عالٍ من الذكاء الروحيّ.

وقد حُسبِت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس الذكاء الروحيّ، كلّ مجال على حِدة، وعلى النحو الآتي:

١) التفكير الوجوديّ الناقد

جدول (٧): يوضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية لفقرات مجال التفكير الوجوديّ الناقد مُرتبةً تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابيّة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئوية	المستوى
1	6	أفكر بعمق في القوة الإلهية التي تدير شؤون الكون	4.52	0.644	90.4	مرتفع
2	5	أتأمل في معنى الأحداث التي تطرأ على حياتي	4.33	0.604	86.6	مرتفع
3	1	لطالما أمعنت التفكير في طبيعة الواقع	4.21	0.746	84.2	مرتفع
4	4	تتطور وجهات نظري الخاصة حول أشياء، مثل: الحياة، والموت، والواقع، والوجود	4.21	0.773	84.2	مرتفع
5	3	تساورني أفكار فيما سوف يحدث بعد الموت	4.19	0.806	83.8	مرتفع
6	2	أمضي بعض الوقت في التفكير في الغرض من الوجود	3.94	0.762	78.8	مرتفع

يتضح منَ الجدول (٧) أنّ المتوسّطاتِ الحسابيةَ لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التفكير الوجوديّ الناقد تراوحت ما بين (٤,٥٢– ٣,٩٤)، وجاءت فقرة " أفكر بعمق في القوة الإلهية التي تدير شؤون الكون" بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ قدره (٤,٥٢) وبنسبة مئوية (٩٠,٤) وبتقدير (مرتفع)، بينما جاءت فقرة أمضي بعض الوقت في التفكير في الغرض من الوجود في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٩٤) وبنسبة مئوية (٧٨,٨) وبتقدير (مرتفع).

٢) الوعي المتسامي

جدول (٨): يوضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية لفقرات مجال الوعي المتسامي مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابيّة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الأنّحراف المعياريّ	النسبة المئوية	المستوى
1	17	يساعدني إدراك الجوانب المعنوية من الحياة على التركيز الذاتيّ	4.12	0.703	82.4	مرتفع
2	16	لديّ القدرة على معرفة صفات الناس من تعبيراتهم اللفظية وغير اللفظية	4.06	0.703	81.2	مرتفع
3	14	أستطيع تحديد طبيعة نفسي	4.05	0.767	81.0	مرتفع
4	15	أدرك الجوانب غير المادية في حياتي	4.05	0.773	81.0	مرتفع
5	12	أدرك بعمق ما يطرأ من تغيرات على حالتي الجسدية	4.01	0.791	80.2	مرتفع
6	13	أعي جذور العلاقة بيني وبين الآخرين	3.95	0.780	79.0	مرتفع

يتضح منَ الجدول (٨) أنّ المتوسّطاتِ الحسابيةَ لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الوعي المتسامي تراوحت ما بين (٣,٩٥-٤,١٢)، وجاءت فقرة " يساعدني إدراك الجوانب المعنوية من الحياة على التركيز الذاتيّ " في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ قدره (٤,١٢) وبنسبة مئوية (٨٢,٤) وبتقدير (مرتفع)، بينما جاءت فقرة " أعي جذور العلاقة بيني وبين الآخرين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٩٥) وبنسبة مئوية (٧٩,٠) وبتقدير (مرتفع).

٣) أنّتاج المعنى الشّخصيّ:

جدول (٩): يوضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية لفقرات مجال أنّتاج المعنى الشّخصيّ مُرتبةً تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابيّة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الأنّحراف المعياريّ	النسبة المئوية	المستوى
1	8	لديّ القدرة على تحديد أغراض حياتي	4.05	0.739	81.0	مرتفع
2	11	أستطيع بلوغ معنى الحياة وتحقيق أهدافي من خلال تجاربي اليومية	4.02	0.712	80.4	مرتفع
3	10	لديّ القدرة على اتخاذ القرارات المنسجمة مع أهدافي المنشودة	3.98	0.730	79.6	مرتفع
4	7	تساعدني أهدافي لمعنى الحياة على التكيف مع	3.98	0.764	79.6	مرتفع

		المواقف العصبية				
5	9	أستطيع إيجاد معنى لحياتي حينما أتعثر في مهامي	3.97	0.771	79.4	مرتفع

يتضح منَ الجدول (٩) أنّ المتوسّطاتِ الحسابيةَ لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال أنّتاج المعنى الشخصي تراوحت ما بين (٣,٩٧-٤,٠٥)، وجاءت فقرة " لديّ القدرة على تحديد أغراض حياتي" في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ قدره (٤,٠٥) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أستطيع إيجاد معنى لحياتي حينما أتعثر في مهامي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٩٧) وبتقدير (مرتفع).

٤) توسيع الحالة الإدراكية

جدول (١٣): يوضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية لفقرات مجال توسيع الحالة الإدراكية مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابيّة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئوية	المستوى
1	21	أرى القضايا والخيارات بشكل واضح حينما أكون في حالات عالية من الإدراك	4.08	0.689	81.6	مرتفع
2	18	أتسم بحالة من الوعي العميق في الموضوعات المختلفة	4.01	0.804	80.2	مرتفع
3	22	أستطيع تطوير أساليب خاصة للاندماج في حالات عالية من الوعي	3.91	0.678	78.2	مرتفع
4	20	لديّ القدرة على التنقل بحرية بين مستويات الوعي	3.80	0.797	76.0	مرتفع
5	19	يمكنني التحكم في مشاعري عندما أصل إلى مستوى عالٍ من الشعور	3.73	0.982	74.6	مرتفع

يتضح منَ الجدول (٩) أنّ المتوسّطاتِ الحسابيةَ لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال توسيع الحالة الإدراكية تراوحت ما بين (٣,٧٣-٤,٠٨)، وجاءت فقرة " أرى القضايا والخيارات بشكل واضح حينما أكون في حالات عالية من الإدراك " في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ قدره (٤,٠٨) وبتقدير (مرتفع)، بينما جاءت فقرة " يمكنني التحكّم في مشاعري عندما أصل إلى مستوى عالٍ منَ الشّعور" في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٧٣) وبتقدير (مرتفع).

يرى الباحث أنّ جميع أبعاد الذكاء جاءت بدرجة مرتفعة؛ وذلك نتيجة لحالة التوافق السّياسيّ والاجتماعيّ الذي يعيشه أفراد العينة، وكذلك تعلّقهم بفهم الحياة والتأقلم مع الظّروف التي يعيشونها، ويمكن القول أنّ افراد العينة

يعيشون ظروفاً استثنائية باحثين عن معنى التفكير الوجوديّ الناقد الذي يقود الفرد إلى تنمية الفهم العميق للأسئلة المتعلّقة بفلسفة الوجود، وكذلك القدرة على استخدام مستويات مختلفة من الشّعور لحلّ مشكلاته، واتخاذ القرار حول نمط حياته المستقبلية (Amram،٢٠٠٥).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثّانّي: ما النمط الأكثر شيوعاً من أنّماط الشّغف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة الخليل؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسِبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية لمقياس أنّماط الشّغف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة الخليل، والجدول (١٠) يوضّح ذلك:

جدول (١٠): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية لكل نمط من أنّماط الشّغف الأكاديميّ مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم النمط	نمط الشّغف الأكاديميّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئوية(%)	المستوى
1	1	نمط الشّغف الانسجاميّ	4.04	0.654	80.8	مرتفع
2	2	نمط الشّغف القهريّ	3.65	0.676	73.0	متوسّط

يتضح منَ الجدول (١٠) أنّ المتوسّطاتِ الحسابيةَ لأنّماط الشّغف الأكاديميّ قد تراوحت ما بين (٤,٠٤-٣,٦٥)، وجاء "نمط الشّغف الانسجاميّ" بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ قدره (٤,٠٤)، وبنسبة مئوية (٨٠,٨%)، ومستوى مرتفع، بينما جاء "نمط الشّغف القهريّ" في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٦٥)، وبنسبة مئوية (٧٣,٠%)، ومستوى متوسّط.

ويعزو الباحث ارتفاع مستوى الشّغف الانسجاميّ، إلى دافعية طلبة الجامعة ورغبتهم بالتميز، و التفوق، فطلبة الجامعة يسعون إلى تحقيق أفضل الدرجات العلمية والمعرفية، وذلك للحصول على وظيفة مستقبلية، ولمواكبة التطورات المعرفية والتكنولوجية في الوقت الحالي، كما يعزو الباحث حصول الشّغف القهريّ على مستوى متوسّط إلى الصعوبات التي تواجه الطلبة في الوقت الحالي وخاصة نتيجة تفشي فيروس كورونا، واقتصار العملية التعليمية على التعليم الإلكترونيّ، إضافة إلى صعوبة دراسة بعض المقررات الدراسية عن بُعد، علاوة على المشكلات السياسّية والاقتصادية التي تمرّ بها الأراضي الفلسطينية، والتي تنعكس بدورها على طلبة الجامعات، تتفق هذه النتيجة مع دراسة (طه، ٢٠٢٠)، ودراسة (الضبع ،٢٠٢١) التي أشارت إلى أنّ مستوى الشّغف الانسجاميّ جاء مرتفعًا.

وقد حُسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل نمط من أنّماط الشّغف الأكاديميّ، كل نمط على حِدة، وعلى النحو الآتي:

١) نمط الشّغف الانسجاميّ

جدول (١١): يوضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية لفقرات نمط الشّغف الانسجاميّ مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابيّة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئوية	المستوى
1	3	تتيح لي دراستي بالجامعة المرور بخبرات لا تنسى	4.22	0.817	84.4	مرتفع
2	1	تتيح لي دراستي بالجامعة أنّ أعيشَ خبراتٍ متنوعةً	4.21	0.826	84.2	مرتفع
3	2	تجعلني الأشياء الجديدة التي أكتشفها في الجامعة أقدرُ مجال دراستي	4.14	0.716	82.8	مرتفع
4	4	في أثناء دراستي أكتشف الصفات التي أحبها في نفسي	4.08	0.908	81.6	مرتفع
5	6	لديّ شغف في دراستي أستطيع السيطرة عليه.	3.94	0.842	78.8	مرتفع
6	5	ينسجم مجال دراستي مع الأنّشطة الأخرى في حياتي	3.92	0.939	78.4	مرتفع
7	7	أنّا مرتاح في دراستي بالجامعة	3.77	0.946	75.4	مرتفع

يتضح منَ الجدول (١١) أنّ المتوسّطاتِ الحسابيةَ لإجابات أفراد عينة الدراسة عن نمط الشّغف الانسجاميّ تراوحت ما بين (٤,٢٢ ٣,٧٧_)، وجاءت فقرة " تتيح لي دراستي بالجامعة المرور بخبرات لا تنسى" في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابيّ قدره (٤,٢٢) وبنسبة مئوية (٨٤,٤) وبتقدير (مرتفع)، بينما جاءت فقرة " أنّا مرتاح في دراستي بالجامعة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٧٧) وبنسبة مئوية (٧٥,٤) وبتقدير (مرتفع).

٢) نمط الشّغف القهريّ

جدول (١٢): يوضّح المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية لفقرات نمط الشّغف القهريّ مُرتّبةً تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابيّة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسّط الحسابيّ	الأنّحراف المعياريّ	النسبة المئوية	المستوى
1	14	ترتبط حالتي المزاجية بقدرتي على الدراسة الجامعية	3.95	0.881	79.0	مرتفع
2	10	يصعب علي تخيل حياتي بدون الدراسة الجامعية	3.82	1.049	76.4	مرتفع
3	11	أنّا مرتبط عاطفيًا بمجال دراستي	3.69	0.945	73.8	مرتفع
4	9	الدافع للدراسة لديّ قوي لدرجة لا أستطيع الاستغناء عنها	3.62	1.014	72.4	متوسّط
5	13	تستحوذ دراستي في الجامعة على كلّ اهتمامي	3.55	1.004	71.0	متوسّط
6	8	أجد صعوبةً في العيش بعيدًا عن دراستي	3.55	1.024	71.0	متوسّط
7	12	أجد صعوبةً في التحكّم في حاجتي للدراسة الجامعية	3.36	0.942	67.2	متوسّط

يتضح منَ الجدول (١٢) أنّ المتوسّطاتِ الحسابيةَ لإجابات أفراد عينة الدراسة عن نمط الشّغف القهريّ تراوحت ما بين (٣,٩٥ –٣,٣٦)، وجاءت فقرة " ترتبط حالتي المزاجية بقدرتي على الدراسة الجامعية" في المرتبة

الأولى بمتوسّط حسابيّ قدره (٣,٩٥) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أجد صعوبة في التحكم في حاجتي للدراسة الجامعية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (٣,٣٦) وبتقدير (متوسّط) .

هكذا يرى الباحث أنّ أنّماط الشّغف جاء بدرجات مرتفعة نتيجة لاتخاذ الطلبة قرارًا بالبقاء في توجّهاتهم العلمية الخاصّة، وأهدافهم الحياتية عامة، حيث إنهم اختاروا تخصّصاتهم بمحض إرادتهم الواعية، و أنهم أشبعوا توجّهاتهم ورغباتهم، وهذا يتفق تماما مع توجّهات (Ruiz–Alfonso & León, 2016) التي أكد فيها أنّ الشّغف يدفع الفرد إلى المثابرة وتكريس اهتمامه نحو توجّهات واقعيةٍ محددةٍ بقصد تحقيق الإبداع والتميز والعيش مع ذاته بصورة متكيفة، فيها جزء مهمّ من الإبداع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الذكاء الروحيّ وأنّماط الشّغف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة الخليل ؟

للإجابة عن السؤال الثالث، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين مقياسي الذكاء الروحيّ وأنّماط الشّغف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة الخليل، والجدول (١٣) يوضّح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

جدول (١٣) يوضّح قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الذكاء الروحيّ وأنّماط الشّغف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة الخليل. (ن=١٩٦)

	الشّغف الأكاديميّ	
	نمط الشّغف الانسجاميّ	نمط الشّغف القهريّ
الذكاء الروحيّ	معامل ارتباط بيرسون	
التفكير الوجوديّ الناقد	.185**	.096
أنتاج المعنى الشّخصيّ	.427**	.357**
الوعي المتسامي	.379**	.243**
توسيع الحالة الإدراكية	.385**	.298**
الدرجة الكلّية	.439**	.316**

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (**p < .01)**

يتضح منَ الجدول (١٣) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين نمط الشّغف الانسجاميّ و الذكاء الروحيّ ومجالاته، كما يتضح وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين نمط الشّغف القهريّ و الذكاء الروحيّ ومجالاته باستثناء مجال التفكير الوجودي الناقد، ويلاحظ أنّ العلاقة جاءت طرديةً موجبةً. يمكن تفسير تلك النتيجة في ضَوْء نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى أنّ حالة الذكاء عامة والذكاء الروحيّ خاصّة يولّد لدى الأفراد حالةً من الطاقة الإيجابية، ممّا يقود إلى

الشّعور بحالة الشّغف والحبّ والانتماء للمؤسّسة التعليميّة والتخصّص الأكاديميّ الذي يلتحق به، عندها يشعر هؤلاء بحالة من الثقة باختيارهم فيدفعهم إلى التقاني في الإبداع والتميز، كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضَوْء منطلقات نظرية أطر العقل، حيث يعرف Gardner (٢٠١١ : ٢٣) الذكاء الروحيّ: بالقدرة على حل المشكلات، وتغذية الحياة الداخلية للإنسان، التي تزيد من الشّغف بالأنّشطة، كما يُعد الذكاء الروحيّ من أهم المصادر الباعثة للمشاعر الإيجابية الشديدة التي تتحقق بوعيٍ وتحفيزٍ، لخَلق حالة من الشّغف والاستمتاع بالأنّشطة ، والثقة العالية في إحراز المزيد من التفوق و التميز. كذلك يمكن تفسير وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ ضعيفةٍ بين بُعد التفكير الوجوديّ الناقد ونمط الشّغف القهريّ، فهذه النتيجة منطقية، وخاصة أنّ الشّغف القهريّ مرتبط بمشاعر سلبية ، مثل التوتر والقلق النفسي، و ينشأ نتيجة إجبار الفرد على القيام بأشياء و ممارستها، خروجًا عن الرغبة والإرادة، و الاضطرار للقيام بها.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضَوْء نتائج الدراسات السابقة والتي أشارت إلى أنّ حالة الذكاء عامة والذكاء الروحيّ خاصّة يولّد لدى الأفراد حالةً من الطاقة الإيجابية، ممّا يقود إلى الشّعور بحالة الشّغف والحبّ والانتماء إلى المؤسّسة التعليمية والتخصّص الأكاديميّ الذي يلتحق به، عندها يشعر هؤلاء بحالة من الثقة باختيارهم فيدفعهم إلى التقاني في الإبداع والتميز، ففي دراسة (Asif Khan, ٢٠١٤) كشفت أنّ الضّغط النفسيّ كان من العوامل الرئيسيّة التي تُنبئ بشغف الطلاب بالدرجات الأكاديميّة، ومن خلال مراجعة الدراسات التي تناولت متغير الذكاء الروحيّ وعلاقته بمتغيرات أخرى، وجد أنّ معظم الدراسات أشارت إلى وجودِ علاقةٍ ايجابيةٍ وقويةٍ بين المتغيرات، وهي بذلك تتفق مع نتائج دراسة (Amra, Farahani, Ebrahimi & Bagherian, ٢٠١١) ودراسة (Ibrahim, Eldiasty & ،٢٠١٨) دراسة (آل زاهر ،٢٠١٨) ودراسة (Tamannaeifar, & ،٢٠١٩ panah) ودراسة (أبو الحسن ،٢٠٢٠) ودراسة (عبد اللاه ،٢٠٢٠) ودراسة (محمد ،٢٠٢٠).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسّطات الذكاء الروحيّ لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى إلى متغير الجنس ؟

ومن أجل فحص السؤال الخامس وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (١٤) تبين ذلك:

الجدول (١٤): يوضّح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسّطات الذكاء الروحيّ لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى إلى متغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسّط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التفكير الوجودي الناقد	ذكر	49	4.04	0.398	−3.730	.000*
	أنثى	147	4.30	0.420		
أنتاج المعنى الشّخصيّ	ذكر	49	3.94	0.482	−0.882	.379
	أنثى	147	4.02	0.561		
الوعي المتسامي	ذكر	49	3.96	0.495	−1.297	.196
	أنثى	147	4.07	0.520		
توسيع الحالة الإدراكية	ذكر	49	3.96	0.495	0.749	.455
	أنثى	147	3.89	0.582		
الدرجة الكلية	ذكر	49	3.98	0.384	−1.539	.125
	أنثى	147	4.08	0.406		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (**p < .05)**

يتضح منَ الجدول (١٤) أنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الذكاء الروحيّ ومجالاته باستثناء مجال التفكير الوجودي الناقد، كأنّت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (٠,٠٥≥)، وبالتالي عدم وجود فروق في الذكاء الروحيّ ومجالاته باستثناء مجال التفكير الوجودي الناقد لدى طلبة جامعة الخليل تعزى إلى متغير الجنس. ويمكن تفسير حالة التقارب والتشابه بين الذكور والإناث في أنّتاج المعنى الشّخصيّ، والوعي المتسامي، وتوسيع الحالة الإدراكية، إلا أنّ كلا الجنسين يمرّان في المرحلة النمائية نفسها، وفي الظروف والتغيرات التطورية نفسها، ويتعرضون تقريبًا للمؤثرات الحياتية، والتعليمية نفسها، و كذلك يُعزى إلى تشابه أساليب المعاملة والتنشئة الوالديّة، والتربية الديّنية. من جانب آخر كأنّت قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مجال التفكير الوجودي الناقد أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (٠,٠٥≥)، وبالتالي وجود فروق في مجال التفكير الوجودي الناقد لدى طلبة جامعة الخليل تعزى إلى متغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث. ويمكن عزو ذلك إلى طبيعة البنية النفسية للإناث، فالأنّثى تتصف بالهدوء، والثبات الانفعالي، وأقل تفاعلاً مع الضغوط الحياتية، الأمر الذي يمكنها من الاستنتاج، والتمحيص، ودقّة الملاحظة، والتبصر الثاقب، والتقويم الدقيق للمعلومات. ربما هناك اتفاق وكذلك اختلاف في نتائج الدراسات في هذا المتغير، ويُعزى ذلك إلى طبيعة البيئة والمتغيرات التي يتناولها الباحثون، ففي دراسة (حبيب وعبد الناصر، ٢٠١٩) بينت النتائج وجود فروق في

الذكاء الروحيّ تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، باستثناء بُعد اليقين لصالح الذكور، وفي دراسة (٢٠١٩ ,Mohammed) بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الروحيّ حسب متغيّر الجنس، وفي (دراسة عبد اللاه ،٢٠٢٠) بينت النتائج عدم وجود فروق في الذكاء الروحيّ تبعًا لمتغير الجنس.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسّطات أنّماط الشّغف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة الخليل تعزى إلى مُتغير الجنس ؟

ومن أجل فحص السؤال الرابع وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (١٥) تبين ذلك:

الجدول (١٥): يوضّح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسّطات أنّماط الشّغف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى إلى متغير الجنس

الأنّماط	الجنس	العدد	المتوسّط	الانحراف	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
نمط الشّغف الانسجاميّ	ذكر	49	3.96	0.577	-1.000	.318
	أنثى	147	4.07	0.677		
نمط الشّغف القهريّ	ذكر	49	3.80	0.573	1.885	.061
	أنثى	147	3.60	0.701		

يتبين من الجدول (١٥) أنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوب على أنّماط الشّغف الأكاديميّ؛ كأنّت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (٠,٠٥≥)، وبالتالي عدم وجود فروق في أنّماط الشّغف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى إلى متغير الجنس. وتشير هذه النتيجة إلى أنّ الشّغف الأكاديميّ يتشابه لدى الذكور والإناث رغم اختلاف التكوين الجنسي، ويمكن تفسير ذلك في ضَوْء التقارب بين الذكور والإناث في الطموح، والتطلع نحو تحقيق الأهداف، فكلا الجنسين يتسمون بالاجتهاد والمثابرة، والتفاني، وتفجير الطاقات، والبحث عن المعرفة أينما وجدت، لمواجهة الصعاب والعقبات. تتفق النتيجة مع دراسة (أحمد وعلوان ،٢٠١٨) و (الجراح والربيع ،٢٠٢٠) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين في مستويات الشّغف، بينما تختلف مع نتائج دراسة (الضبع ،٢٠٢١) ووجدت فروق في الشّغف الانسجاميّ فقط لصالح الإناث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسّطات أنّماط الشّغف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى إلى متغير الجنس ؟

ومن أجل فحص السؤال الرابع وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استُخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (١٦) تبين ذلك:

الجدول (١٦): يوضّح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسّطات أنّماط الشّغف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى إلى متغير الجنس

الأنّماط	الجنس	العدد	المتوسّط	الأنّحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
نمط الشّغف الانسجاميّ	ذكر	49	3.96	0.577	-1.000	.318
	أنّثى	147	4.07	0.677		
نمط الشّغف القهريّ	ذكر	49	3.80	0.573	1.885	.061
	أنّثى	147	3.60	0.701		

يتبين من الجدول (١٦) أنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوب على أنّماط الشّغف الأكاديميّ؛ كأنّت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq ٠,٠٥$)، وبالتالي عدم وجود فروق في أنّماط الشّغف الأكاديميّ لدى طلبة جامعة الخليل تعزى إلى متغير الجنس. وتشير هذه النتيجة إلى أنّ الشّغف الأكاديميّ يتشابه لدى الذكور والإناث رغم اختلاف التكوين الجنسيّ، ويمكن تفسير ذلك في ضَوْء التقارب بين الذكور والإناث في الطّموح، والتطلع نحو تحقيق الأهداف، فكلا الجنسين يتسمون بالاجتهاد والمثابرة، والتفاني، وتفجير الطاقات، والبحث عن المعرفة أينما وُجِدت، لمواجهة الصَعاب والعقبات. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (أحمد وعلوأنّ ،٢٠١٨) ودراسة (الجراح والربيع ،٢٠٢٠) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين في مستويات الشّغف، بينما تختلف مع نتائج دراسة (الضبع ،٢٠٢١) ووجدت فروق في الشّغف الانسجاميّ فقط لصالح الأنّاث.

