مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م٣٠ع٥، ٤٦٧ صفحة (٢٠٢٢م)
ردمد ٠٩٨٩ – ١٣١٩
رقم الإيداع : ٠٢٩٤ / ١٤

مجلة
جامعة الملك عبد العزيز

الآداب والعلوم الإنسانية

المجلد ٣٠ العدد ٥
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. عبدالرحمن العمري aaalamri 1@kau.edu.sa	عضوًا
أ.د. رافت وزنه ralwazna@kau.edu.sa	عضوًا
أ.د. السيد خالد مطحنه Ekibrahim @kau.edu.sa	عضوًا
أ.د. عبد الرحمن القرني alqarni333@yahoo.com	عضوًا
أ.د. هناء ابو داود habudaoud@kau.edu.sa	عضوًا
أ.د. زيني الحازمي zzainy@gmail.com	عضوًا
أ.د. عواطف الشريف aalherth @ kau.edu.sa	عضوًا

مطابع جامعة الملك عبدالعزيز

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م٣٠ع٥، ٤٦٧ صفحة (٢٠٢٢م)
ردمد ٠٩٨٩ – ١٣١٩
رقم الإيداع : ٠٢٩٤ / ١٤

المحتويات

الصفحة

القسم العربي

- عتبة الهامش ومركزيَّتها في المتن الروائي (روائح المدينة) لحسين الواد أنموذجًا
الرِّيم بنت مفوَّز الفوَّاز..... ١
- حديث عمر بن الخطاب ﷺ في اعتزال النبي ﷺ نساءه شهرًا دراسة حديثية وفقهية
سعيد بن صالح الرقيب..... ١٩
- أساليب الكشف عن الموهوبين باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي مراجعه منهجية
سامية عبد الله الغامدي..... ٤٩
- حرية المرأة المسلمة في ضوء الرؤية السعودية ٢٠٣٠
أفنان بنت محمد ناجي شيخ..... ٨١
- الأحكام الفقهية المتعلقة بالعانس دراسة فقهية
عبدالخالق محمد عبدالخالق أحمد و سعود بن ملوح العنزي..... ١٠٩
- الأصول الشرعية التي تقوم عليها دراسة الأديان
سلطان بن عبد الرحمن العميري..... ١٣٥
- التَّفاعل النَّصي مع الشِّعر القديم (التَّشطير أنموذجًا)
سارة عبد الملك الشّريف..... ١٧٣
- تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حول الاتساق بين التخصصات التربوية البينِّية والوظائف المهنية وعوامل نجاح تفعيلها
لطيفة علي البلوي..... ٢٠٥
- البناء العاملي والخصائص السيكومترية لمقياس الانحراف السلوكي لطلاب الجامعة) دراسة تحليلية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي)
جده السيد علي الكشكي و فاطمة حمدي الغنامي..... ٢٣٣
- تفاعل الجمهور السعودي مع مضامين العمل التطوعي عبر شبكات التواصل الاجتماعي؛ نحو مفهوم جديد للعمل التطوعي (دراسة ميدانية على عينة من مواطني مدينة جدة)
مصطفى جمال بن طيفور..... ٢٦٧

الصفحة

- تركيب الإحالة بالضمير: مقاربة نصية توليدية

سويلم فريج العطوي..... ٢٩٩

- تفسير القرآن الكريم بالحروف المهملة، تفسير سواطع الإلهام لأبي الفيض الهندي نموذجاً دراسة نظريَّة تطبيقية.

رياض بن محمد الغامدي..... ٣١٧

- واقع الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية

حنان بنت ونيس عمير الربيع..... ٣٤٣

- مدى فاعلية برنامج تدريبي لتعزيز الوعي الفكري لعينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز وفقا لنموذج كيركباتريك

مريم إبراهيم غبان و هادية أحمد عبد الله بالخيور..... ٣٧٩

- التلفيق في الفتاوى والأقضية بين المشروع والممنوع دراسة فقهية مقارنة

عبدالرحيم بن مراد عواض الحارثي..... ٣٠٧

- تأثير جائحة كورونا على تدريس اللغة الإنجليزية بين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

غيداء بنت علي صالح الزهراني..... ٤٦٧

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٥ ص ص: ١- ١٨ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-5.1

عتبة الهامش ومركزيَّتها في المتن الروائي
(روائح المدينة) لحسين الواد أنموذجًا

د. الرِّيم بنت مفوَّز الفوَّاز
أستاذ النَّقد الأدبي الحديث المشارك بقسم اللُّغة العربيَّة
جامعة جدَّة – المملكة العربيَّة السُّعوديَّة

مستخلص. النَّص الإبداعي طاقة دلاليَّة مصدرها ممكنات التَّأليف، والمعنى يكمن في محاولة فَهْم النَّص من خلال العلاقة القائمة بين عناصره والسِّياقات الأوليَّة المخبأة بين ثناياه، فالنَّص الموازي للعمل الإبداعي يتَّصل بمستواه الدَّلالي اتِّصالًا وثيقًا؛ لأنه يفتح المجال للقراءة والتَّأويل في إطار مرجعيَّة تتحكَّم في تحديد المعنى المقصود من بين المعاني المحتملة التي تُشكِّل نواة النَّص.

اعتمدت رواية «روائح المدينة» –موضوع الدراسة– على تقنية الهامش بوصفه عنصرًا من عناصر النَّص الموازي، مما جعل للهامش دورًا في تفريع الأصوات والزَّمن والمدارات والعوالم الممكنة، ممَّا استدعى البحث عن وظيفته وأدواره في النَّص الروائي.

الكلمات المفتاحية: النَّص الموازي– الهامش – المتن – رواية– روائح المدينة

المقدمة

استفاد الخطاب الروائي من الهامش بوصفه تقنية جديدة في كتابة الرِّواية العربيَّة بعد هيمنة الكتابة الكلاسيكيَّة، فاتجهت الرِّواية نحو التجريب باستخدام الإحالات المرجعيّة والهوامش والشروحات المنتجة للنَّص الروائي، ممَّا جعل الرِّواية العربيَّة الجديدة تجمع بين بُعدين: البُعد الجمالي، والبُعد الثقافي.

وتُشكِّل الهوامش نصًّا داعمًا للخطاب الروائي رغم موقعه في هامش المتن، حيث تلحق الهوامش في المتن الروائي لتفسير المتن لغويًّا ومعرفيًّا ودلاليًّا، وبذلك يعتمد الخطاب الروائي على نصَّين: أساسيٍّ وثانويٍّ، يعتمد الثاني على الأول، والعلاقة بينهما جدليةٌ في التفسير والتوضيح، وعليه تُعَدُّ عتبة الهامش من عناصر النَّص الموازي للخطاب الروائي، ومن أهم توابعه الداخلية، ومن الأركان الرئيسة للإمساك بدلالات النَّص.

وقد شهدت الدراسات النقدية الحديثة اهتمامًا بالنَّص الموازي للنصوص الإبداعية، وخاصَّةً الهامش الملحق بالمتن الإبداعي، ومن أهم النقَّاد الذين استعملوا الهامش جيرار جينيت في (العتبات)، وميشيل بوتور في (بحوث في الرِّواية الجديدة).

ومَن يطَّلع على مدوَّنة الرِّواية العربيَّة يجد مظاهر عديدةً للهوامش والحواشي النَّصية، أخذت مجالًا من اهتمام الروائي والناشر على حدٍّ سواء، كما استفاد بعض الروائيين العرب من تقنية الهامش، مثل: رواية (برقوق نسيان) لغسان كنفاني، و(نجمة أغسطس) لصنع الله إبراهيم، و(جنوب الروح) لمحمد الأشعري، و(وطن من زجاج) لياسمينة صالح، و(طريق الحرير) لرجاء عالم.

وعليه سأتناول في هذا البحث عتبة الهامش ودورها في رواية (روائح المدينة) لحسين الواد،من خلال المنهج السيميائي عند إيكو في المدار والعوالم الممكنة، حيث استخدم الروائي تقنية الهامش، ممَّا استدعى البحث عن وظيفة الهامش وأدواره سيميائيًّا، من خلال التركيز على وظيفة الهامش في الرِّواية، من حيث قدرته على تفريع الأصوات والزمن والمدارات والعوالم الممكنة. ويمكننا أن نطرح تساؤلًا: لماذا لجأ الروائي إلى الهوامش في إبداع نصوصه؟ وماذا أضافت؟ وهل يحاول الروائي أن يُخفِّف من درجة الغموض في روايته؟ سيحاول البحث الإجابة عن هذه التساؤلات.

النَّص الموازي والهامش

وضع الناقد الفرنسي (جيرار جينيت (Gerard Genette) كتابًا خاصًّا بالنَّص الموازي (Paratexte[١])، وَسَمه بـ(عتبات) (Seuils)، وفيه تحدَّث عن علاقة النَّص بعتباته، فجعله نمطًا من أنماط التَّعالي النَّصي؛ فـ"المناص نص، ولكنه نصٌّ يوازي النَّص الأصلي، فلا يُعرف إلا به"[٢]؛ لأنه رأى أن نصَّ الكتاب قلَّما يظهر عاريًا من مصاحبات لفظيةٍ أو أيقونيةٍ تعمل على إنتاج معناه ودلالته؛ ليشمل علاقة النَّص المتن بالعنوان، والعنوان الفرعي، والعناوين الداخلية، والمقدِّمات، والملحقات، والذيول، والتنبيهات، والتوطئة، والتقديم، الفاتحة، الملاحظات الهامشيّة الموجودة تحت الصفحات، النهائيات، المنقوشات الكتابية، العبارات التوجيهية، فكرة الكتاب، الأمثلة والشروح، الإهداءات، الرباطات الملفوفة، وكل الأنماط الأخرى من العلامات، والإشارات الثانوية: مثل المحفوظات المنسوخة،

(١) نجد له عدة مقابلات مترجمة: (عتبات النَّص، النَّص الموازي، النَّصوص المصاحبة، سياجات النَّص، المحيط النَّصي، المناص)، والبحث يعتمد مصطلح النَّص الموازي. للاستزادة ينظر: قصد رفع قلق المصطلح النقدي، عبد الحق بلعابد، علامات في النقد، النادي الثقافي بجدة، ج٥٨، ذو القعدة، ١٤٢٦ه، ديسمبر ٢٠٠٥م، ص:١٨٣، وفي تلقي المصطلح النقدي الإجرائي ترجمة paratexte على ضوء كتاب دومنيك مانقونو "المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب"، لعموري زاوي، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، ع١١، عدد خاص، الملتقى الدوري الثالث لتحليل الخطاب، من٥ إلى ٧ فبراير ٢٠٠٧م، ص: ٢٣_٣٥.

(٢) عتبات (جيرار جينيت من النَّص إلى المناص)، عبد الحق بلعابد، منشورات الاختلاف، ط١، ١٤٢٩ه/٢٠٠٨م، ص: ٢٨.

التوقيعات، كتابة المؤلف الشخصية (بخط يده)، كل هذه المعطيات تحيط بالنَّص من الخارج أكثر من الداخل، وهي عتبات أولية تدخل إلى فضاءات النَّص ودلالاته الرمزية[٣].

فالنَّص الموازي هو "الذي يجعل النَّص كتابًا ليُقدَّم إلى القراء بصفة خاصة، والجمهور بصفة عامة؛ أي أنه عبارة عن ملحقات نصية وعتبات نطؤها قبل ولوج أي فضاء داخلي، كالعتبة بالنسبة إلى الباب"[٤]، وعلى ذلك لا يمكن معالجة النَّص الموازي، أو عتبة التأويل بوصفها جزءًا منعزلًا عن بنية النَّص، "فكما أننا لا نَلِجُ الدار قبل المرور بعتباتها، فكذلك لا يمكننا الدخول في عالم المتن قبل المرور بعتباته؛ لأنها تقوم –من بين ما تقوم به– بدَور الوشاية والبوح"[٥]، ويقسم جينيت المناص قسمين رئيسَين، هما: النَّص المحيط، والنَّص الفوقي، وتنطوي تحت كلٍّ منهما عناصر مناصية مهمة[٦].

يندرج خطاب الهامش تحت قسم النَّص المحيط، ويُعَدُّ من أهم ملحقات النَّص الرئيس الداخلية، ومدخلًا مهمًّا للوصول إلى دلالات النَّص، وعليه يُعَدُّ "خطاب الهوامش بنية مناصية ضرورية لفهم النَّص الروائي وتفسيره وتأويله، وهو خطاب ماورائي، يُعَضِّد النَّص السردي الأساس، ويُقوِّيه كينونةً وحضورًا وتبئيرًا وتركيزًا، ويُثْريه فنيًّا وفكريًّا وذهنيًّا وجماليًّا، وهو بمثابة حواشٍ للنص؛ إذ تُؤطِّر هذه الحواشي الهامشيّة المعنى، أو توجّهه سلفًا"[٧] .

ويُعرِّف جيرار جينيت الهامش بأنه "ملفوظ متغيّر الطول مرتبط بجزءٍ منتهٍ تقريبًا من النَّص، إما أن يأتي مقابلًا له (en regard)، وإما أن يأتي في المرجع"[٨] .

فهو إضافةٌ للنص بهدف توضيحه والتعليق عليه، ويُشكِّل الهامش نصًّا مستقلًّا بذاته على الرغم من موقعه، وتوضع الهوامش بوصفها تعليقاتٍ مفسِّرة عادةً خارج نطاق الصفحة؛ في أسفلها، وأحيانًا في أعلاها، أو في آخر الكتاب (الفهرس)، تخبرنا عمَّا ورد فيه، كما أنها تستخدم في المؤلفات الأدبية والعلمية والأبحاث على حدٍّ سواء.

و"يُشكِّل خطاب الهوامش في الرِّواية بنيةً حكائيةً نصيةً مستقلةً، تتفاعل بنيويًّا ودلاليًّا مع البنية النَّصية الكبرى، ولو امتدت هذه البنية الهامشيّة الصغرى نصيًّا لتمخَّضت عن محكيٍّ فرعيٍّ داخل المحكي الأصلي"[٩]، و"لكن هدف المؤلف من اقتحام النَّص من هوامشه ليس تفتيت النَّص إلى مَحْكِيَّيْن اثنين، بل إيهام القارئ باستقلال السَّارد

(٣) ينظر: التفاعل النَّصي.. التناصية، النظرية والمنهج، نهلة فيصل الأحمد، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ط:١، ٢٠٠٠م، ص: ٢٦١.
(٤) مناهج النقد العربي الحديث والمعاصر، د. جميل حمداوي، مكتبة المعارف، الرباط، ط١، ٢٠١٠ م، ص: ٧٦.
(٥) مدخل إلى عتبات النَّص، بلال عبد الرزاق، إفريقيا الشرق، المغرب، ط١، ٢٠٠٠، ص: ٢٣.
(٦) للاستزادة يُنظَر: معجم السرديات، مجموعة مؤلفين، إشراف: محمد القاضي، دار محمد علي للنشر، تونس، ط١، ٢٠١٠م، ص: ٤٦٣.
(٧) شعريـــة النَّص المـــوازي (عتبـات النَّص الأدبـــي)، جميل حمداوي، دار الريف للطبع والنشر الإلكتروني، تطوان، ط٢، ٢٠٢٠م، ص: ١٥١.
(٨) عبد الحق بلعابد، عتبات جيرار جنيت من النَّص إلى المناص، ص: ١٢٧.
(٩) المرجع السابق، ص: ١٥٠.

عن ذاته وإرادته، أي: بانتفاء التطابق المبدئي بين المؤلف والسَّارد، على أساس أن الأول –وهو المسؤول عن الهامش– لا يعرف مقدار ما يعرفه الثاني، وهو المسؤول عن المحكي، بتعبير جيرار جينيت"[١٠].

تفريع الأصوات

يلعب الهامش دورًا رئيسًا في زعزعة المنطق السردي لتبدو الرِّواية خليطًا متباينًا من الآراء، وخليطًا متباينًا من الإمكانيات التفسيرية، فقد تشظَّى السَّارد العليم أو اختفى لصالح ساردَين أساسيَّين، كلٌّ منهما بضمير الآخر، فهناك السَّارد الموجود داخل النَّص الروائي في المتن، الذي يمكن أن يُسهم –أحيانًا– في تسيير الأحداث والتفاعل مع الشخصيات، وهناك ما سُمِّي السَّارد الضمني، الذي يقع خارج المتن الروائي بصورة كلية، وينسب إليه مسك خيوط العمل الروائي، ووضع الهوامش وانتشارها في العمل الأدبي، وشظاياه.

تعدُّد وجهات النظر يكسر حدَّة السلطة المطلقة، التي يحتكرها الراوي المفرد المهيمن على القص؛ فيتيح المجال لتقديم الحقيقة من كلِّ جوانبها، وكذلك يمكنه تقديم الأحداث التي تحدث في وقت واحد، وهكذا يصل القارئ عن طريق المشاركة الإيجابية في إنتاج النَّص، إلى مفهوم نسبي للحقيقة، يتوزَّع على المناظر المتعدِّدة، أو المشاهد التي يُقدِّمها النَّص بصورة متكافئة، وهذا المفهوم النسبي للحقيقة في تعدُّد الرواة هو تعدُّد لوجوه الحقيقة، بل وصعوبة القبض عليها بصورة تامة ونهائية، حتى بعد قراءة الوجوه المتعدِّدة لها[١١]، ويقودنا هذا إلى السؤال القديم الحديث عن مدى وجود موضوعيةٍ حقيقيةٍ في هذا العالم، وإلى أي مدى يستطيع الروائي أن يكون موضوعيًّا في طرحه وجهات النظر المتعدِّدة، وإلى أي مدى يمارس الروائي نوعًا من القمع الفكري على أبطاله، فهو وإن أظهر الموضوعية، وتعدُّد وجهات النظر، فهو في النهاية لن يُعلي إلا راية وجهة نظره التي يرى أنها الصواب.

ولعل رواية (روائح المدينة) التي تعرض نبض الشارع والهموم، وآلام، وآمال المواطن العربي، تحاول تحقيق رغباته المكبوتة بكسر سلطة الفرد والأحادية السلطوية، ونظام الحزب الواحد، أو على الأقل تحاول تقديم فكرةٍ متكاملةٍ، من كافة الزوايا للحقيقة التي يصعب، بل ويستحيل رؤيتها من زاويةٍ واحدةٍ، ويعلن الراوي في مواطن كثيرةٍ من رواية (روائح المدينة) عن وجهة نظر الشخصية قصد تمثيل وعيها، وتتم عملية تعدُّد وجهات النظر في الرِّواية عن طريق الانتقال من راوٍ إلى آخر في في المتن والهامش، مُبديًا وجهة نظره في الموضوع المطروح.

لعل هذه الطريقة في تناوُب السرد، بالإضافة لما تحقِّقه من موضوعيةٍ في الرؤية، وإظهارٍ لوجوه الحقيقة المختلفة، فهي أيضًا تعطي للسرد نوعًا من التشويق الذي يمتاز به الحوار عادة، فضلًا عن أنها تمنح العمل صفتَيِ: الرِّواية

---

(١٠) رشيد بنحدو: جمالية البين- بين في الرواية العربيَّة، منشورات مؤسَّسة نادي الكتاب، المغرب، مطبعة الكتاب بفاس، ط١، سنة ٢٠١١، ص: ١٩٦-١٩٧.

(١١) يُنظر: معجم السرديات، ص: ١٠٤.

والسيرة معًا، أي المتخيَّل والواقعي، ما حدث وما يمكن أن يحدث، إذ تتداخل الأزمنة: ما حدث وما يحدث وسيحدث، (الماضي، والحاضر، والمستقبل).

تستهلُّ الرِّواية بصوت الراوي مُخبِرًا عن الرائحة التي بدأت تنتشر في المدينة، محدِّدًا مصدرها ووقتها بناءً على وجهة نظر المؤرخ الحزين: "بدأت هذه الرائحة في التسرُّب إلينا –حسب المؤرِّخ الحزين– بُعَيْد أن أهلَّت علينا دولة العهد الجديد بميمون طلعتها.(١٢)"

يتماهى المؤرِّخ الحزين مع ضمير الشعب في الرِّواية، فالشعب يُمثِّل واقعيًّا الرافعة الأساسية للممارسة الديمقراطية؛ إذ لا معنى للديمقراطية في غياب صوت الشعب، كان صوت المؤرِّخ يُعبِّر عمَّا يُقلِق الشعب، ويتذمَّر ممَّا يضايقه؛ لأن الكلام أفضل من الصمت، والبحث عن الجواب المسؤول هو الواجب، وهو المفتاح، فالشعب لا يطالب بأكثر من الحياة الكريمة، ويرجو وطنًا يَسعُ الجميع وبالتساوي.

استمرَّ المؤرخ الحزين يطرح وجهة نظره في الأمور المتعلقة بشأن المدينة، مكتفيًا بطرح وجهة نظره في المتن، دون أن يقوم بأي فعلٍ حيال تلك الأمور، وأحيانًا يلتزم الصمت كما فعل حيال ترقية صالح قاسم، فكان ظهوره قويًّا في متن الرِّواية، إلى أن أبدى رأيه في مقهى (رضاب الهضاب) بشأن تقسيم صالح قاسم لقطاعات المالية بين أولاده الثلاثة، ثم دُبِّرت له المكايد، واتُّهِم بأنه مسكون بالأرواح الشريرة والهلوسة، ويتحدث وهو سكرانُ إلى أن قُبِض عليه واختفى، ثم عاود بطرحِ وجهة نظره في أسباب الروائح الجديدة والتصدي لها بالعصيان العام، والرفض والتمرد والمواجهة، ودُبِّرت له مكيدةٌ للتخلُّص منه نهائيًّا، إلا أنه قاوم وبَقِي على قيد الحياة يتابع مجريات الأمور بفعل تلك الروائح الجديدة، ثم بعد ذلك يظهر صوته جليًّا في الهامش.

ففي أول هامش يُذكر فيه سبب اختفاء المؤرِّخ الحزين، ويوضح كيف استولى فتحي الشهوات على داره، "عندما افتقدنا المؤرخ الحزين، وطال به الغياب حتى يئسنا من رجوعه إلينا، بَقِيَت داره مغلقة"(١٣)، فبداية وجهة النظر تبرز عند الإدراك الحسي أو العملية الذهنية التي تقوم بها الشخصية المبئرة من رؤية بصرية أو سمع أو شم(١٤)، كما يظهر في المثال الآتي: "كان بابها مغلقًا مثلما تركناه تمامًا، والسلسلة التي أثبتناها فيه على حالها، أكَّدت لنا الأتربة والأوساخ المجتمعة على عتبة الدار أنها لم تُفتح، تناهى إلينا أن بعض الناس يزعمون في مجالس خاصة بهم أن المؤرِّخ الحزين كان قد فرَّط في داره بالبيع ليهودي من يهودنا القدامى"(١٥) .

تُنبِئ جملة أفعال الإدراك: (أكَّدت، لم تُفتح، يزعمون، فرَّط) عن بداية وجهة النظر، فيبدو الراوي حريصًا على التمهيد لوجهة النظر بمثل هذه الأفعال، حتى تكون قرينةً دالةً على وجود وجهة نظرٍ، وعلى نِسْبَتها إلى ذات

(١٢) روائح المدينة، حسين الواد، دار الجنوب، تونس، ط١، ٢٠١٥، ص: ١٦.
(١٣) نفسه، ص: ٤٧.
(١٤) وجهة النظر في خان الخليلي لنجيب محفوظ، محمد نجيب العمامي، مجلة موارد، عدد ١٢، ٢٠٠٧، ص: ٦٧.
(١٥) نفسه، ص: ٤٩.

متلفِّظة بعينها، ثم تتوالى وجهة نظر المؤرِّخ الحزين في الأحداث، مثل: دخول البايات إلى المدينة، وأخبار المقاهي السبعة، عن طريق طرح الأسئلة عليه من قِبَل الراوي، أو من خلال ما سُمِع من أقواله، أو كما يزعم المؤرخ الحزين.

ورغم أن المؤرِّخ الحزين التزم الصمت، وبقي في داره مع العجوز البكماء التي تخدمه فإن بعض الشبان اقتحموا داره؛ ليَشْكُوا إليه حال المدينة بعد سيطرة أبناء صالح قاسم على جميع الخدمات بها، فيلومهم المؤرِّخ لأنهم يلتمسون الحلول من غيرهم، ويُوضِّح لهم أن سبب سيطرة أبناء صالح قاسم هو سياسة المدينة الأوباشية الجديدة، وحين يتحدث في المتن عن روائح الدكاكين الفاسدة وكيف أصبحت تتضوَّع من كل فردٍ في المدينة، وأنها حظٌّ قسمه الله عليهم، يسترسل في الهامش في أن المؤرخ الحزين كان يشمئز من البكَّائين الذين يتحسَّرون على العهود القديمة، وينسبون نتائج أفعالهم إلى الله، فبدلًا من تقويم أنفسهم، والبحث عن حلٍّ لمشكلاتهم، ينسبونها إلى الحظ، وإلى تدبير الله وتقسيمه.

وفي القسم الثاني من الرِّواية يسيطر الراوي في المتن، ويعرض وجهات النظر من خلال الشيوخ الثقاة والشبان والنابهين والناعين على هذا الزمان، بينما في المقابل يختفي صوت المؤرخ الحزين تدريجيًّا من المتن ليستقر في الهامش، وهذا بمثابة الإعلان عن نهاية الوجهة السابقة في المتن، وبداية الوجهة اللاحقة بها في الهامش، فكان يكتفي في المتن بالابتسام، أو يلوِّح برأسه استخفافًا، إلى أن استبدَّ به الحزن، وامتنع عن ذِكْر الحلول التي يراها ناجعةً لإصلاح الحال، إلى أن أصبح وجوده في نهاية الرِّواية مجرد ذكرى تبعث لهم الأمل، وبما أن المؤرِّخ الحزين هو صوت الشعب –كما أشرنا سابقًا– فهذا دلالةٌ على وجهة نظر المؤلف في أن صوت الشعب مهما قاوَمَ يظل مقموعًا؛ لذا استقرَّت آراء المؤرِّخ الحزين في الهامش.

تفريع الزمن

تتعلَّق مقولة زمن السرد بتحديد موقع الحكاية الزمني من الفعل السردي، "ويُشكِّل زمن السرد مع المستوى السردي والشخصية المقولات الثلاث التي يدرس من خلالها المقام المنتج للخطاب السردي، وتكتسي تحديدات المقام السردي الزمنية أهميةً لا تكتسيها تحديداته المكانية، وذلك أنه بالإمكان أن تُروَى قصةٌ دون تحديد المكان الذي تُروَى منه، ومدى بُعْده عن المكان الذي تجري فيه الأحداث، ولكن يستحيل ألَّا يتحدَّد موقعها الزمني من الفعل السردي ما دامت تُروَى بالضرورة في الزمن الحاضر أو المستقبل، وتتمثَّل المسألة الأساسية في تحديد الوضع الزمني للمقام السردي في ضبط موقعه من الحكاية، وقد ميَّز السرديون من هذه الزاوية بين أربعة أنماط من السرد، هي: السرد اللاحق، والسرد السابق، والسرد المتزامن، والسرد المُدرج"(١٦).

(١٦) معجم السرديات، ص: ٢٣٢.

يتَّخذ الهامش مسارًا موازيًا للزمن الطبيعي المنتشر على طول المتن، ويُوحِي للقارئ بأنه يَبنِي زمنه الخاص به خارج أسوار الحكاية، فيما يظل هو يتقاطع مع زمن المتن الفعلي للرواية، وبهذا نجد أن الزمن الروائي الخطي لم يَعُد له وجودٌ، فلم يَعُد الزمن يسير سيرًا طبيعيًّا مع هذا التركيب المتوازي بين المتن والهامش، أصبح هناك أزمنةٌ متعدِّدةٌ تستوقف السرد، وتنتشل القارئ لبناء زمنٍ خارج سردي، فالهامش يقوم على تصديع هذا الزمن الروائي، حين يطلب من القارئ أن يتوقَّف لبرهة، ويتأمل مع الراوي في خلفيات الأحداث الماضية، أو تداعياتها المستقبلية الممكنة، وأحيانًا يستطرد ليمتد الزمن ويتَّسع للمزيد من الأحداث أو التوقعات أو الشخصيات، وأحيانًا يتوقف بنا لنستمع إلى الصوت الداخلي للراوي (الوقائع السردية).

يقول في المتن: "كانت القهوة العربي شيئًا من التكروري، فهو فضلًا عن منافعه التي لا تُحصى، لم يكن آنذاك من الممنوعات"(١٧)، وعند كلمة "العربي"، يضع في الهامش أنَّ كلَّ ما كان عربيًّا لديهم كان "حسنًا وجميلًا ونافعًا"، ويقول: "لذلك قاوَمَ به أهل مدينتنا الأتراك وما صنعوه بهم"(١٨)، فيدخل بنا في متاهات هذه اللفظة، وإيحاءاتها المتعدِّدة، وما كانت تحمله هذه الكلمة من قيمٍ تتمثل في تاريخ العروبة، والتمسك بالتراث الذي حملهم على المقاومة قبل أن يحتلَّ الأتراك مدينتهم، فيعود بالزمن إلى زمن الاحتلال التركي: "يروي الشيوخ في مدينتنا عن الشيوخ فيقولون بكثير من الاعتزاز والانتخاء: بعدما أقبل الأتراك بشرِّهم وألقوه على بلادنا وذلَّت لهم الرقاب"(١٩)، وعند هذا المقطع يحضر الهامش ليعود بالزمن الروائي إلى ما قبل الاحتلال التركي؛ ليُجرِي مقارناتٍ تاريخيةً بين حاضر المدينة وماضيها، فبعد أن يسرد في المتن ما فعله الأتراك ببلادهم، وكيف ذلَّت لهم الرقاب، يشير في الهامش إلى ماضي بلادهم قبل أن يحتلَّها الأتراك، كيف كانت خاليةً من مظاهر الحضارة والتمدُّن، فيذكر في الهامش: "يزعم كثير من الشيوخ أن مدينتنا، قبل أن يقتحمها التمدن، لم يكن أحد يقدر على استباحتها عنوة ."(٢٠)

ويحضر الهامش أيضًا لاستعراض التطورات التاريخية التي صاحبت الظاهرة التي يشير إليها الراوي في المتن، فمقهى (المحباك) الذي ظل فتيان الحارات يقصدونه يتَّسع لحديثٍ هامشيٍّ يجري فيه التعريف بصاحبه منذ شبابه ونشأته التاريخية، والأسباب التي جعلت منه المقهى الوحيد الذي احتفظ باسمه "دون أن يلحقه تحوير أو تصحيف إلى أن قوَّضَتْه يد الحَدَثان."(٢١)

ويبدو لدى الكاتب وعيٌ عميقٌ بالتاريخ، فهو يربط الأسباب بالنتائج، ويُحلِّل الظواهر التاريخية تحليلًا فلسفيًّا عميقًا، كما يبحث عن الحلول الممكنة لبعض المفاسد التي استشرت في المدينة، يقوم الهامش بهذه الوظيفة في الانتقال

(١٧) روائح المدينة، ص: ١٠٢.
(١٨) نفسه، ص: ١٠٣.
(١٩) نفسه، ص: ١٠٥.
(٢٠) نفسه، ص: ١٠٥.
(٢١) نفسه، ص: ١٠٧.

من الظاهرة التاريخية إلى تحليلها أو الكشف عن تداعياتها، أو عن حلولها الممكنة، فعلى سبيل المثال يتحدث الراوي في المتن عن المقت الشديد الذي يكبته المؤرِّخ الحزين للمدينة وأهلها الذين استبدلوا التراث بالحضارة الغربية، فيقول: "ساءكم يا مساكين أني وضعت إصبعي على موضع الوجع... شمُّوا النتونة، وافهموا إن كنتم ما زلتم قادرين على الشم والفهم؟ تعتقدون أني سعيد بما أقوله فيكم؟ ما أشد غباءكم"(٢٢)، وفي الهامش ينتقل إلى الزمن الذي بدأ فيه هذا المقت ينمو ويظهر لدى الخُلَّص من أصحابه، وهو كم الجراح الذي ناله منها وهو يافع(٢٣).

وفي الحكاية التي يرويها عن العقاب الذي أنزله أحد البايات بشاعرٍ من الشعراء هجاه بقصيدةٍ؛ يُفسِّر الراوي سبب نفي الباي لهذا الشاعر، واختياره مدينتهم دونًا عن أي مدينةٍ أخرى بوصفها مكانًا ملائمًا للعقاب والنفي، فيقول في الهامش مفسرًا هذا البُغض بكونه بُغضًا متوارَثًا نتج عن حادثةٍ قديمةٍ وقعت في مدينتهم، فيقول في الهامش: "كان البايات يُضمِرون بُغضًا أسود لمدينتنا التي بدأت تتهيَّأ لأن تصبح مدينة، ويُظهِرون لأهلها عتابًا خفيفًا لأن واحدًا من أشهر فتياننا قد انضم – في الاضطرابات التي صدعت دولتهم ممهِّدةً الطريق لدولة الحماية والاستعمار – إلى نصرة مغامر من العامة سوَّلَت له نفسه أن يُنصِّب نفسه بايات على بلادنا....(٢٤)"

ويتكفَّل الهامش بسرد التفاصيل الهشة المعبَّأة بمساحات الوقت مرورًا بأزمنةٍ عديدةٍ؛ فيسرد في الهامش الأسباب: "حدثني بهذا الوزير نفسه بعد عقود كثيرة من وقوعها، كان ذلك الوزير قد أسَنَّ لكن ذاكرته ظلت متَّقِدة.(٢٥)"

ويعمِّم في أحد الهوامش بأن كل ما يحدث في مدينتهم الآن، هو لسببٍ ما حدث قديمًا وإن كانوا يجهلونه، فيقول في هامش الصفحة: "يقول أهل مدينتنا: (إذا عُرِف السبب بطل العجب)، ويستشهدون بما كان المؤرِّخ الحزين يُكثر في شبابه من ترديده على مسامعهم من أن (الصدفة) أو (الاتفاق) ليست سوى وقائع أو ظواهر نجهل أسبابها .(٢٦)"

وبهذا فإن البنية الأساسية التي قامت عليها الرِّواية وفق سلسلةٍ من الرواة وسلسلةٍ من الإصدارات المنشورة والمعدَّلة التي تعود بالرِّواية المتمظهرة بشكلها الأخير إلى أصلها المخطوط، تتلاءم مع هذا البناء الخاص بالزمن الذي اتَّسمَت به الرِّواية في العودة بالأحداث إلى أزمنتها الأصلية، فتمازُج الزمن السردي في (روائح المدينة) جاء من الواقع والحاضر والماضي والذاكرة، فتتابع الاستباق في المتن والاسترجاع في الهامش من خلال استذكار الأحداث الماضية.

---

(٢٢) روائح المدينة، ص: ١٦١.
(٢٣) نفسه، هامش ص: ١٦٢.
(٢٤) نفسه، ص: ١١٣.
(٢٥) نفسه، ص: ١٦٣.
(٢٦) نفسه، ص: ١١٤.

تفريع المدارات

المدار كما عرَّفه أمبرتو إيكو "أداة ماوراء نصية، وترسيمة يقترحها القارئ، فتكون قراءة الحكاية جزءًا من مضمون النَّص"(٢٧)، وكما هو معلومٌ فالنَّص يُوحِي بتأويلاتٍ لا محدودةٍ؛ لذلك لا بد من شروطٍ ملائمةٍ لبناء مدارٍ مناسبٍ للنص، وعليه يعتقد أمبرتو إيكو بأن المدار ينهض بالوظيفة التداوُلية لمساعدة القارئ في ضبط الترهينات الدلالية، واختيار المحور الدلالي الملائم للنص؛ لذلك يرى أن مفهوم المدار يدخل في باب الاستدلال: "تعيين المدار يعني التقدُّم بفرضية حول انتظام معين يعتري المسلك النَّصي، على أن هذا النموذج من الانتظام هو ما يضع كذلك – على حد اعتقادنا– حدودًا لتماسك نص، وشروطًا لقيامه على حدٍّ سواء"(٢٨)، فيهدف المدار إلى استخلاص التيمات الأساسية التي تدور حولها الرِّواية بصورةٍ كاشفةٍ للموضوعات الحيوية المتداولة داخلها.

أما عن كيفية بناء مدار النَّص، فـ"تتدخل طبيعة النَّصوص في هذه العملية، أحيانًا يمكن للقارئ أن يحدِّد المدار انطلاقًا من العنوان، أو من خلال جملة تعبر بشكل قوي عن مضمون النَّص، وأحيانًا تكون عملية بناء المدار معقَّدة، وهو ما يستلزم البحث والتقصِّي في نسيج النَّص عن الكلمات المفاتيح التي تساعد في بنائه، ويحدث أن يتضمَّن النَّص أكثر من مدار"(٢٩) .

وبهذا يمكن صياغة تراتُبياتٍ مُنمذَجةٍ للمدارات "من مدارات الجمل إلى المدارات الخطابية، وهكذا دواليك، وصولًا إلى المدارات السردية، وانتهاءً بالمدار الأكبر الذي يضم الأخيرة كلها تحت لوائه"(٣٠).

المدارات السياقية في (روائح المدينة):

يتكشَّف المدار السياقي الكبير منذ الصفحات الأولى للرواية، من خلال التقديم الذي تكفَّلت به دار النشر، فالمغزى القومي السياسي الذي يستنكر الخضوع للحضارة الغربية والروح العاجزة أمام تحديات العصر كان الهدف الأكبر الذي تنشده الرِّواية، لقد انتهى الناشر في تقديمه كما سينتهي أكثر القُرَّاء إلى التأكيد على الغرض والدلالة الأساسية المتخفية وراء التأليف، فأغراض التأليف كلها ترتكز على أنه وإن كان لا بد "أن نخلع عنا من الرجل القديم فلا يقتضي أن ننسلخ من هويتنا لنغترب في الآخرين.(٣١)"

إن الانقسام بين الحضارة الغربية الوافدة من خلال الاستعمار بكل تمظهراته، والتشبُّث بالتقاليد العربيَّة والقومية المتجذِّرة في التراث؛ ينسجم مع الانقسام والتشظِّي الذي بُنِيَتْ وفقه الرِّواية إلى متنٍ وهامشٍ.

---

(٢٧) القارئ في الحكاية، إمبرتو إيكو، ت: أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط١، ١٩٨٦م، ص: ١١٣.
(٢٨) المرجع السابق، ص: ١١٥-١١٦.
(٢٩) هيرمينيوطيقا المحكي "النسق والكاوس في الرواية العربيَّة"، محمد بو عزة، مؤسَّسة الانتشار العربي، بيروت، ط١، ٢٠٠٧م، ص: ٦٦.
(٣٠) القارئ في الحكاية، ص: ١١٧.
(٣١) روائح المدينة، ص: ٩.

تحضر النَّصوص المؤكِّدة على هذه الدلالة الكامنة وراء أغراض التأليف بكثرةٍ، فمن ذلك الحديث حول المقاهي الذي احتلَّ الجزء الأكبر من الرِّواية، الذي كان يمثِّل المكان الملائم لتناقل الأحاديث السياسية، فقد نشأت هذه المقاهي في بداية دولة الاستعمار والحماية، ولم تكن متأصلةً في تاريخ المدينة، فـ"المحلات المخصَّصة لها – فيما يروي الشيوخ عن الشيوخ من أحاديث شديدة الاضطراب– دخيلة علينا لا مكان لها في هندسة معمارنا، ولا منزلة في الراسخ من عاداتنا وتقاليدنا، يستدلون على ذلك أثناء تحسُّرهم على الزمان الذي كان زمانًا، والناس الذين كانوا أناسًا، بأنها عند إنشائها وتسميتها ببيت القهوة قد أُقْصِيَت عن ساحة الجامع القديم، قلب المدينة النابض، لتجتمع منبوذة وراءه في مفترق عدد كبير من الشوارع والأزقة الجانبية... فهي كالزائدة في تخطيط المدينة الأصلي، جاهزة دائمًا للبَتْر والانتزاع ."[٣٢]

هذا الرأي الذي يُصِرُّ بشدةٍ على انتزاع كل المقاهي بكل ما ترمز إليه من حضارةٍ غربيةٍ وافدةٍ يصطدم بالرأي الآخر الذي يُرحِّب بالمستعمر في الهامش، حيث يشير الراوي في الهامش إلى أنه قد رُسِم في الحاشية بخطٍّ دقيقٍ عبارة "للمراجعة أو الحذف"[٣٣]، وهذا يؤكِّد انقسام الرأي تجاه المستعمر.

ويمكن أن نستشف أن الدلالة الأساسية للمدار السياقي الكبير تنطوي على الاستسلام للصورة النهائية للأوضاع السياسية التي شكَّلها الاستعمار، وما بعد الاستعمار، وللانقسامات السياسية التي تشرَّبها الشعب حتى بات من الصعب الاستقرار على رأيٍ واحدٍ، فالنسخة التي عثر عليها المؤلف والناشر التي احتار وتوقَّف أمامها طويلًا متردِّدًا بأمر القرار الذي يتخذه بشأن العبارات القبيحة والنابية التي امتلأ بها الفصل الأول، أو بشأن الفصل الثاني الذي كثر فيه التشطيب والتعديل والهوامش، أو بشأن إدراج الفصلين في الرِّواية، والضرر الذي قد يلحق ببنيتها أو نشرهما مستقلين عن الرِّواية[٣٤]؛ تتطابق مع النسخة النهائية التي وصلت إليها المدينة في الرِّواية من فسادٍ سياسيٍّ ودينيٍّ، وانحلالٍ أو تفكُّكٍ اجتماعيٍ، فيؤكد في الإضاءة أنه "بعد تقليب النظر على وجوهه استقرَّ الرأي على نشر الفصلين في مجلد منفصل، أما الفصل الأول فننشره كما هو."[٣٥]

وكذلك الاختلافات الحزبية والسياسية والدينية كان هناك ما هو مسيطرٌ وثابتٌ، وهناك ما هو قابلٌ للمحو والتعديل، وهي صورةٌ تتطابَق مع الاختلافات التي عثر عليها الناشر بين النُّسَخ، فهناك كما يقول: "صيغة بالحبر الأصلي، وأخرى بقلم الرصاص، والصيغة التي بقلم الرصاص هي التي نُشِرت، ولذا أبقينا عليها، ونشرنا الثانية مشفوعة بتنبيه"[٣٦]، فيستسلم الناشر ومعه المؤلف لقرار نشر النسخة المكتوبة بقلم الرصاص –بالرغم من قابليتها للمحو

(٣٢) روائح المدينة، ص: ٩٦.
(٣٣) نفسه، ص: ٩٦.
(٣٤) نفسه، ص: ١٣.
(٣٥) نفسه، ص: ١٣.
(٣٦) نفسه، ص: ١٤.

والتعديل– كما هي، مع العلم بأن نشرها كما هي يدعو إلى الإبقاء عليها بالصورة التي هي عليه دون إمكانية التعديل بعد ذلك، وهو ما يدعونا إلى تأكيد على أن الدلالة السياقية الأساسية هي القبول بالانقسامات السياسية، وعدم العبث مع السلطة؛ لأن هذا العبث سيُفجِّر انتهاكاتٍ كبرى على مستوى البنية النَّصية.

المدارات السردية

تنقسم المدارات السردية وتتفرع وفقًا للمدار السياقي الكبير إلى مدارَين حكائيَّيْن كبيرَين، ينتظم تحت المدار الأول كل الأحداث المتعلقة بصالح قاسم وأولاده، بينما يتناول المدار الثاني روائح المقاهي بكل ما يجري ويدور فيها من أحاديث.

المدار السردي الأول (صالح قاسم وأبناؤه الثلاثة)

تتطوَّر الأحداث في هذا المدار بطريقةٍ تُماثِل التطوُّرات السياسية التي مرَّت بها البلاد، من حيث سيطرة فتحي الشهوات المطلقة على الشعب، وهو أحد أبناء صالح قاسم، ووصوله لكل ما يريده دون أي رادعٍ من ضميرٍ أو أخلاقٍ، وتطوُّر وضعه الاقتصادي من فَرَّاشٍ لا يُعبأ به إلى حصوله على مركزٍ اجتماعيٍّ مرموقٍ، وتقديمه الخدمات مقابل المال، وفي المقابل نجد أن مقهى (النخلة) – وهو المكان الذي تبدو فيه آراء المؤرخ الحزين السياسية ضد فتحي الشهوات – واضحةً وجليةً، يرمز إلى التراث والدين والعادات، وضمن المدار الثاني يتم هدم هذا المقهى، واجتثاث النخلة في آخر المطاف.

تكاد تختفي الهوامش الموظَّفة ضمن هذا المدار، فلا نعثر إلا على ستةٍ وعشرين هامشًا لا تتعدَّى وظيفتُها التوضيح والتفسير، حيث تتكفَّل بتفسير المفردات الغامضة في النَّص ما عدا الهامش الأخير الذي يوضح السبب وراء اختفاء المؤرخ الحزين، واستيلاء فتحي الشهوات على داره، فهذا الهامش الوحيد يقوم إذًا بتفريع المدار السردي الكبير إلى مدارٍ فرعيٍّ صغيرٍ يتناول ضِمْنه قصة اختفاء المؤرخ الحزين التي تدور حولها الآراء، وتنقسم، ويتنازع الخصوم حول صحتها، وهو ما يؤكد المدار السياقي الكبير، وهو سيطرة الحضارة الوافدة والمادية، واختفاء القيم العربيَّة الأصيلة، وانقسام أبناء الشعب وتفرُّعهم إلى أحزابٍ سياسيةٍ تتقاتل فيما بينها على السلطة.

المدار السردي الثاني (روائح المقاهي)

ينتظم هذا المدار الحديث عن الروائح النتنة التي انتشرت بالمدينة، ولم يَعُد لأحدٍ القدرة أو السيطرة على تخليص الناس منها، وعن مصدر هذه الروائح وهو المقاهي، وكما أشرنا سابقًا، ترمز هذه المقاهي إلى الحضارة الوافدة؛ وذلك للسمات التي ينسبها الراوي لها، فهذه السمات التي تلتصق بالمقاهي هي نفسها سمات الحضارة الغربية الوافدة، وهي دخيلةٌ، يقول الراوي في متن الرِّواية: "لم تكن المقاهي متأصِّلة في تاريخ مدينتنا، فالمحلات المخصَّصة لها، فيما يروي الشيوخ عن الشيوخ، دخيلة علينا، لا مكان لها في هندسة معمارنا، ولا منزلة في الراسخ من عاداتنا

وتقاليدنا"[٣٧]، وهي كذلك خارجةٌ عن المألوف من العادات والتقاليد العربيَّة، ينبذها الجامع القديم بوصفه رمزًا تأسيسيًّا دينيًّا، وزائدةٌ، جاهزةٌ للبتر، فهي كالعضو المزروع بداخل الجسد العربي الذي يظل يرفضها.