التوصيات

١. ضرورة الاهتمام بمتغيرات علم النفس الإيجابيّ التي تنميّ معنى الذكاء الروحيّ.
٢. العمل على تنمية الذكاء الروحيّ من خلال المقررات الدراسية والأنّشطة الطلابية التي يتلقّاها الطلبة.
٣. عقد ندوات علمية لرفد الطلبة بالأساليب الصّحيحة لكيفية تحقيق التوازن ما بين مكونات الذكاء الروحيّ وابعاد الشّغف.
٤. العمل على تخفيف الضغوط الواقعة عليهم، والتي تشعرهم بالشّغف القهريّ.
٥. العمل على ايجاد برامج ناضجةٍ وناجعةٍ لتقوية الشّغف الانسجاميّ والحد من الشّغف القهريّ.

المراجع:

١- أبو أسعد، أحمد، عربيات، أحمد .(٢٠١٢). نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمأنّ، الأردن

٢- أبو الحسن، أحمد .(٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين فعالية الذات العامة والذكاء الروحيّ وتوجه الهدف لدى عينة من طلاب الجامعة، المجلّة التربوية جامعة سوهاج،(79) ،.170-100

٣- أحمد، حوراء و علوأنّ، سالي .(٢٠١٨). الشّغف الدراسي عند طلبة المرحلة الثأنّوية في مدارس المتميزين، مجلّة كلية التربية،(6)29 ،.63- 49

٤- أرنوط ، بشري إسماعيل أحمد.(٢٠٠٧).الذكاء الروحيّ وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينات عمرية مختلفة . مجلّة كلية التربية (بنها)،(72) 17 ،.190 - 124

٥- آل زاهر، عبد الله .(٢٠١٨). دافعية الأنّجاز وعلاقته بالذكاء الروحيّ لدى طلاب كلية التربية في جامعة الملك خالد، المجلّة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية،(12)،.237 -213

٦- الجراح، عبد الناصر والربيع، فيصل.(٢٠٢٠). الشّغف الأكاديميّ وعلاقته بالاحتراق الأكاديميّ لدى طلبة جامعة اليرموك، المجلّة الأردنية في العلوم التربوية،16 ،(4)،.539 -519

٧- حبيب، أمل وعبد الناصر، غادة .(٢٠١٩). الذكاء الروحيّ وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طالبات كلية التربية جامعة بيشة: دراسة عامليه، المجلّة التربوية جامعة سوهاج،67 ،.234 -145

٨- الضبع، فتحي.(٢٠٢١). النموذج الثنائي للشغف الأكاديميّ لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضَوْء بعض المتغيرات الديّموجرافية، المجلّة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،(16)،.122 -97

٩- طه، رياض. (٢٠٢٠). الاندماج الأكاديميّ وعلاقته بالشّغف الأكاديميّ والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات، مجلّة كلية التربية في العلوم النفسّية،(3)44 ،.372 -291

١٠- عبد اللاه، سحر .(٢٠٢٠). عادات العقل والذكاء الروحيّ في علاقتها بالدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية بسوهاج، مجلّة كلية التربية بالمنصورة،(2)109 ،.1104 -1051

١١- عوده، أحمد وملكاوي، فتحي حسن. (١٩٩٢). أساسيات البحث العلميّ في التربية والعلوم الإنسانية : عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائيّ. إربد، مكتبة الكتابي.

١٢- محمد، غادة .(٢٠٢٠). الذكاء الروحيّ وعلاقته بالطمأنّينة النفسيّة والفاعلية الذاتيّة في الأداء الموسيقي لدى طلاب الجامعة، المجلّة التربوية جامعة سوهاج،70 ،.703 -631

reference

1. Alfonso, Z.&León, J. (2018). Teaching quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity, **School Effectiveness and School .**

2. Amabile, T. & Fisher, C. (2009). Stimulate creativity by fueling passion. In: E. A. Locke (Ed.), ***Blackwell handbook of principles of organizational behavior*** ,2, 481- 498

3. Amrai, K., Farahani, A. Ebrahimi, M & Bagherian, V. (2011). Relationship between personality traits and spiritual intelligence among university students, **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 15, 609- 612.

4. Amram, J. (2005). Intelligence beyond IQ: The contribution of emotional and spiritual intelligences to effective business leadership. Palo Alto, CA: Institute of Transpersonal Psychology.
5. Asif Khan, M. (2014). students' passion for grades in higher education in Pakistan, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 112, 702- 709.
6. Belanger, C., & Ratelle, C. F. (2020). Passion in University: The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. **Journal of Happiness Studies**, 1-20.
7. Buzan,T.(2001) . **The Power of Spiritual Intelligence** .New York, Harper Collins Publishers LTD Citation/Publisher Attribution
8. Curran, T., Appleton, P., Hill, A. & Hall, H. (2011). Passion and burnout in elite junior soccer players: The mediating role of selfdetermined motivation. Psychology of Sport and Exercise, 12(6), 655–661.
9. Curran, T., Hill, A. P., Appleton, P. R., Vallerand, R. J., & Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. **Motivation and Emotion,** 39(5), 631-655.
10. Deblasio,G .(2011). The effect of spiritual intelligence in the class room : God only knows , **international journal of children's spirituality** ,) 16(2,p 143-150.
11. Eldiasty, A. & Ibrahim, A, (2018). The Relationship between Spiritual Intelligence and a Student's Adaptation to College Life: Implications for Social Work Practice, **The Egyptian Journal of Social Work (EJSW**), 1, (5), 19- 46.
12. Fredricks, J., Alfeld, C. & Eccles, J. (2010). Developing and fostering passions in academic and nonacademic domains. **Gifted Child Quarterly,** 54(1), 18-30; doi:10.1177/ 0016986209352683.
13. Freeman, Mark S.; Hayes, B. Grant; Kuch, Tyson H.; Taub, Gordon (2011). Relationship Intelligence Spiritual to the Personal Patterns of College Students ,**Counselor Education and Supervision**,(46)4, 254-265.
14. Garcia, E.(2011). **A tutorial on correlation coefficients, information-retrieval**
15. Gardner, H. (2011). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books
16. Hernandez, E., Moreno-Murcia, J., Cid, L., Monteiro, D., & Rodrigues, F. (2020). Passion or Perseverance? The Effect of Perceived Autonomy Support and Grit on Academic Performance in College Students. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 17(6), 2143.https://doi.org/10.3390/ijerph17062143.
Improvement://doi.org/10.1080/09243453.2018.1562944.
17. Ionannis, T.& Ionannis, N.(2005).Exploring the Relationship of Emotional and Psychology ,**Functioning Stress and Health**,(21), 77-86.
18. Jachimowicz, J., Wihler, A., Bailey, E., & Galinsky, A. (2018). Why grit requires perseverance and passion to positively predict performance. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, 115(40), 9980–9985.
19. Jachimowicz, J., Wihler, A., Bailey, E., & Galinsky, A. (2018). Why grit requires perseverance and passion to positively predict performance. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, 115(40) 9980–9985.
20. Joseph, J. (2004). The Fourth wave in Business. http://www.imbizo.com/html/spiritual.html.

21. Kim, H. (2013). Passion on teaching beliefs and efficacy. **Academic Exchange Quarterly,** 17(4): 20-27. Retrieved from http://www.rapidintellect.com/AEQweb/c2013win.htm

22. King, D. B., & DeCicco, T. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual intelligence. **International Journal of Transpersonal Studies**, 28(1), http://dx.doi.org/10.24972/ijts.2009.28.1.68.

23. Mohammed, S.(2019). Spiritual intelligence and its relationship to perceived academic self-efficacy for university students, **Opción, Año 35, Especial,** (19), 2702- 2734.

24. Mujde, D. (2007) . Educators, Role As Spiritually Intelligent Leaders In Educational Institutions, **International Journal of Human Sciences**, 4(1),1-22.

25. Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. **Educational Research Review**, 19, 173-188. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.09.001.

26. Ruiz-Alfonso, Z., Vega. L., & Beltran, E. (2018). What About Passion in Education? The Concept of Passion, why it is Important and How Teachers Can Promote it**. European Scientific Journal January,**14(1),19-28. https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n1p19.

27. Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. **Journal of Happiness Studies**, 15(4), 979-994.

28. Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. **Educational Psychology**, 31(4), 513- 528.

29. Takashiro, N. (2016). What Are the Relationships Between College Students' Goal Orientations and Learning Strategies? **Psychological Thought**, 9(2), 169–183.

30. Tamannaeifar, M. & panah, M. (2019). Psychological Effects of Spiritual Intelligence and Creativity on Happiness, **Int J Med Invest**, 8 (2), 91-107.

31. Tasharrofi, Z., Hatami, H. & AsgharneJad, A. (2013). The study of relationship between spiritual intelligence, resilience and spiritual wellbeing with occupational burnout in nurses. European. **Journal of Experimental Biology**, 6 (3), 410 – 414.

32. Vallerand, R. (2015). The Dualistic Model of Passion: Theory, research, and implications for the field of Education. In W. C. Liu, C. K. J. Wang, & R. M. Ryan (Eds.). Building autonomous learners (31-58). Singapore: Springer

33. Vallerand, R. (2016). On the synergy between hedonia and eudaimonia: The role of passion. In J. Vitterso(Ed.), Handbook of eudaimonic well-being,191-204, New York, NY: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-42445-3_13

34. Vallerand, R., Blanchard, C., Mageau, G., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M. & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'Ame: On obsessive and harmonious passion. Journal of Personality and Social Psychology, 85(4), 756–767; http://doi.org/10.1037/0022- 3514-85.4.756

35. Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? **Journal of Humanistic Psychology**, 42(2), 16- 33.

36. Villani، D.، Sorgente, A., Iannello, P., & Antonietti, A. (2019). The Role of Spirituality and Religiosity in Subjective Well-Being of Individuals With Different Religious Status. **Frontiers in psychology**, 10, 1525. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01525.

Spiritual Intelligence and its Relationship to Academic Passion among Hebron University Students

Dr. Ibrahim Sulaiman Masri
Department of Psychology
Collage of Education / Hebron University
Email: Masrii@hebron.edu

Abstract. the study aimed to identify the level of spiritual intelligence and academic passion, and verify the correlation between them, and reveal the differences in spiritual intelligence and academic passion, according to the gender variable, and the study sample consisted of (196) male and female students from Hebron University, and to achieve the objectives of the study the researcher used two tools: The spiritual intelligence scale prepared by (2009) King, & DeCicco, the researcher's translation, and the academic passion scale prepared by Taha (2020). The study results showed that the arithmetic mean of the total degree of the spiritual intelligence scale came a high level, and the harmonic passion came at a high level, while Compulsive passion came at average level, and the results showed a statistically significant correlation between spiritual intelligence and both harmonious passion, and compulsive passion, while the results showed no relationship between the dimension of existential thinking and compulsive passion .also the results showed that there were no differences in spiritual intelligence and its sub-dimensions according to the gender variable, except for the critical existential thinking dimension. The differences were in favor of females, and the results also indicated that there were no differences in academic passion due to the gender variable

Key words: Spiritual Intelligence, Academic Passion.

العنوان: التحقق من فعالية استخدام التعليم القائم على المهام مع دارسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: تحليل تلوي

إيمان عريف

أستاذ مساعد في قسم اللغة الإنجليزية و آدابها، كلية اللغات و الترجمة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض ٣٢٠٤، المملكة العربية السعودية

مستخلص. تعتبر مهارة التحدث من أصعب المهارات التي يمكن إتقانها لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، خاصة أثناء الإقامة في بلدهم الأصلي و الإفتقارإلى فرص كافية للتواصل بإستخدام اللغة المستهدفة. و من هذا المنطلق، من المهم النظر في طريقة التدريس. على سبيل المثال، قد يكون من المفيد تزويد مثل هؤلاء المتعلمين فرصة للتحدث بإستخدام المهام. تحديدا إن أحد الاساليب التعليمية التي تتبع هذا النهج هو تعليم اللغة القائم على المهام(TBLT) ، حيث أن المهام هي أدوات التدريس الأساسية. تتحقق هذه الدراسة من تأثير استخدام التعليم القائم على المهام في تطوير مهارة التحدث. على الرغم من وجود العديد من أنواع المهام المختلفة، إلا أن في هذه الدراسة تم تحديد المهام إما مركزة أو غير مركزة ، حيث تم تضمين كلا النوعين. تكشف النتائج عن التأثير الإيجابي لهذا الأسلوب التعليمي في تحسين مهارة التحدث لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة جنبية. وبالتالي خرجت الدراسة بتوصية لأصحاب القرار باتباع TBLT في تدريس هذه المهارة لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بالمملكة العربية السعودية تحديدا في التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: دارسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الجامعية، مهارات التحدث، تعليم اللغة القائم على المهام(TBLT) ، التحليل التلوي

Nguyen, H. B. & Nguyen, A. H. (2018). Task-based vocabulary instruction at a Vietnamese high school: Students' perceptions [Online]. *European Journal of English Language Teaching, 3*(3). Retrieved from: https://oapub.org/edu/index.php/ejel/article/view/1359.

Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, *25*(2), 279-295.

Panduwangi, M. (2021). The effectiveness of task-based language teaching to improve students' speaking skills. *Journal of Applied Studies in Language, 5*(1), 205-214.

Richards, J. C. & Renandya, W. A. (eds.) (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.

Samuda, V. & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Palgrave Macmillan.

Shaby, D. & Joy, J. J. L. (2020). The effectiveness of speaking instruction through task-based language teaching: An experimental study. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology, 17*(12), 1621-1625.

Shariq, M. (2020). Feedback and speaking skills in task-based language teaching: Proposed corrective measures for EFL learners [Online]. *The Asian ESP Journal.* Retrieved from: https://www.readcube.com/articles/10.2139%2Fssrn.3621244,

Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 17-30). Heinemann.

Sugianto, S., Kamarudin, K., & Hanan, A. (2020). Improving students' speaking skill through task based language teaching at Mandalika University of Education. *JUPE: Jurnal Pendidikan Mandala, 5*(6).

Willis, J. (2021). *A framework for task-based learning*. Intrinsic Books Ltd.

Yahya, M. Y. (2019). *Improving speaking performance and L2 motivation through task-based language teaching on Malaysian undergraduate students* [Doctoral dissertation, University of Reading]. Retrieved from: https://centaur.reading.ac.uk/89016/

Yegani, H. & Jodaei, H. (2017). The effect of task-based and topic-based speaking activities on speaking ability of Iranian EFL learners [Online]. *International Journal of English Language & Translation Studies, 5*(4), 85-93. Retrieved from: http://www.eltsjournal.org/archive/value5%20issue4/12-5-4-17.pdf

Younesi, M. (2012). The effect of autonomous CALL based tasks on speaking skill. *The Iranian EFL Journal, 8*(2), 201-221.

Zhang, L. & Li, D. (2014, January). Application of task-based language teaching (TBLT) in College English Teaching [Online]. In *Proceedings of the 2014 International Conference on Management, Education and Social Sciences (ICMESS).* Atlantis Press. Retrieved from: https://doi.org/10.2991/icmess-14.2014.35

Zúñiga, E. C. & Gutiérrez, E. R. (2018). Promoting listening fluency in pre-intermediate EFL learners through meaningful oral tasks. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 20*(2), 161-177. DOI:10.15446/profile.v20n2.62938

Ahmed, R. Z. (2018). The effect of task-based language teaching on improving the writing and speaking skills of Pakistani ESL learners [Doctoral dissertation, Universiti Utara Malaysia]. Retrieved from: http://etd.uum.edu.my/7399/

Al-Jamal, D. A. & Al-Jamal, G. A. (2014). An Investigation of the difficulties faced by EFL undergraduates in speaking skills. *English Language Teaching*, *7*(1), 19-27.

Ashraf Ganjouee, A., Ghonsooly, B., & Hosseini Fatemi, A. (2018). The impact of task-based instruction on the enhancement of Iranian intermediate EFL learners' speaking skill and emotional intelligence. *Applied Research on English Language, 7*(2), 195-214.

Bagheri Masoudzadeh, A., Rostami Abousaeedi, A. A., & Afraz, S. (2020). The effect of task-based language teaching (TBLT) on Iranian EFL learners' reading comprehension ability (teachers' perception in focus). *Foreign Language Research Journal, 9*(4), 1105-1130.

Bhandari, L. P. (2020). Task-based language teaching: A current EFL approach. *Advances in Language and Literary Studies*, *11*(1), 1-5.

Bin-Hady, W. R. (2020). Teaching speaking skill to EFL college students through task-based approach: Problems and improvement. *British Journal of English Linguistics, 8*(2), 113-130.

Cook, V. (2013). *Second language learning and language teaching*. Routledge.

Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Houghton Mifflin.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Elsayed, M. H. & Hassan, M. E. (2019). Effect of using task-based approach on developing oral communication skills among an EFL class of university students [Online]. *Arab Journal for Scientific Publishing (AJSP),* ISSN 2663-5798. Retrieved from: https://www.ajsp.net/research/Effect_of_Using_Task.pdf

Fang, W. C., Yeh, H. C., Luo, B. R., & Chen, N. S. (2021). Effects of mobile-supported task-based language teaching on EFL students' linguistic achievement and conversational interaction. *ReCALL, 33*(1), 71-87.

Hamouda, A. (2016). The impact of task-based instruction on developing Saudi university EFL students' English speaking skills. (أسيوط) مجلة كلية التربية *Education College Journal (Asyut), 32*(2), 1-80.

Hendriani, S. (2020). Implementing task-based language teaching to overcome the problems of teaching speaking. *Ta Dib, 17*(1), 75. DOI:10.31958/jt.v17i1.261

Hismanoglu, M. & Hismanoglu, S. (2011). Task-based language teaching: What every EFL teacher should do. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 46-52.

Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2018). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam and M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-79). Multilingual Matters.

Ma, Z. An experiment of task-based language teaching to English speaking class [Online]. *Advances in Education Sciences, 10*, 163. Retrieved from: https://www.researchgate.net

Mettar, M. (2021). Exploring the perceptions of Moroccan EFL teachers towards task-based language learning. *Indonesian TESOL Journal, 3*(1), 18-31.

Mulyadi, D., Wijayatiningsih, T. D., Singh, C. K. S., & Prastikawati, E. F. (2021). Effects of technology enhanced task-based language teaching on learners' listening comprehension and speaking performance. *International Journal of Instruction, 14*(3), 717-736.

student may lack interest in learning. Instead, the above authors suggest using TBLT to enhance the teaching and learning process.

Task-based language teaching takes place in three stages. In the pre-task stage, the teacher familiarises the learners with the necessary expressions, phrases, and words. This is when the learners are also provided with the task instructions. In the second stage, the task cycle, the teacher takes the learners through three steps: task completion, preparation of the report, and the report. Finally, in task completion, the teacher monitors the students. Here, the teacher must ensure that all the students understand the task objectives and are able to complete the task successfully without excessive intervention. However, assistance must be provided by the teacher if the students face any difficulties. In preparing the report, the teacher plays the role of language consultant. As the teacher has the responsibility of clarifying the form and purpose of the report, he or she will provide the students with the necessary resources and assign roles to them according to their capabilities and preferences, if appropriate. In the report stage, the teacher acts as a moderator to clarify the importance of listening to the reports. A further important stage after the report is the language focus, as it moves from meaning to linguistic form. This will include language analysis and practice (Zhang & Li, 2014).

In this study, a distinction was made between focused and unfocused tasks, in order to ascertain the efficacy of concentrating on a specific language form while performing a language task. From the results, it may be seen that unfocused tasks are assigned in most of the existing studies, while just a few researchers have applied focused tasks. However, both types of task have led to development in learners' speaking skills. This would suggest that grammar-learning occurs implicitly when TBLT is adopted, thereby bringing about a change in learners' accuracy. Consequently, it is not always necessary to teach grammar in a traditional way, which can hinder the application of grammar rules outside the classroom. Unfortunately, this is what currently happens in most EFL classes. However, it is vital to select appropriate tasks in the TBLT approach. For this reason, the teacher needs to be sure of the students' needs, abilities, and interests. Otherwise, this approach might not produce the intended outcomes.

5. Recommendations for Further Research and the Limitations of This Study

This study was limited to examining earlier work related to teaching speaking skills with a TBLT approach at undergraduate level. Further studies could therefore examine different educational levels and concentrate on other skills. From the results of this study, it is apparent that the application of TBLT in teaching speaking skills to EFL learners is highly recommended.

6. Conclusion

The results of this study reveal TBLT as a people-oriented language-learning mode, reflecting the value of language and including enhanced teaching principles outside the classroom (Zhang & Li, 2014). However, the implementation of this approach needs to be carefully considered by EFL teachers when they choose or design their tasks. It is also essential that the teacher follows the stages described in this approach. Moreover, teachers must carefully adopt an appropriate role at each of these stages. Different studies from around the globe have examined the efficacy of the TBLT approach in experimental and quasi-experimental work, finding it to be effective.

Acknowledgment

References:

Afifah, N. & Devana, T. (2020). Speaking skill through task based learning in English foreign language classroom. *Jo-ELT (Journal of English Language Teaching) Fakultas Pendidikan Bahasa & Seni Prodi Pendidikan Bahasa Inggris IKIP, 7*(2), 135-144. DOI:10.33394/jo-elt.v7i2.3109

Hamouda 2016	30	30	60	3.91	0.439	3.032 to 4.788			5.76	13.19
Panduwangi (2021)	30	29	59	0.234	0.258	-0.282 to 0.750			16.65	14.57
Shaby & Joy (2020)	25	25	50	0.894	0.292	0.306 to 1.482			12.95	14.34
Yagani & Jodaei (2017)	15	30	45	1.037	0.329	0.373 to 1.702			10.21	14.08
Total (fixed effect)	210	226	436	0.857	0.105	0.650 to 1.064	8.148	<0.001	100	100
Total (random effect)	210	226	436	1.117	0.418	0.295 to 1.940	2.671	0.008	100	100

From the above Table, a significant difference may be seen between the experimental and control groups in terms of technology-enhanced TBLT, with $p=0.008 < 0.05$. The standardised mean difference between the two groups is 1.117, and the effect size (standardised mean differences) for the studies ranged from 0.295 to 1.940.

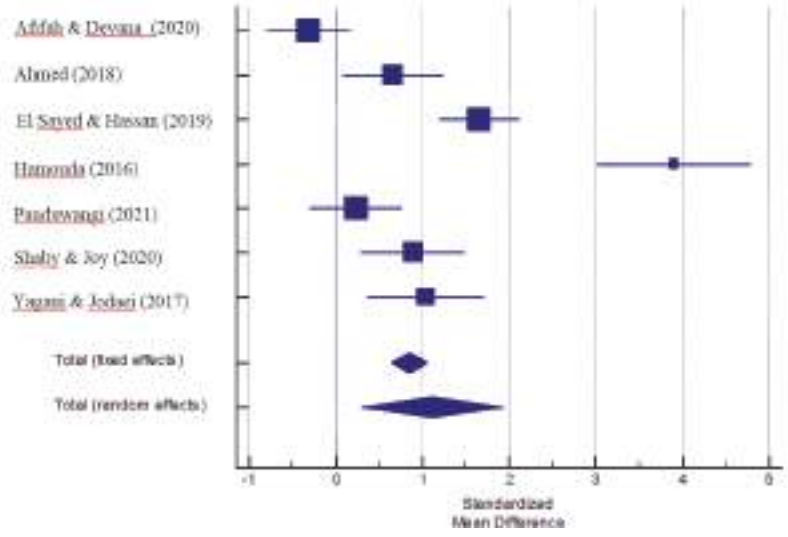
4 Discussion of Results

In the EFL literature, there is a constant call to adopt approaches that exemplify authentic communication. This is because authentic communication facilitates the use of language in real-life situations. Proponents of TBLT have found this to be the case, but few studies have examined its efficacy or examined the possibility of integrating technology with TBLT. In this research, speaking was selected, as it is one of the hardest skills for EFL learners to master or use in real-life situations. This was especially true of the undergraduates chosen for this study, although they needed to master the skill for their long-term career prospects. Studies that have focused on this skill taught through TBLT were therefore considered for the corresponding educational level. However, only a limited number of studies were found to meet the criteria for the analysis. The total number of cases across the final sample of seven studies amounted to 210 for the experimental group and 226 for the control group. These cases were analysed to answer the two research questions:

1. Is TBLT effective for teaching speaking skills with EFL learners?
2. To what extent does the type of task affect the development of oral language production?

Effect size was used to compare the groups, with the results revealing development in the experimental group through TBLT. This was due to a number of factors, as shown in the selected studies and explained in the existing literature. Hendriani (2020) and Nunan (1991) proposed the task-based approach for the following reasons: 1) it offers a chance to learn the target language through interaction using the L2; 2) the tasks are set in authentic situations; 3) it not only helps learners to focus on the language, but also to be mindful of the learning process; 4) it elevates learners' experiences as important contributing elements in the learning process, and 5) it attempts to link language-learning and language activation outside the classroom. More specifically, Hendriani (2020) notes that TBLT could be helpful with speaking, as it can overcome the problems faced by students – this relates TBLT to Nunan's description. It means that the teacher must design suitable tasks to meet students' needs in everyday life. The tasks will then become a factor motivating those learners to use the target language in the classroom and subsequently, to apply it outside the classroom.

According to Zhang and Li (2014), the use of a traditional approach to teaching English at college level can be prone to numerous disadvantages. For example, the students' ability to use the language may remain weak, as will their English language listening and speaking abilities. What is more, the



In the above Figure, the diamond indicating a random effect is wider than the diamond indicating a fixed effect. Thus, the random effect was considered suitable for this study, as it is appropriate for the effect size of each study.

3.4.3 Testing the Homogeneity of the Studies

Where there is no homogeneity, a null hypothesis is indicated, whereas homogeneity suggests the alternative hypothesis.

Table 3:

The homogeneity test

Test	Result
Q	92.0794
DF	6
Significance level	P < 0.0001
I^2 (inconsistency)	93.48%
95% CI for I^2	89.02 to 96.13

From the above Table, it may be observed that there is homogeneity in the results where the significance level=0.0001 or less than α=0.05. Therefore, the null hypothesis is rejected. Moreover, the value of I^2 (inconsistency)=93.48.66%, which is higher than 50%. Given the homogeneity, a random effect size is appropriate.

3.5 Estimating the Effect Size of Each Study

Table 4:

Appropriate effect size

Study	**N1**	**N2**	**Total**	**SMD**	**SE**	**95% CI**	**t**	**P**	**Weight (%)**	
									Fixed	**Random**
Afifah and Devana (2020)	36	36	72	-0.315	0.235	-0.783 to 0.153			20.11	14.71
Ahmed (2018)	24	26	50	0.664	0.286	0.0880 to 1.240			13.49	14.38
El Sayed & Hassan (2019)	50	50	100	1.658	0.23	1.200 to 2.115			20.84	14.73

Table 2:
Characteristics of studies relating to traditional TBLT

Studies	Experimental Group			Control Group		
	Cases	**Mean**	**SD**	**Cases**	**Mean**	**SD**
Afifah & Devana (2020) Unfocused task	36	49.11	10.03	36	51.88	7.12
Ahmed (2018) Unfocused task	24	0.812	0.162	26	0.686	0.207
El Sayed & Hassan (2019) Unfocused task	50	19.32	2.403	50	15.3	2.41
Hamouda (2016) Focused task	30	34.8	4.34	30	19.63	3.24
Panduwangi (2021) Focused task	30	72.5	13.88	29	69.48	11.44
Shaby & Joy (2020) Unfocused task	25	21.72	3.85	25	18.84	2.3
Yagani & Jodaei (2017) Unfocused task	15	68.2	16.85	30	54.06	11.35

Source: Researcher's own based on the literature review

3.4 Data Analysis

3.4.1 Selecting a Suitable Effect Size

In this subsection, the aim is to identify the appropriate effect size for the selected studies, applying the two following techniques:

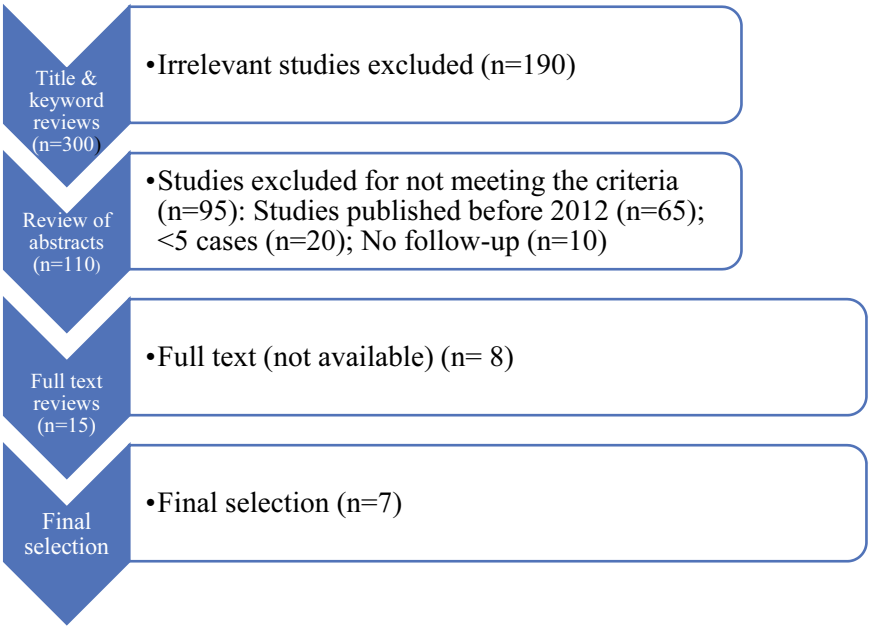
3.4.2 Forrest Plot

Figure 3: *Forrest plot*

1. Studies published before 2012 or after 2021.
2. Qualitative, action research, or correlational studies (for example, Sugianto et al., 2020).
3. Studies where TBLT was applied to other skills, like writing, reading or listening taught singly, or to the teaching of grammar or lexical forms (for example, Nguyen & Nguyen, 2018).
4. Studies that include samples comprising participants who are younger (such as primary or high school students) than those in the sample in this current study (for example, Mettar, 2021).

Hence, out of the 300 studies gathered in the initial search, based on the current research topic, 190 were excluded because they were irrelevant or failed to meet the specified criteria. A further 95 studies were excluded because they were published before 2012, had fewer than five cases, or lacked any follow-up, and eight studies were excluded because the full text was unavailable. Finally, the researcher included the seven remaining studies, as listed in Figure 2.

Figure 2:



Source: Researcher's own

3.2 Data Analysis

A meta-analysis was conducted for this research using MedCalc software. Meta-Analysis is a statistical technique that is used to interpret the results of a literature review. It consists of a series of tests and graphs, including Forrest plots, which are generated to determine the most suitable type of effect size (fixed, random) for analysis. The homogeneity of studies is an important feature to ensure that the random effect is appropriate for studying the effect of each study. Homogenity can be tested using the Cochran test.

3.3 Raw Data

As indicated above, seven studies related to traditional TBLT were selected for this research. The researcher relied on calculations comparing the mean and standard deviation (SD) for both the experimental and control groups, as set out in the following Table.

Panduwangi (2021)	Quasi-experimental design	60 students were involved: 30 in an experimental group and 30 in a control group, all at a university in Bogor, Indonesia.	Pre- and po

3 Methodology

3.1 Inclusion and Exclusion Criteria

Over 200 studies were reviewed, each drawn from the literature relating to task-based language instruction and EFL teaching at undergraduate level. The studies were reviewed to determine their relevance to the research questions. The studies selected for the meta-analysis are synthesised in the Literature Review of this paper and meet the following criteria: 1. Studies published between 2012 and 2021, thereby enabling a clear comparison to be made between them, including any available theses, up to the time of conducting the meta-analysis (Panduwangi, 2021; Younesi, 2012).

3.1.1 Inclusion Criteria

1. Studies that measure adults and young adult EFL students, aged between 18 and 30 years. It is unclear whether age has any impact on the use of TBLT, so this variable was not included in the analysis.
2. Studies including all types of task within TBLT (focused and unfocused tasks).
3. Treatments applied in experimental and quasi-experimental studies to examine the impact of TBLT on developing speaking skills (studies with control, comparison, and experimental groups).
4. Studies with a pre-test at baseline to measure the difference between groups before and after intervention or treatment.
5. Studies with a control or comparison group that did not receive an intervention.

3.1.2 Exclusion Criteria

Conversely, studies were excluded from the analysis for any one of the following reasons:

1. Studies published before 2012 or after 2021.
2. Qualitative, action research, or correlational studies (for example, Sugianto et al., 2020).
3. Studies where TBLT was applied to other skills, like writing, reading or listening taught singly, or to the teaching of grammar or lexical forms (for example, Nguyen & Nguyen, 2018).
4. Studies that include samples comprising participants who are younger (such as primary or high school students) than those in the sample in this current study (for example, Mettar, 2021).

Hence, out of the 300 studies gathered in the initial search, based on the current research topic, 190 were excluded because they were irrelevant or failed to meet the specified criteria. A further 95 studies were excluded because they were published before 2012, had fewer than five cases, or lacked any follow-up, and eight studies were excluded because the full text was unavailable. Finally, the researcher included the seven remaining studies, as listed in Figure 2.

Figure 2:

3 Methodology

3.1 Inclusion and Exclusion Criteria

Over 200 studies were reviewed, each drawn from the literature relating to task-based language instruction and EFL teaching at undergraduate level. The studies were reviewed to determine their relevance to the research questions. The studies selected for the meta-analysis are synthesised in the Literature Review of this paper and meet the following criteria: 1. Studies published between 2012 and 2021, thereby enabling a clear comparison to be made between them, including any available theses, up to the time of conducting the meta-analysis (Panduwangi, 2021; Younesi, 2012).

3.1.1 Inclusion Criteria

1. Studies that measure adults and young adult EFL students, aged between 18 and 30 years. It is unclear whether age has any impact on the use of TBLT, so this variable was not included in the analysis.
2. Studies including all types of task within TBLT (focused and unfocused tasks).
3. Treatments applied in experimental and quasi-experimental studies to examine the impact of TBLT on developing speaking skills (studies with control, comparison, and experimental groups).
4. Studies with a pre-test at baseline to measure the difference between groups before and after intervention or treatment.
5. Studies with a control or comparison group that did not receive an intervention.

3.1.2 Exclusion Criteria

Conversely, studies were excluded from the analysis for any one of the following reasons:
1. Studies published before 2012 or after 2021.
2. Qualitative, action research, or correlational studies (for example, Sugianto et al., 2020).
3. Studies where TBLT was applied to other skills, like writing, reading or listening taught singly, or to the teaching of grammar or lexical forms (for example, Nguyen & Nguyen, 2018).

		have the same level of proficiency and are taking English classes at the Participatory Culture House in the Science and Technology Quarter of the English Language Institute.	
Ahmed (2018)	Quasi-experimental design	50 university undergraduates (control and experimental groups).	Pre- and po
Elsayed & Hassan (2019)	Experimental study	100 students (male and female) on a Business English course in Sudan were randomly selected and divided into two groups (experimental and control).	Pre- and po
Afifah & Devana (2020)	Quasi-experimental	Research sample selected from the English Language Education Programme at Baturaja University, Indonesia (N=36; 18 experimental and 18 control).	Pre- and po
Shaby & Joy (2020)	Experimental design	50 college students (25 experimental and 25 control).	Pre- and po

the learners are receivers and agents (ibid.). In TBLT, the learners need to make full use of their communicative abilities to move from the L1 to the target language (ibid.). Nevertheless, some shortcomings of TBLT have been reported. For instance, Cook (2013) highlights that for task-based learning, the student needs to be fluent and accurate regarding the intended purpose of learning the L2, such as passing an exam, sales work, etc. Cook also adds that the difficulty with TBLT is that it is a single-solution approach, in that it tackles all aspects of language teaching in a similar manner. Conversely, its tasks are very useful exploitation activities, but teachers' use of this approach with other techniques will be a decisive factor in its success. Moreover, TBLT presents a high degree of creativity and dynamism from the teacher's side. Thus, if the teacher is restricted to a more traditional role, TBLT will be impracticable (Hismanoglu & Hismanoglu, 2011). In this sense, the inclusion of technology could be effective, especially as modern learners are very much accustomed to using information technology (IT) in every aspect of their lives, although this perspective of TBLT has rarely been examined in the literature.

2.3 Synthesis of the Studies Included in This Meta-analysis:

This synthesis is grounded on the following criteria: study design, participants, data collection tools, and the types of task used in the present study, all considered in the meta-analysis with no attention to gender or age. Regarding the coding of task types, the primary division proposed by Larsen-Freeman and Anderson (2018) was applied here, namely, focused or unfocused tasks. Larsen-Freeman and Andersen (2018) defined unfocused tasks as tasks designed to give learners a chance to communicate generally, while focused tasks are designed to provide opportunities to communicate using specific linguistic items, typically a grammar structure. In such tasks, however, the grammar form is implicit and not taught explicitly.

Table 1:

Synthesis of reviewed studies

Study	Study Design	Participants (Sample Size and Participants' Age)	Data Collection Tools	Type of Task (Unfocused or Focused Tasks)
Hamouda (2016)	Quasi-experimental design	60 Saudi EFL learners in the Department of English Language and Translation at Qassim University, Saudi Arabia (30 students in the experimental and 30 students in the control group). Placement test to test proficiency (all intermediate).	Pre- and post-speaking test	Focused task to practice language that the students already know, while the teacher observes the language form and allows the students to practice the language in additional exercises.
Yegani & Jodaei (2017)	Experimental design	60 students (male and female) ranging in age between 20 and 30 years. All students	Pre- and post-test	Unfocused tasks (discussing personal feelings, preferences, and

the learners (Bhandari, 2020). Willis (2021) identified six different types of task for this purpose: ordering, listening, problem-solving, sharing personal experiences, creative, and comparing.

Based on Larsen-Freeman and Anderson (2018), Samuda and Bygate (2008) attempted to establish a theoretical foundation for TBLT, relating their work to Dewey (1913), who emphasised the need for effort and experience as prerequisites for learning. Dewey was the founder of constructivism, where language learning is considered as a developmental process of enhancing communication and social interaction, rather than merely the internalisation of language by practicing language items (Hismanoglu & Hismanoglu, 2011). Moreover, it establishes that learners can learn a language naturally through exposure to meaningful task activities (ibid.).

Larsen-Freeman and Anderson (2018) outlined various characteristics of the teaching and learning process in TBLT, identifying three main phases. A pre-phase initiates the task sequence, wherein the teacher introduces the students to the language required for the task. This task should be meaningful and relevant to the students' lives. The teacher will then monitor the students and provide help if required. A post-task is subsequently assigned to reinforce what the students have learned and address any problems that arise in the process. Meanwhile, Willis (2021) identified the cycle of task-based learning as follows: 1. Task: the students perform the tasks in pairs while the teacher monitors them; 2. Planning: the students decide on how they will report to the whole group, and 3. Report: the students produce their reports. Furthermore, Hismanoglu and Hismanoglu (2011) compared the three TBLT approaches as illustrated in Figure 1, emphasising that the most important similarity between these approaches is that the task should establish a setting in which natural language can be produced, with a focus on form.