وفي الحديث عن المدار السردي الكبير (روائح المقاهي) يسرد الراوي في المتن حكايةً حول انتشاء الشبان بهذه الروائح، ممَّا يثير الرعب والخوف في الدوائر الحاكمة، وفي الهامش يُفرِّع الراوي مداراتٍ فرعيةً تقوم بتنمية هذا المدار، كمدار ملاحقة الشرطة للشبان، ومدار القبض على المؤرخ الحزين.

يتفرَّع المدار السردي (روائح المقاهي) إلى خمسة مداراتٍ فرعيةٍ، وهي: مقهى (البرطال)، مقهى (العنبة)، مقهى (القبة)، مقهى (المحباك)، مقهى (النخلة)، مع إشارة الراوي إلى إسقاط ذِكْر ما يتعلَّق بمقهى (رضاب الهضاب) وإهماله؛ لبُعْده عن المدينة، وندرة من يأتون إليه، ويصاحب كلّ مدارٍ أصل التسمية، ونوع الذين يتردَّدون عليه، والأحزاب التي ينتمون إليها، والأحاديث السياسية التي يتناقلها المرتادون لهذه المقاهي، فمقهى (البرطال) صاحبه يهودي يتنازل عنه لأحد رجال المدينة، ويتردَّد عليه شبان المدارس من أبناء الأعيان وصغار التجَّار، وأبناء اليهود والجاليات الأجنبية الذين يشكِّلون الحزب الشيوعي.

أما مقهى (العنبة) فمرتادوه من العاطلين عن العمل والمشرَّدين، والعمال الموسميين واليدويين، ومقهى (القبة) لا يرتاده إلا الأغراب الذين على سفرٍ، ومقهى (المحباك) لا ينتمي إلى أي حزبٍ سياسيٍّ، ويرتاده بعض الشبان، وكثيرٌ من الشيوخ والكهول للتمتُّع بمذاق القهوة، ومقهى (النخلة) هو مقهى الحزب الوطني، رُسِمَت على جدرانه صور الأبطال في العهد الإسلامي، ومقهى (المحطة) هو تسميةٌ أخرى لمقهى (القبة).

تقوم الهوامش بعد ذلك بتفريع المدارات الفرعية السردية إلى حكاياتٍ فرعيةٍ صغرى، إما أن تُسهِم في تنميته، أو تقوم بتقويضه، ففي المتن يجري الحديث عن القهوة السوداء التي يعتزُّ بها أهل المدينة الناعون على هذا الزمان، بوصفها سمةً على العروبة: "نحن مَن علَّم الأنام القهوة السوداء"[٣٨]. فيقول الراوي في الهامش: "تمييزًا لها عن القهوة الحمراء قهوة عين الديك المحرَّمة عند قوم، والمنهي عنها عند آخرين ."[٣٩]

ثم يستطرد في ذِكْر تفاصيل شربها، ويسرد رأي المؤرخ الحزين في تمييز القهوة العربيَّة عن المقاهي الغربية، فيقوم الهامش هنا بتنمية الحكاية الأصلية من خلال حكاياتٍ فرعيةٍ عن أنواعٍ أخرى من القهوة، وآراءٍ أخرى حول أصل القهوة وأصل المقاهي، وحيث يُغذِّي هذا الهامش ما ورد في المتن، نجده يتقوَّض من خلال مدارٍ فرعيٍّ آخر يَرِد في المتن يتناول تحريم القهوة كليَّةً عند الشيخ إمام الجامع القديم.

---

(٣٧) روائح المدينة، ص: ٩٥.
(٣٨) روائح المدينة، ص: ٩٩.
(٣٩) نفسه، ص: ٩٩.

وفي مدار الحديث حول مقهى (المحباك) يشرح الراوي المبادئ التي يؤمن بها رُوَّاد هذا المقهى، ومن أهمها إيمانهم الراسخ والعميق برائحتهم الأصيلة، وكراهيتهم للروائح الفاسدة، وعدم سماحهم لأي دخيلٍ وأجنبيٍّ بارتياد مقاهيهم.
وفي الهامش يقوم الراوي بتوليد حكايةٍ فرعيةٍ تتناقض كليَّةً مع ما سبق، حيث يروي أن الألمان عندما نزلوا في الحرب العالمية الثانية زاروا المقاهي الستة، فلم يَطِب لهم الجلوس إلا في مقهى (المحباك)، ودار حوارٌ بينهم وبين رُوَّاد المقهى بالعربيَّة بلكناتٍ أجنبيةٍ، جعلت من رُوَّاد المقهى يستحسِنون لكناتهم المختلفة، كما أبدوا رأيهم في أن مشكلات العالم لن تختفي إلا بالتحام العرب والألمان، فيقوم الهامش بتقويض المدار الفرعي في المتن.

تفريع العوالم الممكنة للأفراد

تتداخل العوالم الممكنة للأفراد في هذه الرِّواية بالطريقة نفسها التي ابتدأ بها سرد تفاصيل أصل الرِّواية نفسها، وتُصبح الرِّواية نفسها فردًا ضمن بقية أفرادها، حيث تمر بسلسلةٍ من التعيينات التي تحدِّد هويتها، ففي الإضاءة يبدأ الراوي بسرد تفاصيل حصول الناشر على الرِّواية، فقد مرَّت الرِّواية بسلسلةٍ من الرواة الذين تناقَلوها حتى وصلت بصورتها النهائية إلى يد الناشر، فهناك الراوي الحفيد الذي حلَّ بمنزل جده، و"كان والده قد طلب منه رفع الوثائق الشخصية... وإخلاء المنزل إثر التفريط فيه بالبيع .(٤٠)"

من هنا فإن الناشر الذي وصلته الرِّواية يقوم بإعادة قراءة الواقع عبر الوثائق التي وصلته، ويحاول إعادة ترتيبها، ووضع فرضياتٍ واحتمالاتٍ لما يمكن أن يكون قد حدث، ومسارات الأحداث مع كل فرضيَّةٍ معينةٍ؛ إذ يؤسِّس لعوالم ممكنةٍ قابلةٍ لأن تتطابق مع الواقع أو تتماثل معه، كما أنه وهو يقوم بالبحث عن الحقيقة يواجه الكثير من التناقضات في الرِّواية، فيطرح الكثير من الأسئلة، ويُعِيد صياغة الأحداث على أكثر من وجهٍ محتملٍ؛ ممَّا يخلق للقارئ عوالم ممكنةٍ متباينةٍ تتناقض مع بعضها، أو تتكامل معًا، أو تتناوب فيما بينها لرسم عامل شخصية المؤرخ الحزين.

يدخل الراوي الحفيد في سلسلة العلاقات بأفرادٍ آخرين تتشابك وتتوالد لتعيين هوية الراوي الحفيد وعلاقته بالراوي، ومن ثمَّ تعيين هوية الرِّواية وأصلها، وأول هذه العلاقات:

- علاقته بجده الذي من أهم سماته التي تحدِّد هُوَّيته في الرِّواية هو أنه قد فرَّط في منزله بالبيع، وأنه على علاقة بالراوي الحفيد في كونه جده.
- يتميَّز الراوي الحفيد –كما ظهر في إضاءة الرِّواية– بكونه "شابًّا حديث عهد بالتخرُّج من بعض مدارس الهندسة الفرنسية يُتقِن اللسان العربي"(٤١)، وهي صفةٌ جوهريةٌ في تحديد هويته؛ لأنها ستحضر بعد ذلك في ثنايا أحد هوامش الرِّواية للتعريف بالمؤرخ الحزين.

(٤٠) روائح المدينة، ص: ١٣.
(٤١) روائح المدينة، ص: ١١.

- يتَّصل الراوي الحفيد بواحدٍ من أصحاب والده (لتسليمه كتب جده).
- أحد أصحاب جده القُدامى يستلم مخطوطةً من الجد قبل وفاته للنظر فيها، ويسعى إلى نشرها.
- يدخل الراوي الحفيد في علاقةٍ مع دار النشر (عن طريق الشيخ صاحب جده لنشر المخطوطة التي استلمها من جده قبل وفاته).
- تصدر الطبعة الأولى، ويُعلِّق الراوي الحفيد بقوله: "للرواية بقية لم أرَها في المطبوعة"[٤٢]، ثم تنقطع أخباره عن صاحب جده وعن الناشر.
- بعد صدور الطبعة الأولى بأكثر من ستة أشهرٍ ينزل الراوي الحفيد بمدينة الراوي، (وهنا تبدأ علاقته بالراوي).
- يجلب معه كرتونًا به وثائق وملفاتٌ تركها جده ويُسلِّمها للراوي، ولا نعرف ما صلته بالراوي.
- يقارن الراوي بين هذه الوثائق/ النسخة المخطوطة وبين المنشورة / المطبوعة ويجدها أضخم.
- يعثر في الصندوق القديم على فصلَين لم يظهرَا في النسخة المطبوعة.
- وكل محتوى الملف عبارة عن نسخة مُصوَّرة مما لدى الراوي الحفيد، الفصل الأول مكتوب بخطٍّ واضحٍ نظيفٍ، أما الثاني فكانت به تشطيباتٌ كثيرةٌ وحواشٍ متعددةٌ وفقراتٌ باهتةٌ جدًّا، فاستنتجنا أن صاحبه لم يفرغ منه.

ويبقى السؤال الجوهري: مَن هذا الجد؟

وبعد قراءة بقيَّة فصول الرِّواية، وحين يبدأ الحديث عن المؤرِّخ الحزين؛ نكتشف أنَّ جدَّ الرَّاوي الحفيد الذي كتب (روائح المدينة) ما هو إلَّا المؤرِّخ الحزين، وذلك لوجود صفةٌ جوهريةٌ يتميَّز بها المؤرخ الحزين ذكرها الراوي في الهامش، تجعله يتطابق مع الجد، وهي بيعه منزلَه وتفريطه فيه ليهوديٍّ: "تناهَى إلينا أن بعض الناس يزعمون في مجالس خاصة بهم أن المؤرخ الحزين كان قد فرَّط في داره بالبيع ليهودي من يهودنا القدامى كان له عليه دَيْن، وأن ذلك اليهودي قد أرسل من يتفقَّد الدار للتصرُّف فيها"[٤٣]. بيد أنَّه في الهامش نفسه ينفي عن المؤرخ الحزين السمة التي كان يتمتَّع بها جد الراوي الحفيد، وهي أن المؤرِّخ الحزين ليس له أقارب: "عندما افتقدنا المؤرخ الحزين وطال به الغياب حتى يئسنا من رجوعه إلينا بقيت داره مُغلَقة، لم يكن له أقارب يعتنون بها، ثم إنه ما زال مُدرَجًا في عِدَاد الغائبين"[٤٤]، مما يجعله لا يتطابق مع جد الراوي الحفيد.

هذا العالم الممكن عن المؤرخ الحزين يبنيه الرَّاوي الذي كتب الهامش على حدّ علمه ومن منظور اعتقاداته، ويسترسل الراوي في الهامش في ذِكْر هويّة رجلٍ غريبٍ كان قد حضر إلى دار المؤرخ الحزين بعد بيعها وإغلاقها بسنواتٍ، ويُبدِي استغرابه ودهشته من اهتمام هذا الغريب بهذه الدار، وتصويره لها من جميع الجهات، وينقل

---

(٤٢) نفسه، ص: ١٢.
(٤٣) روائح المدينة، ص: ٤٩.
(٤٤) نفسه، ص: ٤٦-٤٧.

الأحاديث التي تداولها الناس عن هذه الحادثة، وكل ما يهمنا هنا هو الصفة الجوهرية التي ينسبها لهذا الغريب، وهي إتقانه الفرنسية صافيةً فيها لكنةٌ غريبةٌ، وهي صفةٌ تتطابق مع الراوي الحفيد التي ذكرها الراوي سابقًا في الإضاءة، وعلى هذا فإن علاقة هذا الرجل الغريب بالمؤرخ الحزين تتطابق مع علاقة الراوي الحفيد بالجد صاحب الرِّواية، ويتماهيان ليصبحَا فردًا واحدًا، ممَّا يجعل المؤرخ الحزين هو نفسه جد الراوي الحفيد الذي كتب الرِّواية.

ولكن إذا كان المؤرخ الحزين هو مَن كتب الرِّواية التي قرَّر الراوي والناشر نشرها كما هي، فمن كان ينقل عن المؤرخ الحزين داخل الراوية نفسها؟ هل هو المؤرخ الحزين نفسه على طريقة القدماء في رواية الخبر والتاريخ، وإملائه على أحد الكُتَّاب؟ أم أن المؤرخ الحزين ليس جد الراوي الحفيد، وبالتالي فجَدُّ الراوي الحفيد هو الراوي الذي يسرد الرِّواية، وينقل أحيانًا آراء المؤرخ الحزين، وبالتالي فالسِّمة الأساسية التي عددناها جوهرية في تعيين هوية هذين الفردين "سمة بيع المنزل"؛ تصبح سمة غير جوهرية، بل عرضية يمكن أن يشتركا فيها في الوقت الذي يتميَّزان عن بعضهما بوصفهما فردَيْن مستقلَّين.

وسواءٌ كان صاحب الرِّواية هو المؤرخ الحزين، أو هو جد الراوي الحفيد، فمَن يكون الراوي الذي استلم الرِّواية ونشرها، وذيَّل توقيعه في الإضاءة بـ"المؤلف"، وبهذه الطريقة المتسلسلة في الحصول على الرِّواية، وبهذه الطريقة المتداخلة في تعيين هوية رُوَاتها، يبني الراوي هوية بقية أفراد الرِّواية، فعلى سبيل المثال يتم تحديد هوية المقاهي من خلال سلسلةٍ من العلاقات، فمقهى (البرطال) –كما يقول الراوي– ذو أصلٍ يهوديٍّ، "كان صاحبه سرعان ما فرَّط فيه لرجل من مدينتنا يقال إنه من صنائعه"[٤٥]، فهناك سلسلةٌ من الإحالات تشترك فيها بقية المقاهي، فمقهى (العنبة) أصبح مقهى (المستقبل)، ثم مقهى (الكذبة) قبل أن يعرى تمامًا من الأسماء، ومقهى (الأقواس) هو نفسه مقهى (البرطال)، ثم أصبح يُعرف أحيانًا بمقهى (البوابة)؛ "مقهى النخلة الذي لم يفقد اسمه إلا بعد سنوات طويلة... ومقهى العنبة الذي أصبح مقهى المستقبل... ومقهى الأقواس الذي كان يسمَّى البرطال.[٤٦]"

وفي تحديد هوية هذه المقاهي من خلال علاقتها بمرتاديها يقول الراوي: "لم يكن أهل مدينتنا وَلُوعِين بالجلوس في المقاهي، أو هكذا كانوا يقولون، فهي فضلًا عن الريبة التي رافقت نشأتها أماكن موبوءة تمتلئ بالدخلاء والمُخبِرين والناشزين عن كل رعاية، وهؤلاء جميعًا تنبعث منهم روائح سَهِكة نَغِلة متغيِّرة لا تُطاق، الأماكن التي كان رجالنا يتردَّدون عليها لتبادُل الحديث والسمر، ويطيب لهم فيها الجلوس؛ أركان صغيرة في دكاكين واسعة يبسط فيها أصحابها من صغار التجار حُصُر الأسل والحلفاء والجلود... كانت مجالسهم هذه محاطة بالكتمان لا تخرج منها روائحهم المتضوِّعة"[٤٧] .

---

(٤٥) روائح المدينة، ص: ١٠٧.
(٤٦) نفسه، ص: ١٠٨.
(٤٧) نفسه، ص: ١٠٠.

وإذا كانت المقاهي شيئًا آخر غير الدكاكين –كما يقول الراوي– فلماذا إذن يَصِف هذه المقاهي بأن أصلها "دكاكين شاسعة الأرجاء مبنية أقبية بها، بعد استصلاحها وتهيئتها، دكانات مستطيلة ومربعة مفروشة بحُصُر الأسل والحلفاء..".[٤٨]، فيصفها بأنها دكاكين، ويَسِمها بالسمات نفسها التي وَسَم بها الدكاكين، وهي أنها مفروشةٌ بحُصُر الأسل والحلفاء.

ويأتي دور الهامش في تفريعه لهوية الأفراد من خلال سرد بعض التفاصيل التي يرى الراوي أنها هامشيةٌ، فيما تقوم بتشتيت القارئ في بناء هوية أفراد الحكاية، ففي حديثه عن المقاهي يتوقَّف الراوي عند مقهى (المحباك)، ويسرد في الهامش أن مِن سِمات هذا المقهى أنه "المقهى الوحيد الذي تَسمى بكنية صاحبه"[٤٩]، وينتقل من المقهى إلى صاحب المقهى الذي عُرف بهذه الكنية حتى نَسِي الناس اسمه الحقيقي، ثم يروي كيف قام هذا الفتى بشراء مخزنٍ صغيرٍ خلف الجامع القديم، وحوَّله إلى مقهى. ممَّا يعني أن أصل مقهى (المحباك) مخزنٌ صغيرٌ وليس دكانًا شاسع الأرجاء، وهي سِمةٌ تتنافى مع السمة السابقة التي تشترك فيها كلُّ المقاهي بأن أصلها دكاكين شاسعة الأرجاء!

الخاتمة

توصَّل البحث بعد الكشف عن تقنية الهامش باعتبارها نصًّا موازيًا للمتن الروائي في رواية (روائح المدينة) إلى النتائج الآتية:

- كشفت رواية (روائح المدينة) عن توظيف ناجحٍ لثنائية المتن والهامش؛ إذ استطاعت أن تجعل الأصوات المخالفة مسموعةً.
- أعان الهامش في (روائح المدينة) على توظيف وجهة النظر، وجعلها أداةً من أدوات إنتاج المعنى في النَّص الروائي.
- كانت وجهة النظر للشخصيات أقوى حضورًا في الهامش؛ لتضمُّن آرائهم حججًا وأدلةً.
- استطاعت المفارقات الزمنية أن تُحدِث انكسارًا بين المتن/ الحاضر والهامش/ الماضي في خط زمن السرد.
- ساعد الهامش الشخصيات على الانتقال من الحاضر إلى الماضي والعكس.
- كشفت الرِّواية عن معرفةٍ تأويليةٍ جديدةٍ تختلف عن الطرح الكلاسيكي للرواية العربيَّة، ممَّا استدعى قارئًا غير عاديٍّ.
- لُوحِظ على تقنية الرِّواية تَخلُّق الحكاية في المتن، وتَخلُّق المعرفة في الهامش.

---

(٤٨) نفسه، ص: ١٠٢.
(٤٩) نفسه، ص: ١٠٧.

o تميَّزت حبكة الرِّواية بين المتن والهامش بإنتاج مداراتٍ كونيةً وعوالم ممكنةً تفرَّعت في المقاهي السبعة، ونجح هذا التميُّز في رسم خارطة المكان، واتخاذ المقاهي بؤرةً سرديةً للمحكيات والمدارات والعوالم.

o ساعد الهامش في تفريع هوية الأفراد من خلال سرد بعض التفاصيل التي يرى الراوي أنها هامشيةٌ؛ فيما تقوم بتشتيت القارئ في بناء هوية أفراد الحكاية.

المراجع

المصادر والمراجع:

- التفاعل النَّصي (التناصية)، النظرية والمنهج، نهلة فيصل الأحمد، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ط:١، ٢٠٠٠م.
- دومنيك مانقونو، "المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب"، لعموري زاوي، مجلة الأثر، جامعة ورقلة، الجزائر، ع١١، عدد خاص، الملتقى الدوري الثالث لتحليل الخطاب، من٥ إلى ٧ فبراير ٢٠٠٧م.
- رشيد بنحدو: جمالية البين– بين في الرِّواية العربيَّة، منشورات مؤسسة نادي الكتاب المغرب، مطبعة الكتاب بفاس، ط١، سنة ٢٠١١م.
- روائح المدينة، حسين الواد، دار الجنوب، تونس، ط١، ٢٠١٥.
- شعريـة النَّص المـوازي (عتبـات النَّص الأدبـي)، جميل حمداوي، دار الريف للطبع والنشر الإلكتروني، تطوان، ط٢، ٢٠٢٠م.
- عتبات (جيرار جينيت من النَّص إلى المناص)، عبد الحق بلعابد، منشورات الاختلاف، ط١، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م.
- القارئ في الحكاية، إمبرتو إيكو، ت: أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط١، ١٩٨٦م.
- قصد رفع قلق المصطلح النقدي، عبد الحق بلعابد، علامات في النقد، النادي الثقافي بجدة، ج٥٨، ذو القعدة، ١٤٢٦هـ، ديسمبر ٢٠٠٥م.
- مدخل إلى عتبات النَّص، بلال عبد الرزاق، إفريقيا الشرق، المغرب، ط١، ٢٠٠٠م.
- معجم السرديات، مجموعة مؤلفين، إشراف: محمد القاضي، دار محمد علي للنشر، تونس، ط١، ٢٠١٠م.
- مناهج النقد العربي الحديث والمعاصر، د. جميل حمداوي، مكتبة المعارف، الرباط، ط١، ٢٠١٠م.
- هيرمينيوطيقا المحكي، "النسق والكاوس في الرِّواية العربيَّة"، محمد بو عزة، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، ط١، ٢٠٠٧م.
- وجهة النظر في خان الخليلي لنجيب محفوظ، محمد نجيب العمامي، مجلة موارد، عدد ١٢، ٢٠٠٧م.

The Threshold of the Margin and its Centrality in the Novel's Text (Smells of the City) by Hussein Al-Wad as a Model

Dr. Alreem Mofawaz Alfawaz
Associate Professor of Modern Literary Criticism
Department of Arabic Language
University of Jeddah

Abstract. the creative text is a semantic energy that generates from the possibilities of authorship, and the meaning lies in trying to understand the text through the relationship between its elements and the primary contexts hidden within it. The parallel text of the creative work is closely related to its semantic level, because it paves the way for reading and interpretation within a frame of reference that controls the determination of the intended meaning amongst possible meanings that constitute the nucleus of the text. The novel of "Smells of the City", subject of this study, relied on the margin technique as an element of the parallel text, which made the margin play a role in subdividing sounds, time, central points and possible worlds, which necessitated the search for its function and roles in the narrative text.
Keywords: Parallel text - margin – text - novel - smells of the city

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٥ ص ص: ١٩- ٤٨ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-5.2

حديث عمر بن الخطاب ﷺ في اعتزال النبي ﷺ نساءه شهرًا
دراسة حديثية وفقهية

أ.د. سعيد بن صالح الرقيب
أستاذ الدراسات العليا بقسم السنة وعلومها
كلية الشريعة وأصول الدين
جامعة الملك خالد

مستخلص. عنوان البحث: حديث عمر بن الخطاب ﷺ في اعتزال النبي ﷺ نساءه شهرًا، دراسة حديثية وفقهية.
يدرس البحث الحديث الطويل الوارد في اعتزال النبي ﷺ نساءه شهرًا، بعد أن حدث منهن ما أغضبه ﷺ؛ حيث تضمن الحديث عددًا من المسائل في علوم الحديث الشريف، والأحكام الفقهية، والآداب الشرعية.
يعطي البحث صورة جزئية مختصرة للحياة الاجتماعية للنبي ﷺ، ويقدم البحث نموذجًا للدراسة التحليلية للحديث الشريف، قام الباحث بجمع ما تفرق في المصادر العلمية، وترتيبه، وتهذيبه.
ويوصي الباحث بدراسة الأحاديث عمومًا، والطويلة خصوصًا، واستنباط الأحكام الشرعية، والآداب منها.
الكلمات المفتاحية: نساء النبي، اعتزال، هجر، إيلاء، التخيير، حديثي، فقهي.

المقدمة

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسوله الأمين.

فكل الخير والهدى فيما جاء في كتاب الله وما صح عن نبيه ﷺ، بما دلت عيه نصوصهما من المنهج الأقوم والسبيل الأرشد، وفي طيات كتب الحديث الشريف جملة من الأحاديث التي تناولت جانبًا من جوانب حياة النبي ﷺ الخاصة والعامة، ومنها ما ثبت في الصحيحين في اعتزال النبي ﷺ لأزواجه شهرًا، ولما تضمنه هذا الحديث من أحكام فقهية، وفوائد حديثية، وآداب مستحسنة، رأيت أن أكتب بحثًا مختصرًا لدراسة أهم المسائل التي يمكن

استنباطها من هذا الحديث في بحث سميته: «**حديث عمر بن الخطاب ﷺ في اعتزال النبي ﷺ نساءه شهرًا، دراسة حديثية وفقهية**».

أهمية البحث:

١- اجتمع في شرح هذا الحديث عدة مصادر: القرآن الكريم، والحديث الشريف، والسيرة النبوية وكل منها له قوته الدلالية التي يتميز بها.

٢- تطبيق منهجية الدراسة التحليلية المتكاملة للحديث والتي تشمل جملة من المعارف الحديثية والفقهية.

٣- مدارسة عدة مسائل تهتم بالنواحي الأسرية والاجتماعية في حياة النبي ﷺ، وكيف تؤخذ الأحكام والآداب منها؟

أهداف البحث:

١- تقريب السنة النبوية للدارسين لها باستنباط جملة من الأحكام، والآداب الشرعية التي تضمنها الحديث.

٢- تعطي دراسة هذا الحديث صورة جزئية عن طبيعة الحياة الأسرية للنبي ﷺ.

٣- يقدم البحث نموذجًا للتكامل بين الدراستين الحديثية والفقهية.

مشكلة البحث:

يجيب البحث في طياته عن جملة من الأسئلة، منها:

- ما المسائل الحديثية التي تضمنها الحديث الشريف؟
- ما المسائل الفقهية التي تضمنها الحديث الشريف؟
- هل ما وقع من النبي ﷺ يسمى اعتزالًا وهجرًا، أو إيلاءً؟
- هل تخيير النبي ﷺ لنسائه يعد طلاقًا؟

حدود البحث:

مرويات الحديث التي ورد بها في الكتب الستة.

الدراسات السابقة:

لم أقف في قواعد بيانات البحوث العلمية على بحث مفرد مختص بهذا الحديث، وإن كان الحديث قد تناولته كتب الشروح الحديثية، وهذا البحث فيه جمع ما تفرق في المصادر العلمية، وترتيبه، وتهذيبه.

منهج البحث:

استخدمت منهجي التحليل والاستنباط في دراسة متن الحديث الشريف.

إجراءات البحث:

سلكت منهجًا مختصرًا بما يناسب طبيعة الأبحاث التي تقدم للنشر في المجلات العلمية، وكانت إجراءات البحث كما يلي:

- توثيق النص القرآني حسب رسم مصحف الملك فهد.
- تخريج الحديث بتوسع من الكتب الستة بتوثيق العزو إلى الكتاب والباب ورقم الحديث.
- قسمت التخريج على حسب الرواة عن مدار الحديث الأعلى.
- قسمت المادة العلمية إلى مباحث، كل مبحث يتضمن عددًا من المسائل تشتمل على أهم ما ورد في الحديث منها.
- أضع عنوانًا لكل مسالة.
- أذكر تحت كل عنوان ما يناسبه من شرح وبيان.
- عرفت بالرواة باختصار من كتاب تقريب التهذيب لابن حجر.
- شرحت غريب الحديث عند وروده في متن البحث.

خطة البحث:

المقدمة:

المبحث الأول: المسائل الحديثية التي اشتمل عليها الحديث.

المبحث الثاني: المسائل الفقهية التي اشتمل عليها الحديث.

المبحث الثالث: الفوائد العامة المستنبطة من الحديث.

الخاتمة.

المراجع.

المبحث الأول : المسائل الحديثية التي اشتمل عليها الحديث

المسألة الأولى: متن الحديث.

عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، قَالَ: لَمْ أَزَلْ حَرِيصًا عَلَى أَنْ أَسْأَلَ عُمَرَ بْنَ الخَطَّابِ، عَنِ المَرْأَتَيْنِ مِنْ أَزْوَاجِ النَّبِيِّ ﷺ، اللَّتَيْنِ قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: {إِن تَتُوبَآ إِلَى ٱللَّهِ فَقَدۡ صَغَتۡ قُلُوبُكُمَاۖ} [التحريم: ٤]، حَتَّى حَجَّ وَحَجَجْتُ مَعَهُ، وَعَدَلَ [١] وَعَدَلْتُ مَعَهُ بِإِدَاوَةٍ[٢] فَتَبَرَّزَ، ثُمَّ جَاءَ فَسَكَبْتُ عَلَى يَدَيْهِ مِنْهَا فَتَوَضَّأَ، فَقُلْتُ لَهُ: يَا أَمِيرَ المُؤْمِنِينَ

(١) عدل: عدل عن الطريق مال، وحاد عنه، المعجم الوسيط ٥٨٨/٢، وعدل عن الطريق الجادة المسلوكة إلى طريق لا يسلك غالبًا ليقضي حاجته، فتح الباري ١٨٩/٩.

(٢) إداوة: بالكسر: المطهرة، وهي إناء صغير من جلد يتخذ للماء، تاج العروس ٥٧/٣١.

مَنِ المَرْأَتَانِ مِنْ أَزْوَاجِ النَّبِيِّ ﷺ، اللَّتَانِ قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: {إِن تَتُوبَآ إِلَى ٱللَّهِ فَقَدْ صَغَتْ قُلُوبُكُمَاۖ} [التحريم: ٤]. قَالَ: وَاعَجَبًا لَكَ يَا ابْنَ عَبَّاسٍ، هُمَا عَائِشَةُ وَحَفْصَةُ، ثُمَّ اسْتَقْبَلَ عُمَرُ الحَدِيثَ يَسُوقُهُ قَالَ: كُنْتُ أَنَا وَجَارٌ لِي مِنَ الأَنْصَارِ(١) فِي بَنِي أُمَيَّةَ بْنِ زَيْدٍ، وَهُمْ مِنْ عَوَالِي المَدِينَةِ (٢)، وَكُنَّا نَتَنَاوَبُ النُّزُولَ عَلَى النَّبِيِّ ﷺ، فَيَنْزِلُ يَوْمًا وَأَنْزِلُ يَوْمًا، فَإِذَا نَزَلْتُ جِئْتُهُ بِمَا حَدَثَ مِنْ خَبَرِ ذَلِكَ اليَوْمِ مِنَ الوَحْيِ أَوْ غَيْرِهِ، وَإِذَا نَزَلَ فَعَلَ مِثْلَ ذَلِكَ، وَكُنَّا مَعْشَرَ قُرَيْشٍ نَغْلِبُ النِّسَاءَ، فَلَمَّا قَدِمْنَا عَلَى الأَنْصَارِ إِذَا قَوْمٌ تَغْلِبُهُمْ نِسَاؤُهُمْ، فَطَفِقَ نِسَاؤُنَا يَأْخُذْنَ مِنْ أَدَبِ نِسَاءِ الأَنْصَارِ، فَصَخِبْتُ (٣) عَلَى امْرَأَتِي فَرَاجَعَتْنِي (٤)، فَأَنْكَرْتُ أَنْ تُرَاجِعَنِي، قَالَتْ: وَلِمَ تُنْكِرُ أَنْ أُرَاجِعَكَ؟ فَوَاللَّهِ إِنَّ أَزْوَاجَ النَّبِيِّ ﷺ لَيُرَاجِعْنَهُ، وَإِنَّ إِحْدَاهُنَّ لَتَهْجُرُهُ اليَوْمَ حَتَّى اللَّيْلِ، فَأَفْزَعَنِي ذَلِكَ وَقُلْتُ لَهَا: قَدْ خَابَ مَنْ فَعَلَ ذَلِكِ مِنْهُنَّ، ثُمَّ جَمَعْتُ عَلَيَّ ثِيَابِي، فَنَزَلْتُ فَدَخَلْتُ عَلَى حَفْصَةَ فَقُلْتُ لَهَا: أَيْ حَفْصَةُ، أَتُغَاضِبُ إِحْدَاكُنَّ النَّبِيَّ ﷺ اليَوْمَ حَتَّى اللَّيْلِ؟ قَالَتْ: نَعَمْ، فَقُلْتُ: قَدْ خِبْتِ وَخَسِرْتِ، أَفَتَأْمَنِينَ أَنْ يَغْضَبَ اللَّهُ لِغَضَبِ رَسُولِهِ ﷺ فَتَهْلِكِي، لاَ تَسْتَكْثِرِي النَّبِيَّ ﷺ وَلاَ تُرَاجِعِيهِ فِي شَيْءٍ وَلاَ تَهْجُرِيهِ، وَسَلِينِي مَا بَدَا لَكِ، وَلاَ يَغُرَّنَّكِ (٥) أَنْ كَانَتْ جَارَتُكِ أَوْضَأَ (٦) مِنْكِ وَأَحَبَّ إِلَى النَّبِيِّ ﷺ – يُرِيدُ عَائِشَةَ – قَالَ عُمَرُ: وَكُنَّا قَدْ تَحَدَّثْنَا أَنَّ غَسَّانَ (٧) تُنْعِلُ الخَيْلَ لِغَزْوِنَا، فَنَزَلَ صَاحِبِي الأَنْصَارِيُّ يَوْمَ نَوْبَتِهِ، فَرَجَعَ إِلَيْنَا عِشَاءً فَضَرَبَ بَابِي ضَرْبًا شَدِيدًا، وَقَالَ: أَثَمَّ هُوَ؟ فَفَزِعْتُ فَخَرَجْتُ إِلَيْهِ، فَقَالَ: قَدْ حَدَثَ اليَوْمَ أَمْرٌ عَظِيمٌ، قُلْتُ: مَا هُوَ، أَجَاءَ غَسَّانُ؟ قَالَ: لاَ، بَلْ أَعْظَمُ مِنْ ذَلِكَ وَأَهْوَلُ، طَلَّقَ النَّبِيُّ ﷺ نِسَاءَهُ، فَقَالَ: اعْتَزَلَ النَّبِيُّ ﷺ أَزْوَاجَهُ فَقُلْتُ: خَابَتْ حَفْصَةُ وَخَسِرَتْ، قَدْ كُنْتُ أَظُنُّ هَذَا يُوشِكُ أَنْ يَكُونَ، فَجَمَعْتُ عَلَيَّ ثِيَابِي، فَصَلَّيْتُ صَلاَةَ الفَجْرِ مَعَ النَّبِيِّ ﷺ، فَدَخَلَ النَّبِيُّ ﷺ مَشْرُبَةً (٨) لَهُ فَاعْتَزَلَ فِيهَا، وَدَخَلْتُ عَلَى حَفْصَةَ فَإِذَا هِيَ تَبْكِي، فَقُلْتُ: مَا يُبْكِيكِ أَلَمْ أَكُنْ حَذَّرْتُكِ هَذَا، أَطَلَّقَكُنَّ النَّبِيُّ ﷺ؟ قَالَتْ: لاَ أَدْرِي، هَا هُوَ ذَا مُعْتَزِلٌ فِي الْمَشْرُبَةِ، فَخَرَجْتُ فَجِئْتُ إِلَى المِنْبَرِ، فَإِذَا حَوْلَهُ رَهْطٌ (٩) يَبْكِي بَعْضُهُمْ، فَجَلَسْتُ مَعَهُمْ قَلِيلًا، ثُمَّ غَلَبَنِي مَا أَجِدُ، فَجِئْتُ الْمَشْرُبَةَ الَّتِي فِيهَا النَّبِيُّ ﷺ، فَقُلْتُ لِغُلاَمٍ لَهُ أَسْوَدَ (١٠): اسْتَأْذِنْ لِعُمَرَ، فَدَخَلَ الغُلاَمُ فَكَلَّمَ النَّبِيَّ ﷺ ثُمَّ رَجَعَ، فَقَالَ: كَلَّمْتُ النَّبِيَّ ﷺ وَذَكَرْتُكَ لَهُ فَصَمَتَ،

---

(١) أوس بن خولي بن عبد الله بن الحارث الأنصاري سماه ابن سعد من وجه آخر عن الزهري عن عروة عن عائشة ﷺ فذكر حديثا وفيه وكان عمر ﷺ مؤاخيًا أوس بن خولي لا يسمع شيئا إلا حدثه ولا يسمع عمر ﷺ شيئا إلا حدثه فهذا هو المعتمد، فتح الباري ١٩٠/٩.

(٢) عوالي المدينة: اسم لكل ما كان من جهة نجد من المدينة من قراها وعمائرها إلى تهامة، معجم البلدان ٧١/٤.

(٣) فصخبت: من الصخب: اختلاط الأصوات وارتفاعها، مشارق الأنوار ١٦٦/١.

(٤) فراجعتني: أي ترادني في القول وتناظرني فيه، فتح الباري ٢٨٠/٩.

(٥) تغرنك: لا تغتري بها وبحالها وإدلالها على النبي ﷺ لحبه لها وجمالها فتفعلي مثل فعلها فتقعي في الغرر والخطر والمكروه ولا تعرضي نفسك للمكروه ويوقعك فيه اقتداؤك بها وما تفعله هي لإدلالها بجمالها ومكانتها، مشارق الأنوار ٣٣٠/٢.

(٦) أوضأ منك: أحسن منك، النهاية في غريب الحديث ١٩٥/٥.

(٧) جاء في بعض طرق الحديث مرة: غسان، وأخرى: بملكهم، وثالثة: ملك غسان: الحارث بن أبي شمر وهو ملك غسان، وعظيم بصرى، فتح الباري ٢٤٩/١.

(٨) مشربة: بفتح الراء وضمها هي كالغرفة، مشارق الأنوار ٢٤٧/٢.

(٩) رهط: الرهط: الرهط من الرجال ما دون العشرة وقيل إلى الأربعين ولا تكون فيهم امرأة، ولا واحد له من لفظه، ويجمع على أرهط وأرهاط، وأراهط جمع الجمع، النهاية في غريب الحديث ٢٨٢/٢.

(١٠) اسم هذا الغلام رباح بفتح الراء وتخفيف الموحدة سماه سماك في روايته ولفظه فدخلت فإذا أنا برباح غلام رسول الله ﷺ، فتح الباري ١٩٤/٩.

فَانْصَرَفْتُ حَتَّى جَلَسْتُ مَعَ الرَّهْطِ الَّذِينَ عِنْدَ المِنْبَرِ، ثُمَّ غَلَبَنِي مَا أَجِدُ فَجِئْتُ فَقُلْتُ لِلْغُلاَمِ: اسْتَأْذِنْ لِعُمَرَ، فَدَخَلَ ثُمَّ رَجَعَ، فَقَالَ: قَدْ ذَكَرْتُكَ لَهُ فَصَمَتَ، فَرَجَعْتُ فَجَلَسْتُ مَعَ الرَّهْطِ الَّذِينَ عِنْدَ المِنْبَرِ، ثُمَّ غَلَبَنِي مَا أَجِدُ، فَجِئْتُ الغُلاَمَ فَقُلْتُ: اسْتَأْذِنْ لِعُمَرَ، فَدَخَلَ ثُمَّ رَجَعَ إِلَيَّ فَقَالَ: قَدْ ذَكَرْتُكَ لَهُ فَصَمَتَ، فَلَمَّا وَلَّيْتُ مُنْصَرِفًا، قَالَ: إِذَا الغُلاَمُ يَدْعُونِي، فَقَالَ: قَدْ أَذِنَ لَكَ النَّبِيُّ ﷺ، فَدَخَلْتُ عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ فَإِذَا هُوَ مُضْطَجِعٌ عَلَى رِمَالِ حَصِيرٍ، لَيْسَ بَيْنَهُ وَبَيْنَهُ فِرَاشٌ، قَدْ أَثَّرَ الرِّمَالُ بِجَنْبِهِ، مُتَّكِئًا عَلَى وِسَادَةٍ مِنْ أَدَمٍ [١] حَشْوُهَا لِيفٌ، فَسَلَّمْتُ عَلَيْهِ، ثُمَّ قُلْتُ وَأَنَا قَائِمٌ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَطَلَّقْتَ نِسَاءَكَ؟ فَرَفَعَ إِلَيَّ بَصَرَهُ فَقَالَ: "لاَ" فَقُلْتُ: اللَّهُ أَكْبَرُ، ثُمَّ قُلْتُ وَأَنَا قَائِمٌ أَسْتَأْنِسُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، لَوْ رَأَيْتَنِي وَكُنَّا مَعْشَرَ قُرَيْشٍ نَغْلِبُ النِّسَاءَ، فَلَمَّا قَدِمْنَا المَدِينَةَ إِذَا قَوْمٌ تَغْلِبُهُمْ نِسَاؤُهُمْ، فَتَبَسَّمَ النَّبِيُّ ﷺ، ثُمَّ قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ لَوْ رَأَيْتَنِي وَدَخَلْتُ عَلَى حَفْصَةَ فَقُلْتُ لَهَا: لاَ يَغُرَّنَّكِ أَنْ كَانَتْ جَارَتُكِ أَوْضَأَ مِنْكِ، وَأَحَبَّ إِلَى النَّبِيِّ ﷺ – يُرِيدُ عَائِشَةَ – فَتَبَسَّمَ النَّبِيُّ ﷺ تَبَسُّمَةً أُخْرَى، فَجَلَسْتُ حِينَ رَأَيْتُهُ تَبَسَّمَ، فَرَفَعْتُ بَصَرِي فِي بَيْتِهِ، فَوَاللَّهِ مَا رَأَيْتُ فِي بَيْتِهِ شَيْئًا يَرُدُّ البَصَرَ، غَيْرَ أَهَبَةٍ [٢] ثَلاَثَةٍ، فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ ادْعُ اللَّهَ فَلْيُوَسِّعْ عَلَى أُمَّتِكَ، فَإِنَّ فَارِسَ وَالرُّومَ قَدْ وُسِّعَ عَلَيْهِمْ وَأُعْطُوا الدُّنْيَا، وَهُمْ لاَ يَعْبُدُونَ اللَّهَ، فَجَلَسَ النَّبِيُّ ﷺ وَكَانَ مُتَّكِئًا، فَقَالَ: "أَوَفِي شَكٍّ أَنْتَ يَا ابْنَ الخَطَّابِ، إِنَّ أُولَئِكَ قَوْمٌ عُجِّلُوا طَيِّبَاتِهِمْ فِي الحَيَاةِ الدُّنْيَا" فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ اسْتَغْفِرْ لِي، فَاعْتَزَلَ النَّبِيُّ ﷺ نِسَاءَهُ مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ الحَدِيثِ حِينَ أَفْشَتْهُ حَفْصَةُ إِلَى عَائِشَةَ تِسْعًا وَعِشْرِينَ لَيْلَةً، وَكَانَ قَالَ: "مَا أَنَا بِدَاخِلٍ عَلَيْهِنَّ شَهْرًا مِنْ شِدَّةِ مَوْجِدَتِهِ [٣] عَلَيْهِنَّ حِينَ عَاتَبَهُ اللَّهُ "[٤] ..

المسألة الثانية: تخريج الحديث.

مدار الحديث على عبد الله بن عباس ، ويرويه عنه خمسة:

١- عبيد الله بن عبد الله بن أبي ثور[٥].

أخرجه البخاري، كتاب: المظالم، باب: الغرفة العلية المشرفة وغير المشرفة في السطوح وغيرها ح ٢٤٦٨، واللفظ له، من طريق عقيل بن خالد.

---

(١) أدم: الأديم، والأدِم وهو الجلد بكسر الدال، وجمعه أدم بفتحها، مشارق الأنوار ٩٤/١.

(٢) أهب: بضم الهمزة والهاء وبفتحهما- جمع إهاب وهو الجلد وقيل إنما يقال للجلد إهاب قبل الدبغ فأما بعده فلا، النهاية في غريب الحديث ٢٣٨/١.

(٣) موجدته: وجدت عليه وجدًا، وموجدة في نفسي: غضبت عليه، مشارق الأنوار٦٠٧/٢.

(٤) وقع في آخر الحديث هنا من رواية عقيل بن خالد عن الزهري إدراجٌ من حديث عروة عن عائشة رضي الله عنها ، وبيان الإدارج في المسألة الثالثة من المسائل الحديثية في هذا البحث.

(٥) عبيد الله بن عبد الله بن أبي ثور المدني، مولى بني نوفل، ثقة من الثالثة ع، تقريب التهذيب ت ٤٣٠٧.

وأخرجه أيضًا في كتاب: النكاح، باب: موعظة الرجل لابنته لحال زوجها، ح ٥١٩١ بتمامه، وفي كتاب: العلم، باب: التناوب في العلم ح ٨٩، مختصرًا، وأخرجه النسائي في الصغرى، كتاب: النكاح، باب: كم الشهر؟ واختلاف الزهري في الخبر عن عائشة ح ٢١٣١، مختصرًا بذكر أوله من طريق شعيب بن أبي حمزة.

وأخرجه مسلم، كتاب: الطلاق، باب: في الإيلاء واعتزال النساء، وتخييرهن ح ١٤٧٩، بتمامه وفي آخره: " وَكَانَ أَقْسَمَ أَنْ لَا يَدْخُلَ عَلَيْهِنَّ شَهْرًا مِنْ شِدَّةِ مَوْجِدَتِهِ عَلَيْهِنَّ، حَتَّى عَاتَبَهُ اللهُ عَزَّ وَجَلَّ."

وأخرجه الترمذي في سننه ح ٣٣١٨، أبواب تفسير القرآن عن رسول الله، باب: ومن سورة التحريم، بتمامه، كما في لفظ مسلم.

وأخرجه النسائي في الكبرى، كتاب: عشرة النساء، باب: هجرة المرأة زوجها، حديث المتظاهرتين ح ٩١١٢، بتمامه، كما في لفظ مسلم، من طريق معمر بن راشد.

وأخرجه البخاري معلقًا، كتاب: العلم، باب: التناوب في العلم ح ٨٩، مختصرًا، من طريق يونس بن يزيد.

وأخرجه النسائي في الصغرى، كتاب: النكاح، باب: كم الشهر، واختلاف الزهري في الخبر عن عائشة ح ٢١٣١، مختصرًا بذكر أوله، من طريق صالح بن كيسان.

خمستهم: عقيل بن خالد، وشعيب بن أبي حمزة، ومعمر بن راشد،يونس بن يزيد، وصالح بن كيسان، عن محمد بن شهاب الزهري، عن عبيد الله بن عبد الله بن أبي ثور، عن ابن عباس ﷺ به.

٢- عبيد بن حنين (١).

أخرجه البخاري في كتاب: التفسير، باب: {يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ لِمَ تُحَرِّمُ مَآ أَحَلَّ ٱللَّهُ لَكَۖ تَبۡتَغِي مَرۡضَاتَ أَزۡوَٰجِكَۚ وَٱللَّهُ غَفُورٞ رَّحِيم} [التحريم: ١] ح ٤٩١٣، بتمامه، وفي أوله قول ابن عباس: " مَكَثْتُ سَنَةً أُرِيدُ أَنْ أَسْأَلَ عُمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ عَنْ آيَةٍ فَمَا أَسْتَطِيعُ أَنْ أَسْأَلَهُ هَيْبَةً لَهُ، " وآخره عند قول النبي لعمر: " أَمَا تَرْضَى أَنْ تَكُونَ لَهُمُ الدُّنْيَا وَلَنَا الْآخِرَةُ"، وح ٤٩١٤ وفيه تحديد المكان: " فَلَمَّا كُنَّا بِظَهْرَانَ (٢)"، وزيادة في وسط الحديث: قال عمر : " ثُمَّ خَرَجْتُ حَتَّى دَخَلْتُ عَلَى أُمِّ سَلَمَةَ لِقَرَابَتِي مِنْهَا، فَكَلَّمْتُهَا فَقَالَتْ أُمُّ سَلَمَةَ: عَجَبًا لَكَ يَا ابْنَ الخَطَّابِ، دَخَلْتَ فِي كُلِّ شَيْءٍ حَتَّى تَبْتَغِيَ أَنْ تَدْخُلَ بَيْنَ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ وَأَزْوَاجِهِ، فَأَخَذَتْنِي (٣) وَاللَّهِ أَخْذًا كَسَرَتْنِي (٤) عَنْ بَعْضِ مَا كُنْتُ أَجِدُ، فَخَرَجْتُ مِنْ عِنْدِهَا"، وح ٤٩١٥ مختصرًا.

وفي كتاب: النكاح، باب: حب الرجل بعض نسائه أفضل من بعض، ح٥٢١٨ مختصرًا.

---

(١) عبيد بن حنين، بنون مصغرة، المدني، أبو عبد الله، ثقة قليل الحديث، من الثالثة، مات سنة خمس ومائة وله خمس وسبعون سنة، ويقال: أكثر من ذلك، ع، تقريب التهذيب ت ٤٣٦٨.

(٢) الظهران : واد قرب مكة وعنده قرية يقال لها مرّ تضاف إلى هذا الوادي فيقال مرّ الظهران ،معجم البلدان ٦٣/٤.

(٣) فأخذتني: أي منعتني من الذي كنت أريده تقول أخذ فلان على يد فلان أي منعه عما يريد أن يفعله، فتح الباري ١٩٤/٩.

(٤) كسرتني: أخذتني بلسانها أخذًا دفعني عن مقصدي وكلامي، فتح الباري ١٩٤/٩.

وفي كتاب: اللباس: باب ما كان النبي ﷺ يتجوز من اللباس والبسط، ح ٥٨٤٣ بتمامه.
وأخرجه في كتاب: أخبار الآحاد، باب: ما جاء في إجازة خبر الواحد، ح ٧٢٥٦، مختصرًا على ذكر خبر عمر مع الأنصاري .
وأخرجه في كتاب: أخبار الآحاد، باب: بَابُ قَوْلِ اللَّهِ تَعَالَى: {لَا تَدْخُلُواْ بُيُوتَ ٱلنَّبِيِّ إِلَّا أَن يُؤْذَنَ لَكُم} [الأحزاب: ٥٣]، فإذا أذن له واحد جاز، ح ٧٢٦٣، مختصرًا، وفيه: "وَغُلَامٌ لِرَسُولِ اللهِ ﷺ أَسْوَدُ عَلَى رَأْسِ الدَّرَجَةِ".
وأخرجه مسلم، كتاب: الطلاق، باب: في الإيلاء واعتزال النساء وتخييرهن، ح ١٤٩٧ بتمامه، من طرق عن يحيى بن سعيد الأنصاري، عن عبيد بن خنين، عن ابن عباس ﷺ به.

٣- سماك بن الوليد الحنفي(١).

أخرجه مسلم كتاب: الطلاق، باب: في الإيلاء واعتزال النساء وتخييرهن ح ١٤٧٩، بتمامه، باختلاف في كثير من ألفاظه: " فَدَخَلْتُ، فَإِذَا أَنَا بِرَبَاحٍ غُلَامِ رَسُولِ اللهِ ﷺ قَاعِدًا عَلَى أُسْكُفَّةِ الْمَشْرُبَةِ، مُدَلٍّ رِجْلَيْهِ عَلَى نَقِيرٍ مِنْ خَشَبٍ، وَهُوَ جِذْعٌ يَرْقَى عَلَيْهِ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَيَنْحَدِرُ"، وي آخره زيادة طويلة عن أصل الحديث: " فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللهِ، مَا يَشُقُّ عَلَيْكَ مِنْ شَأْنِ النِّسَاءِ ؟ فَإِنْ كُنْتَ طَلَّقْتَهُنَّ فَإِنَّ اللهَ مَعَكَ وَمَلَائِكَتَهُ وَجِبْرِيلَ وَمِيكَائِيلَ، وَأَنَا وَأَبُو بَكْرٍ وَالْمُؤْمِنُونَ مَعَكَ، وَقَلَّمَا تَكَلَّمْتُ، وَأَحْمَدُ اللهَ بِكَلَامٍ إِلَّا رَجَوْتُ أَنْ يَكُونَ اللهُ يُصَدِّقُ قَوْلِي الَّذِي أَقُولُ، وَنَزَلَتْ هَذِهِ الْآيَةُ آيَةُ التَّخْيِيرِ: {عَسَى رَبُّهُ إِنْ طَلَّقَكُنَّ أَنْ يُبْدِلَهُ أَزْوَاجًا خَيْرًا مِنْكُنَّ}، {وَإِنْ تَظَاهَرَا عَلَيْهِ فَإِنَّ اللهَ هُوَ مَوْلاهُ وَجِبْرِيلُ وَصَالِحُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمَلائِكَةُ بَعْدَ ذَلِكَ ظَهِيرٌ}. وَكَانَتْ عَائِشَةُ بِنْتُ أَبِي بَكْرٍ وَحَفْصَةُ تَظَاهَرَانِ عَلَى سَائِرِ نِسَاءِ النَّبِيِّ ﷺ، فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللهِ أَطَلَّقْتَهُنَّ ؟ قَالَ: لَا، قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللهِ، إِنِّي دَخَلْتُ الْمَسْجِدَ وَالْمُسْلِمُونَ يَنْكُتُونَ بِالْحَصَى يَقُولُونَ: طَلَّقَ رَسُولُ اللهِ ﷺ نِسَاءَهُ، أَفَأَنْزِلُ فَأُخْبِرَهُمْ أَنَّكَ لَمْ تُطَلِّقْهُنَّ ؟ قَالَ: نَعَمْ إِنْ شِئْتَ، فَلَمْ أَزَلْ أُحَدِّثُهُ حَتَّى تَحَسَّرَ الْغَضَبُ عَنْ وَجْهِهِ، وَحَتَّى كَشَرَ فَضَحِكَ، وَكَانَ مِنْ أَحْسَنِ النَّاسِ ثَغْرًا، ثُمَّ نَزَلَ نَبِيُّ اللهِ ﷺ، وَنَزَلْتُ، فَنَزَلْتُ أَتَشَبَّثُ بِالْجِذْعِ، وَنَزَلَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَأَنَّمَا يَمْشِي عَلَى الْأَرْضِ مَا يَمَسُّهُ بِيَدِهِ، فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللهِ، إِنَّمَا كُنْتَ فِي الْغُرْفَةِ تِسْعَةً وَعِشْرِينَ (٢)؟ قَالَ: إِنَّ الشَّهْرَ يكون تسعًا وَعِشْرِينَ، فَقُمْتُ عَلَى بَابِ الْمَسْجِدِ، فَنَادَيْتُ بِأَعْلَى صَوْتِي: لَمْ يُطَلِّقْ رَسُولُ اللهِ ﷺ نِسَاءَهُ، وَنَزَلَتْ هَذِهِ الْآيَةُ: {وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الأَمْنِ

(١) قال ابن حجر: "ظاهره أن النبي ﷺ نزل عقب ما خاطبه عمر، فيلزم منه أن يكون عمر تأخر كلامه معه تسعا وعشرين يوما، وسياق غيره ظاهر في أنه تكلم معه في ذلك اليوم، وكيف يمهل عمر تسعا وعشرين يوما لا يتكلم في ذلك وهو مصرح بأنه لم يصبر ساعة في المسجد حتى يقوم ويرجع إلى الغرفة ويستأذن، ولكن تأويل هذا سهل، وهو أن يحمل قوله فنزل أي بعد أن مضت المدة ويستفاد منه أنه كان يتردد إلى النبي ﷺ في تلك المدة التي حلف عليها فاتفق أنه كان عنده عند إرادته النزول فنزل معه ثم خشي أن يكون نسي فذكره"، فتح الباري ٢٨٦/٩.
(٢) سماك بن الوليد الحنفي، أبو زميل، بالزاي مصغرا، اليمامي، ثم الكوفي، ليس به بأس، من الثالثة، بخ م ٤، تقريب التهذيب ت ٢٦٢٨.

أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ} فَكُنْتُ أَنَا اسْتَنْبَطْتُ ذَلِكَ الْأَمْرَ، وَأَنْزَلَ اللهُ عَزَّ وَجَلَّ آيَةَ التَّخْيِيرِ"(١).

وأخرجه الترمذي، كتاب: الاستئذان، باب: ما جاء أن الاستئذان ثلاثة، ح ٢٦٩١ مقتصرًا على قول عمر أنه استئذن على النبي ﷺ ثلاثًا.

وأخرجه ابن ماجه، كتاب: الزهد، باب: باب ضجاع آل محمد ﷺ، ح ٤١٥٣، من طرق عن عكرمة بن عمار، مختصرًا بذكر ما كان يضطجع عليه النبي ﷺ، عن سماك بن الوليد الحنفي، عن ابن عباس ﷺ به.

٤- سعيد بن جبير(٢).

أخرجه أبو داود، كتاب: باب: في الرجل يفارق الرجل ثم يلقاه أيسلم عليه؟ ح ٥٢٠٢، مقتصرًا فيه على سلام عمر ﷺ على النبي ﷺ.

٥- علي بن حسين زين العابدين(٣).

أخرجه النسائي في الكبرى، كتاب: التفسير، سورة التحريم، قَوْلُهُ تَعَالَى: {إِنْ تَتُوبَا إِلَى اللهِ فَقَدْ صَغَتْ قُلُوبُكُمَا وَإِنْ تَظَاهَرَا عَلَيْهِ} [التحريم: ٢] ، ح ١١٧٢٢، مقتصرًا على سؤال ابن عباس ﷺ لعمر بن الخطاب ﷺ، من طريق: سالم بن أمية أبو النضر القرشي: عن علي بن حسين بن أبي طالب، عن ابن عباس ﷺ به.

المسألة الثالثة : المدرج في الحديث:

وقع في آخر الحديث الذي اخترته في المسألة الأولى : متن الحديث من رواية عقيل بن خالد عن الزهري إدراجٌ من حديث عائشة رضي الله عنها في قصة الاعتزال والتخيير، وقد فصل بين الحديثين معمر بن راشد في روايته للحديث عن الزهري كما في صحيح مسلم ح ١٤٧٩، وعند الترمذي ح ٣٣١٨ المذكورة في تخريج الحديث من طريق معمر بن راشد عن الزهري في المسألة الثانية، جاء عند الترمذي : قال الزهري أخبرني عروة بن الزبير عن عائشة رضي الله عنها : فَلَمَّا مَضَتْ تِسْعٌ وَعِشْرُونَ لَيْلَةً دَخَلَ عَلَى عَائِشَةَ فَبَدَأَ بِهَا"، وقد روي حديث عائشة منفصلًا، أخرجه مسلم، كتاب: الطلاق، باب: في الإيلاء واعتزال النساء وتخييرهن ح ١٤٧٥، وكتاب: الصيام، باب: الشهر يكون تسعًا وعشرين، ح ١٠٨٣،مختصرًا، والترمذي، كتاب: الطلاق، باب: في الإيلاء واعتزال النساء ح ١٣٥٧، وفي أبوب تفسير القرآن الكريم عن رسول الله ﷺ، باب: ومن سورة الأحزاب ح ٣٢٠٤.

---

(١) آية التخيير: {يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ قُل لِّأَزۡوَٰجِكَ إِن كُنتُنَّ تُرِدۡنَ ٱلۡحَيَوٰةَ ٱلدُّنۡيَا وَزِينَتَهَا فَتَعَالَيۡنَ أُمَتِّعۡكُنَّ وَأُسَرِّحۡكُنَّ سَرَاحٗا جَمِيلٗا ٢٨ وَإِن كُنتُنَّ تُرِدۡنَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَٱلدَّارَ ٱلۡأٓخِرَةَ فَإِنَّ ٱللَّهَ أَعَدَّ لِلۡمُحۡسِنَٰتِ مِنكُنَّ أَجۡرًا عَظِيمٗا ٢٩} [الأحزاب: ٢٨-٢٩].

(٢) سعيد بن جبير الأسدي مولاهم، الكوفي، ثقة ثبت فقيه، مات سنة خمس وتسعين ولم يكمل الخمسين، تقريب التهذيب ت ٢٦٢٨.

(٣) علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب الهاشمي، زين العابدين، ثقة ثبت عابد فقيه فاضل مشهور، من الثالثة مات [دون المائة] سنة ثلاث وتسعين، وقيل غير ذلك، ع، تقريب التهذيب ت ٤٧١٥.

قال ابن حجر: "ولعل ذلك وقع عن عمد من أجل الاختلاف على الزهري في الواسطة بينه وبين عائشة رضي الله عنها في هذه القصة بعينها كما بينه المصنف هنا وكأن من أدرجه في رواية بن عباس ﷺ مشى على ظاهر السياق ولم يفطن للتفصيل الذي وقع في رواية معمر"(١).

المسألة الرابعة : مختلف الحديث:

تضمن الحديث عدة مواضع فيها ما يعارض أحاديث أخر، ومن تلك المواضع ما يلي:

الموضع الأول:

عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ ﷺ قَالَ: مَرَّ النَّبِيُّ ﷺ بِامْرَأَةٍ تَبْكِي عِنْدَ قَبْرٍ، فَقَالَ: "اتَّقِي اللَّهَ وَاصْبِرِي " قَالَتْ: إِلَيْكَ عَنِّي، فَإِنَّكَ لَمْ تُصَبْ بِمُصِيبَتِي، وَلَمْ تَعْرِفْهُ، فَقِيلَ لَهَا: إِنَّهُ النَّبِيُّ ﷺ، فَأَتَتْ بَابَ النَّبِيِّ ﷺ، فَلَمْ تَجِدْ عِنْدَهُ بَوَّابِينَ، فَقَالَتْ: لَمْ أَعْرِفْكَ، فَقَالَ: " إِنَّمَا الصَّبْرُ عِنْدَ الصَّدْمَةِ الأُولَى " (٢).

ففي قول أنس بن مالك : " فَلَمْ تَجِدْ عِنْدَهُ بَوَّابِينَ "، يعارض ما جاء في هذا الحديث من قول عمر بن الخطاب ﷺ : " فَجِئْتُ المَشْرُبَةَ الَّتِي فِيهَا النَّبِيُّ ﷺ، فَقُلْتُ لِغُلاَمٍ لَهُ أَسْوَدَ: اسْتَأْذِنْ لِعُمَرَ، فَدَخَلَ الغُلاَمُ فَكَلَّمَ النَّبِيَّ ﷺ ثُمَّ رَجَعَ، فَقَالَ: كَلَّمْتُ النَّبِيَّ ﷺ وَذَكَرْتُكَ لَهُ فَصَمَتَ، فَانْصَرَفْتُ حَتَّى جَلَسْتُ مَعَ الرَّهْطِ الَّذِينَ عِنْدَ المِنْبَرِ ".

ولا تعارض بينهما، فيحمل كل حديث على حال، فحالة اتخاذ البواب في حديث عمر بن الخطاب ﷺ كان في حال اعتزاله ﷺ في أمر خاص، وحديث أنس ﷺ بعدم وجود بوابين كان في حال جلوسه لاستقبال الناس ﷺ.

ويرى الإمام النووي أنه أخذه للحاجب في ذلك اليوم كان لحاجة، فقال: "والغالب من عادة النبي ﷺ أنه كان لا يتخذ حاجبًا واتخذه في هذا اليوم للحاجة"(٣).

الموضع الثاني:

في هذا الحديث أن عمر ﷺ استأذن على النبي ﷺ ثلاث مرات، وهذا يشكل مع الخبر المشهور من حديث أبي موسى الأشعري ﷺ، قال أبو سعيد الخدري ﷺ: "كنت في مجلس من مجالس الأنصار، إذ جاء أبو موسى كأنه مذعور، فقال: استأذنت على عمر ثلاثا، فلم يؤذن لي فرجعت، فقال: ما منعك؟ قلت: استأذنت ثلاثا فلم يؤذن لي فرجعت، وقال رسول الله ﷺ: " إذا استأذن أحدكم ثلاثا فلم يؤذن له فليرجع"، فقال: والله لتقيمن عليه ببينة، أمنكم أحد سمعه من النبي ﷺ ؟ فقال أبي بن كعب: والله لا يقوم معك إلا أصغر القوم، فكنت أصغر القوم فقمت معه، فأخبرت عمر ﷺ أن النبي ﷺ قال ذلك "(٤).

---

(١) فتح الباري ٥٢١/٨.
(٢) أخرجه البخاري في صحيحه ح ١٢٨٣.
(٣) شرح النووي على صحيح مسلم، ٨٩/١٠.
(٤) أخرجه البخاري في صحيحه ح ٦٢٤٥، ومسلم في صحيحه ح ٢١٥٣.

ولا إشكال إذا أنزل كل حكم على حالة فلربما أراد عمر ﷺ التثبت أن هذا من قوله ﷺ، أو يدخل تحت تشديده في كثرة التحديث عن النبي ﷺ.

ويزيل هذا الإشكال ما جاء في رواية الحديث في صحيح مسلم، ففي آخره قال أبي بن كعب ﷺ : "سمعت رسول الله ﷺ يقول ذلك يا ابن الخطاب فلا تكونن عذابا على أصحاب رسول الله ﷺ، قال: سبحان الله إنما سمعت شيئا، فأحببت أن أتثبت"(١).

قال الترمذي: "إنما أنكر عمرﷺ عندنا على أبي موسى ﷺ حيث روى عن النبي ﷺ أنه قال: الاستئذان ثلاثًا، فإذا أذن لك وإلا فارجع وقد كان عمر استأذن على النبي ﷺ ثلاثًا فأذن له ولم يكن علم هذا الذي رواه أبو موسى، عن النبي ﷺ أنه قال: فإن أذن لك وإلا فارجع"(٢).

الموضع الثالث:

هجر النبي ﷺ نساءه شهرًا لتأديبهن، وقد ثبت عنه ﷺ النهي عن الهجر فوق ثلاث في قوله ﷺ: " لَا يحلُّ لمسْلِمٍ أَنْ يَهْجُرَ أَخَاهُ فَوْقَ ثَلَاثِ لَيَالٍ يَلْتَقِيَانِ فَيُعْرِضُ هَذَا وَيُعْرِضُ هَذَا وَخَيْرُهُمَا الَّذِي يَبْدَأُ بالسَّلَامِ "(٣).

قال الخطابي: "وأما الهجران أكثر من ذلك فإنما جاء ذلك في هجران الرجل أخاه في عتب وموجدة أو لنبوة تكون منه فرخص له في مدة ثلاث لقلتها وجعل ما وراءها تحت الحظر، فأما هجران الولد الوالد والزوج الزوجة ومن كان في معناهما فلا يضيق أكثر من ثلاث وقد هجر رسول الله ﷺ نساءه شهرًا.(٤)

فيتوجه النهي عن الهجر فوق ثلاث إذا لم يكن لمصلحة دينية، قال الشيخ بن عثيمين: "هجر المسلم من أجل أمور دينيه جائز بشرط أن يكون لهذا الهجر فائدة مثل أن يؤدي إلى إصلاح حال المهجور واستقامته، وأما إذا لم يؤد إلى هذه المصلحة، وإنما أدى إلى شر أكبر وتمادى في الطغيان، فإنه لا يهجر؛ لأن العاصي مهما عظمت معصيته مؤمن..... فالهجر دواء إن أفاد فافعله وإن لم يفد فلا تفعله ما دامت المسألة بينك وبين أخيك المسلم، أما الهجر على الأمور الدنيوية فإنه لا يجوز.(٥)"

فقد ثبت هجر النبي ﷺ للثلاثة الذين خلفوا خمسين ليلة كما في حديث كعب بن مالك ﷺ (٦).

---

(١) أخرجه مسلم في صحيحه ح ٢١٥٤.
(٢) سنن الترمذي عقب الحديث رقم ٢٦٩١.
(٣) أخرجه البخاري في صحيحه ح ٦٠٧٧، ومسلم في صحيحه ح ٢٥٦٠.
(٤) معالم السنن ١٢٢/٤.
(٥) فتاوى نور على الدرب ٢٤/٢.
(٦) أخرجه البخاري في صحيحه ح ٤٤١٨، ومسلم في صحيحه ح ٢٧٦٩.

المسألة الخامسة : فوائد حديثية متفرقة:

أولًا: الحرص على علو الإسناد.

والإسناد العالي مما سعى له المحدثون قديما وحديثًا رغبة في القرب المعنوي من سيد الخلق ﷺ، حتى اشتهرت عنهم بعض العبارات في الترغيب فيه قال الإمام أحمد : "طلب علو الإسناد من السنن" (١)، وقال يحيى بن معين في مرض موته عندما سئل ما تشتهي قال: "إسناد عالي وبيت خالي" (٢)، قال ابن الصلاح: العُلوّ يُبْعِدُ الإسنادَ من الخلل؛ لأنَّ كل رجل من رجاله يحتمل أن يقع الخلل من جهته سهوًا أو عمدًا، ففي قلتهم قلة جهات الخلل، وفي كثرتهم كثرة جهات الخلل، وهذا جلي واضح (٣).

وظهر هذا في موضعين:

الأول: انتظار ابن عباس ﷺ سنة كاملة حتى يحصل على علو الإسناد برواية الحديث عمن لابسه وحدث معه: عمر بن الخطاب ﷺ، قال ابن حجر: " وفيه طلب علو الإسناد لأن ابن عباس أقام مدة طويلة ينتظر خلوة عمر ﷺ

ليأخذ عنه، وكان يمكنه أخذ ذلك بواسطة عنه ممن لا يهاب سؤاله "(٤).

الثاني: في نزول عمر ﷺ من العوالي لأخذ الخبر من رسول الله ﷺ مباشرة بدلًا من الواسطة بينهما: جاره الأنصاري ﷺ.

ثانيًا: حصول العلم بخبر الواحد.

ويظهر هذا في موضعين:

الأول: في تصديق عمر للخبر من جاره الأنصاري حيث أخبره خبر ما وقع في بيت النبوة.

قال النووي: "وفيه: جواز قبول خبر الواحد لأن عمر ﷺ كان يأخذ عن صاحبه الأنصاري ﷺ ، وأخذ الأنصاري عنه"(٥).

الثاني: في الواسطة بين النبي ﷺ وعمر في الاستئذان؛ حيث قبل عمر ﷺ المخبر الوحيد بينه وبين النبي ﷺ، ولذلك أخرج البخاري هذا الجزء من الحديث في كتاب: أخبار الآحاد في صحيحه.

---

(١) الرحلة في طلب العلم للخطيب البغدادي، ص ٩٨.
(٢) اختصار علوم الحديث لابن كثير ١٦٤/١.
(٣) المقدمة، ص ٤٤٠.
(٤) فتح الباري ٢٩١/٩.
(٥) شرح صحيح مسلم ٩٥/١٠.

قال ابن حجر: " فلو كان خبر الآحاد غير مقبول لتعذر إبلاغ الشريعة إلى الكل ضرورة لتعذر خطاب جميع الناس شفاهًا، وكذا تعذر إرسال عدد التواتر إليهم " [١]. وقال: " وفيه قبول خبر الواحد ولو كان الآخذ فاضلًا، والمأخوذ عنه مفضولًا " [٢].

ثالثًا: العناية بسياق الحديث بتمامه.

حيث سأل ابن عباس ﷺ عمرًا عن المرأتين فقط، لكن لما علم عمر ﷺ من حرص ابن عباس ﷺ على العلم أخبره بأسماء المرأتين، ثم تتميمًا للفائدة ساق عمر ﷺ الحديث بتمامه.

قال ابن عباس ﷺ : "قَالَ: وَاعَجَبًا لَكَ يَا ابْنَ عَبَّاسٍ، هُمَا عَائِشَةُ وَحَفْصَةُ، ثُمَّ اسْتَقْبَلَ عُمَرُ الحَدِيثَ يَسُوقُهُ".

قال ابن حجر: "وفيه سياق القصة على وجهها وإن لم يسأل السائل عن ذلك إذا كان في ذلك مصلحة من زيادة شرح وبيان، وخصوصًا إذا كان العالم يعلم أن الطالب يؤثر ذلك"[٣].

رابعًا: أهمية تعيين المهمل.

فقد حرص ابن عباس ﷺ في سؤاله لتعيين من أهمل ذكرهن في الآية الكريمة، وهو تأسيس لنوع مهم من أنواع علوم الحديث في تعيين المهملين في متون الأحاديث وأسانيدها، وقد جعله ابن الصلاح نوعًا من أنواع علوم الحديث، قال ابن عباس: " لَمْ أَزَلْ حَرِيصًا عَلَى أَنْ أَسْأَلَ عُمَرَ بْنَ الخَطَّابِ، عَنِ المَرْأَتَيْنِ مِنْ أَزْوَاجِ النَّبِيِّ ﷺ، اللَّتَيْنِ قَالَ اللَّهُ تَعَالَى فيهما: {إِن تَتُوبَآ إِلَى ٱللَّهِ فَقَدۡ صَغَتۡ قُلُوبُكُمَا} [التحريم: ٤].

المبحث الثاني : المسائل الفقهية المستنبطة من الحديث

المسألة الأولى: حكم الإيلاء.

الإيلاء لغة: آلَى يُؤْلِي إِيلَاءً: حَلَفَ [٤].

واصطلاحًا: قال النووي: "وصار في عرف الفقهاء مختصًا بالحلف على الامتناع من وطء الزوجة ولا خلاف في هذا"[٥]، قال ابن قدامة: "فأما الإيلاء في الشرع، فهو الحلف على ترك وطء المرأة"[٦].

وأصله في قوله تعالى: {لِّلَّذِينَ يُؤۡلُونَ مِن نِّسَآئِهِمۡ تَرَبُّصُ أَرۡبَعَةِ أَشۡهُرٖۖ فَإِن فَآءُو فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٞ رَّحِيمٞ} [البقرة: ٢٢٦].

قال ابن قدامة: وجملته أن شروط الإيلاء أربعة[٧]:

١- أن يحلف بالله تعالى على ترك الوطء.

---

(١) فتح الباري ٢٤٨/١٣.
(٢)فتح الباري ٢٠٣/٩.
(٣) فتح الباري ٢٠٢/٩.
(٤) لسان العرب ٤٠/١٤.
(٥) شرح صحيح مسلم ٨٨/١٠.
(٦) المغني لابن قدامة ٥/١١.
(٧) المغني لابن قدامة ٥/١١-٢٦.

٢- أن يحلف على ترك الوطء أكثر من أربعة أشهر.

٣- أن يحلف على ترك الوطء في الفرج.

٤- أن يكون المحلوف عليها امرأة.

وزاد غير ابن قدامة شرطًا خامسًا:

٥- أن تكون الزوجة ممن يمكن وطؤها. (١)

ولا يشترط في الإيلاء الغضب، ولا قصد الإضرار(٢).

وعلى هذا لا يتحقق المعنى الذي اصطلح عليه الفقهاء على ما وقع من النبي ﷺ في الحديث وإن لم يكن صريحًا في حديث عمر المصدر في أول البحث إلا في رواية الحديث

في صحيح مسلم، من طريق حماد بن سلمة عن عبيد بن حنين: **وكان آلى منهن شهرًا.**

قال النووي: "حلف لا يدخل عليهن شهرًا، وليس من الإيلاء المعروف في اصطلاح الفقهاء، ولا له حكمه"(٣).

وقال ابن حجر في تفسير الإيلاء هنا: "أي حلف أو أقسم، وليس المراد به الإيلاء الذي في عرف الفقهاء اتفاقًا"(٤).

قال ولي الدين العراقي: "صرح في هذا الحديث بأن حلفه – ﷺ – كان على الامتناع من الدخول على أزواجه شهرا فتبين أن قوله في حديث أم سلمة رضي الله عنها وأنس ﷺ وغيرهما: " آلى النبي ﷺ من نسائه" (٥)، أريد به ذلك، ولم يرد به الحلف على الامتناع من الوطء، والروايات يفسر بعضها بعضا، فإن الإيلاء في اللغة مطلق الحلف، لكنه مستعمل في عرف الفقهاء في حلف مخصوص وهو الحلف على الامتناع من وطء زوجته مطلقا أو مدة تزيد على أربعة أشهر، فلا يستعمل الإيلاء عندهم فيما عدا ذلك، والإيلاء على الوجه المذكور حرام لما فيه من إيذاء الزوجة وليس هو المذكور في الحديث، ولو حلف على الامتناع من وطء الزوجة أربعة أشهر فما دونها لم يكن حراما، وتعديته في حديث أم سلمة وغيرها بمن يدل على ذلك؛ لأنه راعى المعنى وهو الامتناع من الدخول وهو يتعدى بمن"(٦).

المسألة الثانية: سبب اعتزال النبي ﷺ لنسائه:

ذكر ابن حجر أن الأسباب تعود إلى ثلاثة أسباب(٧):

---

(١) الملخص الفقهي د. صالح الفوزان ٤٠٢/٢.

(٢) المغني لابن قدامة ٥/١١-٢٦.

(٣) شرح صحيح مسلم ٨٨/١٠.

(٤) فتح الباري ٢٠١/٩.

(٥) عَنْ أَنَسٍ ﷺ ، قَالَ: آلَى رَسُولُ اللَّهِ ﷺ مِنْ نِسَائِهِ شَهْرًا، وَكَانَتْ انْفَكَّتْ قَدَمُهُ، فَجَلَسَ فِي عُلِّيَّةٍ لَهُ، فَجَاءَ عُمَرُ فَقَالَ: أَطَلَّقْتَ نِسَاءَكَ؟ قَالَ: "لاَ، وَلَكِنِّي آلَيْتُ مِنْهُنَّ شَهْرًا، فَمَكَثَ تِسْعًا وَعِشْرِينَ، ثُمَّ نَزَلَ، فَدَخَلَ عَلَى نِسَائِهِ" ، أخرجه البخاري في صحيحه ح ١٩١١ و ٢٤٦٩.

(٦) طرح التثريب ١١٩/٤.

(٧) مسألة طويلة تحتاج لبحث مستقل، رأيت الاقتصار على ذكر الأسباب وما ذهب إليه ابن حجر في التوفيق بينها، فتح الباري ٢٩٠/٩.

١- تحريم أمَتِه مارية.

٢- تحريم العسل.

٣- كثرة مطالبة أزواجه له بزيادة النفقة، والتوسيع عليهن.

ثم ختم بقوله: "ويحتمل أن يكون مجموع هذه الأشياء كان سببًا لاعتزالهن وهذا هو اللائق بمكارم أخلاقه ﷺ وسعة صدره وكثرة صفحه وأن ذلك لم يقع منه حتى تكرر موجبه منهن ﷺ ورضي عنهن".

وقال في موضع آخر: "واختلف الحديثان في سبب الاعتزال ويمكن الجمع بأن يكون القضيتان جميعًا سبب الاعتزال فإن قصة المتظاهرتين خاصة بهما وقصة سؤال النفقة عامة في جميع النسوة ومناسبة آية التخيير بقصة سؤال النفقة أليق منها بقصة المتظاهرتين"(١).

المسألة الثالثة: جواز هجر النساء للتأديب.

الهجر: لغة: ضد الوصل(٢).

واصطلاحًا: مفارقة الإنسان غيره، إمّا بالبدن، أو باللّسان، أو بالقلب(٣).

والأصل في ذلك قوله تعالى: {وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ } [النساء: ٣٤]، قال الراغب الأصبهاني: " كناية عن عدم قربهنّ "(٤)..

وفائدته: "أن الزوج إذا أعرض عن فراشها فإن كانت محبة للزوج فذلك يشق عليها، فترجع للصلاح، وإن كانت مبغضة، فيظهر النشوز منها فيتبين أن النشوز من قبلها"(٥).

قال القرطبي: "وهذا الهجر غايته عند العلماء شهرٌ كما فعل النبي ﷺ حين أسر إلى حفصة رضي الله عنها حديثًا فأفشته إلى عائشة وتظاهرتا عليه، ولا يبلغ به الأربعة الأشهر التي ضرب الله أجلًا عذرًا للمولي"(٦).

ويؤخذ من الحديث جواز الهجر خارج منزل الزوجية لا مجرد هجر الفراش، بوب البخاري على حديث ابن عباس ﷺ المختصرة (٧) بقوله: باب هجرة النبي ﷺ نساءه في غير بيوتهن، قال النووي: "وفيه أن للزوج هجران زوجته واعتزاله في بيت آخر إذا جرى منها سبب يقتضيه"(٨).

---

(١) فتح الباري ٥٢١/٨.
(٢) مختار الصحاح، ص ٣٢٤.
(٣) المفردات للراغب الأصبهاني، ص ٨٣٣.
(٤) المرجع السابق.
(٥) الجامع لأحكام القرآن ٢٨٥/٦.
(٦) الجامع لأحكام القرآن ٢٨٤/٦.
(٧) عن ابْنُ عَبَّاسٍ ﷺ ، قَالَ: أَصْبَحْنَا يَوْمًا وَنِسَاءُ النَّبِيِّ ﷺ يَبْكِينَ، عِنْدَ كُلِّ امْرَأَةٍ مِنْهُنَّ أَهْلُهَا، فَخَرَجْتُ إِلَى المَسْجِدِ، فَإِذَا هُوَ مَلْآنُ مِنَ النَّاسِ، فَجَاءَ عُمَرُ بْنُ الخَطَّابِ، فَصَعِدَ إِلَى النَّبِيِّ ﷺ وَهُوَ فِي غُرْفَةٍ لَهُ، فَسَلَّمَ فَلَمْ يُجِبْهُ أَحَدٌ، ثُمَّ سَلَّمَ فَلَمْ يُجِبْهُ أَحَدٌ، ثُمَّ سَلَّمَ فَلَمْ يُجِبْهُ أَحَدٌ، ثُمَّ سَلَّمَ فَلَمْ يُجِبْهُ أَحَدٌ، فَنَادَاهُ، فَدَخَلَ عَلَى النَّبِيِّ ﷺ فَقَالَ: أَطَلَّقْتَ نِسَاءَكَ؟ فَقَالَ: " لاَ، وَلَكِنْ آلَيْتُ مِنْهُنَّ شَهْرًا "، فَمَكَثَ تِسْعًا وَعِشْرِينَ ثُمَّ دَخَلَ عَلَى نِسَائِهِ" ، أخرجه البخاري ح ٥٢٠٣
(٨) شرح النووي على صحيح مسلم ٨٩/١٠.

المسألة الرابعة: وجوب التثبت برد الأمر إلى أولي الأمر.

قال عمر بن الخطاب ﷺ كما في رواية الحديث عند مسلم: "فَنَادَيْتُ بِأَعْلَى صَوْتِي، لَمْ يُطَلِّقْ رَسُولُ اللهِ ﷺ نِسَاءَهُ، وَنَزَلَتْ هَذِهِ الْآيَةُ: {وَإِذَا جَآءَهُمْ أَمْر مِّنَ ٱلْأَمْنِ أَوِ ٱلْخَوْفِ أَذَاعُواْ بِهِۦ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسْتَنۢبِطُونَهُۥ مِنْهُمْۗ} [النساء: ٨٣] ، فَكُنْتُ أَنَا اسْتَنْبَطْتُ ذَلِكَ الْأَمْرَ".

وهذا من كمال عقل عمر بن الخطاب ﷺ ورجاحة إيمانه فلم يأخذ كلام الأنصاري ﷺ ، ولا كلام الرهط الذين كانوا في المسجد بأن النبي ﷺ قد طلق نساءه، وإنما رجع إلى النبي ﷺ وهذا هو الواجب بعد ذلك على كل مسلم عندما تنزل نازلة لا يعرف وجهها أن يرفعه إلى أولي الأمر من الأمراء والعلماء ليتبين وجه الحق فيه.

قال ابن حجر: "والمعنى لو ردوه إلى النبي ﷺ حتى يكون هو المخبر به أو إلى أولي الأمر كأكابر الصحابة لعلموه لفهم المراد منه باستخراجهم بالفهم والتلطف ما يخفى عن غيرهم وعلى هذا فالمراد بالإذاعة قولهم وإشاعتهم أنه طلق نساءه بغير تحقق ولا تثبت حتى شفى عمر ﷺ في الاطلاع على حقيقة ذلك[١].

قال ابن عاشور: "فلامهم الله وعلمهم أن ينهوا الأمر إلى الرسول وجلة أصحابه قبل إشاعته ليعلموا كنه الخبر وحاله من الصدق أو الكذب، ويأخذوا لكل حالة حيطتها..... والرد حقيقته إرجاع شيء إلى ما كان فيه من مكان أو يد. واستعمل هنا مجازا في إبلاغ الخبر إلى أولى الناس بعلمه، وأولو الأمر هم كبراء المسلمين وأهل الرأي منهم[٢].

المسألة الخامسة: فوائد في الاستئذان.

دلت نصوص الكتاب والسنة على وجوب الاستئذان، قال الله تعالى: {يأيها ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَدْخُلُواْ بُيُوتًا غَيْرَ بُيُوتِكُمْ حَتَّىٰ تَسْتَأْنِسُواْ وَتُسَلِّمُواْ عَلَىٰٓ أَهْلِهَاۚ ذَٰلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ} [النور: ٢٧].

وفي حديث الباب عدة مسائل متعلقة بهذا الأدب الإسلامي الرفيع:

الأولى: الاستئذان بقوة:

قال عمر: "فَرَجَعَ إِلَيْنَا – الأنصاري – عِشَاءً فَضَرَبَ بَابِي ضَرْبًا شَدِيدًا" ، فيه دليل على جواز قرع الباب بقوة عند وجود أمر مفزع أو أمر طارئ، أو لكون صاحب الدار لم يسمع القرع الخفيف، قال ابن حجر: " وفيه جواز ضرب الباب ودقه إذا لم يسمع الداخل بغير ذلك[٣].

---

(١) فتح الباري ١٩٥/٩.
(٢) التحرير والتنوير ١٣٩/٥.
(٣) فتح الباري ٢٠٢/٩.

الثانية: الاستئذان ثلاثًا.

استأذن عمر ﷺ على النبي ﷺ ثلاثًا، فيه جواز تكرار الاستئذان ثلاث مرات، وهذا من إقرار النبي ﷺ لفعل عمر ﷺ ، وكذلك هو ثابت من قوله ﷺ كما جاء في حديث أبي موسى الأشعري ﷺ وأبي سعيد الخدري ﷺ، في الاستئذان [١]. ، وفيه جواز السلام ثلاثاً كما بوب عليه أبو داود ، كما في تخريج الحديث.

الثالثة: اتخاذ الحاجب للاستئذان.

دل الحديث على جواز اتخاذ الحاجب الذي ينظم دخول الناس على صاحب الشأن، فكان الحاجب في الحديث هو الغلام الأسود ؛ حيث راجع النبي ﷺ ثلاثًا ليأذن لعمر بن الخطاب ﷺ ، وهذا لم يكن هو الدائم من فعله ﷺ، قال المهلب: وفيه أن للإمام أن يحتجب عن بطانته وخاصته عند الأمر يطرقه من جهة أهله حتى يذهب غيظه ويخرج إلى الناس وهو منبسط إليهم فإن الكبير إذا احتجب لم يحسن الدخول إليه بغير إذن ولو كان الذي يريد أن يدخل جليل القدر عظيم المنزلة عنده "[٢].

المسألة السادسة: استئناف الدور على النساء.

حث الشارع الحنيف الزوج الذي عنده أكثر من زوجة أن يعدل بينهن في حقوقهن الشرعية من المبيت بأن يكون لكل واحدة منهن نصيبًا متساويًا من وقت الزوج والمبيت عندها بالترتيب بينهن، وفي حال حدوث فاصل زمني يمنع من الاستمرار بالترتيب المتعارف عليه بينهم، فإن له أن يبدأ من حيث شاء لا من حيث الدور الذي بعد آخر مرة، قال ابن بطال: " وفيه الرجل إذا قدم من سفر أو طرأ على أزواجه أن يبدأ بمن شاء منهن، وأنه ليس عليه أن يبدأ من حيث بلغ قبل الخروج وفى نقض رتبة الدوران وابتدائه من حيث بدأ دليل أن القسمة بين النساء فيها توسعة[٣].

المسألة السابعة: دخول الرجل على بيت ابنته، وقريبته.

حث الإسلام على صلة الرحم، ومن أفضل وسائله الزيارة، ومن أخصها بين الأقارب الدخول على المحارم، وتفقد أحوالهم، والوقوف معهم في أفراحهم وأتراحهم، وتفقد أحوالهن الدينية والدنيوية، والنصيحة لهن لما فيه صلاح عاجل أمره وآجله، يؤخذ هذا من حديث عمر ﷺ في دخوله على ابنته حفصة رضي الله عنها أولًا ثم على أم سلمة رضي الله عنها لقرابتها، وكان الدخول لصلة الرحم والمناصحة لهن على حسن العشرة مع النبي ﷺ.

---

(١) أخرجه البخاري في صحيحه ح ٦٢٤٥، ومسلم في صحيحه ح ٢١٥٣.
(٢) فتح الباري ٢٠٣/٩.
(٣) شرح صحيح البخاري ٥٩٨/٦.

المسألة الثامنة: تفضيل إحدى الزوجات على غيرها.

هذا ظاهر في تفضيل النبي لعائشة رضي الله عنها على بقية نسائه، وهو الميل القلبي الذي لا يتعارض مع إعطاء حقوق كل زوج، ولا يفضي إلى الإخلال بالحقوق فكان أعدل الناس حكمًا، وأقومهم في الحياة الزوجية.

في قول عمر ﷺ لابنته حفصة رضي الله عنها : "لاَ يَغُرَّنَّكِ أَنْ كَانَتْ جَارَتُكِ أَوْضَأَ مِنْكِ، وَأَحَبَّ إِلَى النَّبِيِّ ﷺ.

وفي آخر الحديث حيث بدأ بعائشة رضي الله عنها في التخيير، والدخول عليها قبل غيرها من نسائه ﷺ: "فَلَمَّا مَضَتْ تِسْعٌ وَعِشْرُونَ لَيْلَةً دَخَلَ عَلَى عَائِشَةَ فَبَدَأَ بِهَا."

وكان لعائشة رضي الله عنها منزلة رفيعة ومكانة خاصة عند النبي ﷺ، يظهر ذلك جليًّا من أحاديث كثيرة منها على وجه الاختصار:

عن عمرو بن العاص ﷺ قلت: أي الناس أحب إليك؟ قال: "عائشة"، قلت: من الرجال؟ قال: "أبوها"، قلت: ثم من؟ قال: "عمر"(١).

وشاع بين الناس معرفة حب النبي ﷺ لعائشة رضي الله عنها ، قال عروة بن الزبير: كان الناس يتحرون بهداياهم يوم عائشة فقد قالت رضي الله عنها: فاجتمع صواحبي إلى أم سلمة، فقلن: يا أم سلمة، والله إن الناس يتحرون بهداياهم يوم عائشة، وإنا نريد الخير كما تريده عائشة رضي الله عنها ، فمري رسول الله ﷺ أن يأمر الناس أن يهدوا إليه حيث ما كان، أو حيث ما دار، قالت: فذكرت ذلك أم سلمة للنبي ﷺ، قالت: فأعرض عني، فلما عاد إلي ذكرت له ذاك فأعرض عني، فلما كان في الثالثة ذكرت له فقال: يا أم سلمة لا تؤذيني في عائشة، فإنه والله ما نزل علي الوحي وأنا في لحاف امرأة منكن غيرها"(٢).

المسألة التاسعة: تخيير المرأة.

ثبت هذا في قوله تعالى: {يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ قُل لِّأَزۡوَٰجِكَ إِن كُنتُنَّ تُرِدۡنَ ٱلۡحَيَوٰةَ ٱلدُّنۡيَا وَزِينَتَهَا فَتَعَالَيۡنَ أُمَتِّعۡكُنَّ وَأُسَرِّحۡكُنَّ سَرَاحا جَمِيلا ٢٨ وَإِن كُنتُنَّ تُرِدۡنَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَٱلدَّارَ ٱلۡأٓخِرَةَ فَإِنَّ ٱللَّهَ أَعَدَّ لِلۡمُحۡسِنَٰتِ مِنكُنَّ أَجۡرًا عَظِيما } [الأحزاب: ٢٨-٢٩]، ومن قول عمر بن الخطاب ﷺ كما في حديث الدراسة من رواية الحديث من طريق عبيد بن حنين عن ابن عباس ﷺ : "وَأَنْزَلَ اللهُ عَزَّ وَجَلَّ آيَةَ التَّخْيِيرِ"، قال ابن كثير: "هذا أمر من الله لرسوله، صلوات الله وسلامه عليه بأن يخير نساءه بين أن يفارقهن، فيذهبن إلى غيره ممن يحصل لهن عنده الحياة الدنيا وزينتها، وبين الصبر على ما عنده من ضيق الحال، ولهن عند الله في ذلك الثواب الجزيل، فاخترن، رضي الله عنهن

(١) أخرجه البخاري ح ٤٣٨٥، ومسلم ح ٢٣٨٤.
(٢) أخرجه البخاري في صحيحه ح ٣٧٧٥.

وأرضاهن، الله ورسوله والدار الآخرة، فجمع الله لهن بعد ذلك بين خير الدنيا وسعادة الآخرة" [١]، وفي حديث عائشة رضي الله عنها قالت: خيرنا رسول الله ﷺ، فاخترنا الله ورسوله، فلم يعد ذلك علينا شيئا"[٢].