Figure 1:

A comparison between TBLT approaches

Source:

Characteristic	Long (1985)	Skehan (1988)	Ellis (2003)
Natural language use	Yes	Yes	Yes
Learner-centredness	Yes	Yes	Not necessarily
Focus on form	Yes-through Corrective feedback	Yes-mainly through pre-task	Yes-in all phases of a TBLT lesson
Tasks	Yes- unfocused and focused	Yes- unfocused	Yes- unfocused and focused
Rejection of Traditional approaches	Yes	Yes	No

Hismanoglu and Hismanoglu (2011, p.3)

Numerous studies have reported the positive impact of TBLT for EFL learners in relation to all four skills (speaking, listening, reading, and writing). For example, Zúñiga and Gutiérrez (2018) investigated the possible impact of TBLT on EFL learners' listening skills at Columbia University. The researchers undertook qualitative action research with observation and interviews. The results showed that the learners developed their listening fluency through meaningful tasks. Another study, conducted by Bagheri Masoudzadeh et al. (2020) according to an experimental design, explored the impact of TBLT on reading comprehension skills, in which 80 participants were randomly assigned to an experimental and control group. The control group was taught using a traditional textbook method, while the experimental group was taught via TBLT. The results revealed improvement in the TBLT group.

Overall, it may be noted that the task-based approach is a strong and well-developed method (Hismanoglu & Hismanoglu, 2011). Teachers who use this approach are instructors and guides, while

individual needs to know how the language is used in a social context. Finally affective factors have a very big influence on learning effectiveness, because speaking a foreign language, especially in public, can cause anxiety. To prevent such problems, the teacher has a responsibility to decide on a suitable approach to teaching speaking skills. This study therefore investigates the possible impact of TBLT on EFL speaking skills by conducting a meta-analysis of studies from the literature. On this basis, the current study aims to answer the following questions:

1. Is TBLT effective for teaching speaking skills with EFL learners?
2. To what extent does the type of task affect the development of oral language production?

2 Literature Review

2.1 The Components of Speaking Skills

According to Richards and Renandya (2002), there are certain abilities that underlie speaking skills, beginning with grammatical competence, which involves increasing grammar proficiency (morphology, syntax) and vocabulary. In terms of speaking to convey meaning, EFL learners should possess suitable knowledge of how words are segmented and how sentences are stressed. Second, discourse competence in formal or informal discourse, cohesion, and coherence must be applied to enable meaningful communication. Third, learners should learn how native speakers respond, pointing to the necessity for sociolinguistic competence. For example, learners must develop rules and become familiar with the norms governing the realisation of speech acts and appropriate timing. Sociolinguistic awareness will help learners to respond appropriately. Finally, strategic competence refers to the use of certain devices to help break down spoken language for the learner. Looking at all these complexities will ensure that the pressing need for an appropriate teaching approach is met. Hence, TBLT will be examined in light of the existing literature in this paper.

2.2 Task-based Language Teaching (TBLT)

In teaching speaking to EFL learners, careful consideration must be given to the approach adopted, given that speaking a foreign language is one of the most difficult skills to improve. Moreover, ensuring that EFL learners have sufficient opportunities to communicate authentically is essential. In the literature Larsen-Freeman & Anderson (2018) considered a distinction between two types of syllabi, identified by Wilkins (1976) as synthetic and analytic syllabi. Synthetic syllabi comprise linguistic units such as grammar, structures, vocabulary items, etc.. These are ordered in a logical manner, beginning with linguistic simplicity and progressing to linguistic complexity. It is then the learner's responsibility to summarise these linguistic units for communicative purposes. Analytic syllabi, however, are organised according to the purposes for which the learners are studying the language and the type of language performance required to satisfy those purposes (Larsen-Freeman & Anderson, 2018). Task-based language teaching relates to an analytic syllabus, as the syllabus is made up of tasks rather than multiple linguistic items (Cook, 2013; Larsen-Freeman & Anderson, 2018).

In this approach, the task needs to have a clear outcome, so that both the teacher and learner will know whether the communication has been a success (Larsen-Freeman & Anderson, 2018). For example, in planning an itinerary for a trip, learners will endeavour to find the best route and be obliged to work to understand each other and express themselves (ibid.). In TBLT, the task must emphasise meaning (Cook, 2013) because meaning represents a person's ability to convey information about a specific task, similar to communicative teaching. According to Hismanoglu and Hismanoglu (2011), tasks are the main teaching tools used to construct language teaching in TBLT. In order to teach a lesson using tasks in this way, the teacher must consider the age and interests of

JKAU/ Arts and Humanities, **Vol. 30**, pp: 415 – 428 (2022 A.D)
DOI:10.4197/Art.30-2.15

Title – Investigating the Efficacy of Task-based Language Teaching (TBLT) in Improving the Speaking Skills of EFL Students: A Meta-Analysis

Iman Oraif[1*]
[1]Department of English Language and Literature, College of Languages and Translation, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU), Riyadh 3204, Saudi Arabia
*Correspondence: IMOraif@imamu.edu.sa (I.O.)

Abstract. Speaking skills are considered to be among the hardest skills for foreign language-learners to improve, especially while living in their home country and lacking adequate opportunities to communicate in the medium of the target language. In that sense, it is important to consider the teaching approach. For example, it can be helpful to provide such learners with the chance to practice speaking through tasks. One possible approach in this regard is task-based language teaching (TBLT), where the tasks are essential teaching tools. This study investigates the impact of TBLT on the development of speaking skills. Although there are many different types of task, tasks are identified as either focused or unfocused in this study, wherein both types are included. The results reveal the positive impact of this approach on EFL learners' speaking ability. Recommendations for the adoption of TBLT to teach EFL speaking skills are therefore made for stakeholders in higher education.
Key Words: Undergraduate EFL Learners, Speaking Skills, Task-based Language Teaching (TBLT), Meta-Analysis

1 Introduction

Speaking skills are among the hardest skills for EFL learners to acquire. Their difficulty comes from the fact that speaking requires communicative skills, as well as the ability to interact in a way that ensures understanding. Most undergraduate EFL students tend to feel that they still cannot speak English very well, even after spending many years trying to learn the language. The difficulty of learning speaking skills also relates to spoken language requiring diverse forms of interaction. This means that it is not only verbal communication that is required, but also paralinguistic elements of speech such as pitch, stress, and intonation (Richards & Renandya, 2002).

To further understand the potential difficulties of acquiring foreign language speaking skills, a study was conducted in Jordan by Al-Jamal and Al-Jamal (2014), whereupon 64 interviews were conducted with undergraduates. The interviewees were drawn from a survey sample of 566 respondents. The results revealed that the students encountered extreme difficulties in improving their spoken English, due to improper teaching of speaking skills and other difficulties, such as L1 use, large class size, and lack of time to practice the language.

In fact, there are many factors that can affect the oral proficiency of adult EFL learners, as noted by Richards and Renandya (2002). One of these is age, whereby adult learners do not have the same innate ability as children to acquire fluency or naturalness while learning to speak a new language. The aural medium is a further factor, since listening plays an important role in developing speaking abilities. To explain this in greater depth, learners need to be able to comprehend what they hear and construct meaning based on their prior knowledge and the incoming information. As a result, they will be able to respond appropriately. Moreover, sociocultural factors play a crucial role, since the

الخصائص السيكومترية للنسخة العربية المختصرة من مقياس إدمان الهواتف الذكية (SAS-SV) في المملكة العربية السعودية

محمد سالم القرني

أستاذ علم النفس الاكلينيكي

قسم علم النفس/كلية الآداب والعلوم الانسانية

جامعة الملك عبد العزيز

مجده السيد علي الكشكي

أستاذ علم النفس الاكلينيكي

قسم علم النفس/كلية الآداب والعلوم الانسانية

جامعتي الملك عبد العزيز بجده وأسيوط بمصر

مستخلص. هدفت هذه الدراسة إلى ترجمة والتحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة المختصرة من مقياس إدمان الهاتف الذكي (***SAS-SV***) في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (٥٩٠) مشاركًا، طُبق عليهم النسخة المختصرة من مقياس ادمان الهواتف الذكية، ومقياس القلق والاكتئاب (HADS)، ومقياس ادمان تطبيقات الهواتف الذكية (SABAS) ومقياس ادمان الألعاب الالكترونية واستمارة البيانات الديموغرافية. للتحقق من صدق النسخة المختصرة من مقياس إدمان الهاتف الذكي تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، والصدق التلازمي، والصدق التقاربي، بالإضافة إلي الثبات. اشارت النتائج إلي تمتع النسخة العربية المختصرة من مقياس ادمان الهاتف الذكي بثبات جيد (حيث بلغ ثبات ألفا كرونباخ ٠,٧٩، وثبات إعادة الاختبار ٠,٨٣). أشارت النتائج أيضا إلي تمتع المقياس بصدق تقاربي وتباعدي جيد، وأكدت نتائج التحليل العاملي التوكيدي البنية الأحادية للمقياس بمؤشرات حسن مطابقة جيدة. أوصت الدراسة بأن مقياس ادمان الهاتف الذكي موثوق ويمكن استخدامه لتقييم إدمان الهاتف الذكي في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: النسخة المختصرة من مقياس إدمان الهواتف الذكية، التحليل العاملي التوكيدي، الثبات ، الصدق التلازمي ، الصدق التقاربي ، المملكة العربية السعودية.

Statista. (2022). *Forecast number of mobile devices worldwide from 2020 to 2025*. Retrieved from Forecast number of mobile devices worldwide from 2020 to 2025

Takao, M., Takahashi, S., & Kitamura, M. (2009). Addictive personality and problematic mobile phone use. *Cyberpsychology and Behavior*, *12*(5), 501–507. https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0022

Terkawi, A., Tsang, S., Alkahtani, G., Al-Mousa, S., Al Musaed, S., Alzoraigi, U., … Altirkawi, K. (2017). Development and validation of Arabic version of the Hospital Anxiety and Depression Scale. *Saudi Journal of Anaesthesia*, *11*(5), S11–S18. https://doi.org/10.4103/sja.SJA_43_17

Thissen, D., Pommerich, M., Billeaud, K., & Williams, V. S. L. (1995). Item response theory for scores on tests including polytomous items with ordered responses. *Applied Psychological Measurement*, *19*(1), 39–49. https://doi.org/10.1177/014662169501900105

van de Schoot, R., Lugtig, P., & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, *9*(4), 486–492. https://doi.org/10.1080/17405629.2012.686740

Venkatesh, E., Jemal, M., & Samani, A. S. (2017). Smart phone usage and addiction among dental students in Saudi Arabia : a cross sectional study. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, *31*(1). https://doi.org/10.1515/ijamh-2016-0133

Vintilă, M., Tudorel, O. I., Goian, C., & Bărbat, C. (2021). Determining the structure of smartphone addiction scale: A bifactor model analysis. *Current Psychology*, *40*(3), 1107–1114. https://doi.org/10.1007/s12144-018-0035-0

WHO. (2011). *WHO | Process of translation and adaptation of instruments*. Retrieved from https://www.coursehero.com/file/30372721/WHO-Process-of-translation-and-adaptation-of-instrumentspdf/

Zigmond, A. S., & Snaith, R. P. (1983). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatr. Scand*, *67*, 361–370.

Adolescents' Electronic Media Use at Night, Sleep Disturbance, and Depressive Symptoms in the Smartphone Age. *Journal of Youth and Adolescence*, *44*(2), 405–418. https://doi.org/10.1007/s10964-014-0176-x

Lishinski, A. (2020). lavaanPlot 0.5.1. Retrieved December 1, 2021, from https://www.alexlishinski.com/post/lavaanplot-0-5-1/

Lopez-Fernandez, O. (2015). Short version of the Smartphone Addiction Scale adapted to Spanish and French: Towards a cross-cultural research in problematic mobile phone use. *Addictive Behaviors*, *64*, 275–280. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.11.013

Luk, T. T., Wang, M. P., Shen, C., Wan, A., Chau, P. H., Oliffe, J., … Lam, T. H. (2018). Short version of the smartphone addiction scale in Chinese adults: Psychometric properties, sociodemographic, and health behavioral correlates. *Journal of Behavioral Addictions*, *7*(4), 1157–1165. https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.105

Mescollotto, F. F., Castro, E. M. de, Pelai, E. B., Pertille, A., & Bigaton, D. R. (2019). Translation of the short version of the Smartphone Addiction Scale into Brazilian Portuguese: cross-cultural adaptation and testing of measurement properties. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, *23*(3), 250–256. https://doi.org/10.1016/j.bjpt.2018.08.013

Ming, Z., Pietikainen, S., & Hänninen, O. (2006). Excessive texting in pathophysiology of first carpometacarpal joint arthritis. *Pathophysiology*, *13*(4), 269–270. https://doi.org/10.1016/j.pathophys.2006.09.001

Nikolic, A., Bukurov, B., Kocic, I., Soldatovic, I., Mihajlovic, S., Nesic, D., … Grujicic, S. S. (2022). The Validity and Reliability of the Serbian Version of the Smartphone Addiction Scale—Short Version. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(3), 1–11. https://doi.org/10.3390/ijerph19031245

Noyan, C. O., Darcin, A. E., Nurmedov, S., Yilmaz, O., & Dilbaz, N. (2015). Validity and reliability of the Turkish version of the Smartphone AddictionScale-Short Version among university students/Akilli Telefon Bagimliligi Olceginin Kisa Formunununiversite ogrencilerinde Turkce gecerlilik ve guvenilirlik calismasi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *16*(S1).

Pontes, H. M., & Griffiths, M. D. (2015). Measuring DSM-5 internet gaming disorder: Development and validation of a short psychometric scale. *Computers in Human Behavior*, *45*, 137–143. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.006

Revelle, W. (2017). *Using the psych package to generate and test structural models*. Retrieved from https://personality-project.org/r/psych_for_sem.pdf

Rizopoulos, D. (2006). Itm: An R package for latent variable modeling and item response theory analyses. *Journal of Statistical Software*, *17*(5), 1–25. https://doi.org/10.18637/jss.v017.i05

Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2), 2–4. https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Salehan, M., & Negahban, A. (2013). Social networking on smartphones: When mobile phones become addictive. *Computers in Human Behavior*, *29*(6), 2632–2639. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.003

Sfendla, A., Laita, M., Nejjar, B., Souirti, Z., Touhami, A. A. O., & Senhaji, M. (2018). Reliability of the Arabic Smartphone Addiction Scale and Smartphone Addiction Scale-Short Version in Two Different Moroccan Samples. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *21*(5), 325–332. https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0411

Statista. (2021). *Smartphone market in MENA - statistics & facts*. Retrieved from https://www.statista.com/topics/5338/smartphone-market-in-mena/#topicHeader__wrapper

https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.030

Esmaeilpour, F., Letafatkar, A., Baker, J. S., Dutheil, F., Khazaei, O., Rabiei, P., & Anarinejad, A. (2021). Reliability and construct validity of the smartphone addiction scale short version (SAS-SV) in Iranian students. *Journal of Public Health*. https://doi.org/10.1007/s10389-021-01529-7

Fathalla, M. M. (2019). Egyptian validation of Smartphone Addiction Scale Short Version for adolescents (SAS-SV). *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, *8*(3), 7–10.

Gerosa, T., Gui, M., & Büchi, M. (2021). Smartphone Use and Academic Performance: A Pervasiveness Approach Beyond Addiction. *Social Science Computer Review*, 1–20. https://doi.org/10.1177/08944393211018969

Hadar, A., Hadas, I., Lazarovits, A., Alyagon, U., Eliraz, D., & Zangen, A. (2017). Answering the missed call: Initial exploration of cognitive and electrophysiological changes associated with smartphone use and abuse. *PLoS ONE*, *12*(7), 1–16. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0180094

Harris, B., McCredie, M., & Fields, S. (2020). Examining the psychometric properties of the Smartphone Addiction Scale and its short version for use with emerging adults in the U.S. *Computers in Human Behavior Reports*, *1*, 100011. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100011

Hassim, S. R., Arifin, W. N., & Kueh, Y. C. (2020). Confirmatory Factor Analysis of the Malay Version of the Smartphone Addiction Scale among Medical Students in Malaysia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(3820). https://doi.org/10.3390/ijerph17113820

Haug, S., Paz Castro, R., Kwon, M., Filler, A., Kowatsch, T., & Schaub, M. P. (2015). Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland. *Journal of Behavioral Addictions*, *4*(4), 299–307. https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.037

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis : Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*, 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Ihaka, R., & Gentleman, R. (1996). R: A Language for Data Analysis and Graphics. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, *5*(3), 299–314. https://doi.org/10.1080/10618600.1996.10474713

Kauderer, S., & Randler, C. (2013). Differences in time use among chronotypes in adolescents. *Biological Rhythm Research*, *44*(4), 601–608. https://doi.org/10.1080/09291016.2012.721687

Kheradmand, A., Amirlatifi, E. S., Sohrabi, M. R., & Meybodi, A. M. (2019). Validation of the Persian smartphone addiction scale among Tehran university students, Iran. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, *8*(1), 1–20. https://doi.org/10.5812/ijhrba.81176

Ko, C. H., Hsiao, S., Liu, G. C., Yen, J. Y., Yang, M. J., & Yen, C. F. (2010). The characteristics of decision making, potential to take risks, and personality of college students with Internet addiction. *Psychiatry Research*, *175*(1–2), 121–125. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2008.10.004

Kwon, M., Kim, D. J., Cho, H., & Yang, S. (2013). The smartphone addiction scale: Development and validation of a short version for adolescents. *PLoS ONE*, *8*(12), 1–7. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0083558

Kwon, M., Lee, J. Y., Won, W. Y., Park, J. W., Min, J. A., Hahn, C., … Kim, D. J. (2013). Development and Validation of a Smartphone Addiction Scale (SAS). *PLoS ONE*, *8*(2). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056936

Lemola, S., Perkinson-Gloor, N., Brand, S., Dewald-Kaufmann, J. F., & Grob, A. (2015).

Version of the Smart Phone Addiction Scale-short Form for Adolescent. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *152*, 74–77. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.157

Akpunne, B. C., & Akinnawo, O. E. (2018). Validation of Smartphone Addiction Scale-Short Version on Nigerian University Undergraduates. *International Journal of Computer Science and Mobile Computing*, *7*(11), 136–141. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/329247875

Andrade, A. L. M., Scatena, A., Martins, G. D. G., Pinheiro, B. de O., Becker da Silva, A., Enes, C. C., … Kim, D. J. (2020). Validation of smartphone addiction scale – Short version (SAS-SV) in Brazilian adolescents. *Addictive Behaviors*, *110*, 106540. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106540

Arthy, C. C., Effendy, E., Amin, M. M., Loebis, B., Camellia, V., & Husada, M. S. (2019). Indonesian version of addiction rating scale of smartphone usage adapted from smartphone addiction scale-short version (SAS-SV) in junior high school. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, *7*(19), 3235–3239. https://doi.org/10.3889/oamjms.2019.691

Bian, M., & Leung, L. (2015). Linking Loneliness, Shyness, Smartphone Addiction Symptoms, and Patterns of Smartphone Use to Social Capital. *Social Science Computer Review*, *33*(1), 61–79. https://doi.org/10.1177/0894439314528779

Brennan, C., Worrall-Davies, A., McMillan, D., Gilbody, S., & House, A. (2010). The Hospital Anxiety and Depression Scale: A diagnostic meta-analysis of case-finding ability. *Journal of Psychosomatic Research*, *69*(4), 371–378. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2010.04.006

Brown, T. A. (2015). *confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: The Guilford Press.

Cha, S. S., & Seo, B. K. (2018). Smartphone use and smartphone addiction in middle school students in Korea: Prevalence, social networking service, and game use. *Health Psychology Open*, *5*(1). https://doi.org/10.1177/2055102918755046

Cheung, T., Lee, R. L. T., Tse, A. C. Y., Do, C. W., So, B. C. L., Szeto, G. P. Y., & Lee, P. H. (2019). Psychometric Properties and Demographic Correlates of the Smartphone Addiction Scale-Short Version among Chinese Children and Adolescents in Hong Kong. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *22*(11), 714–723. https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0325

Ching, S. M., Yee, A., Ramachandran, V., Lim, S. M. S., Sulaiman, W. A. W., Foo, Y. L., & Hoo, F. K. (2015). Validation of a Malay version of the smartphone addiction scale among medical students in Malaysia. *PLoS ONE*, *10*(10), 1–11. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0139337

Csibi, S., Griffiths, M. D., Cook, B., Demetrovics, Z., & Szabo, A. (2018). The Psychometric Properties of the Smartphone Application-Based Addiction Scale (SABAS). *International Journal of Mental Health and Addiction*, *16*(2), 393–403. https://doi.org/10.1007/s11469-017-9787-2

De Pasquale, C., Sciacca, F., & Hichy, Z. (2017). Italian Validation of Smartphone Addiction Scale Short Version for Adolescents and Young Adults (SAS-SV). *Psychology*, *08*(10), 1513–1518. https://doi.org/10.4236/psych.2017.810100

Demirci, K., Orhan, H., Demirdas, A., Akpinar, A., & Sert, H. (2014). Validity and Reliability of the Turkish Version of the Smartphone Addiction Scale in a Younger Population. *Klinik Psikofarmakoloji Bulteni*, *24*(3), 226–234. https://doi.org/10.5455/bcp.20140710040824

Elhai, J. D., Dvorak, R. D., Levine, J. C., & Hall, B. J. (2017). Problematic smartphone use: A conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology. *Journal of Affective Disorders*, 251–259.

KS-scale (r = 0.42) and SAS-SV and Kim's Smartphone Addiction Proneness Scale (r = 0.762) (Kwon, Kim, et al., 2013). These correlation coefficients are also similar to those found in Nigeria, where correlations between SAS-SV and Internet Addiction Test and Bergen Facebook Addiction Scale were r = 0.509 and r = 0.558 respectively (Akpunne & Akinnawo, 2018).