واختلفت أقوال أهل العلم في حقيقة تخييره لنسائه على قولين [٣]:

الأول: أنه خيرهن بإذن الله تعالى في البقاء على الزوجية، أو الطلاق، فاخترن البقاء.

الثاني: إنما خيرهن بين الدنيا فيفارقهن، وبين الآخرة فيمسكهن لتكون لهن المنزلة العليا كما كانت لزوجهن ﷺ.

قال القرطبي: القول الأول أصح، لقول عائشة رضي الله عنها لما سئلت عن الرجل يخير امرأته فقالت: قد خيرنا رسول الله ﷺ أفكان طلاقًا! في رواية: فاخترناه فلم يعده طلاقًا، لذلك قال: "يا عائشة إني ذاكر لك أمرًا فلا عليك ألا تعجلي فيه حتى تستأمري أبويك "، ومعلوم أنه لم يرد الاستئمار في اختيار الدنيا وزينتها على الآخرة، فثبت أن الاستئمار إنما وقع في الفرقة، أو النكاح. والله أعلم.

اختلف العلماء في المخيرة إذا اختارت زوجها، فقال جمهور العلماء من السلف وغيرهم وأئمة الفتوى: إنه لا يلزمه طلاق، لا واحدة ولا أكثر.[٤]

المسألة العاشرة: الشهر الشرعي.

حيث حلف النبي ﷺ باعتزال نسائه شهرًا، ولم يتم الشهر ثلاثين يومًا لذلك راجعه في ذلك عمر بن الخطاب ﷺ بقوله: " فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللهِ، إِنَّمَا كُنْتَ فِي الْغُرْفَةِ تِسْعَةً وَعِشْرِينَ ؟ قَالَ: إِنَّ الشَّهْرَ يكون تسعًا وَعِشْرِينَ"، إلا أنه دخل على عائشة رضي الله عنها بعد التاسع والعشرين، وهذا باعتبار الشهر القمري إما أن يكون تسعة وعشرين أو ثلاثين يومًا، فقد جاء ذلك صريحًا في حديث ابن عم رﷺ ، عَنِ النَّبِيِّ ﷺ، أَنَّهُ قَالَ: "إِنَّا أُمَّةٌ أُمِّيَّةٌ، لاَ نَكْتُبُ وَلاَ نَحْسُبُ، الشَّهْرُ هَكَذَا وَهَكَذَا"، يَعْنِي مَرَّةً تِسْعَةً وَعِشْرِينَ، وَمَرَّةً ثَلاَثِينَ" [٥].

فبين له ﷺ أن ذلك الشهر كان تسعة وعشرين يومًا، قال زين الدين العراقي: " هذا الحديث محمول عند الفقهاء على أنه – عليه الصلاة والسلام – أقسم على ترك الدخول على أزواجه شهرًا بعينه بالهلال وجاءه ذلك الشهر ناقصًا فلو تم ذلك الشهر ولم ير الهلال فيه ليلة الثلاثين لمكث ثلاثين يومًا أما لو أقسم على ترك الدخول عليهن شهرًا مطلقًا لم ينطبق الحلف فيه على أول الهلال لم يبر إلا بشهر تام بالعدد، هذا هو الذي نعرفه لأصحابنا وغيرهم "[٦].

---

(١) تفسير القرآن العظيم، لابن كثير ٤٢٣/٣.
(٢) أخرجه البخاري ح ٥٢٦٢.
(٣) الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ١٢٨/١٧.
(٤) الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ١٢٨/١٧.
(٥) أخرجه البخاري في صحيحه ح ١٩١٣، ومسلم في صحيحه ح ١٠٨٠.
(٦) [طرح التثريب شرح التقريب ١٢٠/٤.

المبحث الثالث: فوائد عامة مستنبطة من الحديث

المسألة الأولى: آداب في طلب العلم.

أولًا: حرص الصحابة على العلم.

ويظهر هذا جليًّا من قول ابن عباس ﷺ وحرصه على أخذ العلم من عمر بن الخطاب ﷺ حين قال: " قَالَ: لَمْ أَزَلْ حَرِيصًا عَلَى أَنْ أَسْأَلَ عُمَرَ بْنَ الخَطَّابِﷺ ، عَنِ المَرْأَتَيْنِ مِنْ أَزْوَاجِ النَّبِيِّ ﷺ".

وكذلك من تضحية عمر بن الخطاب ﷺ والأنصاري ﷺ بترك أمر معاشهم يومًا بعد يوم للذهاب إلى مسجد النبي ﷺ لطلب العلم، وذلك لما وقر في قلوبهم من أهمية العلم وضرورة الحرص عليه.

ثانيًا: التناوب في العلم.

التناوب في طلب العلم قال عمر بن الخطاب ﷺ : " فَيَنْزِلُ يَوْمًا وَأَنْزِلُ يَوْمًا، فَإِذَا نَزَلْتُ جِئْتُهُ بِمَا حَدَثَ مِنْ خَبَرِ ذَلِكَ اليَوْمِ مِنَ الوَحْيِ أَوْ غَيْرِهِ، وَإِذَا نَزَلَ فَعَلَ مِثْلَ ذَلِكَ".

بوب البخاري في صحيحه في كتاب: العلم، باب: التناوب في العلم، وذكر صدر الحديث، وفيه قول عمر بن الخطاب : " كُنْتُ أَنَا وَجَارٌ لِي مِنَ الأَنْصَارِ فِي بَنِي أُمَيَّةَ بْنِ زَيْدٍ، وَهُمْ مِنْ عَوَالِي المَدِينَةِ، وَكُنَّا نَتَنَاوَبُ النُّزُولَ عَلَى النَّبِيِّ ﷺ، فَيَنْزِلُ يَوْمًا وَأَنْزِلُ يَوْمًا، فَإِذَا نَزَلْتُ جِئْتُهُ بِمَا حَدَثَ مِنْ خَبَرِ ذَلِكَ اليَوْمِ مِنَ الوَحْيِ أَوْ غَيْرِهِ".

قال القسطلاني: "المقصود من إيراده لهذا الحديث هنا التناوب في العلم اهتمامًا بشأنه"(١).

ثالثًا: توقير العالم والإمام.

يستفاد هذا من توقير عمر ﷺ للنبي ﷺ، وحرصه على سلامة ونقاء بيت النبوة من الأكدار والمنغصات الحياتية المعتادة التي هي من شأن بقية البيوت، ومن توقيره للنبي ﷺ في الاستئذان قبل الدخول عليه، وتكرار ذلك، والتأكد أولًا قبل الخوض في الحديث معه ﷺ في أمر خاص من وجود قابلية عند النبي ﷺ للخوض في أمر بيته ﷺ.

ويستفاد توقير المتعلم للعالم من توقير ابن عباس ﷺ لعمر ﷺ حينما تردد في سؤاله هيبة وتوقيرًا لعمرﷺ .

رابعًا: مراجعة العالم فيما يشكل من قوله أو فعله.

وفي هذا الحديث أشكل على عمر عدد أيام الشهر فراجع النبي ﷺ في ذلك، وكان هذا حال بقية الصحابة مع النبي ﷺ قال ابن أبي مليكة، إن عائشة رضي الله عنها ، زوج النبي ﷺ: " كانت لا تسمع شيئًا لا تعرفه، إلا راجعت فيه حتى تعرفه"(٢).

ثم توارثه الصحابة حتى راجع ابن عباس ﷺ عمر بن الخطاب ﷺ في تعيين المرأتين كما في صدر حديث الدراسة.

---

(١) إرشاد الساري ١٨٧/١.

(٢) صحيح البخاري ح ١٠٣.

خامسًا: حث الصاحب والمتعلم على السؤال في العلم.

فقد عتب عمر ﷺ على ابن عباس ﷺ تردده في السؤال وحثه إياه على السؤال عما يعن له من المسائل إذا كان عند العالم علم ومعرفة تامة بما يسأل عنه، قال ابن عباس ﷺ : "فَقُلْتُ: وَاللَّهِ إِنْ كُنْتُ لَأُرِيدُ أَنْ أَسْأَلَكَ عَنْ هَذَا مُنْذُ سَنَةٍ، فَمَا أَسْتَطِيعُ هَيْبَةً لَكَ، قَالَ: فَلاَ تَفْعَلْ مَا ظَنَنْتَ أَنَّ عِنْدِي مِنْ عِلْمٍ فَاسْأَلْنِي، فَإِنْ كَانَ لِي عِلْمٌ خَبَّرْتُكَ بِهِ".

المسألة الثانية: تعظيم الصحابة لأمر النبي ﷺ، وما أهمه في حياته.

البكاء والحزن الذي ساد في بيت النبوة، وفي المسجد من عددٍ من الصحابة من أمر رأوا فيه حزن النبي ﷺ وما أصابه ﷺ من كدر وغضب في حياته وشؤونه الخاصة مع أزواجه، وهذا دليل على كمال المحبة والتعظيم لأمر رسول الله ﷺ.

قال عمر بن الخطاب ﷺ : "وَدَخَلْتُ عَلَى حَفْصَةَ فَإِذَا هِيَ تَبْكِي، فَقُلْتُ: مَا يُبْكِيكِ أَلَمْ أَكُنْ حَذَّرْتُكِ هَذَا، أَطَلَّقَكُنَّ النَّبِيُّ ﷺ؟ قَالَتْ: لاَ أَدْرِي، هَا هُوَ ذَا مُعْتَزِلٌ فِي المَشْرُبَةِ، فَخَرَجْتُ فَجِئْتُ إِلَى المِنْبَرِ، فَإِذَا حَوْلَهُ رَهْطٌ يَبْكِي بَعْضُهُمْ، فَجَلَسْتُ مَعَهُمْ قَلِيلًا ".

المسألة الثالثة: جواز أخذ المتاع الذي تقوم به الحياة.

والأصل في قوله تعالى: {وَدَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَوۡ تَغۡفُلُونَ عَنۡ أَسۡلِحَتِكُمۡ وَأَمۡتِعَتِكُمۡ} [النساء : ١٠٢]، هذا في الحرب التي هي مظنة التقلل والتخفف من أمور الدنيا، فإذا كان مباحًا في هذه الحالة ففي فسحة الأيام أولى.

يظهر ذلك في أمرين:

الأول: فيما ذكر في بيت النبي ﷺ من أثاث ولو كان بسيطًا، لكنه من لوازم الحياة اليومية.

الثانية: في التناوب بين عمر بن الخطاب ﷺ وجاره الأنصاري ﷺ، والتكسب بما يحقق للإنسان توفر معيشته، ولابد لهذه الحرفة من أدوات وأشياء تساعد على تحقيقها.

المسألة الرابعة: التوازن بين طلب العلم وأمور حياته الخاصة.

يظهر هذا من فعل الصاحبيين الجليلين عمر بن الخطاب ﷺ وجاره الأنصاري ﷺ، فحين اتفاقهما على أن يخصص كل واحد منهما يومًا للعلم وتحصيله من رسول الله ﷺ ويومًا للعمل في أمورهم الخاصة، فيجمعان بين التحصيل العلمي والتكسب المادي بتوازن بين الأمرين، بما يحقق صلاح حياتهم الدينية والدنيوية؛ إذ إن المال والكسب من مقومات الحياة لعامة الناس، فيلزم المشتغل بالعلم أن يكون له مصدرًا للدخل يعينه على طلب العلم، والإنفاق على من تحت يده، وألا يكون طلب العلم والتفرغ له سببًا في أن يكون عالة على غيره.

قال ابن حجر: "وفيه أن الطالب لا يغفل عن النظر في أمر معاشه ليستعين به على طلب العلم وغيره مع أخذه بالحزم في السؤال عما يفوته يوم غيبته لما علم من حال عمر أنه كان يتعانى التجارة إذ ذاك "(١).

وقال: "وفيه أن طالب العلم يجعل لنفسه وقتًا يتفرغ فيه لأمر معاشه وحال أهله" (٢).

المسألة الخامسة: أثر التغير المكاني على الطباع والأحوال.

ويستفاد منه أن على الرجل والمرأة أن يراعي طبيعة الآخر، وثقافة مجتمعه التي تربى عليها، وأن يكون لديه المرونة الكافية للتعايش مع التغيرات التي تطرأ على شريك حياته نتيجة اختلاف الزمان والمكان.

قال عمر ﷺ : "وَكُنَّا مَعْشَرَ قُرَيْشٍ نَغْلِبُ النِّسَاءَ، فَلَمَّا قَدِمْنَا عَلَى الأَنْصَارِ إِذَا قَوْمٌ تَغْلِبُهُمْ نِسَاؤُهُمْ، فَطَفِقَ نِسَاؤُنَا يَأْخُذْنَ مِنْ أَدَبِ نِسَاءِ الأَنْصَارِ، فَصَخِبْتُ عَلَى امْرَأَتِي فَرَاجَعَتْنِي، فَأَنْكَرْتُ أَنْ تُرَاجِعَنِي، قَالَتْ: وَلِمَ تُنْكِرُ أَنْ أُرَاجِعَكَ؟ فَوَاللَّهِ إِنَّ أَزْوَاجَ النَّبِيِّ ﷺ لَيُرَاجِعْنَهُ، وَإِنَّ إِحْدَاهُنَّ لَتَهْجُرُهُ اليَوْمَ حَتَّى اللَّيْلِ".

قال ابن حجر: "وفيه أن شدة الوطأة على النساء مذموم لأن النبي ﷺ أخذ بسيرة الأنصار في نسائهم وترك سيرة قومه"(٣).

المسألة السادسة: التفكك الأسري في المجتمع المسلم أشد ضررًا من العدو الخارجي.

فالأسرة هي اللبنة الأولى والأس الذي يقوم عليه المجتمع من الناحيتين المعنوية والمادية، فالمعنوية بما يحصل من حب ووئام وتعاون على البر والتقوى بين الأسرة الواحدة، وماديًّا بالترابط العددي وتكثير النسل وتحسينه، لذلك كان لهذه المعاني كثير من الأوامر برعايتها والمحافظة عليه، وكثير من الزواجر المفضية إلى التفكك الأسري، وهذا المعنى مأخوذ من الحوار بين عمر بن الخطاب ﷺ والأنصاري ﷺ ، حين كان الخوف الأكبر لدى عمر ﷺ هو غزو الروم للمدينة، لكن أمر طلاق النبي لأزواجه كما فهمه الأنصاري كان أعظم شأنًا وأهم.

قَالَ عُمَرُ ﷺ: "وَكُنَّا قَدْ تَحَدَّثْنَا أَنَّ غَسَّانَ تُنْعِلُ الخَيْلَ لِغَزْوِنَا، فَنَزَلَ صَاحِبِي الأَنْصَارِيُّ يَوْمَ نَوْبَتِهِ، فَرَجَعَ إِلَيْنَا عِشَاءً فَضَرَبَ بَابِي ضَرْبًا شَدِيدًا، وَقَالَ: أَثَمَّ هُوَ؟ فَفَزِعْتُ فَخَرَجْتُ إِلَيْهِ، فَقَالَ: قَدْ حَدَثَ اليَوْمَ أَمْرٌ عَظِيمٌ، قُلْتُ: مَا هُوَ، أَجَاءَ غَسَّانُ؟ قَالَ: لاَ، بَلْ أَعْظَمُ مِنْ ذَلِكَ وَأَهْوَلُ، طَلَّقَ النَّبِيُّ ﷺ نِسَاءَهُ".

المسألة السابعة: التجمل عند الخروج لمقابلة الناس.

فقد كان ذلك من هدي النبي ﷺ، وشأنه في التجمل عند الخروج، وخاصة لمقابلة الوفود والزوار، لما في ذلك من اشعار الوفد والزائر بمكانته وأن المزور في غاية التجمل والاستعداد والاهتمام بالزائر.

---

(١) فتح الباري ١٨٦/١.
(٢) فتح الباري ٢٠٢/٩.
(٣) فتح الباري ٢٩١/٩.

جاء في صحيح البخاري: "وجَدَ عُمَرُ ﷺ حُلَّةَ إِسْتَبْرَقٍ تُبَاعُ فِى السُّوقِ، فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، ابْتَعْ هَذِهِ الْحُلَّةَ، فَتَجَمَّلْ بِهَا لِلْوُفُودِ وَالْعِيدِ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: إِنَّمَا هَذِهِ لِبَاسُ مَنْ لا خَلاقَ لَهُ" (١).

وبوب عليه البخاري: باب: التجمل للوفود، قال القسطلاني: " ولم ينكر ﷺ عليه طلبه التجمل وإنما أنكر عليه التجمل بهذا الشيء المنهي عنه"(٢).

يستفاد هذا من فعل عمر ﷺ حيث قال: "فجمعت عليّ ثيابي"، قال القاضي عياض: "هو جمع الثياب التي يخرج بها المرء إلى الناس من الرداء والإزار، دون ما يتفضل به من ثوب مهنته في بيته"(٣).

قال النووي: "فيه استحباب التجمل بالثوب والعمامة ونحوهما عند لقاء الأئمة والكبار احترامًا لهم"(٤).

المسألة الثامنة: غيرة النساء.

يتضح من حديث الدراسة غيرة أمهات المؤمنين رضي الله عنهن لشدة حبهن وتعلقهن بالنبي ﷺ لما وجدن منه من لطف وحسن معشر، وهذا أمر جبلّي في المرأة، سواء كان لها ضرة تغار منها لمشاركتها فيمن تحب، أو مما قد تتصوره المرأة من خيالات في أمر زوجها، والمسلمة ليست مأمورة بتبلد المشاعر تجاه زوجها، ولكنها مأمورة بألا يخرجها ذلك إلى مفاسد من سوء الظن، وتنغيص لحياة زوجها، وقد تكرر في حياة النبي ﷺ عدة أحداث فيها غيرة أمهات المؤمنين رضي الله عنهن ، ومنها:

ومما جاء في حياة النبي ﷺ عَنْ أَنَسٍ ﷺ، قَالَ: " كَانَ النَّبِيُّ ﷺ عِنْدَ بَعْضِ نسائه، فَأَرْسَلَتْ إِحْدَى أُمَّهَاتِ المُؤْمِنِينَ بِصَحْفَةٍ فِيهَا طَعَامٌ، فَضَرَبَتِ الَّتِي النَّبِيُّ ﷺ فِي بَيْتِهَا يَدَ الخَادِمِ، فَسَقَطَتِ الصَّحْفَةُ فَانْفَلَقَتْ، فَجَمَعَ النَّبِيُّ ﷺ فِلَقَ الصَّحْفَةِ، ثُمَّ جَعَلَ يَجْمَعُ فِيهَا الطَّعَامَ الَّذِي كَانَ فِي الصَّحْفَةِ، وَيَقُولُ: " غَارَتْ أُمُّكُمْ"، ثُمَّ حَبَسَ الخَادِمَ حَتَّى أُتِيَ بِصَحْفَةٍ مِنْ عِنْدِ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا، فَدَفَعَ الصَّحْفَةَ الصَّحِيحَةَ إِلَى الَّتِي كُسِرَتْ صَحْفَتُهَا، وَأَمْسَكَ المَكْسُورَةَ فِي بَيْتِ الَّتِي كَسَرَتْ" (٥).

قال ابن بطال: " وفيه الصبر على النساء وعلى ما يبدو منهن من الجفاء والحرج عند غيرة؛ لما جبلن عليه منها، وأنهن لا تملكنها، فعفى عن عقوبتهن على ذلك وعذرهن الله فيه (٦).

قال ابن حجر: " وقوله غارت أمكم اعتذار منه ﷺ لئلا يحمل صنيعها على ما يذم بل يجري على عادة الضرائر من غيرة فإنها مركبة في النفس بحيث لا يقدر على دفعها..... وفي الحديث حسن خلقه ﷺ وإنصافه وحلمه"(٧).

---

(١) أخرجه البخاري ح ٣٠٥٤.
(٢) إرشاد الساري ١٧٠/٥.
(٣) مشارق الأنوار ٣٣١/١.
(٤) شرح صحيح مسلم ٨٤/١٠.
(٥) أخرجه البخاري ح ٥٢٢٥.
(٦) شرح صحيح البخاري ٣٥١/٧.
(٧) فتح الباري ١٢٦/٥.

والحديث الذي بين أيدينا يعطي صورة أخرى لما وقع في حياة النبي ﷺ من أزواجه بسبب الغيرة، وحين زادت بما لم يحتمله ﷺ اعتزلهن جميعًا تأديبًا حتى لا تكون مثل هذه الحوادث مشغلة له ﷺ عن عبادة ربه وقيامه بواجبات الرسالة من البلاغ.

المسألة التاسعة: حرص الآباء على استقرار الحياة الزوجية لذريتهم.

فمن طبيعة البشر أن يهتم الإنسان لأمر القريب والاهتمام باستقرار حياته الزوجية، ففي قصة أبي الأنبياء إبراهيم ﷺ وسؤاله زواجات إسماعيل عليه السلام عن حالهم، وأمره أن يطلق الأولى، ويمسك الأخرى دليل على حرص الآباء من المرسلين والصالحين على استقرار الحياة الزوجية لذريتهم [١].

ومن ذلك ما فعله النبي ﷺ حين أراد علي بن أبي طالب ﷺ الزواج من بنت أبي لهب، حرص النبي ﷺ على حياة ابنته الزوجية بأن لا تجتمع في بيت واحد مع ابنة عدو الله[٢].

وفي هذا الحديث جاء من فعل عمر بن الخطاب ﷺ مع ابنته حفصة حين قال: " فَنَزَلْتُ فَدَخَلْتُ عَلَى حَفْصَةَ فَقُلْتُ لَهَا: أَيْ حَفْصَةُ، أَتُغَاضِبُ إِحْدَاكُنَّ النَّبِيَّ ﷺ اليَوْمَ حَتَّى اللَّيْلِ؟ قَالَتْ: نَعَمْ، فَقُلْتُ: قَدْ خِبْتِ وَخَسِرْتِ، أَفَتَأْمَنِينَ أَنْ يَغْضَبَ اللَّهُ لِغَضَبِ رَسُولِهِ ﷺ فَتَهْلِكِي؟ لاَ تَسْتَكْثِرِي النَّبِيَّ ﷺ وَلاَ تُرَاجِعِيهِ فِي شَيْءٍ وَلاَ تَهْجُرِيهِ، وَسَلِينِي مَا بَدَا لَكِ."

وبوب عليه البخاري: "موعظة الرجل ابنته لحال زوجها".

المسألة العاشرة: الاستفسار قبل الإنكار.

يظهر هذا جليًا من فعل عمر ﷺ مرتين:

الأولى: في سؤاله النبي ﷺ: هل طلقت نساءك؟

الثانية: في سؤال ابنته حفصة رضي الله عنها عن تطليق النبي ﷺ لها.

وهذا هو المنهج النبوي في التعامل مع الأمور التي تعرض للإنسان في حياته، إذ يجب على الإنسان التثبت في كل أمر بالسؤال والاستفسار قبل الحكم على الناس من ظواهر الأحداث ومجرياتها من خلال ما ينقل للسامع من أخبار، وذلك انطلاقًا من قوله تعالى: يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقٌۢ بِنَبَإٖ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوْمَۢا بِجَهَٰلَةٖ فَتُصْبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَٰدِمِينَ.

[الحجرات: ٦]، ومن حديث جابر بن عبد الله ﷺ قال: "جَاءَ رَجُلٌ وَالنَّبِيُّ ﷺ يَخْطُبُ النَّاسَ يَوْمَ الجُمُعَةِ، فَقَالَ: «أَصَلَّيْتَ يَا فُلاَنُ؟»، قَالَ: لاَ، قَالَ: «قُمْ فَارْكَعْ رَكْعَتَيْنِ»[٣].

---

(١) الحديث في صحيح البخاري ح ٣٣٦٤، وأوردت معناه للاختصار.
(٢) الحديث في صحيح البخاري ح ٣٧٢٩، وأوردت معناه للاختصار.
(٣) أخرجه البخاري في صحيحه ح ٩٣٠، ومسلم في صحيحه ح ٧١٤.

المسألة الحادية عشر: إدخال السرور على المحزون والمهموم.

قال عمر ﷺ : "يَا رَسُولَ اللَّهِ، لَوْ رَأَيْتَنِي وَكُنَّا مَعْشَرَ قُرَيْشٍ نَغْلِبُ النِّسَاءَ، فَلَمَّا قَدِمْنَا المَدِينَةَ إِذَا قَوْمٌ تَغْلِبُهُمْ نِسَاؤُهُمْ، فَتَبَسَّمَ النَّبِيُّ ﷺ، ثُمَّ قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ لَوْ رَأَيْتَنِي وَدَخَلْتُ عَلَى حَفْصَةَ فَقُلْتُ لَهَا: لاَ يَغُرَّنَّكِ أَنْ كَانَتْ جَارَتُكِ أَوْضَأَ مِنْكِ، وَأَحَبَّ إِلَى النَّبِيِّ ﷺ – يُرِيدُ عَائِشَةَ – فَتَبَسَّمَ النَّبِيُّ ﷺ تَبَسُّمَةً أُخْرَى"، وهذا من أجل حقوق المسلم لأخيه المسلم، فقد لا يستطيع المسلم أن يقدم لأخيه المكروب والمحزون ما يسعده به من أمور مادية تذهب عنه الحزن والكرب، ولكن الجميع يستطيع أن يتكلم بما يخفف عن غيره همه وحزنه.

قال النووي: "وأن الإنسان إذا رأى صاحبه مهمومًا حزينًا يستحب له أن يحدثه بما يضحكه أو يشغله ويطيب نفسه" (١).

المسألة الثانية عشرة: زهد النبي ﷺ.

في الحديث وصف دقيق لما كان في بيت النبي ﷺ من زهد وتقلل من الدنيا، والبعد عن زخرفها بما كان حوله ﷺ من أثاث لا يملأ نظر الناظر، وزهده ﷺ مما تواترت به الأخبار، وألفت فيه الأسفار.

قال ابن رجب: "هذا إنما كان النبي ﷺ يفعله امتثالًا لما أمره الله به؛ ألَّا يمد عينيه إلى زهرة الحياة الدنيا، فكان يتباعد عنها بكل وجه ..... فكان حاله كله في مأكله ومشربه ولباسه ومساكنه حال مسافر، يقنع في مدة سفره بمثل زاد الراكب من الدنيا، ولا يلتفت إلى فضولها الفانية الشاغلة عن الآخرة"(٢).

وفي الحديث إنكار من النبي ﷺ على عمر ﷺ عندما قارن بين حال النبي ﷺ المتواضع مع حال النعيم وزخرف الحياة عند ملوك الكفار، ويفهم من إنكار النبي ﷺ على عمر بن الخطاب ﷺ الحث على لزوم الزهد والتقلل من متاع الدنيا، قال القرطبي: " قوله: حين استوى جالسًا: "أفي شك أنت يا بن الخطاب ؟" إنكار منه على عمر ﷺ لما وقع له من الالتفات إلى الدنيا، ومدِّ عينيه إليها، وقد بالغ رسول ﷺ في الجواب والردع بقوله: "أولئك قوم عجلت لهم طيباتهم"، وبقوله: "أما ترضى أن تكون لهم الدنيا ولنا الآخرة"(٣).

المسألة الثالثة عشرة: الاستغفار، وطلبه عند الوقوع في الخطأ.

طلب عمر بن الخطاب ﷺ من النبي ﷺ أن يستغفر له على ما قاله من طلب للدنيا ومقارنة لحال النبي الأكرم ﷺ بحال غيره من أهل الدنيا، وهذا من كمال فقه عمر بن الخطاب ، وحسن أدبه بين يدي رسول الله ﷺ، قال العيني: " طلب الاستغفار إنما كان عن جراءته على مثل هذا الكلام، في حضرة رسول الله ﷺ، وعن استعظامه التجملات الدنياوية"(٤).

---

(١) شرح صحيح مسلم ٨١/١٠.
(٢) فتح الباري ٤٢٧/٢.
(٣) المفهم ٢٦٣/٤.
(٤) عمدة القارئ ١٣/١٩.

قال ابن حجر: "وفيه كراهة سخط النعمة واحتقار ما أنعم الله به ولو كان قليلا والاستغفار من وقوع ذلك وطلب الاستغفار من أهل الفضل وإيثار القناعة وعدم الالتفات إلى ما خص به الغير من أمور الدنيا الفانية"(١).

وكان هذا دأب الصحابة رضوان عليهم حين يبدر منهم قول أو فعل مجتهدين فيه، وحين يتبين لهم الخطأ يبادرون إلى الطلب من النبي ﷺ أن يستغفر لهم، ومن ذلك قول أسامة بن زيد حين شفع في المرأة المخزومية، فَقَالَ النبي ﷺ: " أَتُكَلِّمُنِي فِي حَدٍّ مِنْ حُدُودِ اللَّهِ "، قَالَ أُسَامَةُ: "اسْتَغْفِرْ لِي يَا رَسُولَ اللَّهِ" (٢).

المسألة الرابعة عشرة: الاستئذان في نقل الحديث في الشؤون الخاصة.

قال عمر بن الخطاب ﷺ للنبي ﷺ: "أَفَأَنْزِلُ، فَأُخْبِرَهُمْ أَنَّكَ لَمْ تُطَلِّقْهُنَّ، قَالَ: "نَعَمْ، إِنْ شِئْتَ"، وهذا أدب رفيع من عمر بن الخطاب ﷺ مع النبي ﷺ بأن لا ينقل عنه من أمره الخاص إلا ما أذن فيه، وهذا مما ينبغي أن يشاع بين الناس، لما ترتب ويترتب على عدم الالتزام بهذا الأدب من مفاسد أوغرت الصدور وأذهبت الألفة بين الناس.

المسألة الخامسة عشرة: تكريم الإسلام للمرأة بإعطائها حقوقها.

يذكر عمر بن الخطاب ﷺ طرفًا مما كان عليه حال المرآة قبل الإسلام بقوله: " كُنَّا مَعْشَرَ قُرَيْشٍ نَغْلِبُ النِّسَاءَ"، وقد منّ الله على نساء المؤمنين بالتكريم وحفظ الحقوق وصيانة حياتهن وكرامتهن، وهذا يؤيده تذكير النبي ﷺ للمحتدة التي راجعت النبي ﷺ في أمر ابنتها قالت أم سلمة رضي الله عنها: "جاءت امرأة إلى رسول الله ﷺ، فقالت: يا رسول الله، إن ابنتي توفي عنها زوجها، وقد اشتكت عينها، أفتكحلها؟ فقال رسول الله ﷺ: " لا "، مرتين أو ثلاثا، كل ذلك يقول: " لا" ثم قال رسول الله ﷺ: " إنما هي أربعة أشهر وعشر، وقد كانت إحداكن في الجاهلية ترمي بالبعرة على رأس الحول (٣).

قيل لزينب بنت أم سلمة: وما ترمي بالبعرة على رأس الحول؟ فقالت: "كانت المرأة إذا توفي عنها زوجها، دخلت حفشا(٤)، ولبست شر ثيابها، ولم تمس طيبا حتى تمر بها سنة، ثم تؤتى بدابة، حمار أو شاة أو طائر، فتفتض (٥) به، فقلما تفتض بشيء إلا مات، ثم تخرج فتعطى بعرة، فترمي، ثم تراجع بعد ما شاءت من طيب أو غيره".

ويجدر التنبيه بأهمية إشاعة ذلك بين الناس في هذا العصر حيث كثرت في الطعون على الإسلام وأهله في حقوق النساء بجهل وعدوان على الإسلام وأحكامه، وأهله.

---

(١) فتح الباري ٢٨٨/٩.
(٢) أخرجه البخاري ح ٤٣٠٤، مسلم في صحيحه ح ١٦٨٨.
(٣) أخرجه البخاري في صحيحه ح ٥٣٣٦، ومسلم في صحيحه ح ١٤٨٩.
(٤) حفش: البيت الصغير الخرب، مشارق الأنوار ٤٢٥/١.
(٥) تفتض: تفتض أي تكسر ما هي فيه من العدة بطائر تمسح به قُبُلها وتنبذه فلا يكاد يعيش ما تفتض به، شرح النووي على مسلم ١٠٥/١٠.

المسألة السادسة عشرة: التوهم والإشاعة لما يخالف الواقع لا يغير الحقيقة.

فقد نقل الأنصاري ﷺ لعمر ﷺ ما سمعه وما شاع بين الناس بأن النبي ﷺ طلق أزواجه، وكذلك ما وجد عليه عمر من كلام الناس في المسجد حول المنبر، وسؤال عمر ﷺ للنبي ﷺ: هل طلقت زوجاتك ؟، ولكن لم يكن لهم مستند من الحقيقة فيما وقع إلا الوهم والتفسير الخاطئ لما جرى في الواقع، والأمر برغم إشاعته القوية وانتشاره لم يكن مطابقًا للواقع فلا يغير الحقيقة ولا يلام الناقل على نقل الوهم وما شاع، قال ابن حجر: " وأن الأخبار التي تشاع ولو كثر ناقلوها إن لم يكن مرجعها إلى أمر حسي من مشاهدة أو سماع لا تستلزم الصدق فإن جزم الأنصاري ﷺ في روايته بوقوع التطليق وكذا جزم الناس الذين رآهم عمر ﷺ عند المنبر بذلك محمول على أنهم شاع بينهم ذلك من شخص بناء على التوهم الذي توهمه من اعتزال النبي ﷺ نساءه فظن لكونه لم تجر عادته بذلك أنه طلقهن فأشاع أنه طلقهن فشاع ذلك فتحدث الناس به " [1].

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبعد:

هذه الجولة العلمية مع هذا الحديث الطويل، خرج الباحث بعدة نتائج منها:

١- أن الخير كل الخير فيما دل عليه كتاب الله وسنة نبيه ﷺ.

٢- أن حياة النبي ﷺ وهو خير البشر لم تخل من المنغصات والأكدار، فحق لمن يتأسى به ألا يحزن وألا تخرجه ظروف الحياة إلى سوء الظن.

٣- وجوب تكامل الصناعتين الحديثية والفقهية في دراسة الحديث الشريف.

٤- ما وقع من النبي ﷺ لم يكن إيلاءً بالمعنى الفقهي المتعارف عليه، ولا تخييره لهن طلاقًا.

٥- احتوى الحديث على فوائد جمة في أبواب الأدب، والسلوك منها ما هو خاص بطالب العلم، ومنها ما هو عام له ولغيره.

٦- تضمن الحديث جملة من الفوائد العلمية والمنهجية والتي ترسم منهجًا عمليًا ينبغي ترسمه والأخذ به لصلاح الدارين.

٧- تعظيم الصحابة لجناب النبي ﷺ، ومحبتهم له، وتكدر أنفسهم مما ينغص حياته ﷺ، فينبغي أن يكون هذا حال المسلم مع النبي ﷺ حيًا وميتًا.

---

(١) فتح الباري ٢٩٣/٩.

توصية:

أوصي طلبة العلم بالتنقيب والبحث في الأحاديث عمومًا والطويلة منها خصوصًا، وشرحها شرحًا مبسطًا بغية تقريب السنة النبوية لعامة الناس، وخاصتهم.

المراجع

١- اختصار علوم الحديث، الدمشقي، أبو الفداء: إسماعيل بن كثير ت، طبعة ١٤٠٨هـ، دار الجيل، بيروت.

٢- إرشاد السَّارِي لِشرح صَحِيح البخَاري، القسطلاني، أحمد بن محمد بن أبى بكر القسطلاني، ت ٩٢٣هـ، المطبعة الكبرى الأميرية، مصر، الطبعة: السابعة، ١٣٢٣هـ.

٣- تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد، التونسي، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور ت ١٣٩٣هـ، الناشر: الدار التونسية للنشر – تونس، ١٩٨٤ م.

٤- تفسير القرآن العظيم، الدمشقي، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ت ٧٧٤هـ، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة: الثانية ١٤٢٠هـ.

٥- تقريب التهذيب: العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر ت٨٥٢هـ. تحقيق: صغير الباكستاني. ط دار العاصمة . الرياض. الأولى ١٤١٦هـ.

٦- التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، القرطبي، أبو عمر يوسف بن عبد الله ت ٤٦٣هـ، تحقيق: هيئة من العلماء بوزارة الأوقاف . في المملكة المغربية. الطبعة الأولى.

٧- الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد ت ٦٧١هـ، تحقيق د. عبد الله التركي، ١٤٣٤هـ طبعة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر.

٨- الجامع الكبير، الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى، ت ٢٧٩هـ تحقيق: د. بشار عواد معروف، الطبعة الأولى ١٩٩٦م دار الغرب الإسلامي، بيروت.

٩- الرحلة في طلب الحديث، البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب ت ٤٦٣هـ، تحقيق: نور الدين عتر، ١٣٩٥هـ دار الكتب العلمية – بيروت.

١٠- السنن، السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث ٢٧٥هـ تحقيق: كمال يوسف الحوت، الطبعة الأولى ١٤٠٩هـ، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت.

١١- السنن، النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب ت ٣٠٣هـ، تحقيق: مكتب تحقيق التراث الإسلامي، الطبعة الثانية ١٤١٢هـ، دار المعرفة، بيروت.

١٢- السنن، القزويني، أبو عبد الله محمد بن يزيد ابن ماجه. ت ٢٧٥هـ، تحقيق: خليل مأمون شيحا، الطبعة الثانية ١٤١٨هـ دار المعرفة، بيروت.
١٣- السنن الكبرى، النسائي، أحمد بن شعيب بن علي ت ٣٠٣هـ. تحقيق: دكتور عبد الغفار البنداري، وسيد كسروي. الطبعة الأولى ١٤١١هـ. دار الكتب العلمية . بيروت.
١٤- السنن الكبرى، البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين، الطبعة الأولى ١٣٤٤هـ، مطبعة مجلس دائرة المعارف النظامية، الهند.
١٥- صحيح البخاري، البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل ٢٥٦هـ، تحقيق: محب الدين الخطيب، الطبعة الأولى، ١٤١٤هـ، المكتبة السلفية، القاهرة.
١٦- شرح صحيح البخاري، ابن بطال، أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك ت ٤٤٩هـ، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، الطبعة: الثانية، ١٤٢٣هـ دار النشر: مكتبة الرشد – السعودية، الرياض.
١٧- صحيح مسلم، النيسابوري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج ٢٦١هـ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
١٨- شرح صحيح مسلم بن الحجاج، النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف ت ٦٧٦هـ، الطبعة: الثانية، ١٣٩٢هـ، دار إحياء التراث العربي – بيروت.
١٩- طرح التثريب في شرح التقريب، العراقي، أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين بن عبد الرحمن بن أبي بكر بن إبراهيم العراقي، ت ٨٠٦هـ، أكمله ابنه: أحمد بن عبد الرحيم ت ٨٢٦هـ، الطبعة المصرية القديمة.
٢٠- عمدة القاري شرح صحيح البخاري، العيني، أبو محمد محمود بدر الدين، ت ٨٥٥هـ، دار إحياء التراث العربي – بيروت.
٢١- فتاوى نور على الدرب، ابن عثيمين، محمد بن صالح، الطبعة الأولى ١٤٣٤هـ، مؤسسة ابن عثيمين الخيرية، القصيم.
٢٢- فتح الباري بشرح صحيح البخاري، العسقلاني أحمد بن علي بن حجر، ت ٨٥٢هـ، تحقيق: محب الدين الخطيب، ١٣٨٠هـ الطبعة السلفية، القاهرة.
٢٣- لسان العرب، المصري جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، الطبعة الأولى ١٤١٠هـ – ١٩٩٠م دار الفكر – دار صادر –بيروت.
٢٤- مختار الصحاح، الرازي، محمد بن أبي بكر، ت ٦٦٦هـ، تحقيق: محمد خاطر، الطبعة الأولى ١٤٠٦هـ، مؤسسة الرسالة، بيروت.

٢٥- المسند، الشيباني، أحمد بن محمد بن حنبل ت ٢٤١هـ، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرون، الطبعة الأولى ١٤١٧هـ مؤسسة الرسالة.
٢٦- مقدمة ابن الصلاح، الشهرزوري، أبو عمر عثمان بن عبد الرحمن ابن الصلاح ت ٦٤٣هـ، تحقيق: د. عائشة عبد الرحمن، دار المعارف، القاهرة.
٢٧- المفردات، الأصبهاني أبو القاسم الحسين بن محمد الراغب ت ٤٢٥هـ، تحقيق: صفوان داوودي، ١٤٣٤هـ، دار القلم، دمشق.
٢٨- مشارق الأنوار على صحاح الآثار، اليحصبي، القاضي عياض بن موسى، ت ٥٤٤هـ، ط١٤٣٧هـ، دار الكمال المتحدة، دمشق، سوريا.
٢٩- معجم البلدان، الحموي، ياقوت ت ٦٢٦هـ، تحقيق: فريد الجندي، الطبعة الأولى١٤١٠هـ، دار الكتب العلمية، بيروت.
٣٠- معالم السنن، الخطابي، أبو سليمان حمد بن محمد ت ٣٨٨هـ، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي، الطبعة الأولى ١٤١٦هـ، دار الكتب العلمية، بيروت.
٣١- المغني، المقدسي، أبو محمد عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي الحنبلي ت ٦٢٠، تحقيق: د. عبد الله التركي وآخرون، الطبعة: الخامسة ١٤٢٦هـ دار عالم الكتب، الرياض.
٣٢- المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم، القرطبي، أبو العباس أحمد بن عمر بن إبراهيم ت ٦٥٦ هـ، تحقيق: محيي الدين ديب ميستو وآخرين، الطبعة: الأولى، ١٤١٧ هـ، دار ابن كثير، دمشق – بيروت.
٣٣- النهاية في غريب الحديث والأثر، الجزري، مجد الدين المبارك بن محمد ابن الأثير. تحقيق: طاهر أحمد الزاوي ومحمود الطناحي. الطبعة الثانية ١٣٩٩هـ دار الفكر.

Hadith of Omar Bin Alkhtab of “secession of Prophet Muhammad Peace be upon him of his wives for a month, hadith and jurisprudence study

Prof.Saeed Bin Salelh Alrugaib
Postgraduate professor at Alsunah Department
College Of Shariah and Asulaldin
King Khalid Unversity

Abstract. title : Hadith of Omar Bin Alkhtab of “secession of Prophet Muhammad Peace be upon him of his wives for a month, hadith and jurisprudence study
The research reviews the long hadith of Prophet Muhammad Peace be upon him secession of his wives for a month after committing furious actions to him. The hadith included a number of issues related to hadith sciences, jurisprudence issues, and legal ethics.
The research reviewed more than forty various scientific benefits in hadith and jurisprudence fields, as it considered a complete and brief picture of the social life of the Prophet. The research provided an analytical study of Hadith in which the researcher used the method of addition, investigation and comparison in his study of the hadith.
The researcher recommends studying the long hadiths, derive legal provisions and other scientific benefits.
Keywords: Prophet wives, secession, abandonment, devote, choice, hadith, jurisprudence.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٥ ص ص: ٤٩- ٧٩ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-5.3

أساليب الكشف عن الموهوبين باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي مراجعه منهجية

سامية عبد الله الغامدي
جامعة الملك فيصل

مستخلص. إنّ التشخيص الموثوق هو الخطوة الأولى لمساعدة الطلاب الموهوبين لإبراز مواهبهم واستثمارها الاستثمار الأمثل، ومن هذا المنحى قامت الباحثة بالبحث في أساليب الكشف عن الموهوبين من خلال تقنيات الذكاء الاصطناعي و هو موضوع بالغ الأهمية خصوصا مع التطورات الحالية والثورة التكنولوجية الحديثة.

لذلك فإنّ الغرض الأساسي من هذه المراجعة هو معرفة مدى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في الكشف عن الموهوبين حيث تم البحث وفق معايير التضمين والاستبعاد والمتمثلة في الدراسات المنشورة باللغة الإنجليزية، والتي تتضمن مصطلحات البحث المحددة والمشار إليها في الكلمات الأساسية، وكذلك الدراسات التي تقع ضمن الفترة الزمنية من (٢٠١٠-٢٠٢٢) ذلك من خلال البحث في قاعدتي بحث عالية الجودة وهي "Scopus, Eric".

ثم فحص البيانات من أجل الحصول على نظرة شاملة وتحديد كافة الدراسات التي تتعلق بالكشف عن الموهوبين في المجالات المحددة واستبعاد الدراسات التي تتعلق بالمجال التقني فقط. وقد اختارت الباحثة (١١) دراسة من أصل (٦٦) دراسة تناولت تقنيات الذكاء الاصطناعي في الكشف عن الموهوبين مع استبعاد المكرر منها واختيار كافة مجالات الموهبة، كما تم فحص جودة الدراسات. واستخلصت الباحثة أنّ الذكاء الاصطناعي يستخدم في كل من المجالات التالية: الكشف عن القدرات المنطقية الرياضية واللغوية، الإبداع، التنبؤ بالأداء والتحصيل الأكاديمي وكذلك المهارات الناعمة والمجال الرياضي وأيضا الكشف عن الاستعداد والميول والاتجاهات،

وأكدت الباحثة على ضرورة استخدامها جنباً الى جنب مع أساليب كشف أخرى للتقليل من نسب الخطأ واستيعاب أكبر عدد من الموهوبين وتضمينهم في البرامج التي تناسب قدراتهم وإمكانياتهم. كما قدمت الباحثة بعض التوصيات لتطوير أساليب الكشف عن الموهوبين بمساعدة تقنيات الذكاء الاصطناعي.

وشملت الكلمات الأساسية في البحث:

الذكاء الاصطناعي، الشبكة العصبية الاصطناعية، التعلم الآلي، الذكاء الآلي، شجرة القرار، تعدين البيانات، الكشف عن الموهوبين ، الأداء الاكاديمي ، التنبؤ بالأداء ، المهارات الناعمة.

المقدمة

يعتبر الاهتمام بالطلاب الموهوبين من أحد المعايير التي تقاس بها نهضة الأمم في وقتنا الحالي وعناية الدول بهذه الفئة يدل على وعيها وتقدمها في مجال التربية والتعليم وازداد اهتمام المختصين بالموهوبين واكتشاف قدراتهم بما يحقق تنمية القدرات الى اقصى حد يمكن الاستفادة منه ومن ثم المساهمة في نهضة الدول.

وان الاهتمام بالموهوبين يحتاج الى تكاتف العديد من المختصين والجهات ويحتاج الى خبرات وبناء سياسات وآليات مناسبة لتطوير أساليب الكشف والرعاية.

الدول خطت خطوات جادة للكشف عن الموهوبين من خلال بناء السياسات التربوية التي تتضمن اهداف للكشف عن الموهوبين ورعايتهم وإتاحة الفرصة لنمو المواهب.

وأدى التطور في مجال التكنلوجيا الحديثة الى تحول جذري في المجتمعات ومن اهم تطلعات علوم الحوسبة فهم الذكاء البشري بجميع اشكاله حيث أصبح مسعى لعدد من الباحثين لتطوير مجال الذكاء الاصطناعي حيث يزيد من تقدم الطلاب ونجاحهم.

ويساعد الذكاء الاصطناعي في تحددي المواهب لكن مازال في بدايته حيث تركز الدراسات على مستوى ثقة الانسان في الروبوت في إدارة المواهب.

وأصبحت التقنيات الرقمية جزء من حياتنا حيث تغيرت الطرق التي نتواصل بها مع بعضنا البعض وكيفية البحث عن المعلومات والاستخدامات في عدة مجالات بما في ذلك تعليم واكتشاف الموهوبين.

تركز غالبية الأبحاث على فكرة وجود أدوات ذكاء اصطناعي تساهم في نجاح عملية التعليم وهناك تركيز متزايد على احتياجات التعلم لجميع فئات الطلاب ومنهم الطلاب الموهوبين واكتشاف طرق وتطبيقات تسهل تعليمهم وتتغلب على حواجز الذكاء الاصطناعي وخصوصا في مجال التربية الخاصة وتربية الموهوبين.

وخلال السنوات الأخيرة بدأت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التوسع بشكل كبير خصوصا بعد جائحة كورونا خصوصا فيما يتعلق بالتعليم حيث حرصت الكثير من الدول على تطبيق مفاهيم الذكاء الاصطناعي في تعليميها بهدف الحصول على أفضل نواتج لعملية التعلم.

في هذا البحث نناقش كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في الكشف عن الموهوبين حيث ان عملية الكشف عملية بالغة الأهمية للأهالي وللطلاب على حد سواء وأثبتت بعض الدراسات ان الاختبارات التقليدية تقيس بعض المجالات وتتغاضى عن مجالات أخرى بذات الأهمية سنبحث في السمات التي تهمل ويسهل قياسها بشكل أفضل بواسطة الذكاء الاصطناعي وكيفية اختيار التقنية المناسبة.

أحد اهم الأسباب لاستخدام التقنيات الحديثة هو الاهتمام الأكبر من قبل المتخصصين بالموارد البشرية في جميع مجالات التوظيف والمهتمين بتنمية الدول حيث تحرص على وجود وظائف عالية المستوى تشغل من قبل قيادات تتمتع بالقيادة والابتكار والعمل بشكل تعاوني مع الآخرين وتضيف بعداً للطرق التي يمكن ان ننظر بها للإمكانات البشرية حيث مفاتيح العمل الناجح إعطاءه الحرية للعمل في المجال الذي يبدع فيه ويفضله.

مشكلة البحث:

أدى الارتباط بين الأساليب التعليمية للذكاء الاصطناعي ودراسة القدرات والاحتياجات للطلاب الموهوبين الى فتح المجال امام اتجاهات جديدة تتطلب أدوات محددة من اجل تحسين تعليم واكتشاف الطلاب الموهوبين حيث يسعى الباحثون الى تعليم ذو جودة للطلاب الموهوبين من خلال استخدام الذكاء الاصطناعي في الكشف عن مواهبهم وقدراتهم واختيار مجال ونمط التعليم المناسب له، كذلك يساعد الموهوبين من ذوي الاحتياجات الخاصة على تحديد نقاط القوة والضعف ومن ثم دعم هذه الفئات.

وفي الوقت الحاضر اتجهت اختراعات الانسان الى وضع اليات وتطبيقات حاسوبية تقوم بالدور الذي يقوم به الانسان من خلال هذه الآلات بطريقة أفضل وأسرع واختصار للوقت والجهد والمال بعيداً عن الخطأ الذي يقع فيه البشر من خلال الذاتية في الترشيح والتعليم وكذلك بعض النظريات الضمنية التي يتصف بها المعلمون وأيضا كيفية الكشف عن التمثيل الناقص من الطلاب الموهوبين وكيف يمكن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي للكشف عن المواهب المتعددة

والاتجاهات والميول وأيضا المهارات الناعمة وعلى الرغم من ان استخدامها محدود الا انها مستخدمة ولها تجارب في بعض الدول وهي تحتاج المزيد من التجارب وقواعد البيانات تكون على نطاق أوسع واشمل

ومن هنا وجدت الباحثة بعد مراجعه الدراسات انها تقنية رائعة للاستفادة منها في الكشف عن الموهوبين وتوسيع نطاق ومجالات الموهبة لتشمل جميع المجالات مع وسيلة أخرى لتكون أكثر ثباتاً ومصداقية ويمكن الحصول على معلومات وبيانات بشكل أكثر موضوعية فيما يخص الميول والاتجاهات اما ما يخص المجالات الاكاديمية فهي أكثر فعالية فيما يخص التنبؤ بأداء الطلاب الموهوبين وكذلك وظائف القيادة في المستقبل من خلال الدافعية والمعرفة والأداء العالي الذي يظهرونه.

الباحثة توصي بشدة لاستخدام هذه التقنية بشكل واسع فيما يخص الاكتشاف، وبالتالي اختيار مسار التعلم الأمثل والأفضل للطلاب الموهوبين وتسخير الطاقات في تنمية البلاد واشباع رغبات واهتمامات الطلاب الموهوبين. تقنيات الذكاء الاصطناعي تحتاج الى تكاتف المهتمين بالذكاء الاصطناعي والباحثين في مجال الموهبة لتصنيف وتحديد معايير الكشف وكذلك المجالات التي يود الكشف عنها ويقتصر عمل التقنين في تنفيذ الخوارزميات وتحديد

نقاط التشابه والاختلاف وتحديد الدرجة التي يكون فيها الطالب اعلى من متوسط الطلاب ومن ثم تصنيفه بان موهوب.

أهداف الدراسة:

دراسة منهجية لاستخدامات الذكاء الاصطناعي في تعليم واكتشاف الموهوبين من خلال مراجعه الادبيات والدراسات السابقة في هذا المجال واقتراح بعض الأفكار لاستخدامات الذكاء الاصطناعي في تعليم واكتشاف الموهوبين من خلال:

١. معرفة اهم مجالات التي تستخدم الذكاء الاصطناعي في الكشف عن الموهوبين
٢. التعريف بتقنيات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في اكتشاف وتعليم الموهوبين
٣. معرفة مميزات استخدام الذكاء الاصطناعي في عملية الاكتشاف
٤. تفسير طرق الكشف عن الموهوبين من خلال الذكاء الاصطناعي

أسئلة الدراسة:

١. ما مدى استخدام تقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في اكتشاف الموهوبين؟
٢. كيف يستفاد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في اكتشاف الموهوبين وتحديد مجالات التعلم؟
٣. ما التوصيات المقترحة لتطوير أساليب الكشف عن الموهوبين من خلال تقنيات الذكاء الاصطناعي؟

منهجية الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المراجعة المنهجية من خلال جمع البيانات من الوثائق والمواقع الرسمية والاستفادة من الادبيات والدراسات السابقة من ثم اقتراح أساليب وتوظيفها في اكتشاف الموهوبين من خلال توسيع نطاق المواهب لتشمل مجالات مختلفة كانت مصادر البحث تشمل قاعدتي بحث عالية الجودة وهي , Scopus, Eric وذلك لأنها من اكبر قواعد البيانات ويمكن الباحثة من الدخول عليها ومن ثم تم فحص البيانات من اجل الحصول على نظرة شاملة من المعلومات من اجل عملية الكشف بالإضافة الى تحديد الدراسات التي تتعلق بالكشف عن الموهوبين ومجالات التفوق والتعلم واستبعاد الدراسات التي تختص بالمجال التقني فقط ومن ثم قامت الباحثة بتحليليها ومقارنتها مع الادبيات النظرية .

استوفت البحوث المعايير التي تناسب موضوع البحث:

١. ان تكون الدراسات في الكشف عن الموهوبين من خلال الذكاء الاصطناعي
٢. ان تشمل جميع المجالات الابداع والقدرات العامة والتنبؤ بالأداء المستقبلي والأداء وكذلك المجالات الرياضية والموهوبين من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. شملت الفترة الزمنية من عام ٢٠١٠ الى ٢٠٢٢.

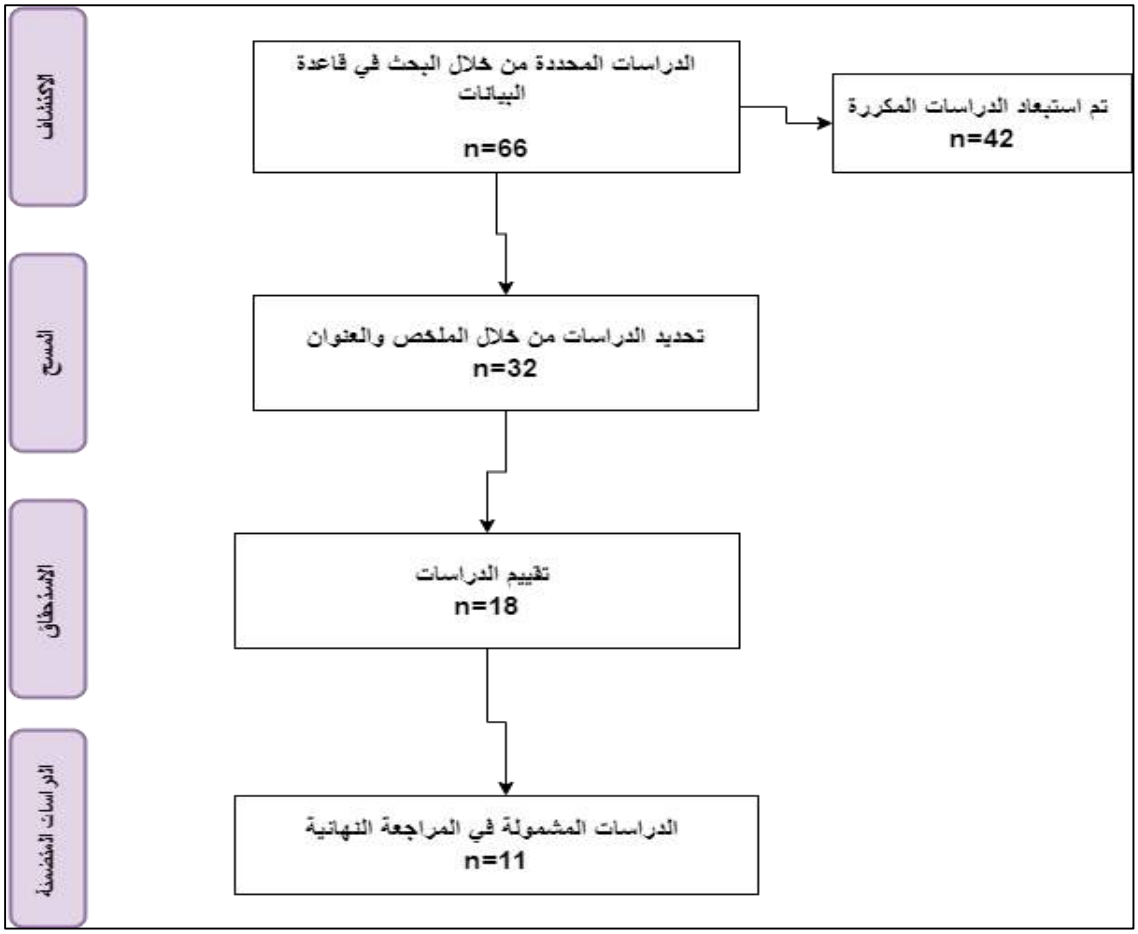
٤. التركيز على المقالات المنشورة باللغة الإنجليزية حيث انها الأكثر قبولاً ونشراً على نطاق واسع.

الإجراءات:

تم البحث عن الوثائق المستخدمة في موقع الدراسات المتقدمة في الذكاء الاصطناعي وكذلك الدراسات عن أساليب الكشف عن الموهوبين في محركات البحث ومن ثم تحليلها واقتراح بعض الأساليب والطرق لاكتشاف الموهوبين من خلال توسيع مجالات الموهبة

وشملت الكلمات الأساسية في البحث:

الذكاء الاصطناعي، الشبكة العصبية الاصطناعية، التعلم الآلي، الذكاء الالي، شجرة القرار، تعدين البيانات، الكشف عن الموهوبين، الأداء الاكاديمي، التنبؤ بالأداء، المهارات الناعمة.



مراحل اختيار الدراسات المتضمنة في المراجعة المنهجية الشكل (١)

الفصل الثاني
الإطار النظري

الإطار النظري:

تربط المرحلة الحالية من نظام المجتمع ارتباطاً وثيقاً رقمنه جميع مجالات الحياة دون استثناء وأصبح التعليم نقطة البداية او الأساس للتطبيق الواعي لتقنيات الذكاء الاصطناعي والشبكات العصبية والأنظمة الفيزيائية القائمة على الذكاء الاصطناعي وكذلك الروبوتات حيث تدعم هذه التقنيات المتطلبات الحديثة للتعليم والتنمية الاقتصادية للدول. (Verma, 2018)

وفي الآونة الأخيرة شهد الذكاء الاصطناعي في التعلمي تطوراً سريعاً وأصبح الاهتمام أكثر من أي وقت مضى والذكاء الاصطناعي مجال حديث يجمع ما بين علوم الكمبيوتر والاحصاء والتعليم وتم استخدامه للمساعدة في التدريس والتعلم والمهن التربوية واستخراج البيانات التعليمية وتحليلات التعلم واثراء خبرات التعلم وتحقيق نتائج التعلم المرجوة (Zheng et al., 2021)

ومازال المجتمع يفتقر الى الفهم العميق لكيفية تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم وفي هذا البحث سيتم مناقشة كيف يمكن استخدامه في الكشف عن الموهوبين من خلال بعض المحاور التي يستطيع الكشف عنها وفهم أعمق لتأثيراته في التحصيل والإدراك وتوجيه عملية التعلم والتعليم المتمايز.

سيتناول الإطار النظري ثلاثة محاور وهي:

أولا: الكشف عن الموهوبين ومجالاته وأساليبه

ثانياً: الذكاء الاصطناعي وتقنياته

ثالثاً: اكتشاف الموهوبين من خلال الذكاء الاصطناعي

أولا: الكشف عن الموهوبين ومجالاته وأساليبه:

أدوات الكشف عن الموهوبين:

ظهرت عدة تيارات للكشف عن الموهوبين وفق عدة محكات او لتبني أساليب جديدة للكشف عن الموهوبين ومعتمدة على الأداء فظهر أسلوب تقييم الموهوبين على المنهج، أسلوب التقييم الديناميكي، وقياس القابلية للإثارة، ونموذج الباب الدوار، ونموذج الذكاءات المتعددة، والنماذج المتدرجة، والكشف وفق محكات متعددة. وأيضا الكشف في القضايا مثل الأقليات العرقية، ثنائيو اللغة، المحرومين اقتصاديا، ومتدني التحصيل الدراسي، ذوي صعوبات التعلم، والفتيات الموهوبات.

حيث ان منهج الكشف وفق المحكات المتعدد له أهمية قصوى حيث تعتمده العديد من الدول حيث اثبت جدارته في كثير من الحالات مثل الحالات التي ذكرت أعلاه يمكن من خلال الذكاء الاصطناعي اعتمادين محكين أحدهما يقيس القدرة وأحدهما يقيس الاتجاهات او الميول من خلال هذه التقنيات.

وتنقسم أساليب الترشيح والاختيار الى نوعين :

- **مقياس مرجعي المعيار** وتقارن فيه هذه المقاييس بين درجته ودرجة اقرانه الذين طبق عليهم نفس المقياس او الاختبار وتسمى بالعينة المعيارية
- **مقاييس مرجعية المحك** وتقارن بين أداء الفرد وبين مجال معين او معيار خارجي.

المقاييس للكشف عن الموهوبين لها عدة أنواع وسأتناول بعضها بالذكر:

المقياس	خصائصه
مقاييس الذكاء الفردية	تعد المقاييس الفردية هي الأكثر استخداما في العديد من الدول ولعل مقاييسي ستانفورد بينية واختبار وكسلر للذكاء اكثرهما شهرة حيث ان مقياس ستانفورد بينية يشمل عدة مجالات وهي الذكاء اللفظي والذكاء الكمي والذاكرة قصيرة المدى والذكاء العام. ويعارضها الكثير من النظريات والاتجاهات الحديثة في الكشف عن الموهوبين حيث تنادي جميع الاتجاهات باستخدام تقييم متعدد المحكات ، ويمكن القول ان هذه الاختبارات متحيزة ثقافيا لاعتمادها على اللغة وهذا بدورة يظلم العديد من الطبقات الفقيرة وكذلك المحرومة وغير المتحدثين باللغة التي يطبق فيها الاختبار وقد يستثنى الموهوبين من صعوبات التعلم حيث يعتمد في القياس على الفهم الفظي والحسي الادراكي وهنا تظهر أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في استخدام الاستبيانات وبعض الاختبارات وتقييم الأداء الإبداعي لتجنب المشكلات التي تظهر في مقاييس الذكاء الفردي
المقاييس الجمعية	هذه المقاييس تستخدم في جميع دول العالم كخطوة أولى بعد عمليات الفرز وغالباً ما يعتمد عليها في تحديد الطلاب الموهوبين حيث انها تتميز بكونها اكثر سهولة واقل تكلفة وفيها اختصار للوقت والجهد ولها عدة امثلة منها : اختبار القدرة العقلية ، اختبار هنمون –نيلسون للقدرة العقلية ، اختبار كوفمان للذكاء أيضا يستخدم اختبار موهبة في المملكة العربية السعودية واختبار القدرات العقلية ولكن تعتبر هذه الاختبارات اكثر دقة ولها عيب حصول بعض الطلاب من ذوي التحصيل المنخفض وكذلك الدافعية المنخفضة على درجات متدنية في هذه الاختبارات (الجغيمان، ٢٠١٨) قد تستخدم بوجه اخر في الذكاء الاصطناعي كتحديد نمط او اتجاهات الطلاب او التنبؤ بأدائهم الأكاديمي بالمستقبل.

اختبارات التحصيل الدراسي المقننة:	تستخدم نتائجها بعض الدول للكشف عن الموهوبين باعتبارها احد محكات التعرف على الموهوبين ومن هذه الاختبارات اختبار مترو بوليتان للتحصيل الدراسي ، ولكن لا تستخدم كأداة للتعرف على الموهوبين وغالبا ما تركز هذه الاختبارات على ثلاثة مجالات وهي الرياضيات والعلوم واللغة ويتم تقنين هذه الاختبارات بدلا من ان يتم اختبار كل مجال على حدة لتفادي الصعوبة والشمول وطرق التصحيح . (الجغيمان، ٢٠١٨) قد يستخدم في تحديد نقاط القوة لدى بعض الطلاب الموهوبين من خلال الذكاء الاصطناعي وتحديد التشابه والاختلاف من خلال الشبكة العصبية
الاختبارات غير اللفظية:	هي نوع من اختبارات الذكاء ويتم التعرف بها على الطلاب الموهوبين حيث تعد بديلا في الاختبارات اللفظية التي تعتبر فيها تحيز خصوصا لبعض الفئات كما ذكر في الاختبارات الفردية مثل الطلاب ذوي الصعوبات او من الأقليات الفقيرة والمحرومة والمتحدثين بلغة أخرى غير اللغة التي يقدم بها الاختبار وفية يعتمد على تقليل دور اللغة ومحتواه وتطبيقه (الجغيمان، ٢٠١٨) تظهر اختبارات الأداء مثل اختبارات الأداء الموسيقي او الرسومات او حتى المشاريع دوراً كبيرا في هذا النوع من الاختبارات وفيه هذا الاختبار بالتحديد تظهر أهمية كبرى للذكاء الاصطناعي ويمكن الإشارة لها بالمهارات الناعمة حيث يمكن التركيز على الإنتاجية اكثر من الذكاء والقدرة وكذلك أنماط التعلم والاهتمامات . (Renzulli, 2021)
اختبارات الابداع:	تعتبر اختبارات الأبداع من أصعب المقاييس سواء في تطبقها او تصحيحها وعلى انها تشكل جدل واسع الا انها مازالت تستخدم وبشكل واسع وتعد شائعه في حالات منها استعدادات الطفل فيما يتلق بالقدرات الإبداعية وللتعرف على الطلاب الموهوبين في مجالات أخرى غير مجالات اللفظية واللغوية والذكاء العام. هناك العديد من الأدوات لتقييم الابداع والتفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين منها اختبارات الذكاء التباعدي مثل اخبار تورانس للتفكير الإبداعي، هناك اختبارات حديثة وكنها تركز على مجال واحد مثل اختبار الرسم وكذلك لجزء الخاص بالأبداع في بطارية اورا الذي يجمع بين التفكير التباعدي وتقييم المنتجات وفقاً لمحكمين. (الجغيمان، ٢٠١٨) في تقنيات الذكاء الاصطناعي يستخدم التعلم الآلي التوليدي لتوليد منتجات ابداعية بمساعدة الآلة ويمكن تقييمها من قبل خبراء. وعلى الرغم ان بعض الأبحاث كانت تؤكد على ان المعلم لابد ان يقيم ويعمل على المنتجات الإبداعية الا ان بعض الأبحاث خصوصا فيما يتعلق بالموسيقى والفنون والحرف والألعاب الالكترونية تركز على التعلم الآلي التوليدي الذي يتم بمساعدة الآلة فيمكن توليد الابداع وتقييمه ايضاً.

	حيث ان الابداع فيه عبارة عن مجموعة من الفعاليات بين الأنشطة الإبداعية التي يقودها الانسان والأنشطة التي يقودها الذكاء الاصطناعي وفيها تكمن عدد من الأدوار التعاونية يمكن ان تؤدي الى مشروعي ابداعي ويحدد الانسان أدوار معنية للذكاء الاصطناعي يؤديها نيابة عنهم وادوار تحفيزية حيث يوفر الذكاء الاصطناعي اهدافاً وتحديات. (Main et al., 2022)
ترشيحات المعلمين:	يعتبر المعلمين هم أكثر الفئات احتكاكًا بالطلاب وعلى معرفة واسعه بقدرات وامكانيات الطلاب وكذلك إذا المعلم يتمتع بمعرفة واسعه بخصائص وقدرات الطلاب الموهوبين فيعتبر من أفضل الفئات ترشيحاً للطلاب الموهوبين. ويكلف المعلمين بترشيح الطلاب الموهوبين كخطوة أولية في عمليات الفرز وقبل التقدم الى الاختبارات ولكن لابد ان يكون المعلم مدرب بشكل سليم على القدرة على اختيار الطلاب الموهوبين بشكل موضوعي بدون تحيز الى فئة معينة دون ينظر الى جميع المجالات والجانب التي يظهر فيها الطلاب الموهوبين تميزاً، تم استحداث قائمة تسمى قائمة الخصائص السلوكية أصبحت جزء من علمية الترشيح وتعتبر وسيلة سهله ومهمة ولكن لابد ان يكون المعلم على وعي بمؤشرات الموهبة ومعرفة دقيقة بخصائص الطلاب الموهوبين. ويمكن أيضا الاعتماد على ترشيحات المعلمين بدون قائمة من خلال الدرجات التي حصل على الطلاب في المواد الدراسية المختلفة وذكر السبب في ترشيح كل طالب هناك العديد من الإشكاليات فيما يخص ترشيح المعلمين خصوصا فيما يتعلق بالنظريات الضمنية والتأهيل غير الجيد للمعلمين وغالبا المعلمين يختارون الطلاب الذين يتميزون بالهدوء بغض النظر عن الموهبة (الجغيمان، ٢٠١٨) حلت تقنيات الذكاء الاصطناعي مشكلة ترشيحات المعلمين فيمكن استخدام طرق أخرى مساندة من تقنيات الذكاء الاصطناعي جنباً الى جنب مع ترشيح المعلمين حتى تكون أكثر موثوقية مثل التنبؤ بالأداء او الاهتمامات او حتى أنماط السلوك والدافعية والقيادة او ما يسمى المهارات الناعمة
ترشيحات الوالدين	تعتمد بعض الدول على ترشيحات الوالدين في الكشف عن الموهوبين ولكنها تقتصر على التأهيل الأولى لاختبارات تجرى للطالب للتحقق من مدى ملائمته للبرامج وتعتمد على استبيان فيها معلومات عن الطالب بالاعتماد على ان الوالدين الأكثر ملاصقة للطالب الموهوب ويمكن ملاحظة العديد من مواطن الضعف والقوة والميول والاتجاهات للطلاب الموهوبين (الجغيمان، ٢٠١٨)

	يمكن ترشيح الطلاب الموهوبين بالاعتماد على تقنيات الذكاء الاصطناعي وصنع قاعدة بيانات حيث يمكن قياس الميول والاتجاهات وتوجيه عملية التسكين لبرامج الاثراء غالبا تكون عبارة عن مقاييس او استبيانات يجيب عنها الأهالي عبر الانترنت.
الترشيحات الذاتية وترشيحات الأقران	تستخدم الترشحات الذاتية وترشيحات الاقران للتأهيل الأولى للاختبارات الخاصة بالطلبة الموهوبين ويعقبها اختبارات لاختيار الطلبة وحيث ان الطالب وأقرانه يكون على علم بمواطن الضعف والقوة والميول والاهتمامات والميول ومهارات أخرى كالقيادة وإدارة المشاريع في المجموعات ويستفاد منها لتوجيههم لبرامج الرعاية المناسبة. (الجغيمان، ٢٠١٨) في تقنيات الذكاء الاصطناعي تتخطى مشكلة الذاتية التي تظهر على المعلمين حيث يمكن للطلاب الإجابة بأريحية من خلال الاستبيانات التي ترسل عبر الانترنت
البورتوفوليو (ملف الإنجاز):	يعتبر من الادوات الكيفية التي تعطي ادلة دامغة على وجود تميز في مجال معين وليتم تقييمها لابد من تقديم التدريب وبرامج تنمية مهنية للمعلمين للتعامل معه بشكل موضوعي بعيد عن التحيز ولابد ان يفهم المعلمين الأهداف من ملف الانجاز والمنتجات التي يجب ان تضمن في الملف وماهي المعايير التي سوف يتم التقييم على أساسها وتعتبر أداة تقويم أداء ومتابعه لمجموعة من الخصائص التي يمتلكها الطالب الموهوب وهي تاج العديد من القدرات مثل التكي الإبداعي والتحليلي والقدرات الاكاديمية والقدرات الفنية والقيادية واعمال الطالب والمبادرات . ✓ كمية التفاصيل حول موضوع معين والابداعات للمهمات ✓ الاعمال التي يقوم بها الطالب متخطياً أداء زملائه في الصف الدراسي ✓ الفهم العميق للأفكار والربط بينها وتمثيلها بالواقع ✓ القيادة في الأنشطة المنهجية واللامنهجية. ✓ القدرات اللغوية والتعبيرات الي يستخدمه الطالب مقارنة بزملائه في الصف كأن يكون القاء او مهارات الكتابة التعبيرية. (الجغيمان، ٢٠١٨) تظهر ملفات الإنجاز الالكترونية كواحدة من التقنيات حيث يتم حفظ اعمال الطلاب بشكل الكتروني وانجازاتهم ومناقشاتهم وأيضا ابداعاتهم في صفحات خاصة بهم من خلال تقنيات مثل التخزين السحابي يمكن تقييم الاعمال من خلال الاجتماعات عبر الشبكة أيضا من متخصصين من جميع الدول. (Main et al., 2022)
المقابلات الشخصية	تعد المقابلات الشخصية من الوسائل الكيفية للكشف عن الموهوبين بالإضافة الى ملف الإنجاز وتستخدم في حالتين هي للتعرف على مواطن القوة وبالتحديد القدرات المعرفية واللغوية والتواصل اللفظي والقدرة على حل المشكلات

	تستخدم لتوجيه لبرنامج الرعاية المناسب وهي على نوعين مقابلة مفتوحة ومقابلة مغلقة ويتم احتساب الدرجات بتوافر ثلاث خصائص وهي التعلم والدافعية والابداع وتركز مهارة حل المشكلات في المرحلة الثانوية على مشكلات من واقع حياة الطلاب وعادة تكون مزيجاً بين الأسئلة المفتوحة والمغلقة مع منح الطالب الحرية للإجابة يمكن استخدامها أيضا للمفاضلة بين عدد من الطلبة ولكن لمحدودية المقاعد لابد من إضافة شرطا للقبول وهو لمقابلة الشخصية ويكون فيها مجموعة من التحديات المرتبطة بالبرنامج يتم فيها حل المشكلات بطريقة إبداعية وتظهر قدرات الطاب في الاستجابة.(الجغيمان، ٢٠١٨) يمكن الاستفادة من اجراء المقابلات الشخصية من خلال الانترنت وقد ذكرت بعض الدراسات وجود روبوتات تقوم بالمقابلات وعلى الرغم من انها قد تشعر الطلاب بالراحة وكذلك الحماس لكونها تجربة جديدة لكن بالنهاية قد يكون فيها أخطاء وتحتاج الى مراجعة وتدقيق للبيانات الروبوت لا يمكن ان يكون شريكا للتعليم فقط وبل ان يكون هو المعلم ويجري المقابلات مع الطلاب وحيث أظهرت بعض الدراسات وجود تفاعلات ودية لاستخدامها مع الطلاب من ذوي صعوبات التعلم او اضطرابات السمع وتحسين الأداء الاكاديمي للطلاب من خلال التركيز على جوانب القوة وتحفيز الطلاب، يحاول الباحثون تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي المتقدمة مثل التعلم العميق واستخراج البيانات للتعامل مع القضايا المعقدة وتخصيص طريقة التدريس لكل طالب على حدة . (Pu et al., 2021)
الملاحظة:	تعتبر الملاحظة اداه كيفية أيضا بعد ملف الإنجاز والمقابلة تستخدم للتعرف على الطلاب الموهوبين وفيها يتم التعرف على مواطن القوة خصوصا في المراحل العمرية الأقل سناً وحين يكون هناك صعوبات في التأكد من أهلية الطلاب للانضمام للبرامج مثل الصعوبات المتعلقة بالنضج الأكاديمي كالقراءة والكتابة ويلاحظ الطفل في الأنشطة المختلفة داخل المدرسة. يتم التقييم باستخدام قائمه او checklist تضم خصائص الطلاب الموهوبين. وأشارت كثير من الدراسات الا ان افضل طريقة للتعرف على الطلاب الموهوبين في المراحل العمرية المبكرة يكون بملاحظه سلوكهم افضل من اختبارات الذكاء التي غالبا ما تكون قراءة وكتابة والطلاب في المراحل المبكرة مازال هناك عدم نضج اكاديمي ويتم تسجيل الملاحظات بأنماط السلوك وتم اعداد مقياس يسمى مقياس التعرف على الموهوبين عبر فترة ممتدة او استخدام مدخل السلوك الملاحظ. (الجغيمان، ٢٠١٨) قد تكون الملاحظة جيدة في القدرات الرياضية حيث يمكن تسجيل المباريات

	او عمل خوارزميات تبين نقاط القوة يستفاد منها أيضا مع بعض الصفات الجسدية حيث يمكن وضع نقاط تشابه وبالتالي تسهيل عملية التنبؤ بالأداء المستقبلي . قياس القدرات الضمنية للموهبة وبناء نماذج لتمييز الطلاب الموهوبين باستخدام تقنيات الشبكة العصبية والتنقيب عن البيانات

المحور الثاني:

الذكاء الاصطناعي: يشير الذكاء الاصطناعي الى مجموعة متنوعة من التقنيات التي تختلف في التعقيد وتشترك في نتيجة مشتركة تقليد الأدراك البشري او اتخاذ القرار حيث يمكن وضع خوارزميات وفقاً لخصائص معينة حيث يؤدي مهام موسعه ويسهل عمل المعلمين خصوصا في مجال التعليم والكشف عن الموهوبين مثل اجراء الاختبارات والتعليم التكيفي وتحليل السلوك البشري ويصنف بانة يتمتع بذكاء عام او ضيق اعتماداً على المدى الذي تستخدم فيه الاستجابات حيث يعمل في بيئات محددة وتطبيقه على سياقات محدودة

عندما نتحدث عن الذكاء الاصطناعي يمكن تصنيفه الى ثلاث أنواع: القائمة على البيانات ويمكن ان يطلق عليها أيضا الشبكات العصبية الاصطناعية والتعلم الآلي، القائمة على المنطق والقائمة على المعرفة.

الذكاء الاصطناعي المعتمد على البيانات: فيها يتم محاكاة جميع العمليات المنطقية بواسطة الشبكات العصبية حيث يطلق على الكمبيوتر فيها الدماغ الالكتروني

الذكاء الاصطناعي القائم على المنطق والمعرفة : في هذا النوع بالرغم من الاستمرار بالعمل على الشبكة العصبية الا انه انتقل الى المعالجة الرمزية حيث اعتقد العلماء ان الحقائق المنطقية يمكن اشتقاقها من خلال التلاعب بالجمل وحيث كان واضح أن أجهزة الكمبيوتر يمكنها ان تفعل ذلك . تركز المناهج القائمة على المنطق والمعرفة في الذكاء الاصطناعي على المستوى المعرفي لتسلسل النشاط ثم تفسير الأدراك فيه بطريقة فردية بحتة ، بينما يقوم الذكاء الاصطناعي القائم على المنطق على تطوير خوارزميات للتفكير تتلاعب بالرموز وتركز على حل المشكلات (Goyal et al., 2020)

يمكن توظيف الذكاء الاصطناعي وأنظمته في اربعه مجالات منها: التنبؤ والتقييم والاقناع والدروس الخصوصية ومن الملاحظ ان أنظمة التعلم الكيفية او التعليم التكيفي ومنصات التعلم التكيفية هي الأكثر استخداماً . (Zheng et al., 2021)

وفي مجال الكشف عن الموهوبين تظهر العديد من المشكلات ومنها المشاكل التي تعترض المعلمين عند الكشف عن الموهوبين ان بعض الطلاب لا يستطيعون اظهار قدراتهم حيث يستطيع البعض اجتياز المقاييس بينما البعض الاخر يخفق فيها وخصوصا بالجانب الأكاديمي ومن هنا لابد من البحث عن طرق أخرى لتحديد الطلاب الموهوبين

يتم اجراء قياسات من قبل الخبراء فقط ويتم التحقق من هذه المميزات التي توضح الفروق الفردية التي يمكن للمعلمين ملاحظتها وقياسها ويمكن الاستشهاد بأسلوب التعلم والذكاء المتعدد واستخدام هذه التقنيات المساعدة.

المحور الثالث:

اكتشاف الموهوبين من خلال الذكاء الاصطناعي:

بعد الاطلاع على العديد من البحوث والادب النظري في هذا المجال وجدت الباحثة ان يمكن اكتشاف الموهوبين من خلال تقنيات الذكاء الاصطناعي وعلى الرغم انها قد استخدمت في اكثر من دراسة لكن مازالت تعتبر تقنية ناشئة حتى الان وتحتاج موثوقية اكثر وتتحقق هذه الموثوقية من خلال اكتشاف الموهوبين من خلال محكات متعددة وهذا ما ينادي به الباحثون وعلماء الموهبة

قد تساعد هذه التقنية في إزالة التحيز الذي ينشأ عن ذاتية المعلمين ونظرياتهم الضمنية وكذلك أخطاء الكشف والظروف التي يمكن ان تؤثر على عمليات الكشف ويعد نموذج الشبكة العصبية لتحديد الطلاب الموهوبين من خلال التنقيب عن البيانات يوفر مسار تعليمي خاص بهم او ما يسمى بالتعليم المتمايز حيث يمكن استخدام أكثر من طريقة لقياس القدرات الضمنية للموهبة وتجميع الطلاب ذوي الخصائص المتشابهة حيث يتم تطبيق تقنيات الشبكة العصبية واستخراج البيانات لاستخراج نوع الموهبة وخصائصها ومسار التعلم الذي سيتم توجيهه فيها.

ومن الجدل الرئيسي أيضا الذي يواجه مجال اكتشاف الطلاب الموهوبين هو التمثيل الناقص للطلاب ذوي الدخل المنخفض والأقليات وثنائي اللغة وكان لابد من استخدام استراتيجيات مختلفة تمثل التقييم الكامل والشامل وعلى الرغم ان اغلب الدول تعتمد على الاختبارات التقليدية التي تقيس ما يعرفه الطلاب وتتغاضى عن سمات مهمة تساهم في مستويات عالية من الأداء والإنتاجية الإبداعية كان لابد من ادخال تقنيات واختبارات تقيس سمات أخرى مثل الاهتمامات وانماط التعلم وانماط التعبير ومهارات الوظيفة التنفيذية او ما يشار لها بالمهارات الناعمة واكتسب اهتمام كبير حاليا خصوصا في المناصب القيادية وتتيح لنا التكنلوجيا والذكاء الاصطناعي اداراتها وتحليلها بنفس السهولة المستخدمة في الاختبارات التقليدية وربما ايسر .(Renzulli, 2021)

أحد الأسباب التي جعلت الباحثين يركزون على هذه المهارات خصوصا للوظائف العليا والمناصب القيادية التي تتطلب القيادة والابتكار والعمل بشكل تعاوني مع الاخرين في المجتمع والجدير بالذكر ان هذه المهارات لا يمكن قياسها مثل المهارات المعرفية التي يتم قياسها من خلال اختبارات الكفاءة والانجاز المعرفية (Renzulli, 2021) وبشكل عام تكمن أخطاء الكشف في تحديد الطلاب الموهوبين الى اهمال شريحة كبيرة من الطلاب وأيضا بسبب المواقف السلبية من قبل أولياء الأمور والمعلمين وسياسات التعليم، عادة تبدأ هذه البرامج بتحديد الطلاب الموهوبين من خلال اختبار ورقي يتناول بعض جوانب الذكاء فقط وقد لا يتجاوز الطلاب الاختبار بسبب قدرة الطلاب

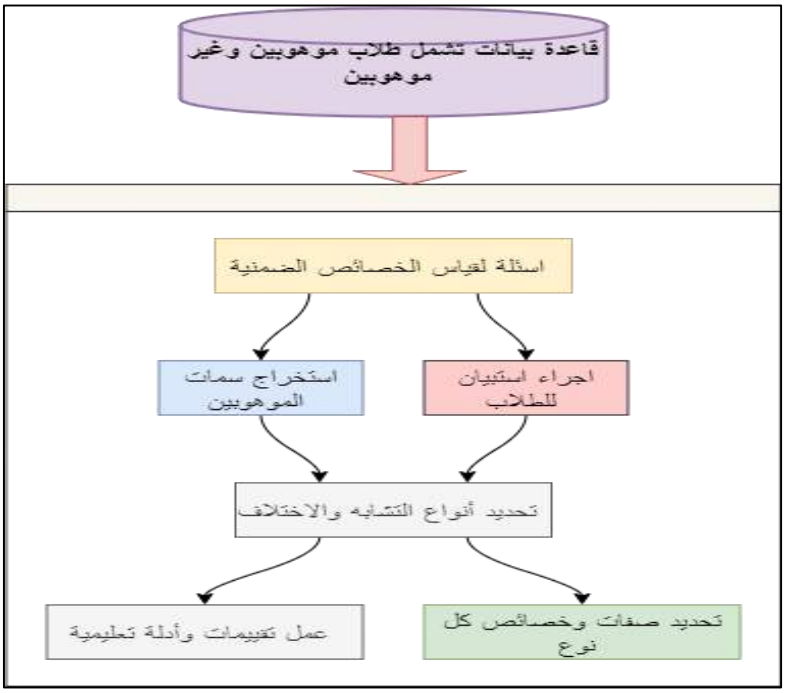
الفكرية غير الناضجة. ويمكن قياس الموهبة من خلال قياس القدرات الضمنية للموهبة وبناء نماذج لتمييز الطلاب الموهوبين باستخدام تقنيات الشبكة العصبية والتنقيب عن البيانات ومن بعد ذلك تحديد نوع الموهبة. (Bae et al., 2006)

وأشارت بعض الابحاث الى طريقتين أحدهما عن طريق: التنقيب عن البيانات من خلال تحديد سمات الموهبة على افتراض ان مجموعة لها خصائص معنية للموهبة ويقيس الدرجة التي يحصل على الطالب بعدد الأسئلة التي يجيب عنها بشكل صحيح اما النهج الضمني الثاني هو الذي يحدد الموهوبين من خلال الاختبارات التي يتم قياسها كاختبارات الذكاء التقليدية من خلال التحقق في الأشياء الضمنية التي يمتلكها اغلب الطلاب ومن ثم تحليلها. (Bae et al., 2006)

يمكن قياس القدرات الضمنية من خلال بناء نموذج لتتميز الطلاب الموهوبين عن الطلاب الاخرين باستخدام تقنيات الشبكة العصبية واستخراج البيانات وبالتالي يتم تصنيف نوع الموهبة بعد ذلك بناء على النتائج

اولاً: التنقيب عن البيانات:

التنقيب عن البيانات هي عملية الاكتشاف التلقائي لأنماط تصفح المستخدم والوصول اليه من خوادم الويب ويتم تجميعها في سجلات الوصول الى الخادم وتتضمن المصادر الأخرى المعلومات المستخدمة سجلات تحتوي على مسح للبيانات لإيجاد أوجه الشبة والاختلاف والاستناد على خصائص معينة



التعرف على الموهوبين من خلال الشبكة العصبية واستخراج البيانات الشكل (٢)

يقيس الاستبيان الذي يرسل الى مجموعة من الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين القدرات الضمنية المختلفة للموهبة مثل القيادة والأخلاق والابداع والتحدي والدافعية للإنجاز ومن ثم يقوم بمقارنة بيانات الطلاب الموهوبين بمتوسط بيانات الطلاب واستخراج وصقل الميزات التي تميز الطلاب الموهوبين عن الطلاب العاديين ثم تخزين نتائج الاستبيان والتحليل في قاعدة البيانات.

وللتعرف على أنواع الموهبة تقسم الطلاب الى عدة مجموعات ذات خصائص متشابهة مثل مجالات الاهتمام والقدرات ومن ثم يتم تحددي ميزات وانماط التعلم لكل مجموعة في النهاية يتم بناء نموذج لكل نوع من الموهبة ويمكن استخدام هذه التشابه كمقياس بين الخصائص وفي النهاية يمكن فرز واستخراج ادلة تعليمية لتطوير قدرات الموهوبين. (Bae et al., 2006)

يمكن ان تكون الشبكات العصبية مقياساً للتشابه حيث إذا كان حاصل إجاباته مرتفع على نوع معين اثناء الإجابة على الاستبيان فيمكن الافتراض ان انتماءه الى نوع معين من الموهبة مرتفع وتتميز الشبكات العصبية انها يمكنها تقييم نوع الموهبة لدى الطلاب وتمييز الطلاب الموهوبين وكذلك يمكن قياس درجة من الميزات في كل نوع من الموهبة .

وفي نظام مقترح ل Bea واخرون ٢٠٠٦ حيث يقوم على تقديم نوعين من الاختبارات اختبار عام واختبار خاص لتحديد الموهوبين ، تقوم فكرتة عند دخول الطلاب الى النظام يبدأ الاختبار العام لتحديد الهوية بناء على إجاباته ومن ثم حساب حاصل موهبة المشارك اكثر من القيمة الحدية فعندها يقرر انه ينتمي الى الطلاب الموهوبين .

وبعد الاختبار العام يعطى استبيانات مختلفة موجودة في قاعدة البيانات لتحديد الموهبة لدى الطلاب المشاركين ويحسب حاصل الموهبة لكل نوع من أنواع الموهبة ومن ثم يعرض خصائص الموهبة ودليل التعلم بناء على خصائص الكشف عن الموهوبين.

حددت في هذا النظام المقترح حددت القدرات الضمنية للموهبة من قبل لجنة استشارية وهي الموقف العلمي والقيادة والدافعية للإنجاز والأخلاق والابداع والتحدي والقدرة العامة وتم تشكيل ٧٧ سؤال لقياس القدرات الضمنية يتم تطبيقها على مجموعة من الطلاب وتم تحديد ميزات النوع العادي والانماط لجميع أنواع الموهبة وحتم تصنيف وتحددي الأنماط لكل المواهب ذات الصلة باستخدام تقنيات التجميع والتصنيف تم اكتشاف ٨ أنواع من الموهبة لها أنماط متشابهة وميزات مختارة ويمكن تمثيلها بنسب مختلفة وبهذه النتيجة يمكن توفير دليل علمي يمكن ان يزيد من ابداعهم وقيادتهم ويمكن أيضا تحفيز موقفهم العلمي وتشجيع دوافعهم للإنجاز والأخلاق والقدرة العامة.

في دراسة اكسوي ٢٠١٨ قام بتحديد الطلاب الموهوبين رياضيا بواسطة التنقيب عن البيانات وأيضا بواسطة شجرة القرار وهي أحد أساليب التنقيب عن البيانات والتي تعتمد على أساليب التعلم والذكاء المتعدد وأنواع الشخصية لتحديد الطلاب الموهوبين وكان حجم العينة ٧٣٥ في المرحلة الإعدادية و٢٣٤ موهوبا رياضيا و٥٠١ غير موهوب يدرسون في مدينتين مختلفتين في تركيا حيث كشف فحص الطلاب الموهوبين رياضيا باستخدام تقنيات التنقيب عن البيانات قد يكون ممكناً إذا ضمن خصائص معينة. (Dutt et al., 2018)

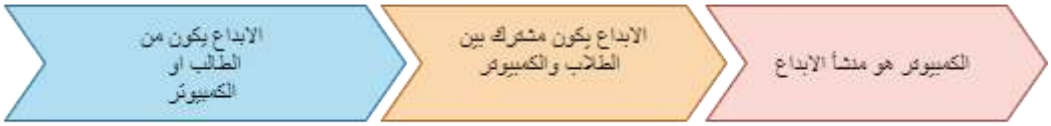
وتحاول هذه الدراسة تخطي المشاكل التي تواجه الموهوبين في عدم اختيارهم وذلك بأسباب ضمنية من قبل المعلمين وذلك بدم اختيارهم بسبب عدم النضج المعرفي وبالتالي عدم اختيارهم وفقاً لمواهبهم وتقدم الدراسة نموذج من تقنيات التنقيب عن البيانات وفقاً لخصائص معينة للطلاب الموهوبين رياضياً وهذا يساعد المعلم عن تكوين فكرة جيدة إذا كان الطالب موهوب ام لا بسبب عدم القدرة على اظهار القدرات بشكل أكاديمي وهذا تعتبر من الطرق الإضافية للتعرف على الطلاب الموهوبين. ويتم تحديد هذه الخصائص من قبل الخبراء فقط ويتم التحقق منها من قبل المعلمين فقط وتوضح الفروق الفردية التي يمكن للمعلمين ملاحظتها وقياسها.