In terms of differences, although females had higher scores of smartphone addiction, we found that the differences with males was not significant. This is similar to what was found in Brazil, where no gender difference was found in SAS-SV scores (Andrade et al., 2020). Evidence from Hong Kong indicated that females were more vulnerable to smartphone addiction (Cheung et al., 2019). This study found also differences in SAS-SV scores based on employment status and physical activity, where unemployed and those with sedentary lifestyle had significantly higher scores. This is in line with Venkatesh et al. (2017) who found that smartphone addiction was associated with low physical activity and higher body mass index among students in Saudi Arabia. The results of this study showed also differences in smartphone addiction based on hours of smartphone usage per day, where those used smartphone 10 hours and more had significantly higher scores. This corroborates the findings of Nikolic et al. (2022) who found that those students who were addicted to smartphone spent more hours using it compared to those who were not.

Limitations

There are limitations of this study that have to be mentioned. First, the design of the study was cross-sectional. Second, the study used a convenience sample, which is not ideal for generalizability of the findings. Random sampling should be used in future studies. Third, the study relied on subjective measures, which could underestimate or overestimate participants' smartphone use. Future research should include objective measures, such as data record via smartphone applications.

Conclusion

This study validated the short version of Smartphone Addiction Scale in Saudi Arabia by establishing the psychometric properties of the scale in this population. The internal consistency reliability and the test-retest reliability were adequate, the confirmatory factor analysis showed a good structure with adequate fit indices, but after the inclusion of 11 correlated errors, correlations with others scales showed good concurrent and convergent validity of the scale, the scale was gender invariant, and the IRT analysis showed suitability of the items. The findings of this study indicates that the scale is valid and reliable for use in Saudi Arabia. This is the first study to validate the SAS-SV in Saudi Arabia. Therefore, researchers and practitioners can use this scale to assess the risk and levels of smartphone addiction using this scale in this population.

Implications

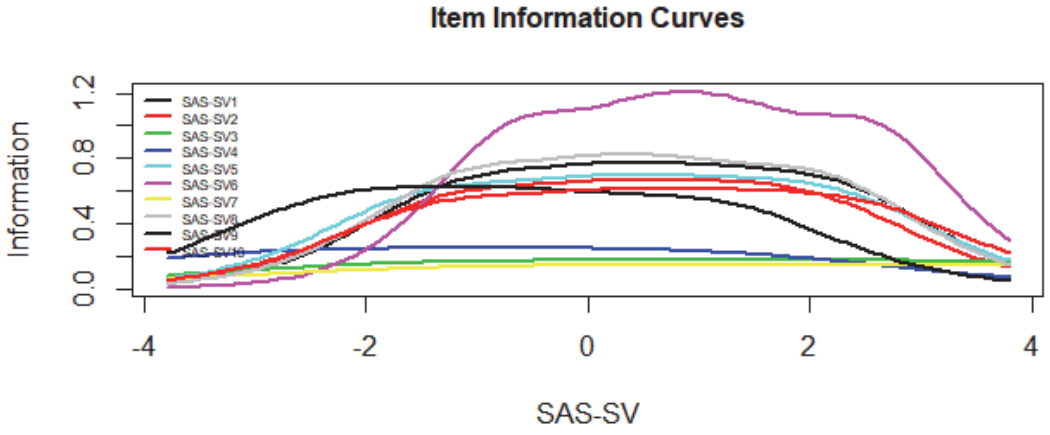
This study was the first to validate an instrument that can measure smartphone addiction in Saudi Arabia. Therefore, the findings of this study have implications for researchers and practitioners. Researchers could use the findings of this scale to study the antecedents and consequences of smartphone addiction, which could inform better practice and up-to-date counter-measures. Practitioners could use this scale to assess the level of smartphone addiction in people and prevent excessive and unnecessary use of smartphone.

Acknowledgements

This study was funded by the Deanship of Scientific Research (DSR), at King Abdulaziz University, Jeddah, under grant no.(G:177-125-1442). The authors, therefore, acknowledge with thanks to DSR for their technical and financial support**.**

References

Akın, A., Altundağ, Y., Turan, M. E., & Akın, U. (2014). The Validity and Reliability of the Turkish



The figure 2 displays the results of item response theory (IRT) analysis. The IRT analysis is performed to show how well and precise each item measures its latent dimension at different levels of the construct. The plot above indicates that some items show greater information at low levels of the construct and some exhibit more information at high levels of the construct.

Discussion

The risk of developing smartphone addiction in this era of digitalization has preoccupied researchers and practitioners. Measures to assess smartphone addiction have been developed and widely used, but none of them was validated in Saudi Arabia. The aim of this study was to investigate the psychometric properties of the short version of the Smartphone Addiction Scale in Saudi Arabia. The scale exhibited adequate factor loading and fit indices, adequate internal consistency reliability and excellent test-retest reliability, good convergent and concurrent validity, the items showed information of the construct, and the scale was gender invariant.

The confirmatory factor analysis showed good model fit after the inclusion of 11 correlated errors. It is usual that items that are similarly worded produce high covariations during translation (Brown, 2015), which explains the correlated errors. This was also found in a Malaysian study that investigated the psychometric properties of SAS using CFA (Hassim, Arifin, & Kueh, 2020). The factor loadings in this study ranged between 0.33 and 0.69 and are similar to those reported in other studies; in Iran between 0.25 and 0.75 (Esmaeilpour et al., 2021) and in Turkey between 0.44 and 0.73 (Akın et al., 2014), and in Hong Kong between 0.56 and 0.79 (Cheung et al., 2019). The multigroup CFA indicated that the scale was gender invariant. This gender invariance of SAS-SV was also found in Italy where Gerosa, Gui, and Büchi (2021) reported partial gender invariance of SAS-SV for gender.

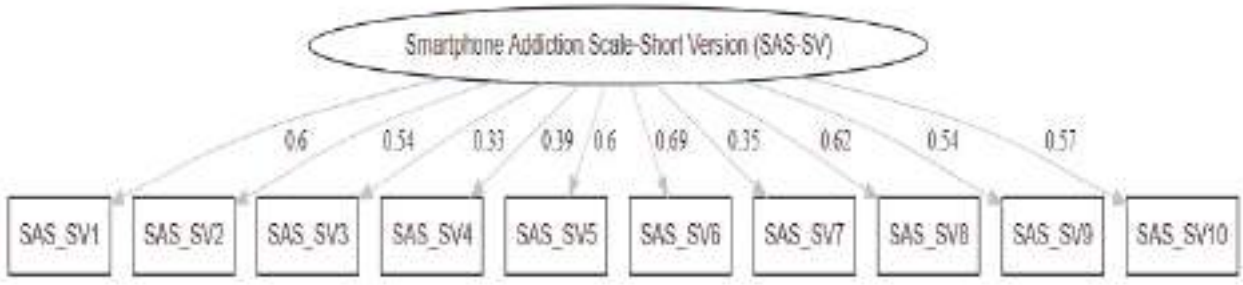
The internal consistency reliability was quite moderate. The alpha if item deleted ranged between 0.76 and 0.79. They were similar to those reported in Iran between 0.76 and 0.80 (Esmaeilpour et al., 2021) and in Nigeria between 0.79 and 0.82 (Akpunne & Akinnawo, 2018), but were less than those reported in the original study, between 0.899 and 0.903 (Kwon, Kim, et al., 2013) and those reported in Brazil between 0.94 and 0.95 (Mescollotto et al., 2019). The test-retest reliability was 0.83 and was similar to that obtained in Brazil (ICC=0.82) (Mescollotto et al., 2019) and in Turkey (ICC=0.826) (Noyan, Darcin, Nurmedov, Yilmaz, & Dilbaz, 2015).

The concurrent and convergent validity was verified with correlations between SAS-SV and SABAS, IGDS-SF9, and HADS. The correlations coefficients were moderate to high and ranged between 0.44 and 0.79. These correlations are similar to those reported in the original study between SAS-SV and

Table 4.
Model fit indices

Models	χ2	*df*	p-value	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Initial	247.6	35	<0.001	0.83	0.78	0.101	0.06
Imrpoved	93.82	25	<0.001	0.94	0.90	0.06	0.03

Figure 1. Path diagram of the CFA model



As for the measurement of invariance across gender, we followed the steps recommended by van de Schoot et al. (2012) to establish measurement invariance across gender. Configural invariance showed an adequate model fit (χ2 = 135.92, *df* = 50, *p*<0.001, CFI = 0.92, TLI = 0.86, RMSEA = 0.07, SRMR = 0.04). For the metric invariance analysis, factor loadings were set to be equal across gender and exhibited adequate fit indices (χ2 = 141.16, *df* = 59, *p*<0.001, CFI = 0.92, TLI = 0.87, RMSEA = 0.06, SRMR = 0.05). Differences in CFI, TLI, SRMR, and RMSEA between these two models were less than 0.01, indicating metric invariance. For the scalar invariance analysis, we allowed intercepts also to be fixed across gender and adequate model fit was shown (χ2 = 173.14, *df* = 68, *p*<0.001, CFI = 0.91, TLI = 0.87, RMSEA = 0.07, SRMR = 0.06). Differences in CFI, TLI, SRMR, and RMSEA between the metric and scalar invariance models were less than 0.01, indicating scalar invariance. Finally, in the strict invariance model, we allowed also residuals to be equal across gender and the model exhibited adequate model fit (χ2 = 214.97, *df* = 78, *p*<0.001, CFI = 0.90, TLI = 0.86, RMSEA = 0.07, SRMR = 0.07). Differences in CFI, TLI, SRMR, and RMSEA between the scalar and strict invariance were less than 0.01, indicating full uniqueness measurement invariance.

Figure 2. Item response theory analysis

those who spent more than 10 hours using a smartphone, and those with a sedentary life style had significantly higher scores at $p<0.001$.

Reliability for SAS-SV

The average scores and standard deviations of the items of SAS-SV are presented in Table 2 with Cronbach's alphas. The overall mean for SAS-SV was 31.47 with a standard deviation of 9.11. The overall Cronbach's alpha was 0.79 while the test-retest reliability was 0.83. The alphas if item deleted for the items ranged between 0.76 and 0.79 and fall in acceptable range.

Table 2.

Reliability for SAS-SV and CFA factor loadings

Item	mean	SD	alpha if item deleted	Loadings
1	2.98	1.59	0.76	0.60
2	3.04	1.64	0.77	0.54
3	2.87	1.58	0.79	0.33
4	4.19	1.61	0.78	0.39
5	3.11	1.55	0.76	0.60
6	2.46	1.45	0.76	0.69
7	2.44	1.41	0.79	0.35
8	3.06	1.65	0.76	0.62
9	3.31	1.44	0.77	0.54
10	2.95	1.54	0.77	0.57
Overall alpha = 0.79; mean = 31.47; SD = 9.11; Test-retest = 0.83				

Concurrent and convergent validity of SAS

Table 3.

Concurrent and convergent validity of SAS-SV

Scales	mean	SD	Correlations with SAS-SV
SABAS	19.40	6.02	0.79***
IGDS-SF	14.24	6.49	0.27***
HADS-A	6.73	4.76	0.46***
HADS-D	6.43	3.89	0.44***
Note: ***$p<0.001$			

The concurrent validity of SAS-SV was established by correlating the scale with SABAS and IGDS-SF while the convergent validity of SAS-SV was determined by correlating the scale with HADS-A and HADS-D. All the correlations were significant and ranged between 0.27 and 0.79, indicating concurrent and convergent validity of SAS-SV in this population.

Confirmatory factor analysis (CFA)

The first model of CFA for SAS-SV indicated adequate factor loadings but poor model fit ($\chi2 = 247.6$, $df = 35$, $p<0.001$, CFI = 0.83, TLI = 0.78, RMSEA = 0.101, SRMR = 0.06). Then, the model was subjected to modifications indices inspection, and this revealed presence of 11 correlated errors. After these correlated errors were included in the model, better model fit was reached ($\chi2 = 93.82$, $df = 25$, $p<0.001$, CFI = 0.94, TLI = 0.90, RMSEA = 0.06, SRMR = 0.03). The factor loadings are shown in Table 2, the fit indices are shown in Table 4, and the paths are displayed in Figure 1.

	Part time job	54	9.2	30.03 (7.92)	
	Retired	12	2	31.91 (8.17)	
	Unemployed	397	67.3	32.52 (9.98)	
Income					0.259
	Less than 3000 RS	89	15.1	29.69 (9.17)	
	3000-less than 5000	98	16.6	31.58 (7.75)	
	5000-less than 7000	57	9.6	30.36 (8.41)	
	7000-less than 9000	47	8	31.36 (8.09)	
	9000-less than 11000	72	12.2	31.61 (9.82)	
	11000 and more	227	38.5	32.38 (9.70)	
Time spent using a smartphone					p<0.001
	Less than one hour	4	0.7	27.50 (6.35)	
	1 - 3 hours	76	12.9	25.75 (8.45)	
	4 - 6 hours	213	36.1	30.9 (8.33)	
	7 - 9 hours	197	33.3	31.9 (8.06)	
	10 hours and more	100	17	35.8 (10.23)	
Time on SM for work or study					0.684
	Less than one hour	165	28	31.8 (9.15)	
	1 - 3 hours	230	39	30.9 (8.77)	
	4 - 6 hours	145	24.6	31.4 (8.92)	
	7 - 9 hours	31	5.2	30.2 (10.93)	
	10 hours and more	19	3.2	32.47 (12.97)	
Time on SM for entertainment					p<0.001
	Less than one hour	75	12.7	27.48 (11.07)	
	1 - 3 hours	191	32.5	29.77 (8.11)	
	4 - 6 hours	215	36.6	32.44 (8.10)	
	7 - 9 hours	75	12.7	36.45 (9.89)	
	10 hours and more	32	5.5	33.6 (7.81)	
Time of Smartphone ownership					0.06
	Less than 1 year	6	1.1	22.00 (3.46)	
	1-less than 4 years	31	5.2	33.45 (7.97)	
	4-less than 7 years	91	15.4	29.89 (8.90)	
	7-less than 10 years	198	33.5	32.40 (9.27)	
	10 years and more	264	44.8	31.23 (9.14)	
Physical activity					p<0.001
	Active	358	60.68	29.30 (8.88)	
	Sedentary	232	39.32	34.81 (8.44)	

There were no gender differences in smartphone addiction scores, but there were differences according to employment status, time spent on smartphone, and physical activity, where unemployed,

Results

Translation process and pilot study

The SAS-SV was translated into Arabic and adapted in the Saudi Arabian population following the recommendations of the World Health Organization's recommendations (WHO, 2011). Two independent experts that are experienced in instrument translation, adaptation, and validation performed the translation using forward and backward translations methods. The results of the translation processes were discussed and argued after what consensus was achieved. The final version of the translated SAS-SV was sent to 30 students for a pilot study in order to check the clarity of items.

Sociodemographic characteristics of the sample

Out of 590 respondents, 308 (52.2%) were females and 282 (47.8%) were males. For education, only 14 (2.4%) had less than high school education, 64 (10.8%), 268 (45.4%) were college students, 209 (35.4%) had a university degree, and 35 (6%) had a master's or a doctoral degree. As for marital status, 438 (75.2%) were single, 136 (23.1%) were married, and 16 (2.7%) were divorced. The number of respondents who were enrolled in a full-time job was 127 (21.5%), 54 (9.2%) were enrolled in a part-time job, 12 (2%) were retired, and 397 (67.3%) were unemployed. For monthly income, 89 (15.1) had less than 3000 RS, 98 (16.6%) had between 3000 and less than 5000 RS, 57 (9.6%) had between 5000 and less than 7000 RS, 47 (8%) had between 7000 and less than 9000 RS, 72 (12.2%) had between 9000 and 11000 RS, and 227 (38.5) had a monthly income of 11000 RS and more. Only 4 (0.7%) spent less than 1 hour using smartphone a day, 76 (12.9%) spent between 1 and 3 hours, 213 (36.1%) spent between 4 and 6 hours, 197 (33.3%) spent between 7 and 9 hours, and 100 (7%) spent more 10 hours using a smartphone per day. For physical activity, 358 (60.68%) had active life style and 232 (39.32%) had a sedentary life style.

Table 1.

Socio-demographic characteristics of the sample and SAS-SV scores

Variables	**n**	**%/Mean (SD)**	**Mean (SD) of SAS-SV**	***p***
Age	590	24.82 (6.06)		
SAS-SV	590	31.47 (9.11)		
Gender				0.100
Female	308	52.2	32.06 (9.60)	
Male	282	47.8	30.82 (8.51)	
Education				0.281
Less than HS	14	2.4	34.71 (9.13)	
High school	64	10.8	33.10 (8.83)	
College student	268	45.4	31.46 (8.74)	
University degree	209	35.4	30.77 (9.86)	
Masters/Doctoral	35	6	31.42 (7.26)	
Marital status				0.09
Single	438	74.2	31.92 (9.10)	
Married	136	23.1	28.98 (8.84)	
Divorced	16	2.7	31.82 (10.79)	
Employment status				$p<0.001$
Full time job	127	21.5	28.57 (9.42)	

The Smartphone Addiction Scale short version (SAS-SV)

The Smartphone Addiction Scale short version (SAS-SV) (Kwon, Kim, et al., 2013) is a 10-items questionnaire shortened from the Smartphone Addiction Scale (Kwon, Lee, et al., 2013). The SAS-SV is scored on a 6-point Likert scale, from 1 (strongly disagree) to 6 (strongly agree). The psychometric properties of the SAS-SV reported in the original study were adequate (Kwon, Kim, et al., 2013). The scores range from 10 to 60 where higher scores indicate smartphone addiction. Kwon, Kim, et al. (2013) established a cutoff value of 33 for females and 31 for males. Scoring above these scores would indicate presence of smartphone addiction.

The smartphone application-based addiction scale (SABAS)

The smartphone application-based addiction scale (Csibi et al., 2018) a 6-items instrument designed to measure the level of smartphone addiction. The scale is scored on a 6-point Likert scale, ranging from 1 (strongly agree) to 6 (strongly disagree). The possible values range between 6 and 36 where higher values indicate presence of smartphone addiction. The scale demonstrated adequate internal consistency reliability (Csibi et al., 2018). In this study, the internal consistency reliability was good (Cronbach's alpha = 0.75).

The Internet Gaming Disorder Scale – Short Form (IGDS-SF9)

The Internet Gaming Disorder Scale – Short Form (IGDS-SF9) (Pontes & Griffiths, 2015) is a 9-items instrument designed to measure the severity of internet gaming disorder. The scale is scored on a 5-point Likert scale; Never (1), Rarely (2), Sometimes (3), Often (4), and very often (5). The possible values range between 9 and 45, where higher values indicate greater levels of IGD. The scale has demonstrated sound psychometric properties (Pontes & Griffiths, 2015). In this study, the internal consistency reliability was adequate (Cronbach's alpha = 0.88)

The Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS)

The Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS) (Zigmond & Snaith, 1983) is a 14-items instrument that measures anxiety (7 items) and anxiety (7 items). The scale is scored on a 4-point Likert scale, ranging from 0 to 3. This scale has demonstrated good internal consistency reliability in Saudi Arabia (Cronbach alpha of .83 and .73) (Terkawi et al., 2017). A cutoff score of 8 was established for this scale (Brennan, Worrall-Davies, McMillan, Gilbody, & House, 2010). In this study, the internal consistency reliability was good (Cronbach's alpha = 0.88 for anxiety and 0.73 for depression).

Statistical analysis

All the analyses were conducted in R statistical software (Ihaka & Gentleman, 1996). Descriptive statistics were calculated first. Then, the exploratory factor analysis (EFA) was computed using the 'psych package' (Revelle, 2017). The confirmatory factor analysis (CFA) was conducted with the *'lavaan*' package for R (Rosseel, 2012). The graphical paths were checked with the 'lavaanPlot' package (Lishinski, 2020). To assess the model fit of SAS-SV, different fit indices were compared including Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), and Standardized Root Square Mean Residual (SRMR) (Hu & Bentler, 1999).Values <.08 for RMSEA and SRMR indicate a good model fit, and values >.90 for CFI and TLI indicate a good model fit. Measurement invariance was evaluated following the van de Schoot, Lugtig, and Hox (2012)'s checklist. Measurement invariance across gender was computed using Multi-group CFA. Finally, item response theory (IRT) was assessed using the polytomous graded response model because all the items were polytomous (Thissen, Pommerich, Billeaud, & Williams, 1995). The IRT was analyzed using the 'ltm' R package (Rizopoulos, 2006). The results are plotted in Figure 2.

Takahashi, & Kitamura, 2009), and attention deficit (Hadar et al., 2017) as well as sleep disorders (Kauderer & Randler, 2013; Lemola et al., 2015).

Excessive use of smartphone is a behavioral addiction since its characteristics are similar to those of gambling, game playing, and internet addiction (Cheung et al., 2019). Prior research found that some smartphone apps can lead to overuse (Salehan & Negahban, 2013). It is therefore crucial to evaluate measures that assess smartphone addiction. Among them, the Smartphone Addiction Scale, developed to assess the risk of smartphone addiction and to identify groups that are at high risk (Kwon, Lee, et al., 2013), is widely used. In fact, the scale has been used in many countries including South Korea (Kwon, Lee, et al., 2013), Switzerland (Haug et al., 2015), Malaysia (Ching et al., 2015), Romania (Vintilă, Tudorel, Goian, & Bărbat, 2021), Iran (Kheradmand, Amirlatifi, Sohrabi, & Meybodi, 2019), Turkey (Demirci, Orhan, Demirdas, Akpinar, & Sert, 2014), and the United States (Harris, McCredie, & Fields, 2020).