اكتشاف الابداع بواسطة الذكاء الاصطناعي:

تركز التطورات الأخيرة في التعلم الآلي التوليدي على قدرة أنظمة الذكاء الاصطناعي على أداء المهام التي غالباً ما ترتبط بالأبداع مثل انشاء الصور وتأليف الموسيقى وكتابة النثر وغيرها في بعض الدراسات التي درست الفرصة لدمج واكتشاف الابداع بدون ان يحل محلة من خلال التعاون والصدفة والتفكير الإبداعي او من خلال توليد الأفكار والمقاطع الموسيقية من خلال التوليد الآلي.

يقترح(Main et al., 2022) مجموعة من الفعاليات بين الأنشطة الإبداعية التي يقودها الانسان والأنشطة التي يقودها الذكاء الاصطناعي وفيها تكمن عدد من الأدوار التعاونية يمكن ان تؤدي الى مشروعي ابداعي ويحدد الانسان أدوار معنية للذكاء الاصطناعي يؤديها نيابة عنهم وادوار تحفيزية حيث يوفر الذكاء الاصطناعي اهدافاً وتحديات.

قام عدد من الباحثين باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي مثل التعلم الآلي والحساب التطوري في عدد من الألعاب حيث يغطي الابداع المشترك بين الانساء والذكاء الاصطناعي ولها العديد من المميزات الجذابة وتسرع فهم الممارسة الإبداعية من خلال التحقيق واختبار الفرضيات وتوفر محفزات غنية ويمكنهم ان يبدعوا بشكل أكبر. ظهر نموذج ثالث حيث يتفاعل الانسان مع الآلة في حدود ضيقة كالمحاورة بين الانسان والانسان ويتناوب كلا الجانبين في انتاج او تقييم او تعديل المخرجات الإبداعية استجابة للآخر حيث الممارسات الإبداعية عبارة عن حوار بين الآلة والانسان ومن ذلك منح الكمبيوتر الوكالة الإبداعية والمبادرة بفضل الذكاء الاصطناعي.



(Deterding et al., 2017)

الشكل (٣)

في هذه دراسة (Jagust et al., 2018) تقدم تجربة مجموعة من الباحثين في العمل مع طلاب المدارس الموهوبين من الصف الثاني حتى الرابع في البرمجة باستخدام مجموعة من الروبوتاتLego Mindstorm وغيرها من البرامج اللامنهجية في تنمية الابداع لدى الطلاب الموهوبين في كرواتيا وقدم فريق العمل عدد من الورش لعمل الروبوتات وتكنولوجيا المعلومات وتعريفهم بقواعد عمل الحاسوب والروبوتات وتعليمهم مهارات الميكانيكا الأساسية وتطوير تفكيرهم الخوارزمي وحل المشكلات والابداع واظهر الطلاب خلال الدروس موهبة منتجه غير متوقعه في مجالات الابداع المختلفة وتصاميم وأفكار مختلفة ومناقشات واختراعات وكذلك تقديم أساليب بديلة لحل المشكلات والتعبير عن فنونهم المرئية ومواهبهم الموسيقية من خلال مهام البرمجة وقدم الباحثون ورش عمل لتدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً في هذه الدراسة وارشاد أيضا أولياء الأمور. يتم تقييم نتائج الكشف عن الموهوبين بمقارنة الطلاب المتوسطين والطلاب الموهوبين بواسطة تحليل الانوفا احادي الاتجاه حيث كان هناك فرقاً بين المجموعتين حيث يتضح الفرق للطلاب الموهوبين حيث يتمتعون بقدرات في مجال الحفظ والإدراك والمنطق والتقييم. (Bae et al., 2006)

المراجعة المنهجية:

الفصل الثالث

الباحث	السنة	هدف التقييم	نوع التقييم	مجال الموهبة	تقنية الذكاء الاصطناعي المستخدمة
Main et al., 2022) (	٢٠٢٢	الابداع في الموسيقى	من خلال أنشطة في ورش العمل	دعم الابداع الشخصي وزيادته	التعلم الآلي التوليدي أداء المهام التي ترتبط بالإبداع
Renzulli	٢٠٢١	الاهتمامات وانماط التعلم وانماط	استطلاعات الراي استبانات حول مجال الاهتمام	اجتماعية اكاديمية إبداعية	برامج الذكاء الاصطناعي القائمة على الانترنت

		التعبير ومهارات الوظيفية التنفيذية (المهارات الناعمة)	وتحديد نقاط القوة		
(Namoun & Alshanqiti, 2021a)	٢٠٢١	المعارف و المهارات في نهاية التعلم (التقييم الديناميكي)	الأداء الأكاديمي المعدل التراكمي مخرجات التعلم	اكاديمية إبداعية	الشبكة العصبية Nearest Neighbor
Ghali et) (al., 2019	٢٠١٩	الكشف عن الموهوبين رياضيا من خلال منصة Net math	الاسترخاء المستخرج من سماعة الرأس الطالب الذي يحصل على متوسط عالي اعلى من مجموعته في تقييم الفصل	اكاديمية رياضية	خوارزميات مختلفة للتعلم الآلي للتنبؤ بالطلاب الموهوبين شجرة القرار
Dutt et) al., (2017a	٢٠١٧	المجال الأكاديمي	الكشف عن الموهوبين رياضيا ضمن خصائص معينة	اكاديمية	التنقيب عن البيانات شجرة القرار
Shahiri) et al., (2015	٢٠١٥	الكشف عن المواهب في النشاطات اللامنهجية والتنبؤ بالأداء المستقبلي	الأداء الأكاديمي التقييمات الداخلية وتشمل الحضور والدافعية واعمال معملية والاختبار الصفي	اكاديمية إبداعية اجتماعية	التنقيب في البيانات من خلال شجرة القرار
			مواقف الطلاب تجاه التعلم الأداء الأكاديمي		الشبكة العصبية
(Goyal et al., 2020)	٢٠٢٠	التنبؤ بالأداء المستقبلي	التحصيل الأكاديمي التنبؤ بالأداء المستقبلي	المعدل التراكمي للطلاب الموهوبين	التنقيب عن البيانات شجرة القرار
				التقييمات، الاختبارات، الاختبارات العملية	شجرة القرار

				شبكة التفاعل الاجتماعي العوامل السيكومترية	
		التحصيل الأكاديمي		اختبارات القبول	الشبكة العصبية
de Jesús) et al., (2015	٢٠١٥	أنشطة خاصة استبانات للطلاب واولياء الأمور		الذكاءات متعددة وفقاً لنموذج جاردنر	أولاً: Clustering on Weka toolthe لتجميع الطلاب بناء على نموذج جاردنر للذكاءات المتعددة التجميع العنقودي ضمن فئات حسب التشابه
					ثانياً: خوارزمية SimpleKmeans وهي تقنية الكتلة تجمع البيانات على شكل رسومات بيانية بأوجه التشابه والاختلاف وتستخرج النسب المئوية
					ثالثاً: CRISP-DM تركز على نموذج ودليل منظم
(Pavlin-Bemardić et al., 2016)	٢٠١٦	قوائم ترشيح استبانات اختبارات	ترشيحات الاقران المعلمين الدرجات المدرسية استبيانات الاهتمام والميول	الاكاديمية الإبداعية	الشبكة العصبية الاصطناعية
(Drigas & Ioannidou,)	٢٠١٣	تقييم إجابات الطالب في أسئلة فردية في بيئة تعلم الكترونية	تلبية الاحتياجات الخاصة للموهوبين تعزيز التفاعل مع البيئة	اجراء التشخيص والتدخل السريع تبعاً لنوع الموهبة والمشكلة وتحديد	الشبكة العصبية للتقييم الذاتي بمساعدة قواعد Genetic Pro

				أسلوب ونمط تعلم معين	
		نظام مخصص لكل استجابة مكتوبة بخط اليد مقارنتها بدرجة طالب جيد	التعامل مع صعوبات الكتابة لدى الموهوبين أيضا التعامل مع مهارات الكتابة	تقدم تشخيص للصعوبات القياسية وتقديم تغذية راجعه لنقاط القوة وتقديم ملاحظات للمعلمين واولياء الامور والضعف وإتاحة التدخل في الوقت المناسب	التحليل الدلالي الكامن LSAويحتاج مستوى معقول من التعرف على خط اليد ثانياً :الشبكة العصبية ANN التي تعتمد على المميزات التي جمعت من خط اليد
		تقييم ذاتي لمستوى الطالب	برنامج Active math تعليمي ذكي قائم على الويب لتعليم الرياضيات وهو نظام تعليم الذكاء حيث يتعلم الطلاب في بيئتهم الخاصة	بعد التقييم يدخل الطلاب في المستوى المناسب لهم من خلال التعلم التكيفي	التعلم التكيفي بعد تحديد مستوى الطالب
Leite et) (al., 2021	٢٠٢١	من خلال مجموعة من السمات التي تدعم أداء النخبة من الموهوبين في المجال الرياضي اتخاذ القرار بشأن اختيار الرياضيين	موضوع بحث Talent ID	المواهب الرياضية التنبؤ بالأداء بناء على عدد من السمات	نموذج بين البحث التجريبي والنماذج النظرية التي تساهم في تطوير المعرفة المتعلقة بالأداء الرياضي

نتائج الدراسة

ان التشخيص الموثوق هو الخطوة الأولى لمساعدة الطلاب الموهوبين حيث ان الاعتماد الكلي على برامج الذكاء الاصطناعي يحتاج مزيد من الأبحاث وقواعد البيانات الضخمة وكذلك الاعتماد تماما على ترشيحات المعلمين حيث تظهر فيها النظريات الضمنية وقد يكون المعلمين غير مؤهلين بشكل كافي وكذلك النظرة الضيقة للموهبة في بعض الدول من خلال الاعتماد على المجال الاكاديمي فقط و في هذا البحث تم تحليل العديد من الدراسات التي استخدمت الذكاء الاصطناعي في الكشف عن الموهوبين من عدة مجالات سواء المجال الاكاديمي او الإبداعي او المهارات الناعمة العاطفية او الاجتماعية او حتى بالمجال الرياضي وأيضا التنبؤ بالأداء المستقبلي واستنتجت الباحثة ان الدراسات استخدمت الذكاء الاصطناعي في تحديد الموهوبين بتقنيات معينة اثبتت فعاليتها او جنباً الى جنب مع أدوات وتقييمات أخرى.

للإجابة على سؤال البحث الأول:

ما مدى استخدام تقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في اكتشاف الموهوبين؟

وجدت الباحثة ان المدى يشمل معظم مجالات الموهبة سواء اكاديمية كما في دراسة كل من (Ghali et al., 2019) و(Dutt et al., 2017) و (Pavlin-Bernardić et al., 2016)او التنبؤ بالأداء المستقبلي مثل دراسة (Goyal et al., 2020) و(Namoun & Alshanqiti, 2021)وتوقع وظائف المستقبل وتقييم الأداء مثل دراسة (Namoun & Alshanqiti, 2021b) ومخرجات التعلم مثل التقييم الديناميكي والابداع مثل دراسة (Main et al., 2022) وقياس الاهتمامات والاتجاهات والميول و المهارات الناعمة مثل (Renzulli, 2021) ووفق الذكاءات المتعددة مثل دراسة (de Jesús et al., 2015)أيضا يمكن الاستعانة به في تقييم نقاط القوة والضعف لدى الموهوبين من ذوي الصعوبات مثل دراسة (Drigas & Ioannidou, 2013).

وتنوعت أساليب الكشف ما بين اختبارات مثل دراسة (Namoun & Alshanqiti, 2021a)و (Dutt et al., 2017b) استبيانات وترشيحات مثل دراسة (Pavlin-Bernardić et al., 2016) (Leite et al., 2021)وتقارير وملاحظة مثل دراسة (Shahiri et al., 2015)وكذلك قياس الاتجاهات مثل دراسة (Renzulli, 2021)وأيضا تقييم مخرجات التعلم مثل (Minn et al., 2019)

اما تقنيات الذكاء الاصطناعي المستخدمة مثل تقنية التنقيب عن البيانات او تقنية شجرة القرار في دراسة كل (Ghali et al., 2019) و (Dutt et al., 2017b) و (Namoun & Alshanqiti, 2021a) و (Goyal et al.,.2020) او من خلال تقنية الشبكة العصبية مثل دراسة كل من (Pavlin-Bernardić et al., 2016) و (Namoun & Alshanqiti, 2021a)و (de Jesús et al., 2015) حيث تنوعت ما بين كل

من clustering on weka toolthe او SimpleKemeans او من خلال لتعلم الآلي التوليدي المرتبط بأداء المهام مثل دراسة (Main et al., 2022).

اما ما يتعلق بمجال الابداع فركز الكشف في مجال الموسيقى والحرف الإبداعية التي لا ترتبط بالرقمنة واستفادت من تقنية الذكاء الاصطناعي لتعزيز الممارسات الشخصية والتعامل مع أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدية حيث تم الكشف عن الموهوبين في المجال الموسيقي والفني والحرفي والقصصي حيث يتم عقد ورش عمل للطلاب الموهوبين ومن ثم اعطائهم الفرص لعرض منتجاتهم من خلال الانترنت حيث يستعينون بذكاء الآلة او التعليم التوليدي في توليد مقاطع موسيقية جديدة يمكن أيضا تنمية المهارات الاجتماعية من خلال الاختلاط والتعرف على مبدعين بنفس المجال يمكن ربط هذا النوع من التقييم او الاكتشاف بالتقييم الديناميكي حيث يتم تعليم الطلاب في ورش ومن ثم اختبارهم او تنفيذ أداء يتعلق بالمهارة التي سبق تعليميها يمكن تقييم الابداع من خلال متخصصين بالمجال واستخدام الشبكات المهنية لتقديم ورش العمل والتقييم عبر الانترنت من خلال استخدام تقييمات الذكاء الاصطناعي في معالجة الإشارات والتعلم الالي وتوليد مقاطع إبداعية جديدة . يمكن أيضا يظهر الابداع من خلال حل المشكلات وتطوير مهارات وتفكيرهم الخوارزمي في مجموعة من الروبوتات (Lego Mindstorm) حيث يظهر الطلاب تصاميم وأفكار مختلفة ويقدمون مناقشات وأساليب بديله لحل المشكلات ظهر ذلك في دراسة (Jagust et al., 2018)

في مجال القدرة العامة لدى الطلاب يتم استخدام الشبكة العصبية الاصطناعية من خلال تحديد المتغيرات الأساسية وهي ترشيحات المعلمين والاقران والدرجات المدرسية وتقييمات الاستعداد المبكر كان المعيار هو حصولهم على ٩٠ % في اختبارات المصفوفات القياسية وأثبتت فعاليتها في الكشف عن الموهوبين حيث استخدم فئات لإدخالها كمتغيرات مثل سمات وخصائص الموهوبين منها القدرات الإبداعية والقدرات الفكرية العامة والأداء الاكاديمي والتحصيلي والإدارة والقدرات الفنية والحركية . حيث تم تطبيق مقياس يتكون من ٤٨ عنصر يمكن للطلاب تطبيقه على انفسهم ومقياس اخر يمكن لأقرانهم ترشيحهم من خلاله وأيضا تم استخدام تقييم الفرق المهني المدرسي تم من خلالها احتساب معايير تحديد الموهوبين ثم مقارنة النتائج بدرجات الطلاب على مقياس ريفن للتأكد من أداء الشبكات العصبية وكانت جميعها مصحوبة بمستويات ثقة عالية حيث اثبتت ان التنبؤ كان صحيحاً وهذا يتفق مع دراسة (Pavlin-Bemardić et al., 2016)

اما بالنسبة للأداء الاكاديمي العالي حيث يظهر الطلاب الموهوبين أداء اعلى من الطلاب في نفس العمر او نفس الصف الدراسي مثل دراسة (Ghali et al., 2019) حيث تنبأت الدراسة بالطلاب الموهوبين من خلال منصة ويب لتعلم الرياضيات أجاب الطلاب فيها على أسئلة للرياضيات وقام فريق البحث بوضع خوارزميات

مختلفة للتعلم الآلي للتنبؤ بالطلاب الموهوبين باستخدام شجرة القرار وهناك ميزتين يمكن تحدد الطلاب الموهوبين وهي الاسترخاء المستخرج من سماعة الرأس والطالب القوي الذي يحصل على متوسط اعلى من متوسط المجموعة في تقييم الفصل .

اما مجال الكشف عن الموهوبين رياضياً قد يتم تشخيص بعض الطلاب بشكل خاطي وما ينتج عن ذلك من خيبة امل للطلاب واهاليهم حيث تقوم تقنيات الذكاء الاصطناعي بحل مشكلة التشخيص الخاطئ بمساعدة التنقيب عن البيانات وهي منهجية تحليل البيانات التي تم استخدامها بنجاح في مجالات مختلفة بما في ذلك مجال التعليم والذي يتم باستخدام أساليب التعلم لدى الطلاب والذكاء المتعدد وتحديد الاتجاهات والاستعداد والميول كوسيلة لتحديد الطلاب الموهوبين وقد اكدت بعض الدراسات ان الكشف عن الطلاب الموهوبين رياضيا باستخدام التنقيب قد يكون مثمراً اذا تم تضمينه خصائص معينة مثل دراسة (Dutt et al., 2017)

وهذا يتفق مع الأطر النظرية التي تستعرض المشاكل التي تظهر للمعلمين عند الكشف عن الطلاب الموهوبين حيث لا يستطيعون اظهار قدراتهم فمنهم من يجتاز المقاييس بينما يخفق البعض الاخر فيها وخصوصا بالجانب الأكاديمي ومن هنا كان لابد من البحث عن طرق أخرى لتحديد الطلاب الموهوبين يتم اجراء قياسات من قبل الخبراء فقط ويتم التحقق من هذه المميزات التي توضح الفروق الفردية التي يمكن للمعلمين ملاحظتها وقياسها ويمكن الاستشهاد بأسلوب التعلم والذكاء المتعدد. وفي دراسات اكدت على ان الطلاب الموهوبين يفضلون التعلم الذاتي والتعلم المستقل ويعتمدون على المحفزات الداخلية أكثر من الخارجية.

اما في مجال التنبؤ بأداء الطلاب الذي يعتمد على الأنجاز حيث يستخدم خوارزمية تنبأ بالإنجاز الاكاديمي العالي حيث لم تقدم الدراسات فقط التقييمات النهائية بالاختبارات ولكن أيضا قدمت بيانات وتقييمات الطلاب الموهوبين في الأنشطة اللامنهجية حيث يوفر التنقيب عن البيانات تنبؤ قائم على أداء الطلاب يستفاد منة في توفير نهج تعليمي مستقبلي جيد وفعال حسب إمكانيات وقدرات الطلاب الموهوبين ويمكن للإدارات التعليمية مراقبة انجازات الطلاب من خلال الأنشطة الأكثر فعالية وتحسين أداء برامج الموهوبين. تقوم الآلية على تحديد السمات وطرق التنبؤ ويدخل ضمنها الدرجات التراكمية وأيضا التقييم الداخلي الذي يشمل (الحضور ، اعمال معملية ، اختبار صفي ، مسابقات) ومن السمات التي وضعت أيضا البيانات الديمغرافية تشمل التركيبة السكانية والجنس والعمر حيث وجد ان الاناث اكثر انضباطاً في دراستهن ولديهن توجيه ذاتي وتنظيم اثناء عملية التعلم وجد ان الجنس من السمات المميزة في الأنشطة اللاصفية أيضا تم استخدام القياس السيكومتري للتنبؤ بأداء الطلاب حيث يتم تحديد عامل القياس النفسي مثل تنظيم الوقت وسلوك الدراسة تم استخدام العديد من الخوارزميات للتنبؤ بأداء

الطلاب تحت مهمة التصنيف منها شجرة القرار والشبكات العصبية الاصطناعية و Naïve Bayes, Nearest Neigh bour , Support Vector Machine وهذا يتوافق مع دراسة كل من (Shahiri et al., 2015)
ويعد التنبؤ بأداء الطلاب مفيداً لمساعدة المعلمين والمتعلمين على تحسين عملية التعلم وتحقيق الإنجازات الاكاديمية وتخصيص مسارات التعلم وانماط حسب القدرات واتجاهات الطلاب.

اما في مجال المواهب الرياضية يتم الكشف عن الموهوبين من خلال مجموعة من السمات التي تساعد في اختيار النخبة من المواهب الرياضية وتساعد في اتخاذ القرار بناء على السمات التي تتنبأ بالأداء. حيث ان برامج تنمية المواهب وتطويرها يعتبر تحدياً عالمياً وعلى الرغم من وجود أدلة على العوامل او السمات الأساسية لتحديد المواهب الرياضية مثل العمر والنسبي والنمو والنضج وسن التدريب وبعض العوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية وحجم المجتمعات كلها عوامل تساعد في تحديد المواهب حيث تظهر المواهب لدى فئات معينة ومع التطور والتنوع في أساليب المستخدمة في صناعة القرار حيث تساعد تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحديد الموهوبين من خلال الإمكانات الجسدية والتنظيم الذاتي حيث ان الأداء يمكن ان يتطور عند وجود إمكانات معينة وتنظم ذاتي من قبل الموهوب وهذا يتفق مع دراسة (Leite et al., 2021)

بينما فيما يخص تقييم القدرات وتوسيع نطاق الموهبة من خلال التعرف على الطلاب الموهوبين من خلال الذكاءات المتعددة حيث تم تطبيق خوارزميات معينة لاستخراج البيانات وفقاً لذكائهم المتعدد بناء على نموذج جاردنر الذي وصف الذكاءات الثمانية من خلال معرفة تطور الذكاءات لدى الطلاب مما يحقق لهم اهداف التعلم بما يتوافق مع القدرات والاهتمامات كذلك يوسع دائرة المواهب ويساعد في التنمية لجميع المجالات وتم الاعتماد على أنماط التعلم والاهتمامات والدوافع وافضل طرق التعلم من خلال جمع البيانات في ملفات شخصية للطلاب وتقارير مستمرة واستبيانات لأولياء الأمور والأهالي .والطلاب انفسهم او من خلال أنشطة خاصة او ملفات الإنجاز . يمكن بناء مقاييس بناء على نظرية جاردنر او غيرها من النظريات ومن ثم استخدام تقنية التنقيب عن البيانات من النوع الوصفي ثم تطبيق التجميع لتحديد نقاط القوة وخلصت الدراسات على ان الذكاء يمكن ان يتطور ويفكرون بتلبية احتياجاتهم مع صقل بعض المهارات من خلال الخبرة وهذا يتفق مع دراسة (de Jesús et al., 2015)

اما بالنسبة للكشف عن الموهوبين ذوي التمثيل الناقص فيمكن للذكاء الاصطناعي ان يحل هذه المشكلة في اثناء عمليات الكشف والتعرف حيث يعتبر من التحديات التي تواجه المؤسسات الحكومية بسبب عدم وجود اطر لتحديد الموهوبين وعدم وجود آليات مناسبة لتقييمهم ومن خلال تقنية التنقيب عن البيانات يمكن توقع أداء الطلاب من خلال سمات معينة لتحليل أداء الطلاب ويتم التركيز على استخدام الخصائص السيكومترية مثل اهتمامات الطلاب

مواقفهم والدعم الاسري ومواقفهم تجاه التعلم للتنبؤ بأدائهم ونجاحهم في المستقبل وأثبتت الدراسات ان تقييم أداء الطلاب من خلال اهتماماتهم الشخصية وسلوكهم ودرجات اختبارات القبلية في الجامعات هي متنبأ بأداء الطلاب كما في دراسة (Ghali et al., 2019) حيث استخدم تقنيتين من تقنيات الذكاء الاصطناعي وهي شجرة القرار والشبكة العصبية .

وترى الباحثة ان من خلال المراجعة المنهجية يمكن ان يستخدم الذكاء الاصطناعي كعامل مساعد وكجزء من عمليات الكشف عن الموهوبين وهو موجود خصوصا فيما يتعلق بالترشيحات الذاتية والمقاييس السيكومترية وعلى شكل واسع فيما يخص التنبؤ بالأداء المستقبلي اما في اختبارات القدرة الرياضية او الاكاديمية فيحتاج الى تحديث مستمر وكذلك قواعد بيانات كبيرة وضخمة ومتغيرات محددة يمكن تصنيف الموهوبين على أساسها. يمكن توسيع النطاق لتخفيف الحمل على المعلمين وتوفير بيئات تعلم تكيفية للطلاب حيث يمل الطلاب الموهوبين حينما يعمل المعلم مع طلبة اخرين فيمكن استخدام هذه التقنيات لاكتشاف الميول والاتجاهات او قدرات إبداعية معينة يمكنه ان يسّكن الموهوب في الموقف التعليمي المناسب له ويوفر له اثراء مناسب وفق قدراته وإمكانياته وكذلك فيه اختصار كبير للوقت والجهد.

قد تواجه هذه التقنية تحديات كبيرة خصوصا في مسألة الثقة بالآلة ولكن يمكن ان تدخل هذه التقنيات وفق آلية محددة للكشف عن الموهوبين وبناء قاعده بيانات يستفاد منها في تعليم الطلاب الموهوبين ، وعمليات الكشف عن الموهوبين ليست بعيدة عن جميع العمليات في الميدان التربوي التي تستخدم الذكاء الاصطناعي وكذلك التكنلوجيا لكن يمكن ان تكون كما ذكرت مسبقاً محك كشف اذا ضمن خصائص معينة مع وجود قاعدة بيانات ضخمة يستفاد منها مستقبلاً او أداة مساندة لمحكات أخرى .

<u>للإجابة على سؤال البحث الثاني:</u>

س٢: كيف يستفاد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الكشف عن الموهوبين؟

ترى الباحثة انه بعد مراجعة الدراسات في هذا المجال وجدت انه يمكن تلخيص فوائد استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في خمس نقاط مهمة:

أولاً: توسيع نطاق المواهب لتشمل كافة المجالات والانواع

يمكن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي كالتنقيب عن البيانات لتصنيف نوع الموهبة وخصائص كل مجموعة. أيضا يمكن عدم الاقتصار على المواهب والقدرات العقلية والأكاديمية لتشمل القدرات الضمنية للموهبة مثل الموقف التعليمي والقيادة والأخلاق والابداع والتحدي والدافعية للإنجاز حيث تقوم تقنية التنقيب عن البيانات بمقارنة متوسط بيانات الطلاب واستخراج وصقل المواهب التي تميز كل طالب عن الطلاب الموهوبين ويتم تخزينها في قاعدة

بيانات ويتم تقسيمهم الى فئات حسب الخصائص المشتركة ويمكن الاستفادة من الأطر والنماذج العلمية لعلماء الموهبة كجاردنر ورينزلي وكلارك للاستفادة في بناء الاستبيانات

حيث اثبتت الدراسات ان هناك العديد من الطلاب لا يستطيعون اجتياز الاختبارات الاكاديمية حيث ان عملية تشخيص الموهوبين عملية حساسة وقد تتم بشكل خاطئ وما ينتج عن ذلك من خيبة امل للطلاب واهاليهم حيث يمكن التخلص منها من خلال تقنيات الذكاء لاصطناعي لتحليل البيانات وتحديد الموهبة او مجالها ومن ثم اختيار مسار التعلم المناسب لهم وهذا يتفق مع دراستي (Dutt et al., 2017a) و (Aksoy et al., 2018) يمكن أيضا الكشف عن مواهب الطلاب الموهوبين الضمنية في القيادة والابداع والدافعية والقرار وأنواع مختلفة للذكاءات مثل دراسة كل من (Main et al., 2022)و (Shahiri et al., 2015) (Pavlin-Bernardić et al., 2016) وأيضا التعامل مع الموهوبين من ذوي الصعوبات حيث تدخل تقنيات للتدخل والتشخيص وكما يتم تحديد المشكلة فعادة تظهر جوانب القوة والضعف من خلال أدوات مساعدة واختبارات مثل دراسة (Drigas & Ioannidou, 2013) كإدخال تقنيات وخوارزميات محددة.

يمكن أيضا خلق الابداع وتقييم جنباً الى جنب مع معلمين متمرسين او متخصصين كما في بعض الدراسات التي تتناول الجوانب الإبداعية كالفنون والموسيقى والمهارات الناعمة والكشف في النشاطات اللامنهجية مثل دراسة(Main et al., 2022)

ثانياً: يمكن الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعرف على الطلاب من ذوي التمثيل الناقص او لديهم مشاكل في اجتياز الاختبارات الاكاديمية او الموهوبين من ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يمكن اكتشاف نقاط القوة والضعف من خلال التقنيات مثل دراسة (Drigas & Ioannidou, 2013) وتعتبر وسيلة لتحسين نوعية تعلم الطلاب من خلال ادخال تقنيات للتشخيص والتدخل لمساعدة هؤلاء الطلاب. او التقييم القائم على الأداء من خلال المنتجات الإبداعية مثل الفنون او مشاريع الطلاب.

ثالثاً: يمكن الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي والتي تعتبر الوسيلة الأكثر انتشاراً في اختيار مسار التعلم او نمط التعلم المفضل للطلاب وذلك بعدة طرق من خلال اختبارات او استبانات ترسل للطلاب او معلميهم او الأهالي او حتى الاقران والاستفادة من البيانات التي يتم جمعها في اختيار المسار المناسب للتعلم وهذا يختصر الكثير من الوقت والجهد على المعلمين والأهالي ويعطي الطلاب الفرصة للاختيار بدون ضغوط او حتى من خلال ممارسات مثل العاب او غيرها من الأمور التي تستهوي الطلاب.

رابعاً: وهي الأكثر انتشارا ووضوحا في الدراسات التي تم اختيارها هي التنبؤ بأداء الطالب المستقبلي او تفضيلات الوظائف التي سيتم اختيارها في المستقبل حسب الميول والاتجاهات من خلال الإجابة على الاستبانات او خلال

درجات الطلاب في التحصيل الأكاديمي أدائهم أيضا في المعامل والمختبرات او تقييمات داخلية طوال العام فتعطي تقارير واضحة عن مدى قدراتهم او دافعيتهم والتزامهم في التخصصات مثل دراسة كل من (Shahiri et al., 2015)

(Schmucker et al., 2021) (de Jesús et al., 2015) (Dutt et al., 2018)

خامساً: تقنيات الذكاء الاصطناعي توفر الوقت والجهد على المعلمين في بعض الاختبارات ومجالات الموهبة مثل الميول والاهتمامات حيث يمكن للطالب الاختيار بحرية وكذلك تعطي نوع المصداقية والموثوقية لترشيحات المعلمين وكذلك لاختبارات القدرات. من خلال المراجعة المنهجية وجدة الباحثة ان الذكاء الاصطناعي انه يقلل من ذاتية المعلمين والاخطاء الشائعة التي يقع فيها المعلمين خصوصا ان بعض الطلاب لا يمكنهم اجتياز الاختبارات الاكاديمية حيث يقدم اختبارات متنوعة مثل الاستبيانات والمقاييس السيكومترية والتقييم القائم على الأداء وانماط التعلم.

بالنسبة للموهوبين الذين لا يستطيعون اجتياز الاختبارات التقليدية والاختبار التي تقيم مهارات محددة ولا يستطيع الموهوبين ذوي الاحتياجات اجتيازها او من الطلاب ذوي التمثيل الناقص فان هذه الالية جيدة حيث تعتمد على طرق متنوعة للكشف عن الطلاب كما في دراسة الكشف عن الموهوبين الرياضيين كل هذه التقنيات والأساليب توسع دائرة الموهبة وتزيد من عدد الموهوبين وتقلل من الاقتصار على مجال واحد وهذا يتوافق مع مسارات التنمية في جميع البلدان حيث تهدف البلدان الى رفاهية شعوبها وسعادتهم.

<u>للإجابة على سؤال الدراسة الثالث:</u>

س٣: ما التوصيات المقترحة لتطوير أساليب الكشف عن الموهوبين وتعليمهم من خلال الذكاء الاصطناعي؟

يمكن وضع مقترح نموذج للشبكة العصبية (خوارزميات) لتحديد الطلاب الموهوبين وفق نقاط تشابه وعمل أطار عمل للتنقيب عن البيانات لتوفير المسار التعليمي المناسب لهم وقياس القدرات الضمنية للموهبة وتجميع ذوي الخصائص المتشابهة ومن ثم تطبيق تقنيات الشبكة العصبية واستخراج مجال الموهبة وخصائص ومسار التعلم الفعال.

- يمكن مراجعه السياسات العليا في الدولة بما يتوافق مع الرؤية الجديدة ووضع برامج ملحقة للذكاء الاصطناعي تساعد المعلمين في إجراءات الكشف دون تحيز وبشكل أسرع وعلى نطاق أوسع
- تبني هيئة عليا للعمل على هذه البرامج والتقنيات وتحديثها باستمرار لأنها غالبا تحتاج الى بيانات ضخمة
- تخفيف العبأ على المعلمين والاستفادة من التقييمات على الانترنت في دعم الطلاب الموهوبين وفق احتياجاتهم التعليمية والعمل مع طلاب اخرين في الوقت نفسه

- اختيار مسار التعلم الفعال للطلاب من خلال أنماط التعلم ومجالات الموهبة التي يتم تحديدها.
- على الحكومات تبنى قاعدة بيانات ضخمة تضم بيانات طلاب تساعد في اجراء الأبحاث على عمليه التنقيب على البيانات وتصنيف الطلاب وعمل ملفات لهم خلال سنوات الدراسة.

ختاماً : ان التشخيص الموثوق هو الخطوة الأولى لمساعدة الطلاب الموهوبين حيث ان الاعتماد الكلي على برامج الذكاء الاصطناعي يحتاج مزيد من الأبحاث وقواعد البيانات الضخمة وكذلك الاعتماد تماما على ترشيحات المعلمين حيث تظهر فيها النظريات الضمنية وقد يكون المعلمين غير مؤهلين بشكل كافي وكذلك النظرة الضيقة للموهبة في بعض الدول من خلال الاعتماد على المجال الاكاديمي فقط ولإن العمل مع الموهوبين امر بالغ الحساسية لذلك لابد من اختيار التقنيات المناسبة التي تدعم تعلمهم بدون ان يؤدي الى فقدان مهارات او قدرات الطلاب بسبب عدم القدرة على كشفها بالنهاية الذكاء الاصطناعي هو عبارة آلة قد اثبتت فعاليتها ويمكن الاستعانة بها كجزء من عملية الكشف وعدم الاعتماد عليها بشكل كلي خصوصاً اذا لم يتوفر قاعدة بيانات ضخمة يمكن الاستفادة من المعلومات المتوافرة فيها لدعم تعلمهم وتقدمهم وليخدموا التنمية في بلادهم

اكدت الباحثة على فعالية استخدام الذكاء الاصطناعي في تحديد الموهوبين بتقنيات معينة جنباً الى جنب مع أدوات وتقييمات أخرى.

المراجع :

Aksoy, E., Narli, S., & Aksoy, M. A. (2018a). Examination of mathematically gifted students using data mining techniques in terms of some variables. *International Journal of Research in Education and Science*, *4*(2), 471–485. https://doi.org/10.21890/ijres.428280

Aksoy, E., Narli, S., & Aksoy, M. A. (2018b). Examination of mathematically gifted students using data mining techniques in terms of some variables. *International Journal of Research in Education and Science*, *4*(2), 471–485. https://doi.org/10.21890/ijres.428280

Am, E. H., Hidayah, I., & Kusumawardani, S. (2021). A Literature Review of Knowledge Tracing for Student Modeling: Research Trends, Models, Datasets, and Challenges. In *Journal of Information Technology and Computer Science* (Vol. 6, Issue 2). www.jitecs.ub.ac.id

Bae, S., Ha, S. H., & Park, S. C. (2006). Identifying gifted students and their learning paths using data mining techniques. In *Data Mining in E-Learning* (pp. 191–206). WIT Press. https://doi.org/10.2495/1-84564-152-3/11

de Jesús, F., Cardenas, N., Camacho, J. H., Tomas, V., Mariano, T., María, A., & Redondo, F. (2015). Application of Data Mining to describe Multiple Intelligences in University Students. © *International Journal of Combinatorial Optimization Problems and Informatics*, *6*(1), 20–30.

Deterding, S., Hook, J., Fiebrink, R., Gillies, M., Gow, J., Akten, M., Smith, G., Liapis, A., & Compton, K. (2017). Mixed-initiative creative interfaces. *Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings*, *Part F127655*, 628–635. https://doi.org/10.1145/3027063.3027072

Drigas, A. S., & Ioannidou, R. E. (2013a). A Review on Artificial Intelligence in Special Education. *Communications in Computer and Information Science*, *278*, 385–391. https://doi.org/10.1007/978-3-642-35879-1_46

Drigas, A. S., & Ioannidou, R. E. (2013b). A Review on Artificial Intelligence in Special Education. *Communications in Computer and Information Science*, *278*, 385–391. https://doi.org/10.1007/978-3-642-35879-1_46

Dutt, A., Ismail, M. A., & Herawan, T. (2017a). A Systematic Review on Educational Data Mining. In *IEEE Access* (Vol. 5, pp. 15991–16005). Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2017.2654247

Dutt, A., Ismail, M. A., & Herawan, T. (2017b). A Systematic Review on Educational Data Mining. In *IEEE Access* (Vol. 5, pp. 15991–16005). Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2017.2654247

Dutt, A., Ismail, M. A., & Herawan, T. (2018). A Systematic Review on Educational Data Mining. In *IEEE Access* (Vol. 5, pp. 15991–16005). Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2017.2654247

Ghali, R., Tato, A., & Nkambou, R. (2019). *Using EEG Features and Machine Learning to Predict Gifted Children*. https://www.netmath.ca/fr-qc/

Goyal, S., Patel, V. K., & Pawar, M. (n.d.). *Predicting Student's Performance Using Data Mining Techniques: A Survey From 2002 To 2020*. www.ijstr.org

Goyal, S., Patel, V. K., & Pawar, M. (2020). *Predicting Student's Performance Using Data Mining Techniques: A Survey From 2002 To 2020*. www.ijstr.org

Jagust, T., Cvetkovic-Lay, J., Krzic, A. S., & Sersic, D. (2018a). Using robotics to foster creativity in early gifted education. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, *630*, 126–131. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62875-2_11

Jagust, T., Cvetkovic-Lay, J., Krzic, A. S., & Sersic, D. (2018b). Using robotics to foster creativity in early gifted education. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, *630*, 126–131. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62875-2_11

Leite, N., Calvo, A. L., Cumming, S., Gonçalves, B., & Calleja-Gonzalez, J. (2021). Editorial: Talent Identification and Development in Sports Performance. In *Frontiers in Sports and Active Living* (Vol. 3). Frontiers Media S.A. https://doi.org/10.3389/fspor.2021.729167

Main, A., Grierson, M., Yamada-Rice, D., & Murr, J. (2022). *Augmenting Personal Creativity with Artificial Intelligence*. 462–465. https://doi.org/10.1145/3527927.3531205

Minn, S., Desmarais, M. C., Zhu, F., Xiao, J., & Wang, J. (2019). Dynamic student classiffication on memory networks for knowledge tracing. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, *11440 LNAI*, 163–174. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16145-3_13

Minn, S., Yu, Y., Desmarais, M. C., Zhu, F., & Vie, J. J. (2018). *Deep Knowledge Tracing and Dynamic Student Classification for Knowledge Tracing*. http://arxiv.org/abs/1809.08713

Namoun, A., & Alshanqiti, A. (2021a). Predicting student performance using data mining and learning analytics techniques: A systematic literature review. In *Applied Sciences (Switzerland)* (Vol. 11, Issue 1, pp. 1–28). MDPI AG. https://doi.org/10.3390/app11010237

Namoun, A., & Alshanqiti, A. (2021b). Predicting student performance using data mining and learning analytics techniques: A systematic literature review. In *Applied Sciences (Switzerland)* (Vol. 11, Issue 1, pp. 1–28). MDPI AG. https://doi.org/10.3390/app11010237

Pavlin-Bernardić, N., Ravić, S., & Matić, I. P. (2016). The application of artificial neural networks in predicting children's giftedness. *Suvremena Psihologija*, *19*(1), 49–59. https://doi.org/10.21465/2016-SP-191-04

Pu, S., Ahmad, N. A., Khambari, M. N. M., & Yap, N. K. (2021). Identification and analysis of core topics in educational artificial intelligence research: A bibliometric analysis. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *16*(3), 995–1009. https://doi.org/10.18844/CJES.V16I3.5782

Renzulli, J. S. (2021). Assessment for learning: The missing element for identifying high potential in low income and minority groups. *Gifted Education International*, *37*(2), 199–208. https://doi.org/10.1177/0261429421998304

Schmucker, R., Wang, J., Hu, S., & Mitchell, T. M. (2021). *Assessing the Performance of Online Students -- New Data, New Approaches, Improved Accuracy*. http://arxiv.org/abs/2109.01753

Shahiri, A. M., Husain, W., & Rashid, N. A. (2015). A Review on Predicting Student's Performance Using Data Mining Techniques. *Procedia Computer Science*, *72*, 414–422. https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.12.157

Tuomi, I., Cabrera, M., Vuorikari, R., Punie, Y., & Europäische Kommission Gemeinsame Forschungsstelle. (n.d.). *The impact of artificial intelligence on learning, teaching, and education policies for the future*.

Verma, M. (2018). Artificial intelligence and its scope in different areas with special reference to the field of education. In *International Journal of Advanced Educational Research 5 International Journal of Advanced Educational Research* (Vol. 3). www.educationjournal.org

Zheng, L., Niu, J., Zhong, L., & Gyasi, J. F. (2021). The effectiveness of artificial intelligence on learning achievement and learning perception: A meta-analysis. In *Interactive Learning Environments*. Routledge. https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2015693

الجغيمان،عبدالله .(2018) *.الدليل الشامل لتخطيط برامج تربية الطلبة ذوي الموهبة* .جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز.

Methods for detecting gifted people using artificial intelligence techniques: a systematic review

Samiah A. Alghamdi

king Faisal University

Abstract. the reliable diagnosis is the first step to helping talented students to highlight their talents and invest in them optimally. From this perspective, the researcher looked at scholars evaluating the methods of detecting talented people through artificial intelligence techniques, which is a very important topic, especially in the era of technological revolution. So, the main purpose of this review is to know the extent of the use of artificial intelligence techniques in the detection of talented people.

The review was conducted according to the following inclusion criteria; studies published in the English language, studies that included the key wards indicated below, as well as the studies that fall within the period from (2010-2022) through the search in two high-quality search bases "Scopus and Eric".

Then, the data were evaluated to obtain a comprehensive view and identify all studies related to the detection of talent in specific fields. Studies which assess the technical field only were excluded.

The researcher selected (11) studies out of (66) studies that dealt with Artificial intelligence techniques in the detection of talented people with the exclusion of repetitive ones and a clear focus on all areas of talent.

The quality of the studies was examined and the researcher extracted the use of artificial intelligence in each of the following areas: detecting logical, mathematical and linguistic abilities, creativity, predicting performance and academic achievement, as well as soft skills and sports field, as well as detecting readiness, tendencies and trends and their inclusion in programs that suit their abilities and capabilities.

The researcher came up with a couple of recommendations for developing methods of detecting talented people with the support of artificial intelligence techniques.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٥ ص ص: ٨١- ١٠٨ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-5.4

حرية المرأة المسلمة في ضوء الرؤية السعودية ٢٠٣٠

أفنان بنت محمد ناجي شيخ
أستاذ الفقه المساعد، قسم الثقافة الإسلامية والمهارات اللغوية
كلية العلوم والآداب بجامعة الملك عبد العزيز برابغ
المملكة العربية السعودية

مستخلص. بسم الله، والحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله ﷺ، أما بعد: فإن مدار هذا البحث حول حرية المرأة المسلمة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ومدى تمكين الحكومة السعودية للمرأة السعودية في شتى المجالات؛ وتكمن أهميته: في بيان حفظ الإسلام لحقوق المرأة، ومنحه لها مكانة مرموقة وذمة مالية مستقلة، وإبراز جهود المملكة العربية السعودية في تمكين المرأة السعودية وإشراكها في صناعة القرارات المجتمعية، ودفع عجلة التنمية الاقتصادية. وقد اشتمل هذا البحث على: مقدمة، وتمهيد، ومبحثين رئيسين، وخاتمة متبوعة بقائمة المصادر والمراجع.

اشتملت المقدمة على مشكلة هذا البحث، وأهدافه، وأهمية الموضوع الدافعة إلى اختياره، بالإضافة إلى منهجه، وتبويبه. واشتمل التمهيد على مفهوم الحرية، وضوابطها، والتعريف بالرؤية السعودية ٢٠٣٠. كما اشتمل المبحث الأول على جملة من تطبيقات الحرية في الفقه الإسلامي؛ مع إبراز حُكم الشرع فيها. أما المبحث الثاني فاشتمل على صور من تمكين المرأة السعودية وفق الضوابط الشرعية. وقد تضمنت خاتمة هذا البحث على أهم نتائجه، وتوصياته؛ والتي من أبرزها: إقرار الإسلام لمفهوم حرية المرأة، وإبطاله للظلم الذي لازمها في الجاهلية، والحضارات السابقة. واستناد حكومة المملكة العربية السعودية في قراراتها ورؤيتها ٢٠٣٠ على أحكام الدين، والمنهج النبوي الحكيم، ومصالح المسلمين، ومقاصد الشارع الحكيم، ودعمها للمرأة السعودية العاملة ببرامج تساعدها في الاستقرار الوظيفي.

المقدمة

الحمد لله الذي هدانا لدين الإسلام، وشرفنا باتباع خيرِ الرُسل الكِرام، الحمد لله الذي شرع لعباده أحكامًا تيسر لهم العيش الكريم، وتحقق للرجل والمرأة حفظ الحقوق والتكريم، والصلاة والسلام على من أرسله الله بدين الإسلام، وعلى آله وصحبه الأخيار الكرام، ومن سَلك طريقهم واتبع هديهم إلى يوم النشور والقيام.

أما بعد: فإن مما أنعم الله به علينا في المملكة العربية السعودية أن أكرمنا بقادة يُطبقون الشريعة الإسلامية، ويحفظون للمرأة حقوقها المشروعة، ولا يقيدون حريتها؛ بل يُتيحون لها الوظائف والمهن التي تناسب طبيعتها الخَلقية والخُلقية، وتبرز قدراتها العقلية ومهاراتها الشخصية بما لا يتعارض مع الضوابط الشرعية والأعراف الاجتماعية، ويُشركونها في صناعة القرارات المجتمعية في مختلف المجالات؛ كالتعليمية والاقتصادية والسياسية؛ استنادًا في هذا على التعاليم الإسلامية التي كفلت للمرأة المسلمة حرية الاختيار في الأقوال والأفعال بما لا يناقض الضوابط الشرعية. فلما أُقرّت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ جاءت متممة ومؤيدة لما سبق من تمكين المرأة المسلمة السعودية منذ أنزل الله القرآن.

مشكلة البحث:

قصور التصور –عند البعض– لحرية المرأة المسلمة في التشريع الإسلامي؛ خاصة مع كثرت الهجمات الإعلامية عامة –والغربية منها على وجه الخصوص– على المرأة المسلمة السعودية، وتأثر بعض أبناء وبنات المسلمين بهذه الهجمات التي تسعى إلى تغييب مفهوم الحرية في التشريع الإسلامي؛ مما يستدعي إبراز الرؤية الإسلامية للحرية، وبيان أسسها في التشريع الإسلامي.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في بيان حفظ الإسلام لحقوق المرأة، ومنحه لها مكانة مرموقة وذمة مستقلة، وإبراز جهود المملكة العربية السعودية في إشراك المرأة السعودية في صناعة القرارات المجتمعية، ودفع عجلة التنمية.

أهداف البحث:

١. إبراز استناد حكومة المملكة العربية السعودية في قراراتها ورؤيتها ٢٠٣٠ على تعاليم الدين الإسلامي الحكيم الصالح لكل زمان ومكان، والانسجام التام بين العِلم والدين.

٢. بيان عدل الشارع الحكيم بين المرأة للرجل؛ فللمرأة شخصية مستقلة، وذمة مالية، وحق التصرف في مالها مادامت حرة رشيدة.

٣. الإسهام بهذا البحث في الرد على من اتهم الإسلام بظلم المرأة وتقييد حريتها وبَخَس حقوقها؛ فلعلَّ في هذا العمل امتدادًا لجهودٍ قد بُذلت وما زالت تُبذل في هذا المضمار.

٤. زيادة الوعي –بين أفراد المجتمع السعودي خاصة، والعالم بأسره عامة– بأهمية تمكين المرأة تعليميًا، واجتماعيًا، واقتصاديًا، وسياسيًا، وفي شتى المجالات.

٥. نشر قيمة الاعتزاز بالدين الإسلامي الصالح لكل مكان والمواكب لكل زمان، والفخر بالانتماء للمملكة العربية السعودية المحتضنة لشعبها كاحتضان الأم لفلذاتها.

منهج البحث:

يعتمد هذا البحث المقدم على منهج عام: يتمثل في المنهج الاستقرائي الاستنباطي الوصفي التحليلي؛ حيث تم استقراء حكم الشرع في المسائل الفقهية المتعلقة بالبحث، ثم وصف واستعراض أفكار البحث ومسائله وجزئياته ونتائجه وتوصياته، ثم تحليل النصوص للتوصل إلى نتائج هذا البحث وتوصياته.

ومنهج خاص: يتمثل في النقاط الإجرائية الآتية:

- جمع المادة العلمية المتعلقة بالموضوع من مظانها.
- تدوين القول المعتمد في كُل مسألةٍ فقهية عند المذاهب الفقهية الأربعة، دون التطرق إلى دراسة كُل مسألةٍ دراسة مقارنة؛ لمحدودية عدد صفحات هذا البحث؛ كونه بحثًا محكمًا، لا رسالةً علميةً.
- عزو الآيات القرآنية بذكر اسم السورة، ورقم الآية.
- تخريج الأحاديث النبوية من الصحيحين أو أحدهما، فإن لم يكن فيهما أو في أحدهما فمن كتب السُنن الأربعة، فإن لم يكن فيها فمن كُتب السُنة الأخرى، مع بيان حكم العلماء عليها ما لم تكن في الصحيحين أو في أحدهما.

تبويب البحث:

اشتمل هذا البحث على مقدمة، وتمهيد، ومبحثين رئيسين، وخاتمة. وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

المقدمة: اشتملت على مشكلة هذا البحث، وأهدافه، وأهمية الموضوع الدافعة إلى اختياره، بالإضافة إلى منهجه، وتبويبه.

التمهيد: مفهوم الحرية، والتعريف بالرؤية؛ واشتمل على أربعة مطالب:

المطلب الأول: المقصود بالحرية في اللغة والاصطلاح

المطلب الثاني: الحرية في القرآن الكريم والسنة النبوية

المطلب الثالث: ضوابط الحرية في التشريع الإسلامي

المطلب الرابع: التعريف برؤية المملكة ٢٠٣٠

المبحث الأول: تطبيقات الحرية في الفقه الإسلامي؛ واشتمل على ثمانية مطالب:

المطلب الأول: حق المرأة في حضور صلاة الجماعة في المسجد

المطلب الثاني: حق المرأة في الرضا على عقد النكاح

المطلب الثالث: حق المرأة في عدم التمكين قبل استلام الصِداق

المطلب الرابع: حق المرأة في العدل بينها وبين ضرتها

المطلب الخامس: حق المرأة في أخذ كفايتها من مال زوجها دون عِلمه

المطلب السادس: حق المرأة في إنهاء العلاقة الزوجية بالخُلع

المطلب السابع: حق المرأة في الميراث

المطلب الثامن: حق المرأة في التملك والتصرف في أملاكها

المبحث الثاني: تمكين المرأة السعودية وفق الضوابط الشرعية؛ واشتمل على ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: التمكين في التعليم

المطلب الثاني: التمكين في الاقتصاد

المطلب الثالث: التمكين في السياسة

الخاتمة: اشتملت على: أهم نتائج هذا البحث، وتوصياته. وأُتبعت بقائمة المصادر والمراجع.

التمهيد: مفهوم الحرية، والتعريف بالرؤية

المطلب الأول: المقصود بالحرية في اللغة والاصطلاح

أولًا: معنى الحرية في اللغة:

للفظ "الحرية" في اللغة معان كثيرة واستخدامات متعددة تُفهم من السياق؛ ومن هذه المعاني ما يلي(١):

- العِتق: فالحرية خِلاف الرّق؛ والرقيق العبد خِلاف الحُر.
- نقيض العبودية: فالحُر نقيض العبد، والحُرة نقيض الأمة، والمُحرَّر من كان من العبيد فأُعتق وصار حُرًا.
- التوسط والاعتدال: حُر كل أرض: وسَطُها وأطيبها.
- الفضل والشرف: فالإنسان الحُر بين الناس يكون أخيرهم وأفضلهم. وحُر العرب: هو أشرافهم.
- الخلوص والصفاء: فالإنسان الحُر هو من خلص من الرّق؛ فيقال هذا من حُرِّيَّةِ قَومِه: أي من خالِصِهم.

والناظر بمنظور التأمل لجميع المعاني السابقة يجد بأنها تدور حول معنى عام هو البراءة والخلوص من الرّق والعبودية، والاتصاف بالفضل والشرف؛ فالإنسان الحُر له مطلق الاختيار بخِلاف العبد الرقيق.

ثانيًا: معنى الحرية في الاصطلاح:

(١) انظر: تاج العروس، للزبيدي، ١٠/ ٥٧٣، ٥٨٧. لسان العرب، لابن منظور، ٤/ ١٨١، ١٨٢+ ١٠/ ٢٣٤.

اختلفت تعريفات الفقهاء المتقدمين منهم والمعاصرين لمفهوم الحرية؛ لكن مجموعها يدور حول تعريفها بأنها: خلوص الإنسان عن شائبة الرِّق والقيد، والقدرة على الاختيار والتصرف من غير إجبار أو إكراه أو قيد بما لا يتعارض مع ضوابط الشرع(٢).

المطلب الثاني: الحرية في القرآن الكريم والسنة النبوية

لما جاء الدين الإسلامي ضمن للمرأة المسلمة حريتها وحفظ حقوقها، بعد أن شَهِد التاريخ على مر العصور صورًا كثيرة من الظلم والذل والإهانة للمرأة؛ ومن أمثلة ذلك –على سبيل المثال لا الحصر– ما يلي(٣):

حال المرأة في الحضارة الهندية: كانت مكانة المرأة في بلاد الهند دون الرجل منذ الولادة، كانوا ينظرون إليها نظرة دونية ظالمة لا تبرير لها، إلا أنهم ألبسوها معتقدًا دينيًا ليتربى الناس عليها ويعملوا بها. حتى أن أساطيرهم الهندية المزعومة تنص على أن النساء دنسات كالباطل نفسه، وأن المرأة هي من تغوي الرجل في هذه الحياة الدنيا فهي غير صالحة أبدًا.

حال المرأة في الحضارة الصينية: كانت المرأة مسلوبة الحق والحرية؛ فهي تابعة للرجل تعيش لطاعته سواء كان أبًا، أو أخًا، أو زوجًا، وكانت في هذه الحضارة كالمتاع يُباع ويُشترى؛ فكان للزوج بيع زوجته، أو حرقها، أو حتى دفنها حية؛ فهو يملكها كما يملك المتاع، وإن مات الزوج أصبحت الزوجة إرثًا لأهل زوجها، تبقى عندهم لتخدمهم كالحيوان بلا رحمة ولا إحسان منهم. كما أن المرأة في الكتب الصينية القديمة قد سُميت بـ "المياه المؤلمة"؛ لأنها في نظرهم تغسل المجتمع من السعادة والمال.

وحتى في ظل الأديان السابقة المحرفة كانت المرأة مضطهدة مقيدة؛ ففي اليهودية: كانت المرأة عند اليهود مملوكة لأبيها قبل الزواج، ثم لزوجها بعد زواجه منها ودفعه المهر لأبيها أو أخيها كثمن لشرائها؛ فهي كالمرأة في الحضارة الصينية تعد متاع يُباع ويُشترى؛ بالإضافة إلى أن اليهود كانوا يعتقدون بأن المرأة سبب المعاصي ومنبع الرذائل، ويعتقدون بأن المرأة الحائض نجسة طوال فترة حيضها؛ فتُحبس في البيت ولا تلمس الطعام، ولا الشراب، ولا الإنسان، ولا حتى الحيوان؛ كيلا تُنجسه.

وفي المسيحية: كانت المرأة عند النصارى كحالها عند اليهود يعتقدون بأنها رأس الخطيئة وأساس كل ذنب؛ فالمرأة هي من أغوت آدم بالخطيئة فبعث الرب ابنه عيسى ليُصلب فيغسل ذنوب البشر –بزعمهم–. لأجل هذا كانت المسيحية تشجع على التبتل وعدم الزواج؛ فالارتباط بالمرأة يجر إلى الرذيلة والمعصية.

---

(٢) انظر: الاختيار، للموصلي، ٤/ ١٧. بدائع الصنائع، للكاساني، ٤/ ١١٠.

(٣) انظر: المرأة في التاريخ والشريعة، لأسعد السحمراني، ٢٧- ٥١. المرأة في التصور الإسلامي، لعبد المتعال الجبري، ١٥٥- ١٥٩.

حتى في العصر الجاهلي: كانت المرأة في الجاهلية مهانة، مسلوبة الحق والكرامة، وكان العرب يُبغضون الإناث؛ فمتى بُشر أحدهم بالمولودة الأنثى حَزِن وامتلأ غيضًا، وكان مصير مولودته إما أن يُمسكها ويُبقيها –على هون وذل– على قيد الحياة، أو أن يَدُسُها ويدفنها حية في التراب حتى تموت؛ وفي وصف هذا قال تبارك وتعالى: {وَيَجْعَلُونَ لِلَّهِ الْبَنَاتِ سُبْحَانَهُ وَلَهُمْ مَا يَشْتَهُونَ * وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُمْ بِالْأُنْثَى ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ * يَتَوَارَى مِنَ الْقَوْمِ مِنْ سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ أَيُمْسِكُهُ عَلَى هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ} [سورة النحل: ٥٧ – ٥٩].

كما كانوا يحرمون المرأة من حقها في الإرث، والامتلاك؛ بل هي عندهم متاع مملوك للرجل يبيع فيه ويشتري.

فلما جاء الدين الإسلامي الحنيف: انتشل المرأة من وحل الظلم والتقييد وظلام الجهل والإهانة إلى نور العِلم والعدل والحرية؛ مبينًا أن الأصل في الناس الحرية أما الرّق والعبودية فطارئ، والحكم يكون للظاهر حتى تقوم الدلالة على خلافه؛ وفي هذا قال الإمام أبو بكر الجصاص ت: "الأصل في الناس الحرية، والرّق طارئ عليها"(٤).

فحفظ الإسلام للمرأة حقها ومكانتها؛ فهي الحصن الذي يحمي مجتمعها من الانهيار بكل أشكاله، فالأم مدرسة في بيتها تربي أبناءها ليخرجوا للمجتمع أسوياء نفسيًا، وفكريًا، وجسديًا، وأخلاقيًا.

وقد حقق الإسلام حرية المرأة المسلمة من خلال: العدل والمساواة في الإنسانية؛ فالمرأة كالرجل فيما عدا ما استثناه النص الشرعي كالميراث والقوامة ونحوه؛ قال تعالى: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً} [سورة النساء: ١].

كما حقق العدل والمساواة بين المرأة والرجل في الأمر بالالتزام بالتكاليف الشرعية، والاستجابة لأوامر الله، والبعد عما نهى عنه وزجر؛ وفي هذا قال تعالى: {مَنْ عَمِلَ سَيِّئَةً فَلَا يُجْزَى إِلَّا مِثْلَهَا وَمَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ يُرْزَقُونَ فِيهَا بِغَيْرِ حِسَابٍ} [سورة غافر: ٤٠].

وألغى الإسلام التهم التي أُلصقت بالمرأة من أنها رأس الخطيئة وأساس كل ذنب؛ مبينًا أن سبب خروج آدم وحواء من الجنة هو مخالفتهما لأمر الله وانقيادهما لوسوسة الشيطان؛ حيث قال تعالى: {فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ وَقُلْنَا اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَى حِينٍ} [سورة البقرة: ٣٦].

كما أبطل أيضًا العادات الجاهلية السيئة الظالمة للمرأة؛ كالتشاؤم منها، وكُره مولدها؛ فقال تعالى مُقبحًا صنيعهم: {وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُمْ بِالْأُنْثَى ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ} [سورة النحل: ٥٨].

---

(٤) شرح مختصر الطحاوي، للجصاص، ٤/ ٦٨.

وحرَّم وأد البنات بكل صوره؛ فقال تبارك وتعالى: {وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلَاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْئًا كَبِيرًا} [سورة الإسراء: ٣١].

وفرض للمرأة نصيبًا معلومًا من الإرث؛ فقال تعالى: {لِلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيبًا مَفْرُوضًا} [سورة النساء: ٧].

كما أحاط الدين الحنيف المرأة بسياج من الرعاية والإحسان؛ سواء كانت أمًا، أو أختًا، أو ابنةً، أو زوجةً، أو عمةً، أو خالةً؛ فقال تعالى ترغيبًا في الإحسان إلى الأم وبرها وطاعتها: {وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ} [سورة لقمان: ١٤]. وبين رسول الله ﷺ مكانة الأم ورغب في برها فيما رواه عنه أبو هريرة ﷺ حيث قال: جَاءَ رَجُلٌ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، مَنْ أَحَقُّ النَّاسِ بِحُسْنِ صَحَابَتِي؟ قَالَ: "أُمُّكَ" قَالَ: ثُمَّ مَنْ؟ قَالَ: "ثُمَّ أُمُّكَ" قَالَ: ثُمَّ مَنْ؟ قَالَ: "ثُمَّ أُمُّكَ" قَالَ: ثُمَّ مَنْ؟ قَالَ: "ثُمَّ أَبُوكَ"(٥).

وقال رسول الله ﷺ –فيما رواه عنه أنس بن مالك ﷺ– حثًا منه على إكرام البنات، ورعايتهنّ، والإحسان في تربيتهنّ، وما يترتب على ذلك من الأجر العظيم: "مَنْ عَالَ جَارِيَتَيْنِ حَتَّى تَبْلُغَا، جَاءَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَنَا وَهُوَ" وَضَمَّ أَصَابِعَهُ(٦).

وقال ﷺ فيما روته عنه أم المؤمنين عائشة ﷺ: "مَنْ يَلِي مِنْ هَذِهِ البَنَاتِ شَيْئًا، فَأَحْسَنَ إِلَيْهِنَّ، كُنَّ لَهُ سِتْرًا مِنَ النَّارِ"(٧).

وقد أوصى ﷺ بالنساء خيرًا؛ حين قال فيما رواه عنه أبو هريرة ﷺ: "اسْتَوْصُوا بِالنِّسَاءِ خَيْرًا"(٨). وأمر أيضًا بالرفق بهنّ؛ فروى عنه أنس بن مالك ﷺ ذلك حين قال: أن النبي ﷺ أتى على أزواجه وسَوَّاقٌ يَسُوقُ بهنّ يُقال له: أنجشة، فقال: "وَيْحَكَ يَا أَنْجَشَةُ رُوَيْدًا سَوْقَكَ بِالْقَوَارِيرِ"(٩).

---

(٥) صحيح البخاري، بلفظه، حديث رقم (٥٩٧١)، كتاب الأدب، باب من أحق الناس بحسن الصحبة، ٨/ ٢. صحيح مسلم، بلفظه، حديث رقم (٢٥٤٨)، كتاب البر والصلة والآداب، باب بر الوالدين وأنهما أحق به، ٤/ ١٩٧٤.

(٦) صحيح مسلم، بلفظه، حديث رقم (٢٦٣١)، كتاب البر والصلة والآداب، باب فضل الإحسان إلى البنات، ٤/ ٢٠٢٧.

(٧) صحيح البخاري، بلفظه، حديث رقم (٥٩٩٥)، كتاب الأدب، باب رحمة الولد وتقبيله ومعانقته، ٨/ ٧.

(٨) صحيح البخاري، بنحوه، حديث رقم (٣٣٣١)، كتاب أحاديث الأنبياء، باب خلق آدم صلوات الله عليه وذريته، ١٣٣/٤. صحيح مسلم، بلفظه، حديث رقم (١٤٦٨)، كتاب الرضاع، باب الوصية بالنساء، ٢/ ١٠٩١.

(٩) صحيح البخاري، بنحوه، حديث رقم (٦١٤٩)، كتاب الأدب، باب ما يجوز من الشِّعر والرَّجَز والحُداء وما يكره منه، ٨/ ٣٥. صحيح مسلم، بلفظه، حديث رقم (٢٣٢٣)، كتاب الفضائل، باب في رحمة النبي ﷺ للنساء وأمر السَّوَّاق مطاياهنّ بالرفق بهنّ، ٤/ ١٨١١.

كما أمر بالإحسان إلى الأخت، والعمة، والخالة، وحرم قطيعة الرحم، ورتب على صلتها الأجر العظيم؛ فقال فيما رواه عنه عبد الله بن سلام : "يَا أَيُّهَا النَّاسُ، أَفْشُوا السَّلَامَ، وَأَطْعِمُوا الطَّعَامَ، وَصِلُوا الْأَرْحَامَ، وَصَلُّوا بِاللَّيْلِ وَالنَّاسُ نِيَامٌ، تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ بِسَلَامٍ"(١٠) .

وأوصى الشارع الحكيم الأزواج خيرًا بزوجاتهنّ، وأمرهم بالإحسان إليهنّ؛ فقال تبارك وتعالى: {وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ} [سورة النساء: ١٩]. وقال رسول الله فيما روته عنه أم المؤمنين عائشة : "خَيْرُكُمْ خَيْرُكُمْ لأَهْلِهِ وَأَنَا خَيْرُكُمْ لأَهْلِي"(١١)؛ فبينّ أن مقياس خيرية الرجل في تعامله مع زوجته وأهله، لا فيما يُظهره للناس خارج بيته.

كما كفل الإسلام للإنسان –ذكورًا وإناثًا– حرية الاعتقاد؛ فمنع الإكراه على الدخول في الدين الإسلامي، كما منع الإكراه على الخروج منه؛ لأن الدين الحق بينّ واضح لا حاجة للإكراه عليه فقد تميز الحق والرُشد من الضلال والبغي؛ وفي هذا قال تعالى: {لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ} [سورة البقرة: ٢٥٦].

المطلب الثالث: ضوابط الحرية في التشريع الإسلامي

مما لا شك فيه أن للحرية مكانة عالية في منظومة القيم الإنسانية؛ لما ينتج عنها من تحقيق الكرامة الإنسانية، والعدالة والمساواة بين أفراد المجتمع، وتكافؤ فرص الجميع –ذكورًا وإناثًا– في التنمية الاقتصادية وعمارة الأرض. ولما أقرت الشريعة الإسلامية حرية الإنسان ضبطتها بقيود وتشريعات تنظمها بما يحقق مقصد الشرع، ولا يتعارض مع حرية الآخرين؛ فلو تُركت الحرية بلا ضوابط ولا قيود لعمت الفوضى، وطغى الكبير على الصغير، والقوي على الضعيف، والغني على الفقير، ولما تمكن الجميع من التمتع بحرياتهم. ومن أهم هذه الضوابط؛ ما يلي:

- الالتزام بأحكام الشريعة الإسلامية وعدم معارضتها أمرًا ونهيًا، أو تفويت حق أعظم؛ فالحرية لا تبرر انقياد الإنسان خلف الهوى والشهوات، ولا تسوغ له الاستهزاء بالدين أو العبث بنصوصه وثوابته، أو نشر الأفكار الضالة والمذاهب الهدامة.

---

(١٠) سُنن الترمذي، بلفظه، حديث رقم (١١٠٢)، كتاب النكاح، باب ما جاء لا نكاح إلا بولي، ٢/ ٣٩٨. سُنن أبي داود، بنحوه، حديث رقم (٢٠٨٣)، كتاب النكاح، باب في الولي، ٣/ ٤٢٥، ٤٢٦. سُنن ابن ماجه، بنحوه، حديث رقم (١٨٨٠)، كتاب النكاح، باب لا نكاح إلا بولي، ٤/ ٣٩٧.

قال الإمام الحاكم :¬ "هذا حديث صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه". [المستدرك على الصحيحين، للحاكم، ٣/ ١٤].

(١١) سُنن الترمذي، بلفظه، حديث رقم (٣٨٩٥)، كتاب أبواب المناقب عن رسول الله ، باب في فضل أزواج النبي ، 6/ 192.

قال الإمام الترمذي :¬ "هذا حديث حسن صحيح". [سُنن الترمذي، للترمذي، ٦/ ١٩٢].

- مراعاة المصلحة العامة وعدم الإضرار بالآخرين؛ فالحرية لا تبرر تقديم مصلحة الفرد على الجماعة، ولا الإضرار بهم، ولا معارضة حريتهم؛ لذا قال رسول الله فيما رواه عنه أبو سعيد الخدري : "لَا ضَرَرَ وَلَا ضِرَارَ، مَنْ ضَارَّ ضَرَّهُ اللَّهُ، وَمَنْ شَاقَّ شَقَّ اللَّهُ عَلَيْهِ"(١٢). ومنه القاعدة الفقهية: "الضرر يُزال"(١٣).

وكل هذا مما أقرته حكومة المملكة العربية السعودية وطبقته في المجتمع السعودي؛ فتحقيقًا للضابط الأول حاربت التطرف والمعتقدات المضللة والأفكار الهدامة ورتبت العقوبات على مخالفة ذلك، كما أقامت المراكز التوعوية الناصحة، وتحقيقًا للضابط الثاني منعت الاعتداء على ممتلكات الآخرين، والظهور في الأماكن العامة بزي غير محتشم، ورتبت الغرامات على مخالفة ذلك(١٤).

المطلب الرابع: التعريف برؤية المملكة ٢٠٣٠

رؤية ٢٠٣٠ هي خطة ما بعد النفط للمملكة العربية السعودية، نظَّم هذه الرؤية الطموحة مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية برئاسة ولي العهد الأمير محمد بن سلمان آل سعود وبدعم ورعاية خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود –حفظهما الله–؛ سعيًا لاستثمار مكامن قوة المملكة العربية السعودية التي حباها الله بموقع استراتيجي متميز، وقوة استثمارية رائدة، وعمق عربي وإسلامي، حيث تولي القيادة لذلك كل الاهتمام، وتسخر كل الإمكانات لتحقيق الطموحات، والعمل على صنع اقتصاد سعودي أكثر تنوع واستدامة(١٥).

تعتمد هذه الرؤية على ثلاثة محاور رئيسية تتفرع إلى ٩٦ هدف استراتيجي يتم تحقيقها من خلال برامج تحقيق الرؤية المتعددة؛ وهذه المحاور الثلاثة هي:

- المجتمع الحيوي: بالسعي للوصول إلى مجتمع يعيش كل مواطن فيه حياة سعيدة ومرضية؛ يضمن بيئة صحية وآمنة، ويوفر التعليم والرعاية الصحية بمستوى عالمي.

- الاقتصاد المزهر: ببناء نظام تعليمي منسجم مع احتياجات السوق، ويجهّز الشباب ذكورًا وإناثًا بالمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، إلى جانب توفير فرص اقتصادية لرواد الأعمال والمشاريع الصغيرة والشركات الكبيرة.

---

(١٢) سُنن الدارقطني، بلفظه، حديث رقم (٣٠٧٩)، كتاب البيوع، ٤/ ٥١. السُنن الكُبرى للبيهقي، بلفظه، حديث رقم (١١٣٨٤)، كتاب الصلح، باب لا ضرر ولا ضرار، ٦/ ١١٥.
قال الإمام الحاكم :¬ "هذا حديث صحيح الإسناد على شرط مسلم ولم يخرجاه". [المستدرك على الصحيحين، للحاكم، ٢/ ٦٦].
(١٣) الأشباه والنظائر، للسبكي، ١/ ٤١. الأشباه والنظائر، لابن المُلقن، ١/ ٢٨.
(١٤) لائحة المحافظة على الذوق العام، متاح على: https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/3b96a591-47c8-4469-9abb-aa4700f1aa1/٥٢.
(١٥) وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، متاح على:
https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

- الوطن الطموح: بتطبيق مبادئ الكفاءة والمساءلة على جميع المستويات؛ من أجل تحقيق الرؤية، بما في ذلك بناء حكومة فاعلة وشفافة وخاضعة للمساءلة وعالية الأداء تضمن التمكين للجميع(١٦).

والمتأمل لمحاور هذه الرؤية يلحظ بأن المرأة السعودية قد حظيت بنصيب عظيم من مغانم هذه الرؤية؛ حيث ركزت الرؤية على رفع نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل والوظائف العامة والخاصة، وتمكين المرأة واستثمار طاقاتها، وتعيينها في الوظائف القيادية في الدولة؛ لتكون شريكًا في دفع عجلة التنمية وصنع القرار.

المبحث الأول: تطبيقات الحرية في الفقه الإسلامي

كفل الدين الإسلامي للمرأة المسلمة حقوقها كالرجل، ولم يفضل الذكر على الأنثى؛ فلم يحرمها حقها في الحياة، والكرامة، والحرية، والعدل، والمساواة؛ قال تعالى: {يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ} [سورة الحجرات: ١٣].

فلم تكن المرأة مظلومة ولا مضطهدة في الإسلام؛ بل إنها قد بايعت رسول الله ﷺ كما بايعه الرجال؛ لقوله تعالى: {يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ يُبَايِعْنَكَ عَلَى أَنْ لَا يُشْرِكْنَ بِاللَّهِ شَيْئًا وَلَا يَسْرِقْنَ وَلَا يَزْنِينَ وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَادَهُنَّ وَلَا يَأْتِينَ بِبُهْتَانٍ يَفْتَرِينَهُ بَيْنَ أَيْدِيهِنَّ وَأَرْجُلِهِنَّ وَلَا يَعْصِينَكَ فِي مَعْرُوفٍ فَبَايِعْهُنَّ وَاسْتَغْفِرْ لَهُنَّ اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ} [سورة الممتحنة: ١٢].

حتى المرأة الحائض أمر رسول الله ﷺ أن لا تُحرم من الخروج لصلاة العيدين ومشاركة المسلمين فرحة العيد؛ فعن أم عطية ﷺ قالت: "كُنَّا نُؤْمَرُ أَنْ نَخْرُجَ يَوْمَ العِيدِ حَتَّى نُخْرِجَ البِكْرَ مِنْ خِدْرِهَا، حَتَّى نُخْرِجَ الحُيَّضَ، فَيَكُنَّ خَلْفَ النَّاسِ، فَيُكَبِّرْنَ بِتَكْبِيرِهِمْ، وَيَدْعُونَ بِدُعَائِهِمْ يَرْجُونَ بَرَكَةَ ذَلِكَ اليَوْمِ وَطُهْرَتَهُ"(١٧) .

كما أنه ﷺ قد انصت لها وأخذ برأيها؛ فبعد انتهاء رسول الله ﷺ من كتابة صلح الحديبية مع قريش أمر الصحابة ﷺ أن ينحروا الهدي ويحلقوا رؤوسهم فلم يستجب منهم أحد رغم تكراره الأمر ثلاثًا، فدخل ﷺ على أم المؤمنين أم سلمة ﷺ فذكر لها ما لقيه من الناس، فأشارت عليه أن ينحر ويحلق ليقتدي به الصحابة ﷺ؛ وفي رواية هذه القصة قال المسور بن مخرمة ﷺ: "فَلَمَّا فَرَغَ مِنْ قَضِيَّةِ الكِتَابِ، قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ لِأَصْحَابِهِ: "قُومُوا فَانْحَرُوا ثُمَّ احْلِقُوا"، قَالَ: فَوَاللَّهِ مَا قَامَ مِنْهُمْ رَجُلٌ حَتَّى قَالَ ذَلِكَ ثَلاَثَ مَرَّاتٍ، فَلَمَّا لَمْ يَقُمْ مِنْهُمْ أَحَدٌ دَخَلَ عَلَى أُمِّ سَلَمَةَ، فَذَكَرَ لَهَا مَا

(١٦) رؤية ٢٠٣٠، متاح على: https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/overview/

(١٧) صحيح البخاري، بلفظه، حديث رقم (٩٧١)، كتاب أبواب العيدين، باب التكبير أيام مِنى وإذا غدا إلى عَرفة، ٢/ ٢٠.

لَقِيَ مِنَ النَّاسِ، فَقَالَتْ أُمُّ سَلَمَةَ: يَا نَبِيَّ اللَّهِ، أَتُحِبُّ ذَلِكَ، اخْرُجْ ثُمَّ لاَ تُكَلِّمْ أَحَدًا مِنْهُمْ كَلِمَةً، حَتَّى تَنْحَرَ بُدْنَكَ، وَتَدْعُوَ حَالِقَكَ فَيَحْلِقَكَ، فَخَرَجَ فَلَمْ يُكَلِّمْ أَحَدًا مِنْهُمْ حَتَّى فَعَلَ ذَلِكَ نَحَرَ بُدْنَهُ، وَدَعَا حَالِقَهُ فَحَلَقَهُ، فَلَمَّا رَأَوْا ذَلِكَ قَامُوا، فَنَحَرُوا وَجَعَلَ بَعْضُهُمْ يَحْلِقُ بَعْضًا حَتَّى كَادَ بَعْضُهُمْ يَقْتُلُ بَعْضًا غَمًّا" (١٨).

وكذلك استقطع من وقته لتعليم المرأة ووعظها؛ فعن أبي سعيد الخدري قال: "قَالَتِ النِّسَاءُ لِلنَّبِيِّ : غَلَبَنَا عَلَيْكَ الرِّجَالُ، فَاجْعَلْ لَنَا يَوْمًا مِنْ نَفْسِكَ؛ فَوَعَدَهُنَّ يَوْمًا لَقِيَهُنَّ فِيهِ، فَوَعَظَهُنَّ وَأَمَرَهُنّ"(١٩) .

وأيضًا استمع إلى شكوى المرأة وتساؤلاتها وإجابته عليها؛ كاستماعه لهند بنت عُتبة –زوجة أبي سفيان بن صخر –لما جاءته تشتكي شُح زوجها في النفقة عليها وعلى ابنها (٢٠)، واستماعه لخولة بنت ثعلبة –زوجة أوس بن الصامت –لما جاءته تشتكي ظِهار(٢١) زوجها لها (٢٢)، وسعيه في قضاء حاجات النساء؛ لما رواه أنس بن مالك حين قال: "أَنَّ امْرَأَةً كَانَ فِي عَقْلِهَا شَيْءٌ (٢٣)، فَقَالَتْ: يَا رَسُولَ اللهِ إِنَّ لِي إِلَيْكَ حَاجَةً، فَقَالَ: "يَا أُمَّ فُلَانٍ انْظُرِي أَيَّ السِّكَكِ شِئْتِ، حَتَّى أَقْضِيَ لَكِ حَاجَتَكِ"؛ فَخَلَا مَعَهَا فِي بَعْضِ الطُّرُقِ، حَتَّى فَرَغَتْ مِنْ حَاجَتِهَا"(٢٤) .ومن ضمن تلك الحقوق المكفولة للمرأة منذ بزوغ فجر الإسلام؛ ما يلي:

المطلب الأول: حق المرأة في حضور صلاة الجماعة في المسجد

يُباح للمرأة المسلمة حضور صلاة الجماعة في المسجد ما دامت محتشمة غير متطيبة ولا متزينة بزينة –مع كون صلاتها في بيتها خير لها وأفضل–؛ وهذا القول بالاتفاق عند المذاهب الفقهية الأربعة، على خِلافٍ بينهم في المرأة الشابة؛ فالحنفية والشافعية يقولون بكراهة حضور المرأة الشابة والكبيرة التي تُشتهى، أما المالكية فيقولون بكراهة إكثار المرأة الشابة من الحضور للمسجد، أما الحنابلة فيقولون بكراهة حضور المرأة الحسناء ولو كانت غير

---

(١٨) صحيح البخاري، بلفظه، حديث رقم (٢٧٣١)، كتاب الشروط، باب الشروط في الجهاد والمصالحة مع أهل الحرب وكتابة الشروط، ٣/ ١٩٦.

(١٩) صحيح البخاري، بلفظه، حديث رقم (١٠١)، كتاب العِلم، باب هل يجعل للنساء يوم على حدة في العلم؟، ١/ ٣٢.

(٢٠) صحيح البخاري، بلفظه، حديث رقم (٥٣٦٤)، كتاب النفقات، باب إذا لم ينفق الرجل فللمرأة أن تأخذ بغير علمه ما يكفيها وولدها بالمعروف، ٧/ ٦٥. صحيح مسلم، بلفظه، حديث رقم (١٧١٤)، كتاب الأقضية، باب قضية هند، ٣/ ١٣٣٨.

(٢١) الظِهار: هو قول الرجل لزوجته "أنت عليّ كظهر أمي"؛ وهو مشتق من الظهر دون غيره؛ لأن الظهر موضع الركوب، والمرأة مركوبة إذا غشيت، فكأن الزوج إذا قال: أنت عليّ كظهر أمي، قصد: ركوبك للنكاح حرام عليّ كركوب أمي للنكاح. انظر: المُطلع، للبعلي، ٤١٨.

(٢٢) صحيح البخاري، بلفظه، حديث رقم (أخرجه معلقًا)، كتاب التوحيد، باب قول الله تعالى: {وكان الله سميعا بصيرا} [النساء: ١٣٤]، ٩/ ١١٧.

(٢٣)" فِي عَقْلِهَا شَيْءٌ": أي من الخِفة، والفُتور، والنُقصان. انظر: مرقاة المفاتيح، للقاري، ٩/ ٣٧١٣.

(٢٤) صحيح مسلم، بلفظه، حديث رقم (٢٣٢٦)، كتاب الفضائل، باب قُرب النبي عليه السلام من الناس وتبركهم به، ٤/ ١٨١٢.

شابة(٢٥)؛ لقول رسول الله فيما رواه عنه ابن عمر : "لَا تَمْنَعُوا إِمَاءَ اللهِ مَسَاجِدَ اللهِ"(٢٦). وقوله : "لَا تَمْنَعُوا النِّسَاءَ حُظُوظَهُنَّ مِنَ الْمَسَاجِدِ، إِذَا اسْتَأْذَنُوكُمْ"(٢٧).

المطلب الثاني: حق المرأة في الرضا على عقد النكاح

كفل الدين الإسلامي للمرأة حق الرضا على عقد النكاح، ومنحها حرية اختيار الزوج، واشترط إذنها؛ فالمرأة الحرة البالغة العاقلة إن كانت ثيّب(٢٨) فرضاها يكون بالنطق، وإن كانت بِكر(٢٩) فرضاها بصمتها وسكوتها (٣٠) باتفاق القول عند المذاهب الفقهية الأربعة (٣١)؛ لما رواه أبو هريرة أن رسول الله قال: "لاَ تُنْكَحُ الأَيِّمُ حَتَّى تُسْتَأْمَرَ، وَلاَ تُنْكَحُ البِكْرُ حَتَّى تُسْتَأْذَنَ" قالوا: يا رسول الله، وكيف إذنُها؟ قال: "أَنْ تَسْكُتَ"(٣٢). وتأييدًا لهذا فقد رد الرسول نكاح خنساء بنت خِذام الأنصارية لما أكرهها والدها على النكاح وهي ثيب؛ فعنها : "أَنَّ أَبَاهَا زَوَّجَهَا وَهِيَ ثَيِّبٌ فَكَرِهَتْ ذَلِكَ؛ فَأَتَتِ النَّبِيَّ فَرَدَّ نِكَاحَهَا"(٣٣).

أما الصغيرة فإن كانت بِكر فيجوز للأب تزويجها بدون إذنها باتفاق القول عند المذاهب الفقهية الأربعة(٣٤)؛ لما رواه عروة بن الزبير ¬ أن النَّبِي تَزَوَّجَ عَائِشَةَ وَهِيَ بِنْتُ سِتِّ سِنِينَ، وَبَنَى بِهَا وَهِيَ بِنْتُ تِسْعٍ، وَمَكَثَتْ عِنْدَهُ

---

(٢٥) انظر: البيان في مذهب الإمام الشافعي، للعمراني، ٢/ ٣٦٦. البيان والتحصيل، لابن رشد الجد، ١/ ٤٢٠، ٤٢١. دقائق أولي النهى، للبهوتي، ١/ ٢٦٠. فتح القدير، لابن الهمام، ١/ ٣٦٥.

(٢٦) صحيح البخاري، بلفظه، حديث رقم (٩٠٠)، كتاب الجُمعة، باب هل على من لم يشهد الجمعة غسل من النساء والصبيان وغيرهم؟، ٢/ ٦. صحيح مسلم، بلفظه، حديث رقم (١٣٦)، كتاب الصلاة، باب خروج النساء إلى المساجد إذا لم يترتب عليه فتنة وأنها لا تخرج مطيبة، ١/ ٣٢٧.

(٢٧) صحيح مسلم، بلفظه، حديث رقم (١٤٠)، كتاب الصلاة، باب خروج النساء إلى المساجد إذا لم يترتب عليه فتنة وأنها لا تخرج مطيبة، ١/ ٣٢٨.

(٢٨) الثيّبُ: هي من أُزيلَت بكارتها بوَطءٍ حلال أو محرَّم. انظر: المُطلع، للبعلي، ٢٧٨.

(٢٩) البِكر: هي العذراء التي لم تُفض بكارتها لا بوطء، ولا درور حيض، ونحوه. انظر: الدر النقي، لابن المبرد، ٢/ ٤٦٥.

(٣٠) انظر: الإقناع، للحجاوي، ٣/ ١٧٠، ١٧١. الشرح الكبير، للدردير، ٢/ ٢٢٧. مِنهَاج الطالبين، للنووي، ٢٠٦. الهداية، للمرغيناني، ١/ ١٩١.

(٣١) انظر: دقائق أولي النهى، للبهوتي، ٢/ ٦٣٦. الرسالة، لابن أبي زيد القيرواني، ٨٩. مِنهَاج الطالبين، للنووي، ٢٠٦. الهداية، للمرغيناني، ١/ ١٩١.

(٣٢) صحيح البخاري، بلفظه، حديث رقم (٥١٣٦)، كتاب النكاح، باب لا ينكح الأب وغيره البكر والثيب إلا برضاها، ٧/ ١٧. صحيح مسلم، بلفظه، حديث رقم (١٤١٩)، كتاب النكاح، باب استئذان الثيب في النكاح بالنطق والبكر بالسكوت، ٢/ ١٠٣٦.

(٣٣) صحيح البخاري، بلفظه، حديث رقم (٦٩٤٥)، كتاب الإكراه، باب لا يجوز نكاح المكره، ٩/ ٢١.

(٣٤) انظر: دقائق أولي النهى، للبهوتي، ٢/ ٦٣٥. روضة الطالبين، للنووي، ١٠/ ١٧٩. شرح مختصر خليل، للخرشي، ٣/ ١٧٦. مختصر القدوري، للقدروي، ١٤٦.

تِسْعًا(٣٥). ففي تزويج أبو بكر الصديق ابنته عائشة لرسول الله وهي صغيرة دليل صريح على أن للأب تزويج ابنته الصغيرة بغير إذنها إذ لا إذن للصغيرة.

وإن كانت الصغيرة ثيِّب فالجمهور من الحنفية والمالكية والحنابلة على القول بجواز تزويج الأب لها بدون إذنها؛ لأنها صغيرة لا إذن لها فجاز تزويجها كالبِكر(٣٦)، خلافًا للشافعية القائلين بعدم جواز ذلك، بل يُنتظر حتى تبلغ ويُعلم رضاها من عدمه(٣٧)؛ مستدلين بما رواه ابن عباس عن رسول الله أنه قال: "الثَّيِّبُ أَحَقُّ بِنَفْسِهَا مِنْ وَلِيِّهَا"(٣٨).

حتى إن كانت المرأة يتيمة فإن هذا الحق مكفول لها أيضًا؛ لما رواه أبو هريرة عن رسول الله أنه قال: "تُسْتَأْمَرُ الْيَتِيمَةُ فِي نَفْسِهَا، فَإِنْ سَكَتَتْ فَهُوَ إِذْنُهَا، وَإِنْ أَبَتْ فَلَا جَوَازَ عَلَيْهَا"(٣٩).

كل هذا لحفظ حق المرأة وتكريمها في كل أحوالها، حتى إن عضلها وليها –بمنعها الزواج من الرجل الكفء– فإن حق رضاها على عقد النكاح مكفول عند تزويج السلطان لها؛ فإنه متى تحقق عضل ولي المرأة لها وثبت ذلك عند الحاكم انتقلت الولاية من الولي العَاضِل إلى الحاكم، فيأمر الحاكم بتزويجها من الرجل الكفء، وهذا القول بإجماع الفقهاء(٤٠)؛ لما روته أم المؤمنين عائشة أن رسول الله قال: "أَيُّمَا امْرَأَةٍ نَكَحَتْ بِغَيْرِ إِذْنِ وَلِيِّهَا فَنِكَاحُهَا بَاطِلٌ، فَنِكَاحُهَا بَاطِلٌ، فَنِكَاحُهَا بَاطِلٌ، فَإِنْ دَخَلَ بِهَا فَلَهَا الْمَهْرُ بِمَا اسْتَحَلَّ مِنْ فَرْجِهَا، فَإِنْ اشْتَجَرُوا فَالسُّلْطَانُ وَلِيُّ مَنْ لاَ وَلِيَّ لَهُ"(٤١). فدل الحديث النبوي على أن المرأة متى عضلها وليها ومنعها من الزواج بالكفء فيكون السلطان لها وليًا.

المطلب الثالث: حق المرأة في عدم التمكين قبل استلام الصِداق(٤٢)

---

(٣٥) صحيح البخاري، بلفظه، حديث رقم (٥١٥٨)، كتاب النكاح، باب من بنى بامرأة وهي بنت تسع سنين، ٧/ ٢١.

(٣٦) انظر: شرح مختصر خليل، للخرشي، ٣/ ١٧٦. المُبدع، لابن مُفلح الحفيد، ٦/ ٩٨. الهداية، للمرغيناني، ١/ ١٩٣.

(٣٧) انظر: مِنهَاج الطالبين، للنووي، ٢٠٦.

(٣٨) صحيح مسلم، بلفظه، حديث رقم (١٤٢١)، كتاب النكاح، باب استئذان الثيب في النكاح بالنطق والبكر بالسكوت، ٢/ ١٠٣٧.

(٣٩) سُنن الترمذي، بلفظه، حديث رقم (١١٠٩)، كتاب النكاح، باب ما جاء في إكراه اليتيمة على التزويج، ٢/ ٤٠٨. سُنن أبي داود، بلفظه، حديث رقم (٢٠٩٣)، كتاب النكاح، باب في الاستئمار، ٣/ ٤٣٤. سُنن النسائي الكبرى، بلفظه، حديث رقم (٥٣٦٠)، كتاب النكاح، باب البكر يزوجها أبوها وهي كارهة، ٥/ ١٧٤.

قال الإمام الترمذي :¬ "حديث حسن". [سُنن الترمذي، للترمذي، ٢/ ٤٠٨].

(٤٠) انظر: الإجماع، لابن المنذر، ١٠٣.

(٤١) سُنن الترمذي، بلفظه، حديث رقم (١١٠٢)، كتاب النكاح، باب ما جاء لا نكاح إلا بولي، ٢/ ٣٩٨. سُنن أبي داود، بنحوه، حديث رقم (٢٠٨٣)، كتاب النكاح، باب في الولي، ٣/ ٤٢٥، ٤٢٦. سُنن ابن ماجه، بنحوه، حديث رقم (١٨٨٠)، كتاب النكاح، باب لا نكاح إلا بولي، ٣/ ٧٧، ٧٨.

قال الإمام الترمذي :¬ "هذا حديث حسن". [سُنن الترمذي، للترمذي، ٢/ ٣٩٨].

(٤٢) الصِداق: هو العوض المسمى في عقد النكاح أو بعده، أو ما يقوم مقامه. له عدة مسميات؛ منها: الصِداق، والمهر، والنِخلة، والفريضة، والأجر. انظر: المُطلع، للبعلي، ٣٩٦.