The short version of the Smartphone Addiction Scale (SAS-SV) was released in 2013 and yielded good psychometric properties (Kwon, Kim, Cho, & Yang, 2013). Subsequently, the SAS-SV has been widely adapted and validated in Italy (De Pasquale et al., 2017), in Brazil (Andrade et al., 2020; Mescollotto, Castro, Pelai, Pertille, & Bigaton, 2019), in Egypt (Fathalla, 2019), in Indonesia (Arthy et al., 2019), in Hong Kong (Cheung et al., 2019), in China (Luk et al., 2018), Turkey (Akın, Altundağ, Turan, & Akın, 2014), in Serbia (Nikolic et al., 2022), in France and Spain (Lopez-Fernandez, 2015), in Nigeria (Akpunne & Akinnawo, 2018), in Morocco (Sfendla et al., 2018), in Iran (Esmaeilpour et al., 2021), and in the United States (Harris et al., 2020). In the Kingdom of Saudi Arabia, the SAS-SV has been used by Venkatesh, Jemal, and Samani (2017) to examine the smartphone usage and addiction in students. They reported smartphone addiction in 71.9% of the students and an association of smartphone addiction with high stress, low self-esteem, body mass index, and duration and frequency of smartphone usage. However, no study has examined the psychometric properties of SAS-SV in the population of Saudi Arabia. Thus, the aim of this study was to adapt and validate the short version of the Smartphone Addiction Scale in Saudi Arabia.

Methods

Data and sample

This is a cross-sectional study that used convenience sampling methods. In order to reach as diverse sample as possible, a link to the survey was sent to respondents via online platforms including Emails, Facebook, WhatsApp, and Twitter. A sample of 590 respondents was obtained and they provided informant consent. They were also allowed to withdraw from the study at any stage of the study. Permissions to conduct this study was obtained from King Abdulaziz University. Three weeks later, a portion of the sample was recontacted for a retest and 172 Respondents accepted and returned their responses.

Measures

The survey contained the Smartphone Addiction Scale (Kwon, Kim, et al., 2013), the smartphone application-based addiction scale (SABAS) (Csibi, Griffiths, Cook, Demetrovics, & Szabo, 2018), the Internet Gaming Disorder Scale – Short Form (IGDS-SF9) (Pontes & Griffiths, 2015) and the Hospital Anxiety and Depression Scale (Zigmond & Snaith, 1983). The survey contained also questions about smartphone use. The questions included were the time spent on smartphone (in hours), hours spent on smartphone studying or working, and hours spent on smartphone gaming or for entertainment, as well as sociodemographic characteristics including gender, age, education, marital status, income, employment status, identity, and physical activity.

JKAU/ Arts and Humanities, **Vol. 30**, pp: 401 – 414 (2022 A.D. /1443 A.H)
DOI:10.4197/Art.30-2.14

Psychometric Properties of the Arabic Short Version of the Smartphone Addiction Scale (*SAS-SV*) in Saudi Arabia

By

Mohammed Salem Al-Qarni

Professor of Clinical Psychology, Department of Psychology, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Jeddah

Mogeda El Sayed Aly El Keshky

Professor of Clinical Psychology, Department of Psychology, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Jeddah & Assiut University, Egypt

Abstract. this study aimed to translate and investigate the psychometric properties of the short version of the Smartphone Addiction Scale in Saudi Arabia.
A sample of 590 respondents participated in this study and answered the Smartphone Addiction Scale, the Smartphone Application-Based Addiction Scale (SABAS), the Internet Gaming Disorder Scale – Short Form (IGDS-SF) and the Hospital Anxiety and Depression Scale, as well as socio-demographic questions. To validate SAS-SV, confirmatory factor analysis (CFA), reliability analysis, concurrent and convergent validity were performed. The scale exhibited adequate internal consistency and test-retest reliability (Cronbach's α =0.79 the test-retest reliability = 0.83), good concurrent and convergent validity. The CFA supported a unidimensional structure established by previous studies with good fit indices. In conclusion, the scale is valid and reliable and can be used to assess the levels of smartphone addiction in Saudi Arabia.
Keywords: Smartphone Addiction Scale Short Version, CFA, reliability, concurrent validity, convergent validity, Saudi Arabia

Introduction

In the last few decades, there have been unprecedented progress of technology, including smartphones that are pocket-sized and equipped with up-to-date and attracting features that can enslave users (De Pasquale, Sciacca, & Hichy, 2017). Smartphone addiction, defined as excessive and uncontrolled use of the phone has become a global issue in the past decades (Bian & Leung, 2015). In fact, there is evidence of comorbidity between excessive smartphone use, internet addiction, and psychiatric disorders (Elhai, Dvorak, Levine, & Hall, 2017). This is alarming given the fact that the number of smartphone users continue to grow. The number of smartphone users worldwide almost doubled from 2016 to 2022, from 3.6 billion to 6.7 billion users (Statista, 2022). The penetration rate of smartphone in Saudi Arabia was 88% in 2021 and the number of smartphone users is expected to reach 36.2 million in 2025 (Statista, 2021).

Among the reported consequences of excessive smartphone use, we can mention physical harms on the spine, fingers, and on the arms (Cha & Seo, 2018; Ming, Pietikainen, & Hänninen, 2006), depression, anxiety, aggressive behaviors, low self-esteem, academic problems (Cha & Seo, 2018; Ko et al., 2010; Lemola, Perkinson-Gloor, Brand, Dewald-Kaufmann, & Grob, 2015; Takao,

الرؤية الفقهية والقانونية لعقاب المتطرفين والإرهابيين في نظام الحكم الإسلامي

د. ابتسام محمد آدم حسنين
أستاذ الفقه المقارن المساعد بقسم الدراسات الإسلامية
بكلية الآداب جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

مستخلص .تهدف هذه الدراسة إلى توضيح رؤية فقهية للعقاب وخاصة فئات المتطرفين والإرهابيين من منظور شرعي لدحض الاتهامات التي توجه للإسلام ومؤسساته الحُكمية وربطها بأفعال بعض الفئات الضالة من أبناء الأمة، وذلك بتوضيح آلية الحكم في الإسلام وترسيخ مفاهيم ومقومات ودعائم الحكم في الإسلام، كذلك جاءت الدراسة لتبين أسلوب الشارع الحكيم في تهذيب النفوس واصلاحها قبل محاسبتها، واستخدام أسلوب الردع والعقاب عند الجور والظلم بما يتناسب وحجم الجرم فأوجب الشارع العقاب على المتطرفين من المجرمين نصرة للمظلوم، فكانت عقوبة الحرابة (الإرهاب) من العقوبات الحدية التي نص عليها القرآن الكريم.
جاءت هذه الدراسة من مقدمة وثلاثة فصول في الفصل الأول تحدثت عن آلية نظام الحكم في الإسلام، وفي الفصل الثاني تطرقت للرؤية الفقهية والقانونية للعقاب من منظور إسلامي وفي الثالث تناولت العقوبات المترتبة على التطرف والإرهاب ثم خاتمة ونتائج وتوصيات.

38. Journal of the Islamic Fiqh Academy" (automatically numbered comprehensive).
39. https://almoslim.net/node/263025
40. https://aawsat.com/home/article
41. Abu al-Husayn Muslim bin al-Hajjaj al-Qushayri al-Nisaburi (206 - 261 AH), Verified by Abd al-Baqi - Sahih Muslim - (1374 AH - 1955 AD) – Issa Al-Babi Al-Halabi and Co. Press, Cairo.
42. Taqi al-Din Abu al-Abbas Ahmad ibn Abd al-Halim ibn Abd al-Salam ibn Abdullah ibn Abi al-Qasim ibn Muhammad ibn Taymiyyah al-Harani al-Hanbali al-Dimashqi (died in 728 AH), Minhaj al-Sunnah in refuting the thinking of the Shiite Qadariyyah, (1406 AH - 1986 AD Ed.) Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.
43. Abu Jaafar, Muhammad bin Jarir al-Tabari (224-310 AH), Jami' al-Bayan on Interpretation of the Verses of the Qur'an, (without date of publication), House of Education and Heritage, Makkah Al-Mukarramah.
44. Ali, Abdullah Yusuf, THE HOLY QUR'AN Translation, Birmingham: Islamic Propagation Centre International, ©1946.

19. Facilitated Fiqh in the Light of the Book and the Sunnah – Ed. (1424 AH) - Author: A group of authors, {King Fahd Complex for the Printing of the Noble Qur'an}.
20. Al-Dimashqi, Abd al-Rahman ibn Hasan Habanka al-Maidan, (died: 1425 AH); The three wings of cunning and its fears, 8th Ed. (1420 AH - 2000 AD) (published date : 8 Dhul-Hijjah 1431) - {Dar Al-Qalam - Damascus}.
21. Al-Siyasi, Al-Hamam - Imam Kamal Al-Din Muhammad bin Abdul-Wahed and Al-Sakandari, known as Ibn Al-Hamam Al-Hanafi (died in 861 A.H.); Fath Al-Qadeer Ali Al-Hedaya, 1st Ed. (Al-Halabi Bulaq edition / 1389 AH = 1970 AD 681), {Musafa Al-Babi Al-Halabi and his sons Library in Egypt (photographed by Dar Al-Fikr, Lebanon).
22. Ibn Najim, Zain al-Din Ibn Ibrahim Ibn Muhammad, known as Ibn Najim al-Masry (died in 970 AH)
23. Albahr, Alra'eq; explanation of the treasure of accurate matters - 2nd Edition (without date), {Dar Al-Kitab Al-Islami}.
24. Al-Shanqiti, Muhammad bin Muhammad al-Mukhtar; Explanation of Zad Al-Mustaqni', Educational Milestones for Students of the Most Legal States, Ed. (Publication date: 8 Dhu al-Hijjah 1431).
25. Bin Jibreen, Abdullah bin Abdul Rahman bin Abdullah; Explanation of the Omdat al-Ahkam, (audio lessons unloaded by the Islamic Network website), {Date of publication: 8 Dhul-Hijjah 1431}.
26. Al-Mawardi, Abu al-Hasan Ali bin Muhammad bin Muhammad bin Habib al-Basri al-Baghdadi, known as al-Mawardi (died in 450 AH) – verified by Sheikh Ali Muhammad Moawad; Sheikh Adel Ahmed Abdul-Mawgod; Al-Hawi al-Kabeer in the jurisprudence of the Shafi'i school of thought , 1st Ed. (1419 AH - 1999 AD), (Dar al-Kutub al-Ilmiyya, Beirut - Lebanon).
27. Ibn Qayyim, al-Jawziyah; Muhammad bin Abi Bakr bin Ayoub bin Saad Shams al-Din Ibn Qayyim al-Jawziyah (died in 751 AH) verified by: Muhammad Abd al-Salam Ibrahim; Ealam Almowaqeen An Rabul Alalmeen, 1st Ed. (1411 AH - 1991 AD) - {Dar al-Kutub al-Ilmiyya - Beirut}.
28. Ibn Manzur, Muhammad bin Makram bin Ali, Abu al-Fadl, Jamal al-Din Ibn Manzur al-Ansari; Lisan al-Arab, 3rd Edition (1414 AH), {Beirut / Dar Sader}.
29. Al-Jerjani, Ali bin Muhammad bin Ali Al-Zein; Book of Definitions, {Lebanon / Beirut / Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya}, Ed. (1357 AH - 1938 AD).
30. Al-Razi, Ahmad bin Faris bin Zakaria Al-Qazwini; Dictionary of Language Standards, Ed. (1399 AH - 1979 AD), {Beirut / Dar Al-Fikr}.
31. Al-Jawhari, Abu Nasr Ismail bin Hammad; Al-Sahah Taj Al-Lughah and Sihah Al-Arabiya, 4th edition (1407 - 1987 AD), {Lebanon / Beirut / Dar Al-Ilm for Millions}.
32. Al-Jawhari, Abu Nasr Ismail bin Hammad; selected from Sihah Al-Jawhari.
33. Al-Harawi, Muhammad bin Ahmed bin Al-Azhari; Refining the Language, Volume 3, 1st Edition (2001 AD), {Beirut / House of Revival of Arab Heritage}.
34. Al-Zubaidi, Muhammad bin Muhammad bin Abdul-Razzaq Al-Hussaini, Abu Al-Fayd, nicknamed Murtada, Al-Zubaidi (died in 1205 AH); the crown of the bride from the jewels of the dictionary, (published date: 8 Dhul-Hijjah 1431), {Dar Al-Hedaya}.
35. Ibn Khaldoun, Abd al-Rahman bin Muhammad bin Khaldoun Al-Hadrami; Diwan of Almobtada wa alkhabar in the History of the Arabs, Edition 2 (1408 AH - 1988 AD), {Beirut / Dar Al-Fikr}.
36. Ali, Khaled Ali Muhammad; The Political System in Islam, 1st Edition (1433 AH - 2012), {Saudi Arabia / Al-Rushd Library}.
37. Abdul Ghani, Muhammad Ibrahim; Islamists and the Mirage of Democracy, 1st Edition {Saudi Arabia / Trustee Foundation}.

the good tidings that you will be rewarded; and gain strength by worshipping in the mornings, the nights." Narrated by Al-Bokhari.

4. Not responding to the provocation of the Islam enemies because those results are counted against Islam and Muslims, and weakens their positions.

References:

1. Al-Qalamuni, Muhammad Rashid bin Ali Reda bin Muhammad Shams Al-Din; Interpretation of Al-Manar, Volume 5, {The Egyptian General Book Authority}.
2. Al-Qurtubi, Abu Abdullah Muhammad bin Ahmed bin Abi Bakr bin Farah Al-Ansari ; Tafsir Al-Qurtubi, Volume 4, Edition 2 (1384 AH - 1964 AD, {Cairo / Egyptian Book House}.
3. Ibn Battal, Abu al-Hasan Ali bin Khalaf bin Abdul Malik; Explanation of Sahih al-Bukhari, 2nd Edition (1423 AH - 2003 AD) {Saudi Arabia / Riyadh / Al-Rushd Library}.
4. Ibn Hajar, Ahmad bin Ali bin Hajar Abu Al-Fadl Al-Asqalani Al-Shafi'; Fath Al-Bari Sharh Sahih Al-Bukhari, {Dar Al-Maarifa, Beirut, 1379}.
5. Ibn Rajab, Zain al-Din Abd al-Rahman ibn Ahmad ibn Rajab ibn al-Hasan (died 795 AH) verified by: Mahmoud ibn Shaban ibn Abd al-Maqsoud, Majdi ibn Abd al-Khaleq al-Shafi'I; Fath al-Bari Sharh Sahih al-Bukhari, 1st ed., (1417 AH - 1996 AD), { Alghraba' archaeological library, Almadinah, Dar Al-Haramain - Cairo }.
6. Abu Dawood, Suleiman bin Al-Ashaath bin Ishaq bin Bashir bin Shaddad bin Amr Al-Azdi Al-Sijistani (died: 275 AH); Sunan Abi Dawood, (without ed.), The Modern Library, Sidon - Beirut}, verified by : Muhammad Muhyi Al-Din Abdul Hamid.
7. Ahmad, Musnad, (The Islamic Office) (Al-Resala Foundation).
8. Al-Nawawi; Al-Minhaj, Sharh Sahih Muslim, (Chapter on the Prohibition of Following Similarities in the Qur'an), 2nd Edition (1392), {Beirut - House of Revival of Arab Heritage}.
9. Al-Aini, Abu Muhammad Mahmoud bin Ahmed bin Musa bin Ahmed bin Hussein; Umdat Al-Qari Sharh Sahih Al-Bukhari – ed. (without), {Beirut / House of Revival of Arab Heritage}.
10. Al-Fangari, Ahmed Shawqi; Extremism and terrorism, the plight of the Islamic world, Ed. (1993 AD) - {The General Book Authority}.
11. Hassanein, Al-Mohammadi Bawadi; Moderation: Life and Civilization, 1st Edition (2006), {Alexandria/ Dar Al-Fikr University}.
12. Al-Shahristani, Abu Al-Fath Muhammad bin Abdul Karim bin Abi Bakr Ahmed; Al-Melel wa An-Nehl, {Al-Halabi Foundation}.
13. Al-Shawkani, Muhammad bin Ali Al-Shawkani; Sober Evidence , 1st Edition (1411 AH - 1991 AD), {Sana'a / Dar Al-Hijrah}.
14. Al-Turki, Abdullah bin Abdul Mohsen bin Abdul Rahman; Security in people's lives and its importance in Islam, {Saudi Arabia / Ministry of Endowments}.
15. Al-Khatib, Muhammad Shehata; Intellectual Deviation and its Relationship to National and International Security, Ed. (1426 AH).
16. Aladawi, **Abu al-Hasan, Ali bin Ahmed bin Makram al-Sa'idi al-Adawi (relative to Banu Uday, near Manfalut) (died in 1189 AH)**; **Al-Adawy's footnote on explaining the adequacy of the student**, (**without edition**), {**house of thought–Beirut-Publication date: 1414 AH - 1994 AD**}.
17. A group of authors; Islamic concepts, {website of the Egyptian Ministry of Endowments}.
18. Al-Zarqani, Abdul-Baqi bin Youssef bin Ahmed Al-Zarqani Al-Masry (died in 1099 AH) verified and corrected its verses by Abdul Salam Muhammad Amin; Al-Zarqani's explanation on the summary of Khalil and the footnote of Al-Banani, 1st Ed. (1422 AH - 2002 AD), {Dar Al-Kutub Al-Ilmia, Beirut - Lebanon} Publication date: Rajab 8, 1436.

These evidences that were mentioned only indicate that the legislator did not neglect the rights of people to security and peace and to protect the right of the human soul to life and not to take it unjustly.

Conclusion:

At the conclusion, the researcher deals in an introduction and three chapters with the jurisprudential and legal vision of punishing extremists and terrorists in the Islamic regime. In the first chapter, the researcher deals with the mechanism of the ruling system in Islam, and the jurisprudential developments in issues of allegiance and shura, the rule of shura, and examples of shura models in the prophet era, the era of the prophet's companions after him, the issues of women's shura and their joining the shura councils in the current era**,** the ruling on their membership between supporters and opponents, the difference between Shura and democracy. The researcher discusses briefly justice, equality and freedom due to their association with Islamic systems of government**.** After that, the researcher deals with the issue of obedience of rulers, and the consequences of disobedience from rebellion against the subjects, whether it be demonstrations or revolutions that overthrow governments. This is one of the jurisprudential developments in Islamic regimes, as well as dealing with parliaments of a Western world, and the resulting partisan pluralism that harmed the Islamic society and lead to its division.

In the second chapter, the researcher deals with the subject of Islamic Sharia law and the jurisprudential and legal vision in punishing extremists**.** The third chapter deals with the subject of penalties for the actions of extremists, extremists and terrorists in Islam, then after that the conclusion, recommendations and indexes.

Findings:

1. The system of government in Islam is ahead of modern democracy in establishing the rules of governance on the basis of justice, equality and freedom.
2. Shura in Islam is one of the most distinguished systems that guarantee the rights of peoples to exercise their rights without oppression, injustice and abuse of the right.
3. Islamic Sharia law guarantees Muslim and non-Muslim rights, their duties according to which they deal and coexist with each other without violating the principles of Sharia, and there is no injustice or unfairness to the non-Muslim.
4. Education in the Islamic system of government precedes punishment, because it is a religion of reform and discipline.
5. When transgressing the limits set by Sharia for the believers by their oppression of others, the divine laws intervene in the support of the unjust and the oppressed parties, by applying the penalties approved by Sharia for extremists and fighters (terrorists).

Recommendations:

At the conclusion of this humble research, the researcher comes up with the following recommendations:

1. Continuous innovation in the jurisprudence of legal politics; to face the jurisprudential events and conditions in the field of legitimate politics.
2. Translating moderate research papers into different languages to correct misconceptions about Islam.
3. Spreading awareness among youth groups and consolidating the concept that religion, as the prophet said:"Religion is very easy and whoever overburdens himself in his religion will not be able to continue in that way. So you should not be extremists, but try to be near to perfection and receive

that the martyrdom is written for them as long as they defend that, and this indicates the legitimacy of their action[58]".

"The history of Islamic jihad by combat has been limited to fighting the armies of their enemies, in a holy Islamic jihad, a battle in which the Islamic armies confront the armies of the enemies, without treachery, betrayal, or breach of covenants. They are not subjected to any other than the fighting armies of their people who do not participate in the fighting.

Muslims were not aware of the contemporary heresy of terrorism, which was planned by the Jews, Christians, atheists, pagans and their hirelings. They practiced terrorism in their revolutions and disturbances. Various revolutionaries from the peoples of the earth followed them. This heresy aims to stir up unrest and turmoil among peoples, kill innocents, sabotage buildings, confiscate planes, destroy buildings on their residents with explosives, destroy cities, kill their residents in genocide with weapons of mass destruction, and spread corruption in the land.

These acts, which have been called terrorist acts, are not known to Muslims during their long jihadist history, and Islam does not permit them, nor does it permit Muslims to practice them.

In a cunning and premeditated plan, the enemies of Islam secretly pushed some of their followers, so they incited some sons of Muslims who do not know the provisions of Islam and do not apply them in their behavior, to carry out some terrorist acts in which they imitate non-Muslim terrorists. They raised with their actions the slogans of Islamic jihad, even though these actions have nothing to do with Islam, rather Islam forbids them and does not permit them.

The enemies of Islam exploited these acts to distort the image of Islam and Muslims, through the many media they own[59]".

Punishment for Harabah (terrorism) is to death As the Almighty said: Indeed, the penalty for those who wage war against Allah and His Messenger and spread mischief in the land is death, crucifixion, cutting off their hands and feet on opposite sides, or exile from the land. This ˹penalty˺ is a disgrace for them in this world, and they will suffer a tremendous punishment in the Hereafter. As for those who repent before you seize them, then know that Allah is All-Forgiving, Most Merciful. {Surat Al-Ma'idah, Verse: 33-34 }. These two verses were revealed in confirming and abolishing the punishment of Haraba, so the first verse: confirming the punishment of warriors and bandits, and the second verse: in dropping the hadd punishment from them, and that is by their repentance before they are able to them. So, Almighty Allah clarified the legitimacy of this limit[60]".

As an evidence from the Sunnah, it was authenticated Hadith of the Prophet, narrated in the two Sahihs, by Anas bin Malik, "Some people of `Uraina tribe came to Medina and its climate did not suit them. So the Prophet ordered them to go to the herd of (Milch) camels and to drink their milk and urine (as a medicine). So they went as directed and after they became healthy, they killed the shepherd of the Prophet and drove away all the camels. The news reached the Prophet early in the morning and he sent (men) in their pursuit and they were captured and brought at noon. He then ordered to cut their hands and feet (and it was done), and their eyes were branded with heated pieces of iron, They were put in 'Al-Harra[61]".

٥٨()"Facilitating Feqh" (13/86)

٥٩() https://almoslim.net/node/263025

٦٠()«Footnote of Al-Adawi on the Kifaya of the Divine Student» (2/ 320),«Explanation of Zad Al-Mustaqni` - Al-Shanqeeti - At-Targh» (389/6)

٦١Al-Shanqeeti; « Explanation of Zad Al-Mustaqni,» (389 / 7). (١)

As for the permissibility of killing in the name of terrorism, which the rulers of injustice call a policy, a law, and a sanctity, it deserves no respect. (55)

Carrying arms against individual Muslims, groups, imams and their rulers, all of this is prevalent in the prophet saying: (He who takes up arms against us is not one of us). If one of the people draws his sword and starts to fight, or takes his rifle and starts to fight, or he intends to fight and he makes public his weapon and announces it in front of the people, and his goal is to fight these Muslims or frighten them, he came under the ruling of this hadith: (Whoever takes up arms against us), because this Hadith contains a threat to mere conception.

Likewise, if he wants to fight a group, a sect, a state, or the people of a town, if a group gathers, and they have strength, and they have equipment and weapons, and they want to fight the people of another town, or to fight the people of another state, or to fight another tribe, and that is only because of the will of arrogance over them, they entered into that because they have taken up arms against Muslims from the people of true Islam, so they are threatening this threat: (He is not from us) (56)".

Sharia ruling on terrorist acts

If a woman is mentioned badly to the imam, he sent her asking for her presence, and he terrified her, she aborted her child, he guarantees the blood money for her fetus, and if she dies, he does not guarantee that, because terrorism is effective in aborting her child, and ineffective in destroying the woman herself. If the Messenger of the imam terrorized her without the order of the imam, the Messenger would have guaranteed her the blood money without the imam(57). Terrorism is considered to be one of the great sins that the Lawgiver, Glory be to Him, punished harshly. Rather, it was considered one of the major sins mentioned in the Holy Qur'an. The Almighty Allah says: Indeed, the penalty for those who wage war against Allah and His Messenger and spread mischief in the land is death, crucifixion, cutting off their hands and feet on opposite sides, or exile from the land. This ˹penalty˺ is a disgrace for them in this world, and they will suffer a tremendous punishment in the Hereafter {Surat Al-Ma'idah, Verse 33}.

As for the acts of resistance carried out by the oppressed against the aggressors on their land and country, as in Palestine, it is not prohibited terrorism. The Zionists are the aggressors. The Palestinians are defending themselves, their money and their honor, and Islam has approved this, supported by all international laws and the Charter of the United Nations. It is a legitimate terrorism. It is mentioned in the Holy Qur'an that terrorism refers to intimidating the enemy by possessing means of deterrence. Almighty Allah says : And prepare against them whatever you are able of power and of steeds of war by which you may terrify the enemy of Allah and your enemy and others besides them whom you do not know [but] whom Allah knows {Surat Al-Anfal, Verse 60}.

Sheikh Abd al-Rahman bin Saadi said in his interpretation of this verse: The reason is to intimidate enemies. Judgment revolves with its cause. In Mecca statement issued by the Islamic Jurisprudence Council of the League in its sixteenth session held in Makkah Al-Mukarramah: The Council notes that what was mentioned in that verse terrorism means preparation by Muslims so that their enemy fears them, and refrains from attacking them and violating their sanctities. This meaning differs from the meaning of terrorism common at the present time. In the hadith narrated by Saeed bin Zaid, he said: The Messenger of Allah said: Whoever is killed in defense of his wealth is a martyr. Whoever is killed in defense of his family, himself, or his religion is a martyr. It was made clear in the hadith

---

"Elam Almoqe'en an Rabul Alamin" (3/95 I Al-Alamiah) ٥٥()

"The Great Hawi" (13/420) ٥٦()

"Explanation of Umdat al-Ahkam by Ibn Jibreen" (79/21) ٥٧()

destroys crops and offspring. Almighty Allah does not like corruption, and jihad is only prescribed to ward off corruption[50]".

idiomatically: The intended terrorism, which is being talked about in the contemporary time, is not defined by a comprehensive and prohibitive definition that includes the vocabularies intended to be defined. Rather, it is a general and floating term that includes under it every act of intimidation, terror and panic, whether it is legitimate such as the liberation movements against the usurping aggressor, as in Palestine against the Jews, or is illegal, such as frightening the safe people and scaring them with killing and destruction.

The talk about terrorism came in the Makkah Al-Mukarramah statement issued by the Islamic Fiqh Academy of the League in its seventeenth session held on October 19-23/1424 AH, where it said: Terrorism is a term that has not been internationally agreed upon on a definition that controls its content and defines its meaning.

Therefore, the Council of the Synod calls upon the scholars, lawers, and politicians of the world to agree on a specific definition of terrorism, upon which judgments and penalties are imposed, in order to achieve security, establish balances of justice, and safeguard the legitimate freedoms of all people.

Then, it gave a statement of the terrorism contents says: "Terrorism is aggression perpetrated by individuals, groups, or states, oppressing man in his religion, blood, mind, money, honor, and includes all kinds of intimidation, harm, threats and unlawful killing."

The statement mentioned several types that fall under the name of terrorism, and mentioned that terrorism has causes that must be taken into consideration when dealing with it, so let those who desire more clarification review it[51].

The researcher believes that terrorism of some Muslims does not come from a nothing. It must have causes and the religion is innocent of that. The psychology of the Muslim, when he commits such terrorist crimes and charged with ideas that have nothing related to Islam, is the result of actions taken by some towards Muslims or the Islamic religion, or Media charged and provoking the emotions of Muslims, as it is mentioned in Hadith narrated by Abu Huraira that Allah's Messenger says: The strong-man is not one who wrestles well but the strong man is one who controls himself when he is in a fit of rage[52].

These actions and writings are among the causes of terrorism. Because it incites the youth and incites those who are affiliated with Islam to deviate from its path, until he doubts his society when he finds a person who brags about the Essence of Almighty Allah, writes a book or publishes an article that criticizes Almighty Allah, his names, attributes, or presents a play, or something that disparages in it with religion. He does not find a commodity for him except religion, despite the many things that need reform and construction, Informing people of what is good. The nation's youth are most in need of honest hands and clean pens that build and do not destroy, to reform and not to corrupt[53]".

Terrorist and sabotage acts, such as the bombing of buildings, bridges, etc., and terrorizing the safe Muslims, or those who gave covenant and safety, are all prohibited acts[54]".

"The Journal of the Islamic Fiqh Academy" (7/1763) ٥٠()

"Fiqh Facilitated" (13/85) ٥١()

"Sahih al-Bukhari" (8/28 i al-Sultaniyah) ٥٢()

Al-Shanqeeti; «Explanation of Zad Al-Mustaqni» (395 / 9) ٥٣()

"Fiqh Facilitated" (13/85) ٥٤()

which they address the issue of differentiating between "radical opinion" and "extremist action". The researchers present a conclusion that the radical shift towards “carrying extremist ideas” represents a psychological phenomenon that differs from the radical shift towards “implementing extremist action.” "Therefore, the researchers first describe the “pyramid of opinion,” which consists of people who share accelerating levels of extremist ideas, and secondly, the “extremist action pyramid,” where levels range from the level of negativity to engaging in human rights activism, to violent political action, and to terrorism(44).

We find that the concept of a hard-line opinion and its difference from a terrorist act can only be understood by those who have a clear understanding of the two meanings. Many people call those with a hard-line opinion terrorist, but this concept is wrong, not every extremist is a terrorist, nor every extremist is a terrorist.

The second requirement: the psychology of the extremist criminal

There are reasons that lead some young people to turn to extremism (what the Islamic world is facing in the east, west, south and north of the fierce attack on their homelands and sanctities. It is a declared or hidden war, All the non-Muslim, Jewish, Crusader and pagan forces attacked the Muslim world (45). Out of belonging to this religion and defending it, some young people resort to the incorrect application of some of the rulings and being strict in them, which leads them to extremism. Therefore, the hardliner may enter the circle of extremism. (If the extremist resorts to using violence with others under the pretext of enjoining good and forbidding evil, he will turn into a terrorist, even if this violence is verbal and by talking only) (46). He begins accusing people of blasphemy, blood and money is allowed, and he will turn into a criminal. At that time, the security inside the state will be lost, and the chaos will occur, the enemies will find a fertile breeding ground for the implementation of their goals, Westernization will find the door wide open to enter the Islamic society, It will find minds receptive to every new thought to get out of the predicament of extremism.

The third requirement: the psychology of the terrorist criminal

Linguistic meaning of word (Erhab) terrorism:

The verb (rahaba) has two sources, one of them indicates fear, and the other indicates subtlety and lightness(47).

The word (Erhab) means annoyance and fright(48). Terrorism is ascribed to the kind of horse in Qura'n, Almighty Allah said {and horses tied at the frontier, to frighten thereby the enemy of Allah and your enemy and others besides them}(49).

The aforementioned terrorism with the preparation of force is, as we have explained, the terrorism of the enemies of Allah who corrupt the earth. it is not the terrorism that wreaks havoc on the earth and

---

٤٤ ()https://aawsat.com/home/article.

٤٥ () Hassanein, Al-Mohammadi Bawadi; Moderation is life and civilization, 1st Ed. (2006), {Alexandria/ Dar Al-Fikr University}, P. 12.

٤٦ () El Fangary, Ahmed Shawky; Extremism and terrorism are the plight of the Islamic world, (1993 AD), {General Book Authority}, P. 13.

٤٧ () «Language Standards» (2/447)

٤٨ () «The Crown of the Bride» (2/541)

٤٩ () “Fath al-Qadeer for the perfection of Ibn al-Hamam and its complement by al-Halabi” (5/498) Albahr Alraeq (5/96),“Explanation of Al-Zarqani on the Mukhtasar of Khalil and the footnote of Al-Banani” (3/232)

First requirement: Motives for turning some individuals to adopt extremist ideas:

The linguistic meaning of the word (Ghulow) "Exaggeration": (Ghala fel Ammer), any exceeded the limit. And the price got high. Alghalwa, Alghulow means the speed of youth and its prime time[35], exceeding a limit moderation, vice versa (Altafreet), which means negligence idleness, both sides of anything is reprehensible[36]. (Algholow) Exaggeration means strictness and hardening until the limit is exceeded[37].

There is a matter whose importance appears in the modern era, especially in some Islamic countries, to achieves security in the Muslim community. It is the moderation of Islam, calling to Allah with wisdom and good advice, confronting extremism and terrorism disguised as religion. Islam has forbidden exaggeration in religion because it leads to escaping from the essence of its rulings, as the People of the Book did[38]. Almighty Allah says: **O People of the Book! Do not go to extremes regarding your faith; say nothing about Allah except the truth** {Surat Al Nisaa the verse No. 171}.

The Prophet forbade the believers from exaggeration and extremism in understanding and adhering to the provisions of Sharia. The prohibition explained the consequences of exaggeration and its effects. It was narrated that Ibn ‘Abbas said: “On the morning of ‘Aqabah, when he was atop his she-camel, the Messenger of Allah said: ‘Pick up some pebbles for me.’ So I picked up seven pebbles for him, suitable for Khadhf. He began to toss them in his hand, saying: ‘Throw something like these[39].’ Then he said: ‘Beware! The extremists perished, saying it three times [40].

Abu Hurair narrated "The prophet said, "religion is very easy and whoever overburdens himself in his religion will not be able to continue in that way. So you should not be extremists, but try to be near to perfection and receive the good tidings that you will be rewarded; and gain strength by worshipping in the mornings, the nights[41]**.** In another expression “the intent, the intent is reached” [42]. Al-Hafiz Ibn Hajar said: “the meaning is that no one delves into religious works. If he abandons kindness, he will be incapacitated and cut off, and he overcomes[43]”. Extremism in religion results from a superficial and short understanding of the purposes of legitimate destination and interpretation according to the concept of the precious, which leads him to extremism.

The Difference between ideology and terrorism:

Among the published papers, there is a paper written by Dr. Clark McCoy and Dr. Sophia Masculenko, from Brian Mawr College in the United States, entitled "The Two-Pyramid Model", in

---

٣٥() Al-Jawhari, Abu Nasr Ismail bin Hammad; Sahah Al-Jawhari – vol. 1- P. 3746.

٣٦() A group of authors, Islamic concepts, vol. 1, {The website of the Egyptian Ministry of Endowments}, P. 235.

٣٧() Al-Shahristani, Abu Al-Fath Muhammad bin Abdul Karim bin AbiyBakr Ahmed; Al-Malal wa Al-Nahl, Vol. 1, {Al-Halabi Foundation}, P. 18.

٣٨() Al-Turki, Abdullah bin Abdul Mohsen bin Abdul Rahman; Security in people's lives and its importance in Islam, {Saudi Arabia / Ministry of Endowments}, Pp 128/129..

٣٩() The Musnad of Imam Ahmad (3/350).

٤٠() Al-Nawawi, Al-Minhaj Sharh Sahih Muslim (Chapter of the Prohibition of Following Similarities to the Qur’an), Volume 16, 2nd Edition (1392) - {Beirut, House of Revival of Arab Heritage}, P.220.

٤١() Ibn Rajab, Fath Al-Bari Explanation of Sahih Al-Bukhari (Vol.1/ 149) .

٤٢() Al-Aieny, Abu Muhammad Mahmoud bin Ahmed bin Musa bin Ahmed bin Hussein; Umdat Al-Qari Explanation of Sahih Al-Bukhari, Volume 1, (Without Ed.) - {Beirut, Arab Heritage Revival House}, P. 236.

٤٣() Ibn Hajar; Fath al-Bari (1/ 94).

person makes a mistake related to his religion or himself, he is a sinner and must repent. If his mistake deserves a punishment, then the punishment must be accompanied by repentance and recognition of the offense. The punishment has the effect of purification and the sinner is left to his heart and his ability to control himself in order to purify himself by returning to Allah.

Therefore, this makes the educational punishment in the Islamic view is characterized by integration, moderation and comprehensiveness of the view. Hence, the success of the educational punitive process in Islam was a remarkable success, whether at the level of children or adults, where the person does not grow perfect does not see the facts, nor grow realistic, and does not care about feelings. The Islamic punichment takes into account that the person is a soul and a body, believes in servitude and loyalty to Allah alone, and by subordination to the revelation upon his Messenger, rightly guided, and wise(31).

Chapter (III):

Punishments for the actions of extremists,

and terrorists in Islam

Punishment comes as a result of a crime or an act committed against others that resulted in harm to others. So, the prophet linked that criminal act to the faith of the offender. From weak faith, the person commits crimes as it is seen in his Almighty's saying in Surat Al-Mutaffifin, {verse No. 29}: Indeed, the wicked used to laugh at the believers . These crimes are including what was mentioned as patterns of criminal behaviors, such as murder, theft, injustice, arrogance and tyranny, and other acts that Muslims understood as crimes by their nature, or through Allah violence against their perpetrators, or through what he imposed of punishment to these crimes, as mentioned in Surat Al-Ma'idah,{Verse 32}: That is why We ordained for the Children of Israel that whoever takes a life—unless as a punishment for murder or mischief in the land—it will be as if they killed all of humanity; and whoever saves a life, it will be as if they saved all of humanity.1 ˹Although˺ Our messengers already came to them with clear proofs, many of them still transgressed afterwards through the land . In the honorable hadith, the prophet, linked the cause of criminal behavior to the loss of faith in Almighty Allah. (32)It was also mentioned in Sahih Muslim that the prophet said:" When an adulterer commits illegal sexual intercourse, then he is not a believer at the time, he is doing it, and when a drinker of an alcoholic liquor drinks it, then he is not a believer at the time of drinking it, and when a thief steals, then he is not a believer at the time of stealing"(33). It was also mentioned in Sahih Muslim that the prophet said: "Allah, the Mighty and Sublime, has forgiven my Ummah for what is whispered to them or what enters their minds, so long as they do not act upon it or speak of it"(34).

The first topic: Islamic Sharia law calls for the renunciation of extremism and terrorism

The Islamic religion is distinguished by its moderation among other religions. This moderation is represented in its call for good morals, and the urging to adopt them, because they are attribute of the Prophet of Islam, Muhammad. The Almighty Creator described him by saying: **And you are truly ˹a man˺ of outstanding character .** {Surah Al-Qalam Verse 4}. From this point of view, the true Sharia rejects this call and the wrong practices attached to it that lead to exaggeration and extremism in this religion.

٣١() "The Three Wings of Deception, P. 291.

٣٢() "Sahih al-Bukhari" (3/136 i al-Sultaniyah)

٣٣() Sahih al-Bukhari" (3/136 al-Sultaniyah)

٣٤() "Sahih Muslim" (1/116 t. Abd al-Baqi)

Lord and their fear of the succession of the sons of Adam to the earth, and they said: Will You place in it someone who will spread corruption there and shed blood while we glorify Your praises and proclaim Your holiness? {Surah Al-Baqarah Verse 30}. Allah responded: I know what you do not know {Surah Al-Baqarah Verse 30}. "Security is achieved by victory and empowerment. Allah bequeaths them the land and changes their condition from fear to security if they fulfill the condition which is the oneness of Allah and his worship and uprightness in obedience to him. The link between faith and worship and the absence of polytheism and the attainment of security and distance from fear is noted(29). But if the mind is disabled from action by following the stray and perverted ideas, then Mighty and Sublime Allah "the truth" has threatened to disrupt it with the torment of Hell, says: And We have certainly created for Hell many of the jinn and mankind. They have hearts with which they do not understand, they have eyes with which they do not see, and they have ears with which they do not hear. Those are like livestock; rather, they are more astray. It is they who are the heedless {Surat Al-A`raf Verse No. 179}. Almighty Allah says: Have they not travelled throughout the land so their hearts may reason, and their ears may listen? Indeed, it is not the eyes that are blind, but it is the hearts in the chests that grow blind {Surat Al-Hajj, Verse 46}.
If Allah's law is applied in political systems, security will be achieved for all of society. Justice will be spread, and stability will prevail in the state. With stability the wheel of development will turn in the state, and contemporary ideologies do not find their way to the minds of young people. This will happen because the students received the enough through their studies of the jurisprudence of Islamic politics to reject these ideas about the Islamic society.

The second topic: The Islamic jurisprudential vision of punishment

In general, what is related to educational punishment is a branch of educational theory. The visions and interpretations of the educational punishment differ. In the Islamic theory, the hypothesis of punishment is placed surrounded by clear controls and clear conditions. When alerts don't succeed, the role model has no effect, sermons are not useful and patience is not taught, we are facing a process of firmness necessary to emphasize the constants and return deviation to the right path. In this case, punishment is not a necessity for every person. A person may dispense with example and exhortation. So, he does not need punishment throughout his life. Without a doubt, not all people are the same. Among them, there are those who need distress once, twice ore more(30).

"The Qur'anic approach to intimidation techniques to deal with punishment, followed all means of education, leaving no outlet in the soul that it could not reach. This approach uses examples and exhortations, encouragement and reward, uses intimidation in all its degrees, from the beginning of the threat to the execution. Once he threatens Allah's displeasure, even if it has a severe action in the hearts of the believers: Has the time not yet come for believers' hearts to be humbled at the remembrance of Allah and what has been revealed of the truth, and not be like those given the Scripture before—ʿthoseˀ who were spoiled for so long that their hearts became hardened. And many of them are ʿstillˀ rebellious {Surat Al-Hadid Verse 16}. In another case, the Qur'anic approach uses the wrath of Allah, and once with the war of Allah and His Messenger if they don't abandon usury, in other cases, it uses the punishment of the hereafter, and once with the punishment in this world, with varying degrees for different types of people. The punishment in the Islamic approach goes hand in hand with the establishment of psychological motivation as a background for it. So, if a

---

٢٩() Al-Khatib, Muhammad Shehata; Intellectual deviation and its relationship to national and international security, (1426 AH) Ed., p. 91/92.

٣٠() https://almoslim.net/node/263025

oneself in the battlefield. The name (Almashurah), derived from (Esharah)[24] the sign, and it is said: (shawarto fe Alamr) I consulted with him about the matter and (Estashartoh) I consulted with him[25].

Does the guardian have the right to unilaterally make a decision without consulting the people of shura?

Allah says: And consult with them in ˹conducting˺ matters. Once you make a decision, put your trust in Allah. Surely Allah loves those who trust in Him {Surah Al Imran Verse 159} Qatada said: God Almighty commanded His Prophet, peace be upon him, if he decided on a matter to proceed with it and rely on Allah, not on their consultation. And resolve is the revised commandAs Al-Qurtubi said [26]**:** "Al-Shafi'i said: "The ruler is only ordered to look for consultation, because the advisor warns him of what he neglects and guides him to what He does not invoke it from the evidence, not to imitate the counselor in what he says, Allah did not make this for anyone after the Messenger of Allah[27]**.** This means that the decision of the people of Shura is not binding on the prophet. As we saw in the fight against those who withheld zakat, Abu Bakr's decision-making despite the opposition of the prophets' companions. This indicates that the opinion of the people in Shura is not binding on the ruler. The ruler's departure from the right path, and does not give the right to the people of shura or the subjects to split the stick of obedience. The ruler has the right to restrict what is permissible if he thinks that there is a public interest that necessitates that, and it is better to take consultation because he has no regrets from consulting. If the subjects oppose every opinion that is unique to the ruler without advice, this will lead to incitement against the rulers, creating confusion and security instability in the homelands. When a person is well aware of this, he will not be drawn into those malicious claims that call peoples to rebel against their rulers. These claims have goals behind such as personal gains or political positions for those who are based on these temptations.

Human constitutions and man-made laws that contradict the law of Allah neglect the minimum meaning of loyalty to this religion[28].

Chapter (II):
Islamic Sharia Law and the Jurisprudential Vision in Punishing Extremists

The curricula of the jurisprudence of legitimate politics work to direct the minds of young people towards correct thinking and the realization of reason, blocking the doors of mental corruption, rejecting fanaticism and rigidity, and mediation and moderation in judging matters from a legal perspective according to what was stated in the Qur'an and the Prophet's Sunnah.

The first topic: Invoking Islamic Sharia law and its impact on creating security

Intellectual security is the demand of every human being. Peoples seek to achieve that security. The human being is the source of that security. So, the Sharia charted a middle way to achieve security, as one of the issues that preoccupy the whole world, and the Islamic communities in particular, because they are being targeted by the enemies with the aim of obliterating the Islamic identity and replacing it with Western culture. The importance of security is evident when the angels asked their

---

٢٤() Ibn Manzur–Arabes Tong–C3–p. 437.

٢٥() Al-Jhari, Abu Nasr Ismail bin Hammad; Asahah crown Arabic language and sanitation, Volumes 2, 4th Ed. (1407 AH. –1987 AD), {Lebanon, Beirut, House of Science for Millions}, P. 705.

٢٦() Al-Qurtubi interpretation, Volume 4, p. 252.

٢٧() Ibn Hajar - Fath al-Bari, vol. 13, (1379) - {Dar al-Maarifa, Beirut}, P. 342.

٢٨() Abdul Ghani, Muhammad Ibrahim; Islamists and the Mirage of Democracy,1st Ed {Saudi Arabia / Al-Mu'tamin Foundation} , P. 341.

How? Whereupon he said: There will be leaders who will not be led by my guidance and who will not adopt my ways? There will be among them men who will have the hearts of devils in the bodies of human beings. I said: What should I do. Messenger of Allah, if I (happen) to live in that time? He replied: You will listen to the Amir and carry out his orders; even if your back is flogged and your wealth is snatched, you should listen and obey(20).

It is obligatory to be patient with their wrongdoing and to give advice to them. They have to defend the Muslims and restrain the hand of the oppressor, protect their borders, manage the fortune according to the Sharia, protect religions and money, the Sharia items for expenditures money. He does not account for enough, and does not exaggerate the reform of his biography and integrity) (21). That is why Sharia prohibited rebellion against the rulers, and commanded patience with the rulers of oppression and injustice. The prophet says "Whoever disapproves of something done by his ruler then he should be patient, for whoever disobeys the ruler even a little a span will die as those who died in the Pre-Islamic Period of Ignorance(22). The behavioral effect of obeying the guardian is that the Muslim will learn about the Islamic ruling on obedience and not rebelling against the ruler no matter what happens, and the punishment that results from disobeying the ruler. With the consolidation of the principle of obedience, people will be secure in themselves and their money, and there will be stability in the political system. Chaos will increase if there is no obedience to the ruler.

Fourth topic: Shura

Shura is one of the well-established concepts in Islamic society. It distinguishes the Islamic political system from other systems. It is not the result of the suffering of peoples under the weight of unjust regimes, nor a result of human experiences. Almighty Allah addressed His Prophet Muhammad saying: So by mercy from Allah, [O Muhammad], you were lenient with them. And if you had been rude [in speech] and harsh in heart, they would have disbanded from about you. So, pardon them and ask forgiveness for them and consult them in the matter. And when you have decided, then rely upon Allah. Indeed, Allah loves those who rely [upon Him] {Surat Al-Imran Verse No. 159}.

Shura is based on differing opinions, and who is looking for Consultation should looks into that disagreement, and considers the closest word to Qur'an and Sunnah if possible. If Almighty Allah guides him to what He wills, he should resolve and implement it. This is the ultimate required diligence of Almighty Allah commanded his prophet in that verse(23). Abu Hurairah narrated " None was more apt to seek council of his Companions than the Messenger of Allah".

The meaning of the idiom " Shura"

First: The linguistic meaning of the word Shura:

The word “shura” was used by the Arabs in more than one place. It means extracting honey from a wax disc. It is used to examine the female slaves and the animals when buying, and also to display

---

٢٠() Sahih Muslim, chapter (The Obligation to Obey the Rulers Without Disobedience), (3/1466).

٢١() Al-Shawkani, Muhammad bin Ali Al-Shawkani; Sober Evidence, 1st Edition (1411 AH - 1991 AD) , {Sana'a / Dar al-Hijrah}, pp. 340-342

٢٢() Sahih al-Bukhari (9/47)

٢٣() Al-Qurtubi , Abu Abdullah Muhammad bin Ahmed bin Abi Bakr bin Farah Al-Ansari; Al-Qurtubi interpretation, Volume 4, 2nd floor (1384 AH - 1964 AD), {Cairo / Egyptian Book House}, P. 252.

Freedom of religion and beliefs: **Let there be no compulsion in religion: Truth stands out clear from Error: whoever rejects evil and believes in Allah hath grasped the most trustworthy hand-hold, that never breaks. And Allah heareth and knoweth all things** . {Surat Al-Baqarah Verse No. 256}.

Political freedom: Islam calls for political freedom and advises the rulers of the promotion of virtue, and not to take political opposition as a means to stir up the mob of the public.

Freedom of expression and thoughts: Islam came to free the mind from its shackles that kept it down for a long time. There is nothing in the texts that contradicts human minds, as many verses indicate thinking, such as: (that you understand), (that you contemplate), and (that you meditate).

The fruits of this freedom: Islamic libraries are full of various cultural books in various sciences(15).

Freedom of expression and thoughts in Islam does not mean the following:

- questioning the Muslims' faith, weakening the morals of Muslims by spreading obscenity and vice, nor spreading doubts and suspicions.
- This indicates that freedom is a feature of this Islamic legislation that peoples did not know before, except in the advanced ages of this century. So, the other nations learned about freedom from Islam and Muslims. As for the backwardness of the Islamic nation in this era, it is a result of their abandonment of these principles, which led to their misery.

The third topic: Obedience to the rulers

The honorable Sharia laid the proper foundation for the relationship between the shepherd and the parish; As this relationship is based on obedience and respect for this ruler, and it is matched by the ruler's commitment to the rights of the subjects, such as arbitration to Allah's law and other rights. Almighty Allah commanded that rights in his saying: **O believers! Obey Allah and obey the Messenger and those in authority among you. Should you disagree on anything, then refer it to Allah and His Messenger, if you ˹truly˺ believe in Allah and the Last Day. This is the best and fairest resolution** { Surah An-Nisa Verse 59} Abu Huraira - may God be pleased with him - narrated: "He who obeys me, obeys Allah, and he who disobeys me, disobeys Allah. He who obeys the chief, obeys me, and he who disobeys the chief, disobeys me (16)**.** A consensus of Ahlus-Sunnah wa'l-Jamaa'ah is that it is obligatory to listen and obey the ruler and those responsible, and to adhere to the regulations and laws in matters that do not contradict the legal texts.(17) "There is no obedience in disobedience, but obedience in good."(18)

In another hadith, the prophet says "Listening and Obedience are binding on a Muslim whether he likes or dislikes, so long as he is not commanded for disobedience (to Allah). If he is commanded to disobedience (to Allah), no listening and disobedience are binding (on him)(19). Hudhaifa b. al-Yaman said: Messenger of Allah, no doubt, we had an evil time (i. e. the days of Jahiliyya or ignorance) and God brought us a good time (i. e. Islamic period) through which we are now living Will there be a bad time after this good time? He (the Holy Prophet) said: Yes. I said: Will there be a good time after this bad time? He said: Yes. I said: Will there be a bad time after good time? He said: Yes. I said:

١٥() Ali, Khaled Ali Muhammad; Political system in Islam, pp. 69-73.

١٦() Sahih al-Bukhari, (Dar Tawq al-Najat edition) (4/50) (9/61), Sahih Muslim (Edition of the House of Revival of Arab Heritage) (3/146) Sunan al-Nasa'i (Islamic Publications Office Edition) (7/154).

١٧() Ali, Khaled Ali Muhammad; Political system in Islam p. 59.

١٨() Sahih al-Bukhari (9/88), Sahih Muslim (3/1469), Abu Dawood (3/40), an-Nasa'i (7/159) Edition of the Printing Library, Aleppo.

١٩() Sahih Al-Bukhari (9/63), Abu Dawood (3/40), Al-Asriya Library Edition, Beirut.

Justice: Many Qur'anic verses commanded justice between people in many matters, such as in judgment, testimony, relatives, and other matters.

The Arabic word (Adl) "justice" is a source of justice, and its meaning is the intent in the matter, and it is against injustice, and justice is the rule of truth[9].

Idiomatically, **the Arabic word (Adl)** Justice is the middle matter between the two extremes of excess and negligence[10].

Almighty Allah commanded justice in judgment in His saying: **Indeed, Allah commands you to render trusts to whom they are due and when you judge between people to judge with justice. Excellent is that which Allah instructs you. Indeed, Allah is ever Hearing and Seeing** {Surah An-Nisa Verse 55}

Justice at judgment between the people means detective equality between the two opponents Without outweighing one over the other in anything. He should deal with the two opponents alike. The justice that is enjoined is known to the linguists, and it does not mean ruling on what is established in the Sharia[11].

The political system aims to achieve justice in all social, judicial, administrative and international fields. It also guarantees all rights and freedoms, which is the goal of Islamic legislation. Almighty Allah says: **Ye are the best of peoples, evolved for mankind, enjoining what is right, forbidding what is wrong, and believing in Allah. If only the People of the Book had faith, it were best for them: among them are some who have faith, but most of them are perverted transgressors .** {Surah Al Imran Verse 10}.

equality: Islam came to find people being intolerant tribes. The racism was prevailing in their societies. So, Islam worked to eliminate these differences, equalize between people, and make the difference in piety, Almighty Allah says: **O mankind! We have created you from a male and a female, and made you into nations and tribes, that you may know one another** .{Surah Al-Hujurat Verse No. 13}.

The concept of justice in Islam does not take root unless the concept of equality is firmly established[12]. This concept is confirmed by the Hadith of the prophet " Verily Allah does not look to your faces and your wealth but He looks to your heart and to your deeds[13]. This concept was confirmed again was in (Hejat Alwada'a) the Farewell Pilgrimage speech, when he said: "O People! Certainly, your Lord is one, your father is one. An Arab has no virtue over a non-Arab, nor does a non-Arab have virtue over an Arab, a red skinned person is not more virtuous than a dark skinned person nor is a dark skinned person more virtuous than a red skinned person except through (Taqwa) piety[14].

Freedom: Islam guarantees freedom in the right Sharia, but it does not release these freedoms without limit. They are restricted to the limits defined by the Sharia. These freedoms are:

٩() Ibn Manzur, Lisan Al Arab, Volume11, P. 430.

١٠() Al-Jurjani; Definitions, (1357 AH - 1938 AD), p. 128.

١١() Qalamuni, Muhammad Rashid bin Ali Reda bin Muhammad Shams Al-Din–Al-Manar interpretation, Volume 5, {The Egyptian General Book Organization} P. 142.

١٢() Ali, Khaled Ali Muhammad; Political system in Islam, 1st Ed.(1433 AH .)–2012), {Saudi Arabia / Al-Rushd Library} P. 46.

١٣() Narrated by Muslim No. (2564).

١٤() It was verified by Ahmad in his Musnad (5/411), (The Islamic Bureau Ed) as a Sahih hadith.

"Al-Baiah" has several meanings. It comes in the sense of a covenant and once with a treaty and with Imamah. The people of interpretation differed regarding the “Covenant” that God mentioned in the verse “And remember the favor of Allah upon you and His covenant with which He bound you when you said, “We hear and we obey”; and fear Allah”. Which covenants God intended?
Some of them said: he meant the covenant of God in which the believers among the companions of the prophet, may God’s prayers and peace be upon him, were confident, when they pledged allegiance to the prophet, may God’s prayers and peace be upon him. (3)
"Al-Baiah" in Arabic, derived from "Baie" (sale), because each one of the sellers would extend his hand to the second party, and this is pledge of "Al-Baiah" is by taking the hand. Ubadah ibn al-Samit reported: We pledged allegiance to the Messenger of Allah, peace and blessings be upon him, to listen and obey in hardship and in ease, in pleasure and displeasure, even if someone is wrongly favored over us, not to dispute the rule of those in authority. (4)
Ibn Taymiyyah mentioned the "Al-Baiah" in the meaning of the imam in Al-Minhaj “The meaning of the leadership is that it takes place by power and authority. That is why the imams of the predecessors said, “Whoever has power and authority with which to do the purpose of guardianship, then he is one of those in authority whom God commanded to obey as long as they did not command disobedience to God.” (5)
Ibn Khaldun stated that "Al-Baiah" is the pledge to obey, as if the pledger promises his emir that he would give him control over his own affairs and the affairs of the Muslims, would not dispute with him in any of that, would obey him in what he assigned to do in time of difficulty and in prosperity. In the time of "Al-Baiah", they put their hands in his hand to confirm the covenant. This matter was similar to that of the seller and the buyer, so it was called "Al-Baiah", the source word "Ba'a", and the pledge became a handshake meaning. This is its linguistic meaning of the word, and became the common meaning in law. The word "Al-Baiah" was used in the hadith about the pledge of allegiance to the prophet Mohammed - may God’s prayers and peace be upon him - on the night of Aqaba, beside the tree, wherever this word is mentioned, including the pledge of allegiance to the Caliphs(6).
Sharia commanded not to rebel against the rulers, evidenced by the hadith of Ubadah: “We swore allegiance to Messenger of Allah to hear and obey; in time of difficulty and in prosperity, in hardship and in ease, to endure being discriminated against and not to dispute about rule with those in power, except in case of evident infidelity regarding which there is a proof from Allah(7). The Sunnis are unanimously agreed that the Sultan is not isolated with immorality(8).
The existence of the "Al-Baiah" and the people’s approval of those who pledge allegiance is sufficient evidence that the Islamic Sharia system guarantees the people the freedom to choose who takes over the affairs of the nation and not to impose rulers upon Islamic peoples.

The second topic: Justice, equality and freedom

٣() Muhammad bin Jarir al-Tabari - Tafsir al-Tabari "Jami’ al-Bayan" - Vol (10/91). House of Education and Heritage Edition.
٤() Sahih Muslim (3/1440).
٥() Minhaj al-Sunnah al-Nabawi (1/527)).
٦() Ibn Khaldoun, Abd al-Rahman bin Muhammad bin Khaldun al-Hadrami; Diwan of Almobtada wa alkhabar in the History of the Arabs, Volume 1, Edition 2 (1408 AH - 1988 AD), {Beirut / Dar Al-Fikr} - p. 261.
٧() Al-Bukhari (7199) and Muslim (1709).
٨() Muslim, explained by an-Nawawi (12/229).

In an analysis of this phenomenon, the researcher wants to discuss whether the laws of Sharia have a role into extremism, or this behavior is s result of certain circumstances.

Research's importance:

The importance of the research lies in spreading awareness among Muslims and non-Muslims and to respond and refute the thought of promoting misconceptions about the system of government and the laws of Sharia, its strict discourses, the reasons for the appearance of the of extremism and terrorism.

Research's Methodology:

As for the research method, the researcher uses the inductive and the analytical description method to describe and analyze this case and comparison regarding the research's topic (The jurisprudential and legal vision of punishing extremists and terrorists in the Islamic regime).

Research's tools:

As for the research tools, they are represented in primary sources, references, fatwas, annual and official reports in particular, conferences, seminars, lectures, and the facts that are shed on the Internet, magazines and newspapers, and all of these references to monitor and clarify the research's objectives.

Previous studies:

The researcher does not find a previous study that linked the jurisprudential and legal vision of punishing extremists and terrorists in the Islamic ruling system. So, the researcher decides to discuss these links here to refute the suspicions raised in this subject.

Research's plan:

The research is divided into an introduction and three chapters. The first chapter shows the mechanism of the system of governance in Islam. The second chapter deals with the issue of Islamic Sharia law and the jurisprudential vision in punishing extremists. The third chapter discusses the issue of punishments for the actions of extremists, and terrorists in Islam. In the end of the research, there are the conclusion, recommendations and indexes.

Chapter (I):

The mechanism of the ruling system in Islam

The ruling system in Islam and the policy of the subjects as it is mentioned in the Holy Qur'an are the basic matters of governance. This system is integrated and begins with the ruler taking over the regime by the allegiance. The ruler is not ruling alone, but he has a parliamentary consultative council so that he can rule with justice. The first step in the system of governance in Islam is to access the throne.

The first topic: the pledge of allegiance to the rulers in the ruling system of Islam

First: The linguistic meaning of allegiance "Al-Baiah":

The word "Al-Baiah" in Arabic mean "The transaction", to obligate sales to follow up and obey. It is said: "Tabayaeuu", means they pledged allegiance to this matter, as you say, they agree on this matter(1). "Al-Baiah" means allegiance and obedience, Which means contract and covenant as you say one of them sold what he owned and gave it to another person with obedience, pure intention, and contentment(2).

Second: The meaning of term "Al-Baiah" the pledge of allegiance:

Al-Harawi, Muhammad bin Ahmed bin Al-Azhari; Refining the Language, Volume 3, Edition 1 (2001 AD) - {Beirut / House of Revival of Arab Heritage}, p. 152. (1)

Ibn Manzoor; Lisan Al Arab, Volume (5/13) (8/25-26) - 3rd floor (1414 A.H.) - {Beirut / Dar Sader}. (2)

JKAU/ Arts and Humanities, **Vol. 30**, pp: 382 – 400 (2022 A.D. /1443 A.H)
DOI:10.4197/Art.30-2.13

The Jurisprudential and Legal Vision of the Punishment of Extremists and Terrorists in the Islamic regime

Dr. Ibtesam Mohamed Adam Hasanin
Assistant Professor of Comparative Jurisprudence,
Department of Islamic Studies
Art College
Imam Abdulrahman Bin Faisal University

Abstract. this research aims to clarify the Islamic jurisprudential and legal vision of punishment, especially for extremists and terrorists, from a legal perspective to refute the accusations leveled against Islam and its regime's institutions and link them to the actions of some misguided groups of the nation, by clarifying the mechanism of governance in Islam and consolidating the concepts, elements and pillars of regime in Islam. The research tries to show the wise legislator's method of disciplining and reforming people before punishing them, and using the method of deterrence and punishment against injustice in proportion to the size of the offense. The legislator enjoined punishment on the criminal extremists to support of the oppressed. The punishment of Haraba (terrorism) is one of Hudud (punishments that under Islamic shariah) stipulated in the Holy Qur'an.

This research is divided into an introduction and three chapters. The first chapter discusses the mechanism of the ruling system in Islam. The second chapter touches on the jurisprudential and legal vision of punishment from an Islamic perspective. The third deals with the penalties resulting from extremism and terrorism. The research ends with a conclusion, findings and recommendations.

Introduction:

All praise is due to Allah, Lord of the worlds. Prayers and peace be upon the most honorable of the prophets and messengers, Muhammad and all of his family and companions.

Recently, the phenomenon of so-called terrorism has spread in some countries. Some of these operations have been attributed to Muslims. In fact, this phenomenon does not belong to Islam. Whoever committed this phenomenon was due to a lack of understanding of religion or he was forced to do this act after the pressures put on him in those countries. He was left with no choice but this behavior that does not resemble the morals of a Muslim and the Sharia does not approve of that act. Therefore, I will search for a link between the system of governance in Islam and some of these immoral acts. Also, I'm going to find the link between the jurisprudential and legal legislator's vision of punishing these groups and the behavior of the extremist and terrorist criminals when they commit those crimes and their motives for that.

Objectives of the research:

In reference to the fierce attack on Islam and the attempts of demonizing it, associating it with terrorism, the researcher tries to discuss the issue of the jurisprudential and legal vision of punishing extremists and terrorists in the Islamic regime.