كفل الشارع الحكيم للمرأة حقها في تمكين نفسها للزوج؛ فلها الحرية في التمكين أو أن تمنع الزوج من الدخول عليها حتى يعطيها صِداقها الواجب لها شرعًا، وهذا القول بإجماع الفقهاء(٤٣)؛ لأن المهر يعتبر عِوض في النكاح كما أن ثمن السلعة يعتبر عِوض في البيع، فلهذا للمرأة حق حبس نفسها حتى تقبض المهر كما للبائع حق حبس السلعة حتى يقبض ثمنها(٤٤) .

فالمهر هو حق مالي خالص للمرأة يحفظ لها مكانتها، ويرفع شأنها، ويُشعرها بقيمتها، ويضمن لها حقها، ويبرهن لها صدق رغبة الزوج فيها، فلا يجوز أخذ شيء منه إلا بإذنها؛ وفي هذا قال تبارك وتعالى: {وَآتُوا النِّسَاءَ صَدُقَاتِهِنَّ نِحْلَةً فَإِنْ طِبْنَ لَكُمْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ نَفْسًا فَكُلُوهُ هَنِيئًا مَرِيئًا} [سورة النساء: ٤].

المطلب الرابع: حق المرأة في العدل بينها وبين ضرتها

من عدل الشارع الحكيم أن أباح للرجل التعدد متى حقق شروطه وفي المقابل كفل للمرأة الحق في عدل زوجها المُعدِّد بينها وبين ضرتها؛ فقد اتفق الفقهاء على وجوب العدل بين الزوجات في القسمة(٤٥) .

كما رعى الدين الحنيف المشاعر القلبية فجعل من شروط إباحة تعدد الزوجات عدل الزوج بين زوجاته في الأمور الظاهرة المقدور عليها كالنفقة والمبيت، لا في المحبة القلبية؛ مراعاةً للطبيعة البشرية، وفي هذا قال تبارك وتعالى: {وَلَنْ تَسْتَطِيعُوا أَنْ تَعْدِلُوا بَيْنَ النِّسَاءِ وَلَوْ حَرَصْتُمْ فَلَا تَمِيلُوا كُلَّ الْمَيْلِ فَتَذَرُوهَا كَالْمُعَلَّقَةِ وَإِنْ تُصْلِحُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ غَفُورًا رَحِيمًا} [سورة النساء: ١٢٩]. وكذلك ما روته أم المؤمنين عائشة أن رسول الله قال: "اللهم هذا قَسْمي فيما أملِكُ، فلا تلُمني فيما تَملِكُ ولا أملِكُ" قال الإمام أبو داود ¬: يعني القلب.(٤٦)

وفي اشتراط العدل بين الزوجات لإباحة التعدد قال تبارك وتعالى: {فَانْكِحُوا مَا طَابَ لَكُمْ مِنَ النِّسَاءِ مَثْنَى وَثُلَاثَ وَرُبَاعَ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تَعْدِلُوا فَوَاحِدَةً} [سورة النساء: ٣]؛ فدلت الآية القرآنية الكريمة أن للرجل أن يُعدد بشرط أن يعدل بين زوجاته، وأما إن خاف من نفسه ألا يعدل بينهنّ فيكتفي بواحدة؛ درءًا لمفسدة ظلم إحدى الزوجات. كما روى أبو هريرة أن رسول الله قال محذرًا الرجل المُعدِّد من ظلم زوجاته: "إِذَا كَانَ عِنْدَ الرَّجُلِ امْرَأَتَانِ فَلَمْ يَعْدِلْ بَيْنَهُمَا جَاءَ يَوْمَ القِيَامَةِ وَشِقُّهُ سَاقِطٌ"(٤٧).

المطلب الخامس: حق المرأة في أخذ كفايتها من مال زوجها دون عِلمه

---

(٤٣) انظر: الإجماع، لابن المنذر، ١٠٣.
(٤٤) انظر: النجم الوهاج، للدَّميري،.305 /7
(٤٥) انظر: الإقناع، لابن القطان، ٢/ ٢٧.
(٤٦) سُنن أبي داود، بلفظه، حديث رقم (٢١٣٤)، كتاب النكاح، باب في القَسم بين النساء، ٣/ ٤٦٩، ٤٧٠.
قال الإمام الحاكم :¬ "هذا حديث صحيح على شرط مسلم، ولم يخرجاه". [المستدرك على الصحيحين، للحاكم، ٢/ ٢٠٤].
(٤٧) سُنن الترمذي، بلفظه، حديث رقم (١١٤١)، كتاب النكاح، باب ما جاء في التسوية بين الضرائر، ٢/ ٤٣٨.
قال الإمام الحاكم :¬ "هذا حديث صحيح على شرط الشيخين، ولم يخرجاه". [المستدرك على الصحيحين، للحاكم، ٢/ ٢٠٣].

أجمع الفقهاء على أنه يجب على الزوج أن ينفق على زوجته –ولو كانت غنية أو كتابية– ويكسيها بالمعروف ما لم تكن ناشزًا فحينها تسقط نفقتها(٤٨)؛ لقوله تعالى: {وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ} [سورة البقرة: ٢٣٣]، ولما رواه جابر بن عبد الله أن رسول الله قال: "وَلَهُنَّ عَلَيْكُمْ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ"(٤٩).

والمقصود بالمعروف أي أن تكون نفقة الزوج على زوجته ملبية لحاجتها بالمعروف؛ فحاجة الزوجة تختلف من زمن لآخر، ومن بيئة لأخرى، ومن زوج للآخر بتنوع حاله في اليسر والإعسار(٥٠).

ومتى امتنع الزوج عن الإنفاق على زوجته، أو كان شحيحًا لا يعطيها ما يكفيها مع كونه موسرًا مقتدرًا؛ فللمرأة –بحكم الشارع الحكيم– حق أخذ ما يكفيها بالمعروف من مال زوجها دون عِلمه، فإن لم تقدر على الأخذ من ماله فترفع أمرها إلى القاضي ليأمره بالإنفاق عليها؛(٥١) لكون نفقة الزوجة على زوجها حق واجب لها شرعًا لا منّه فيه ولا أذى؛ ولما روته أم المؤمنين عائشة حين قالت: دَخَلَتْ هِنْدٌ بِنْتُ عُتْبَةَ –امْرَأَةُ أَبِي سُفْيَانَ – عَلَى رَسُولِ اللهِ فَقَالَتْ: يَا رَسُولَ اللهِ، إِنَّ أَبَا سُفْيَانَ رَجُلٌ شَحِيحٌ، لَا يُعْطِينِي مِنَ النَّفَقَةِ مَا يَكْفِينِي وَيَكْفِي بَنِيَّ إِلَّا مَا أَخَذْتُ مِنْ مَالِهِ بِغَيْرِ عِلْمِهِ، فَهَلْ عَلَيَّ فِي ذَلِكَ مِنْ جُنَاحٍ؟ فَقَالَ رَسُولُ اللهِ : "خُذِي مِنْ مَالِهِ بِالْمَعْرُوفِ مَا يَكْفِيكِ وَيَكْفِي بَنِيكِ"(٥٢).

المطلب السادس: حق المرأة في إنهاء العلاقة الزوجية بالخُلع(٥٣)

رغب الدين الإسلامي الحنيف في الزواج؛ للمقاصد السامية المترتبة عليه، وفي المقابل لم يغفل عن احتمالية حدوث مشاكل وخلافات بين الزوجين قد تدفع لإنهاء العلاقة الزوجية؛ فشرع للزوج حق إنهاء العلاقة الزوجية بالطلاق وفي المقابل لم يهمل حق المرأة، بل شرع لها افتداء نفسها بالخُلع، فأعطى كل ذي حق حقه؛ ليكفل لها حقها في إنهاء العلاقة الزوجية عند استحالة استمرارها وخشية الزوجة ألا تقيم حق زوجها عليها، ومع امتناع الزوج عن تطليقها.

وإن القول بجواز الخُلع من الزوجة هو بإجماع الفقهاء(٥٤)؛ مستدلين على ذلك بقوله تعالى: {وَلَا يَحِلُّ لَكُمْ أَنْ تَأْخُذُوا مِمَّا آتَيْتُمُوهُنَّ شَيْئًا إِلَّا أَنْ يَخَافَا أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ اللَّهِ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ اللَّهِ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا فِيمَا

---

(٤٨) انظر: الإشراف، لابن المنذر، ٥/ ١٥٧.

(٤٩) صحيح مسلم، بلفظه، حديث رقم (١٢١٨)، كتاب الحج، باب حجة النبي ، 2/ 886- 890.

(٥٠) انظر: اللباب، لابن عادل، ١٩/ ١٧٥.

(٥١) انظر: الذخيرة، للقرافي، ٤/٤٦٥. رد المحتار، لابن عابدين، ٦/ ٤٠٩. المقنع، لابن قدامة، ٧/ ١٦٢. نهاية المحتاج، للرملي، ٧/ ١٨٨.

(٥٢) صحيح البخاري، بنحوه، حديث رقم (٥٣٦٤)، كتاب النفقات، باب إذا لم ينفق الرجل فللمرأة أن تأخذ بغير علمه ما يكفيها وولدها بالمعروف، ٧/ ٦٥. صحيح مسلم، بلفظه، حديث رقم (١٧١٤)، كتاب الأقضية، باب قضية هند، ٣/ ١٣٣٨.

(٥٣) الخُلع: هو فِراق الزوج لزوجته؛ بعوض يأخذه منها أو من غيرها، بألفاظ مخصوصة. سُمي الخلع بهذا: لأن النساء لباس للرجال، والرجال لباس لهنّ؛ فمتى افتدت نفسها لفِراقه كأنها خلعت لباس زوجها عنها. انظر: الروض المربع، للبهوتي، ٥٥٢.

(٥٤) انظر: الحاوي الكبير، للماوردي، ١٠/ ٥. روضة الطالبين، للنووي، ٧/ ٣٧٤. المغني، لابن قدامة، ١٠/ ٢٦٨.

افْتَدَتْ بِه} [سورة البقرة: ٢٢٩]. وقول رسول الله ﷺ فيما رواه عنه ابن عباس ﷺ: أن امرأة ثابت بن قيس أَتَتِ النبي ﷺ فقالت: يَا رَسُولَ اللَّهِ، ثَابِتُ بْنُ قَيْسٍ، مَا أَعْتِبُ عَلَيْهِ فِي خُلُقٍ وَلاَ دِينٍ، وَلَكِنِّي أَكْرَهُ الكُفْرَ فِي الإِسْلاَمِ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: "أَتَرُدِّينَ عَلَيْهِ حَدِيقَتَهُ؟" قالت: نَعَمْ، قال رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: "اقْبَلِ الحَدِيقَةَ وَطَلِّقْهَا تَطْلِيقَةً"(٥٥).

المطلب السابع: حق المرأة في الميراث

أجمع الفقهاء على أن للمرأة حق في الميراث كما للرجل حق فيه؛ فمال الميت يُقسم بين ورثته ذكورًا وإناثًا(٥٦)؛ لقوله تبارك وتعالى: {لِلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانِ وَالْأَقْرَبُونَ مِمَّا قَلَّ مِنْهُ أَوْ كَثُرَ نَصِيبًا مَفْرُوضًا} [سورة النساء: ٧]. ولما رواه ابن عباس ﷺ حين قال: "كَانَ المَالُ لِلْوَلَدِ، وَكَانَتِ الوَصِيَّةُ لِلْوَالِدَيْنِ، فَنَسَخَ اللَّهُ مِنْ ذَلِكَ مَا أَحَبَّ، فَجَعَلَ لِلذَّكَرِ مِثْلَ حَظِّ الأُنْثَيَيْنِ، وَجَعَلَ لِلْأَبَوَيْنِ لِكُلِّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا السُّدُسُ، وَجَعَلَ لِلْمَرْأَةِ الثُّمُنَ وَالرُّبُعَ، وَلِلزَّوْجِ الشَّطْرَ وَالرُّبُعَ"(٥٧).

فبهذا أبطل الشارع الحكيم الظلم الذي رافق المرأة قبل الإسلام، وحفظ لها حقها وكرامتها وإنسانيتها بجعل الميراث حق لا يقتصر على الذكور دون الإناث، وأشبع لها غريزتها الفطرية في حب المال والتملك؛ بعد أن حُرِّمت من الميراث في الجاهلية، وكانت تُورَث هي كما يُورَث المتاع.

ويتحدد مقدار ميراث المرأة بحسب حالها بين الورثة، فليس فرضًا أن ترث المرأة أقل من الذكر في كل الأحوال؛ بل قد يكون نصيبها من الميراث:

- مساوٍ لنصيب الذكر: كما في حال اجتماع الأم مع الأب مع وجود ولد ذكر، فللأم حينها السدس كما للأب السدس، والابن يأخذ الباقي تعصيبًا؛ لقوله تعالى: {وَلِأَبَوَيْهِ لِكُلِّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا السُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ إِنْ كَانَ لَهُ وَلَدٌ} [سورة النساء: ١١].

- أكثر من نصيب الذكر: كما في حال اجتماع البنت مع الزوج؛ فللبنت حينها النصف فرضًا لانفرادها ولعدم وجود عاصب ولها الباقي ردًا، أما الزوج فله الربع فقط.

- على النصف من نصيب الذكر: كما في حال اجتماع البنت مع الابن؛ لقوله تعالى: {يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنْثَيَيْنِ} [سورة النساء: ١١].

المطلب الثامن: حق المرأة في التملك والتصرف في أملاكها

أقر الدين الإسلامي الحنيف للمرأة المسلمة البالغة العاقلة الراشدة حقها في التملك المشروع، والتصرف في مالها، وإدارة أملاكها كما أقر ذلك للرجل، فلم يوجِّد بينهما فارقًا في التصرفات المالية؛ لاشتراكهما في كمال الأهلية.

---

(٥٥) صحيح البخاري، بلفظه، حديث رقم (٥٢٧٣)، كتاب الطلاق، باب الخلع وكيف الطلاق فيه، ٧/ ٤٧.
(٥٦) انظر: الإجماع، لابن المنذر، ٩٠.
(٥٧) صحيح البخاري، بلفظه، حديث رقم (٦٧٣٩)، كتاب الفرائض، باب ميراث الزوج مع الولد وغيره، ٨/ ١٥٢.

فلها حق البيع، والشراء، ومباشرة العقود المالية بنفسها، وإن أرادت فلها أن توكل غيرها، وكل هذا مكفول لها سواء أكانت متزوجة أم لم تكن، فليس للرجل سلطة على أموالها ما دامت بكامل أهليتها المالية وغير محجور عليها، وإلى هذا القول ذهب جمهور الفقهاء من الحنفية، والشافعية، والحنابلة (٥٨)؛ لقوله تبارك وتعالى: {وَابْتَلُوا الْيَتَامَى حَتَّى إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُمْ مِنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ} [سورة النساء: ٦]؛ ففي الآية القرآنية الكريمة أمر من الله لأولياء اليتامى بدفع أموال اليتامى إليهم بمجرد بلوغهم الرشد من غير تفرقة بين الذكور والإناث.

وكذلك ما روته أم المؤمنين عائشة حين اشترت بريرة بنت صفوان من أهلها؛ حيث قالت: "دَخَلَ عَلَيَّ رَسُولُ اللَّهِ ، فَذَكَرْتُ لَهُ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ : "اشْتَرِي وَأَعْتِقِي، فَإِنَّمَا الوَلاَءُ لِمَنْ أَعْتَقَ"(٥٩)؛ فدل قول الرسول على جواز وصحة البيع والشراء من النساء(٦٠).

المبحث الثاني: تمكين المرأة السعودية وفق الضوابط الشرعية

للمرأة المسلمة مكانة مرموقة، وكلمة مسموعة، وحقوق محفوظة منذ سالف الزمان؛ ففي العهد النبوي كانت لها بصمات مشهودة؛ منها –على سبيل المثال لا الحصر–:

- مساندتها ودعمها النفسي والمعنوي لرسول الله في بداية بعثته(٦١).
- مشاركتها في المعارك والغزوات: بإعداد الطعام، وتجهيز الخيام، ومداواة الجرحى.
- هجرتها الهجرتين: إلى الحبشة، والمدينة المنورة.
- مبايعتها البيعتين: بيعة العقبة، والرضوان.
- تعليمها المسلمين: القرآن الكريم، والسُنة النبوية، والفقه، والتفسير.

وفي عهد مؤسس المملكة العربية السعودية الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود ¬ كان لها بصمة لن تُنسى على مر الأزمان؛ فقد كان الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن ¬ يثق بشقيقته الأميرة نورة بنت عبد الرحمن حيث أسند إليها مهام عديدة منها: الإشراف على شؤون العائلة الملكية، واستقبال زائرات المملكة العربية السعودية؛ سواء من نساء الأُسر الحاكمة للدول العربية أو الأجنبية (٦٢)، واعتمد ¬أيضًا على الأميرة الجوهرة بنت فيصل

---

(٥٨) انظر: المُبدع، لابن مُفلح الحفيد، ٤/ ٣٠٦. المبسوط، للسرخسي، ٢٤/ ١٥٨. المجموع، للنووي، 13/ 372.
(٥٩) صحيح البخاري، بلفظه، حديث رقم (٢١٥٥)، كتاب البيوع، باب البيع والشراء مع النساء، ٣/ ٧١.
(٦٠) انظر: عمدة القاري، للعيني، ١١/ ٢٨٠ .
(٦١) المقصود: أم المؤمنين خديجة .
(٦٢) نبذة عن الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، متاح على: https://www.pnu.edu.sa/ar/Archive/Women-Excellence_Arc/Pages/about2.aspx

آل سعود في تثقيف وتعليم النساء في القصر الملكي، وكان يستشيرها ويعمل برأيها في بعض شؤونه(٦٣)، وغيرهنّ من النساء السعوديات كثير. فالمتأمل للمرأة السعودية يجد بصماتها واضحة في شتى المجالات؛ سواء التعليمية، أو السياسية، أو الاقتصادية، أو غيرها؛ فكم من مؤسسات خيرية افتتحتها المرأة السعودية، وكذلك المدارس، والمعاهد، والجامعات، والمكتبات، والجمعيات النسائية، والمراكز الرياضية، والتجميلية.

فبفضل الله ثم حكومة المملكة العربية السعودية تمكنت المرأة السعودية من المشاركة في اتخاذ القرار وصناعته في شتى المجالات؛ حيث قال خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز –حفظه الله–: "المرأة السعودية شريك ذو حقوق كاملة وفق شريعتنا السمحة"(٦٤)؛ استنادًا على حديث أم المؤمنين عائشة أن رسول الله قال: "إِنَّما النِّساءُ شَقائِقُ الرِّجالِ"(٦٥)؛ فقد وضح الرسول أن النساء مثيلات للرجال في القدر، والمكانة، والكرامة، والإنسانية، والثواب، والعقاب، فيما عدا ما استثناه النص الشرعي؛ كالميراث، والقوامة، ونحوه.

فالمتأمل لمضمون الرؤية السعودية ٢٠٣٠ يجدها موازِنة بين الدين والحرية، ومتماشية مع الضوابط الشرعية، ومبرهنة بأن الحرية ليست بالتكشف وإظهار الجسد؛ بل بالإنجاز وصناعة القرار.

كما دعمت حكومة المملكة العربية السعودية المرأة العاملة بعدة برامج تساعدها في الاستقرار الوظيفي؛ منها:

- برنامج "وصول": الذي يسهل على المرأة العاملة التنقل من وإلى عملها برسوم رمزية(٦٦).
- برنامج "قرة": الذي يدعم المرأة الأم العاملة؛ بالاعتناء بأطفالها أثناء ساعات عملها من خلال مراكز خدمات الأطفال(٦٧).

والمتتبع للإنجازات السعودية في المجالات التعليمية، والاقتصادية، والسياسية، يجد بأن المرأة السعودية قد شاطرت الرجل في خدمة المجتمع السعودي وصناعة قراراته؛ فبفكرها وعملها ساهمت في دفع عجلة التنمية المجتمعية استنادًا على ثقة القيادة الرشيدة بتتويجها وتشريفها وتمكينها لمناصب عديدة؛ منها –على سبيل المثال لا الحصر– ما يلي:

المطلب الأول: التمكين في التعليم

---

(٦٣) الأميرة الجوهرة بنت فيصل بن تركي آل سعود، متاح على: http://www.obaikan.net/JOHARAHBENTFESAL.htm

(٦٤) مجلس الشورى، متاح على:
https://www.shura.gov.sa/wps/wcm/connect/ShuraArabic/internet/Royal+Speeches/7th-term-3rd-year1440-/.1441a.h

(٦٥) سُنن أبي داود، بلفظه، حديث رقم (٢٣٦)، كتاب الطهارة، باب الرجل يجد البلة في منامه، ١/ ١٧١.
قال الإمام الشوكاني :¬ "الحديث رجاله رجال الصحيح إلا عبد الله بن عمر العمري، وقد اختلف فيه ... وقد تفرد به المذكور عند من ذكره المصنف من المخرجين له ولم نجده عن غيره، وهكذا رواه أحمد وابن أبي شيبة من طريقه؛ فالحديث معلول بعلتين الأولى: العمري المذكور، والثانية: التفرد وعدم المتابعات، فقصر عن درجة الحسن والصحة". [نيل الأوطار، للشوكاني، ١/ ٢٨٠، ٢٨١].
وقال الشيخ الألباني :¬ "حديث صحيح". [صحيح سُنن أبي داود، للألباني، ١/ ٤٣١].

(٦٦) برنامج وصول، متاح على: https://wusool.sa/

(٦٧) برنامج قرة، متاح على: https://qurrah.sa/

حث الشارع الحكيم على العِلم والتعلم؛ فأمر به في أول آية أنزلها على نبيه محمد ﷺ حيث قال تبارك وتعالى: {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ} [سورة العلق: ١ – ٥]. كما أمر ﷺ رسوله ﷺ أن يدعوه بالاستزادة من العِلم؛ فقال تبارك وتعالى: {وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا} [سورة طه: ١١٤].

وأثنى ﷺ على العلماء ورفع قدرهم؛ فقال: {قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ} [سورة الزمر: ٩]. وقال رسول الله ﷺ فيما رواه عنه معاوية بن أبي سفيان ﷺ: "مَنْ يُرِدِ اللهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ، وَإِنَّمَا أَنَا قَاسِمٌ وَيُعْطِي اللهُ"(٦٨).

والمتأمل في التاريخ السعودي يشهد بحرص حُكام المملكة العربية السعودية على تعليم البنات منذ سالف الزمان، والرعاية الكريمة التي حظي بها التعليم منذ عهد المغفور له الملك عبد العزيز آل سعود ﷺ؛ فقبل إنشاء المدارس كانت توجد كتاتيب لتعليم القراءة، والكتابة، والدين، والحساب، ثم تحولت هذه الكتاتيب إلى مدارس أهلية خاصة لتعليم البنات، ثم في عام ١٣٧٩ هـ أقر الملك سعود بن عبد العزيز آل سعود ﷺ تعليم البنات في المملكة العربية السعودية؛ حيث أصدر أمرًا ملكيًا بإنشاء الرئاسة العامة لتعليم البنات، وخُصص لها ميزانية مالية خاصة من ميزانية الدولة، كما حَرِص حُكامنا على توفير كل السبل لاستيعاب كل من وصلت إلى السن القانوني لدخول المدرسة، ولم يقتصر ذلك على الفتيات فقط، بل شمل كذلك كبيرات السن؛ من خلال مدارس محو الأمية التي انتشرت في أنحاء المملكة.

واليوم نرى تمكين المرأة السعودية في المجال التعليمي؛ من ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

- تعيين المرأة السعودية معلمة للبنات في المدارس، والمعاهد، ودور التحفيظ، والجامعات.
- تعيين المرأة السعودية قائدة للمدارس، والمعاهد، ودور التحفيظ، والجامعات.
- تعيين المرأة السعودية مشرفة تربوية على المدارس التعليمية.
- تعيين المرأة السعودية رئيسة جامعة؛ كالدكتورة سهير بنت حسن القرشي رئيسة جامعة دار الحكمة، والدكتورة إيناس بنت سليمان العيسى رئيسة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، والدكتورة ليلك بنت أحمد الصفدي رئيسة الجامعة السعودية الإلكترونية.
- تعيين المرأة السعودية نائبة لوزير التربية والتعليم؛ كالأستاذة نورة بنت عبد الله الفايز.
- منح متدربات القانون رخصة مزاولة المهنة.

---

(٦٨) صحيح البخاري، بلفظه، حديث رقم (٧٣١٢)، كتاب الاعتصام بالكتاب والسُنة، باب قول النبي ﷺ: «لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق»، ٩/ ١٠١. صحيح مسلم، بلفظه، حديث رقم (١٠٠)، كتاب الزكاة، باب النهي عن المسألة، ٢/ ٧١٩.

- ابتعاث العديد من السعوديات؛ لإكمال دراستهنّ خارج المملكة مع تكفل الحكومة بمصاريفهنّ.

المطلب الثاني: التمكين في الاقتصاد

شرع الدين الإسلامي الحنيف للمرأة المسلمة العمل في التجارة والصناعة، والاستثمار الحلال، والسعي للكسب المباح؛ فقد كانت أم المؤمنين خديجة بنت خويلد امرأة تاجرة، ذات شرف ومال، تستأجر الرجال في مالها وتجارتها وتعطيهم مقابل ذلك المال، وكان رسول الله ممن عمل معها قبل البعثة(٦٩). وكذلك زينب بنت جحش كانت امرأة ماهرة بعمل اليدين؛ فكانت تدبغ الجلود وتخرز وتتصدق بثمنه في سبيل الله بعد بيعه(٧٠). وكذلك المتأمل للتاريخ السعودي يشهد بعمل المرأة السعودية منذ عهد المغفور له الملك عبد العزيز آل سعود ¬ بالعمل في التجارة، والصناعة، والزراعة، ومشاركة الرجل في دفع العجلة الاقتصاد؛ فقد كانت بارعة في الأعمال اليدوية؛ كحياكة الصوف، وخياطة الملابس والجلود، وصناعة سُفر الطعام، والحُصر، والمهاف(٧١) من سعف النخيل، وكذلك في الأعمال التجارية؛ كبيع وشراء منتجاتها –التي صنعتها بيدها– في الأسواق الشعبية؛ سواء كانت من الملابس، أو الطعام.

واليوم نرى تمكين المرأة السعودية في المجال الاقتصادي؛ من ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

- زيادة نسبة مشاركة المرأة السعودية في سوق العمل.
- مشاركة المرأة السعودية في عضوية مجالس إدارات الغرف التجارية الصناعية.
- مشاركة المرأة السعودية في مجالات الاستثمار؛ سواء العقارية، أو الصناعية، أو التجارية.
- تمكين المرأة السعودية من ريادة الأعمال داخل المملكة؛ سواء بافتتاح وإدارة المشاريع الصغيرة، أو حتى الشركات والمصانع الكبيرة.
- دعم الحكومة وتأييدها للمؤسسات النسائية.
- دعم الحكومة للراغبين في ممارسة الأعمال الحرة، والمشاريع الصغيرة؛ بتقديم الاستشارات، والمساعدة على الحصول على التمويل.
- منحت وزارة العدل للمرأة السعودية رخصة التوثيق؛ لتمكنها من القيام بمجموعة من المهام التجارية؛ كتوثيق العقود، وإصدار الوكالات وفسخها، وإفراغ العقارات، وسداد الديون، والرهن العقاري، ونحو ذلك.
- تسهيل حصول المرأة السعودية على تسهيلات ائتمانية من البنوك التجارية.

---

(٦٩) انظر: أسد الغابة، لابن الأثير، ٧/ ٨٠.

(٧٠) انظر: الإصابة، لابن حجر العسقلاني، ١٣/ ٤٢٠.

(٧١) المهاف: جمع "مهفة"؛ وهي المروحة اليدوية المصنوعة من سعف النخيل لتلطيف الجو من شدة الحر.

- تطوير بعض القوانين المرتبطة بعمل المرأة السعودية في الاستثمار؛ مثل: إلغاء اشتراط الكفيل، منح تراخيص عمل المرأة السعودية في مجال المهن الحرة، ونحو ذلك.

المطلب الثالث: التمكين في السياسة

بينّ الله اشتراك المؤمنون والمؤمنات –نساءً ورجالًا– في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر؛ حيث قال تعالى: {وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ} [سورة التوبة: ٧١]؛ والمناصب السياسية ما هي إلا أمر بمعروف يعم المجتمع، أو نهي عن منكر قد يضر المجتمع.

والمتأمل في التاريخ السعودي يشهد بدور المرأة السعودية في المجال السياسي منذ عهد مؤسس المملكة العربية السعودية؛ فقد كان مؤسسها الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود ¬ يستشير والدته، وشقيقاته، وبعض نساء الأسرة الحاكمة ممن يثق في رأيهنّ، وحكمتهنّ، وبُعد نظرهنّ، ويعمل بذلك؛ فالمجتمع السعودي مكون من نساء ورجال، فلا تقتصر مصالحه على حقوق الرجل ورأيه، بل إن المرأة المتعلمة المثقفة مؤهلة عِلميًا وفكريًا للمشاركة في صناعة القرار ودفع عجلة التنمية والتطوير.

كما كان ¬ يذكر دور والدته الأميرة سارة بنت أحمد السديري في كل مناسبة؛ مفتخرًا بدورها العظيم في حياته، وكان ¬ يكرر دائمًا "أنا أخو نورة"؛ فخرًا بأخته الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ، وامتنانًا لدورها في حياته؛ فقد شدت من أزره لاسترداد الرياض وتأسيس المملكة العربية السعودية، كما كان ¬ يعترف أيضًا بفضل عمته الأميرة الجوهرة بنت فيصل آل سعود في تنمية روح العزيمة بداخله، ودفعه إلى استعادة تأسيس المملكة(٧٢).

واليوم نرى تمكين المرأة السعودية في المجال السياسي؛ من ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

- تعيين المرأة السعودية سفيرة ونائبة وزير لدى بعض الدول؛ كالأميرة ريما بنت بندر آل سعود سفيرة المملكة العربية السعودية في الولايات المتحدة الأمريكية.
- تعيين المرأة السعودية عضو في مجلس الشورى؛ كالدكتورة حنان بنت عبد الرحيم الأحمدي، والدكتورة آمال بنت يحيى الشيخ، والدكتورة إيمان بنت عبد العزيز الجبرين، والدكتورة زينب بنت مثنى أبو طالب، والدكتورة سامية بنت عبد الله بخاري، والدكتورة هيفاء بنت حمود الشمري.
- تعيين المرأة السعودية وكيلة وزارة؛ كالأستاذة هند بنت خالد الزاهد وكيلة وزارة الخدمة المدنية لتمكين المرأة.
- تعيين المرأة السعودية كملازم تحقيق في النيابة العامة.
- مشاركة المرأة السعودية كناخبة ومُرشِحة في انتخابات المجالس البلدية.

(٧٢) "سارة ونورة والجوهرة" أهم النساء في حياة الملك عبد العزيز، متاح على: https://www.spa.gov.sa/2301064

- تعيين المرأة السعودية في القطاع العسكري بوزارة الدفاع بمختلف الرتب العسكرية.
- تعيين المرأة السعودية في القوات الخاصة لأمن الحج والعمرة بالحرمين المكي والمدني.
- تعيين المرأة السعودية في وزارة العدل.

الخاتمة:

الحمد لله الذي هدانا لدين الإسلام، وشرفنا باتباع خيرِ الرُسل الكِرام، الحمد لله الذي شرع لعباده أحكامًا تيسر لهم العيش الكريم، وتحقق للرجل والمرأة حفظ الحقوق والتكريم، والصلاة والسلام على من أرسله الله بدين الإسلام، وعلى آله وصحبه الأخيار الكرام، ومن سَلك طريقهم واتبع هديهم إلى يوم النشور والقيام.

أما بعد: فإن من أهم نتائج هذا البحث وتوصياته؛ ما يلي:

أولًا: النتائج:

- صلاحية الدين الإسلامي لكل زمان ومكان، وشمول أحكامه وتعليماته وكمالها، وواقعيته ومراعاته لمصالح وحقوق العباد وأحوالهم؛ سواء أكانوا ذكورًا أو إناثًا.
- إقرار الدين الإسلامي لمفهوم حرية المرأة منذ أن أشرقت شمسه، وإبطاله للظلم الذي لازمها في الجاهلية، والحضارات السابقة.
- مساواة الإسلام النساء بالرجال في المكانة، والكرامة، والإنسانية، والأوامر، والنواهي، والثواب، والعقاب، فيما عدا ما استثناه النص الشرعي؛ كالميراث، والقوامة، ونحوه.
- حظيت المرأة المسلمة بالكرامة، والإنصاف، والإحسان منذ عهد النبوة وإلى حصرنا الحاضر.
- ضبط الإسلام الحرية الإنسانية بضوابط وقيود تمنع من معارضة الأوامر والنواهي الشرعية، وتُلزِم بمراعاة المصلحة العامة؛ لا تقديم المصلحة الفردية.
- استناد حكومة المملكة العربية السعودية في قراراتها ورؤيتها ٢٠٣٠ على أحكام الدين، والمنهج النبوي الحكيم، ومصالح المسلمين، ومقاصد الشارع الحكيم.
- اعتماد الرؤية السعودية ٢٠٣٠ على ثلاثة محاور رئيسية تتفرع إلى ٩٦ هدف استراتيجي يتم تحقيقها من خلال برامج تحقيق الرؤية المتعددة.
- للمرأة المسلمة حق حضور صلاة الجماعة في المسجد ما دامت محتشمة غير متطيبة ولا متزينة بزينة.
- كفل الدين الإسلامي للمرأة المسلمة حق الرضا على عقد النكاح، ومنحها حرية اختيار الزوج، واشترط إذنها.
- يحق للمرأة المسلمة تمكين نفسها للزوج أو منعه من الدخول بها حتى يعطيها صِداقها الواجب لها شرعًا.
- أباح الشارع الحكيم للرجل التعدد متى حقق شروطه، وفي المقابل أوجب عليه العدل بين زوجاته في القسمة.

- أوجب الدين الإسلامي الحنيف على الزوج أن ينفق على زوجته ويكسيها بالمعروف ما لم تكن ناشزًا، وإن امتنع، أو كان شحيحًا لا يعطيها ما يكفيها مع كونه موسرًا مقتدرًا؛ فللمرأة حق أخذ ما يكفيها من ماله بالمعروف دون عِلمه، فإن لم تقدر فترفع أمرها إلى القاضي ليأمره بالإنفاق عليها.
- للمرأة المسلمة حق إنهاء العلاقة الزوجية عند استحالة استمرارها ومع امتناع الزوج عن تطليقها.
- أنصف الدين الحنيف المرأة المسلمة، وفرض لها نصيبًا معلومًا من الإرث، بعد أن حُرِّمت منه فيما سبق.
- شرع الإسلام للمرأة المسلمة البالغة العاقلة الراشدة حق التملك المشروع، والتصرف في مالها، وإدارة أملاكها.
- تخيير الشارع الحكيم المرأة المسلمة في كثير من الأحكام الفقهية يعكس جانب من جوانب تكريمه للمرأة، وحفظه لحقوقها، وعدم تقييده لحريتها.
- للمرأة المسلمة مكانة مرموقة، وكلمة مسموعة، وحقوق محفوظة منذ العهد النبوي وإلى عصرنا الحاضر.
- وازنت الرؤية السعودية ٢٠٣٠ بين الدين والحرية، وجاءت متماشية مع الضوابط الشرعية، ومبرهنة بأن الحرية ليست بالتكشف وإظهار الجسد؛ بل بالإنجاز وصناعة القرار.
- مكنت حكومة المملكة العربية السعودية المرأة السعودية من المشاركة في اتخاذ القرار وصناعته في شتى المجالات؛ سواء التعليمية، أو الاقتصادية، أو السياسية.
- دعمت الحكومة السعودية المرأة العاملة ببرامج تساعدها في الاستقرار الوظيفي؛ كبرنامج "وصول"، و"قرة".

ثانيًا: التوصيات:

- العناية ببحث الموضوعات ذات العلاقة بموضوع الحرية والتي توازن بين مصلحة الفرد ومصلحة المجتمع؛ كالموازنة بين الحرية العامة والخاصة في مجال المعاملات الاقتصادية، والموازنة بينها في مجال المعاملات القانونية، وفي مجال حرية الرأي والتعبير، ونحو ذلك من المجالات.
- ترجمة الأبحاث العلمية والكتب العربية ذات الصلة بحرية المرأة في الإسلام ومكانتها المرموقة التي كفلها لها الشارع الحكيم إلى اللغات الأجنبية؛ لينتشر ذلك في الإعلام، ويصل إلى أعداء الإسلام.

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- ابن عابدين، محمد أمين (١٤١٢هـ - ١٩٩٢م) رد المُحتار على الدُر المُختار المعروف بـ "حاشية ابن عابدين"، ط ٢، بيروت: دار الفكر.
- الأزدي، سليمان بن الأشعث المعروف بـ "أبو داود" (١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م) سُنن أبي داود، تحقيق: شعيب الأرنؤوط ومحمد كامِل قره بللي، ط ١، بيروت: دار الرسالة العالمية.

- الألباني، محمد ناصر الدين (١٤٢٣ هـ – ٢٠٠٢ م) صحيح سُنن أبي داود، ط ١، الكويت: مؤسسة غراس.
- الأنصاري، عمر بن علي المعروف بـ "ابن المُلقن" (١٤٣١ هـ – ٢٠١٠ م) الأشباه والنظائر في قواعد الفقه، تحقيق: مصطفى محمود الأزهري، ط ١، الرياض: دار ابن القيم.
- الأنصاري، محمد بن مكرم المعروف بـ "ابن منظور" (١٤١٤ هـ) لسان العرب، ط ٣، بيروت: دار صادر.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤٢٢هـ) صحيح البخاري المسمى بـ " الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله وسننه وأيامه"، تحقيق: محمد بن زهير الناصر، ط ١، بيروت: دار طوق النجاة.
- برنامج قرة، متاح على: https://qurrah.sa/
- برنامج وصول، متاح على: https://wusool.sa/
- البعلي، محمد بن أبي الفتح (١٤٢٣هـ – ٢٠٠٣ م) المطلع على ألفاظ المقنع، تحقيق: محمود الأرناؤوط وياسين الخطيب، ط١، جدة: مكتبة السوادي.
- البهوتي، منصور بن يونس (١٤١٤هـ – ١٩٩٣م) شرح منتهى الإرادات المسمى بـ "دقائق أولي النهى لشرح المنتهى"، ط ١، بيروت: عالم الكتب.
- البهوتي، منصور بن يونس (ت: [بدون]) الروض المربع شرح زاد المستقنع، خرج أحاديثه: عبد القدوس محمد نذير، الرياض: دار المؤيد.
- البيهقي، أحمد بن الحسين (١٤٢٤ هـ – ٢٠٠٣ م) السُنن الكُبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ط ٣، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الترمذي، محمد بن عيسى (١٩٩٨ م) سنن الترمذي المسمى بـ "الجامع الكبير"، حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه: بشار عواد معروف، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- الجبري، عبد المتعال محمد (١٤١٤ هـ – ١٩٩٤م) المرأة في التصور الإسلامي، ط ١٠، القاهرة: مكتبة وهبة.
- الجصاص، أحمد بن علي (١٤٣١ هـ – ٢٠١٠ م) شرح مختصر الطحاوي، تحقيق: عصمت الله عنايت، وسائد بكداش، ومحمد خان، وزينب فلاتة، ط ١، بيروت: دار البشائر الإسلامية.
- الحاكم، محمد بن عبد الله (١٤١١ هـ – ١٩٩٠ م) المستدرك على الصحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، ط ١، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الحجاوي، موسى بن أحمد (ت: [بدون]) الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: عبد اللطيف محمد السبكي، ط: [بدون]، بيروت: دار المعرفة.

- الحنبلي، عمر بن علي بن عادل المعروف بـ "ابن عادل" (١٤١٩ هـ -١٩٩٨م) اللباب في علوم الكتاب، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، ط ١، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الخرشي، محمد بن عبد الله (ت: [بدون]) شرح مختصر خليل، ط: [بدون]، بيروت: دار الفكر.
- الدارقطني، علي بن عمر (١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤ م) سُنن الدارقطني، تحقيق: شعيب الارنؤوط وحسن شلبي وعبد اللطيف حرز الله وأحمد برهوم، ط ١، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- الدردير، أحمد بن محمد (ت: [بدون]) الشرح الكبير على مختصر خليل، بيروت: دار الفكر.
- الدَّمِيري، محمد بن موسى (١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م) النجم الوهاج في شَرْح المِنهاج، ط ١، جدة: دار المِنهاج.
- الرملي، محمد بن أحمد (١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م) نهاية المحتاج إلى شَرْح المنهاج، ط الأخيرة، بيروت: دار الفكر.
- رؤية ٢٠٣٠، متاح على: https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/overview/
- الزبيدي، محمد مرتضى (١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م) تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: علي هلالي، مراجعة: عبد الله العلايلي وعبد الستار أحمد فراج، ط ٢، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- السبكي، عبد الوهاب بن علي (١٤١١هـ - ١٩٩١م) الأشباه والنظائر، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، ط ١، بيروت: دار الكتب العلمية.
- السحمراني، أسعد (١٤١٠ هـ - ١٩٨٩م) المرأة في التاريخ والشريعة، ط ١، بيروت: دار النفائس.
- السرخسي، محمد بن أحمد (١٤١٤هـ - ١٩٩٣م) المبسوط، ط: [بدون]، بيروت: دار المعرفة.
- السيواسي، ابن الهُمام محمد بن عبد الواحد المعروف بـ "ابن الهُمام" (ت: [بدون]) فتح القدير، ط: [بدون]، بيروت: دار الفكر.
- الشوكاني، محمد بن علي (١٤١٣هـ - ١٩٩٣م) نيل الأوطار، تحقيق: عصام الدين الصبابطي، ط ١، مصر: دار الحديث.
- الشيباني، علي بن أبي الكرم المعروف بـ "ابن الأثير" (١٤١٥هـ - ١٩٩٤ م) أسد الغابة في معرفة الصحابة، تحقيق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود، ط ١، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الصالحي، يوسف بن حسن المعروف بـ "ابن المبرد" (١٤١١ هـ - ١٩٩١ م) الدر النقي في شرح ألفاظ الخرقي، تحقيق: رضوان مختار بن غربية، ط ١، جدة: دار المجتمع.
- العسقلاني، أحمد بن علي المعروف بـ "ابن حجر العسقلاني" (١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م) الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، القاهرة: مركز هجر للبحوث والدراسات.

- العمراني، يحيى بن أبي الخير (١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م) البيان في مذهب الإمام الشافعي، تحقيق: قاسم محمد النوري، ط ١، جدة: دار المنهاج.
- العيني، محمود بن أحمد (ت: [بدون]) عمدة القاري شرح صحيح البخاري، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الفاسي، علي بن محمد المعروف بـ "ابن القطان" (١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤ م) الإقناع في مسائل الإجماع، تحقيق: حسن فوزي الصعيدي، ط ١، القاهرة: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.
- القاري، علي بن سلطان (١٤٢٢هـ - ٢٠٠٢م) مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، ط ١، بيروت: دار الفكر.
- القدوري، أحمد بن محمد (١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م) مختصر القدوري في الفقه الحنفي، تحقيق: كامل محمد عويضة، ط ١، بيروت: دار الكتب العلمية.
- القرافي، أحمد بن إدريس (١٩٩٤ م) الذخيرة، تحقيق: محمد حجي وسعيد أعراب ومحمد بو خبزة، ط ١، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- القرطبي، محمد بن أحمد المعروف بـ "ابن رشد الجد" (١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م) البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة، تحقيق: محمد حجي وآخرون، ط: ٢، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- القزويني، محمد بن يزيد المعروف بـ "ابن ماجه" (١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م) السُنن، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد ومحمد بللي وعبد اللطيف حِرز الله، ط ١، دمشق: دار الرسالة العالمية.
- القيرواني، ابن أبي زيد (٢٠٠١ م) متن الرسالة، ط: ١، بيروت: دار الفكر.
- الكاساني، أبو بكر بن مسعود (١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، ط ٢، بيروت: دار الكتب العلمية.
- لائحة المحافظة على الذوق العام، متاح على:
- https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/3b96a591-47c8-4469-٥٢٩abb-aa4700f1aa/١.
- الماوردي، علي بن محمد (١٤١٤ هـ -١٩٩٤ م) الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي وهو شَرْح مختصر المزني، تحقيق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود، ط ١، بيروت: دار الكتب العلمية.
- مجلس الشورى، متاح على:
- https://www.shura.gov.sa/wps/wcm/connect/ShuraArabic/internet/Royal+Speeches/7th-term-3rd-year1440-1441a.h./

- المرغيناني، علي بن أبي بكر (ت: [بدون]) الهداية في شَرْح بداية المبتدي، تحقيق: طلال يوسف، ط: [بدون]، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- المقدسي، إبراهيم بن محمد المعروف بـ "ابن مُفلح الحفيد" (١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م) المُبدع في شرح المقنع، تحقيق: محمد حسن الشافعي، ط: [بدون]، بيروت: دار الكتب العلمية.
- المقدسي، عبدالله بن أحمد بن قدامة (١٤١٧هـ - ١٩٩٧م) المغني، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي وعبد الفتاح محمد الحلو، ط ٣، الرياض: دار عالم الكتب.
- المقدسي، عبدالله بن أحمد بن قدامة (١٤١٨ هـ - ١٩٩٧ م) المقنع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: محمد حسن الشافعي، ط: [بدون]، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الموصلي، عبد الله بن محمود (١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م) الاختيار لتعليل المختار، تحقيق: عبد اللطيف محمد عبد الرحمن، ط ٣، بيروت: دار الكتب العلمية.
- النسائي، أحمد بن شعيب (١٤٢١ هـ - ٢٠٠١ م) السنن الكُبرى، قدم له: عبد الله بن عبد المحسن التركي، أشرف عليه: شعيب الأرنؤوط، حققه وخَرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي، ط ١، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- النووي، يحيى بن شرف (١٤١٢هـ - ١٩٩١م) روضة الطالبين وعمدة المفتين، إشراف: زُهير الشاويش، ط٣، دمشق: المكتب الإسلامي.
- النووي، يحيى بن شرف (١٤٢٥هـ - ٢٠٠٥م) مِنهَاج الطالبين وعُمدة المُفتين في الفقه، تحقيق: عوض قاسم، ط ١، بيروت: دار الفكر.
- النووي، يحيى بن شرف (ت: [بدون]) المجموع شَرْح المهذب للشيرازي، بيروت: دار الفكر.
- النيسابوري، محمد بن إبراهيم بن المنذر المعروف بـ "ابن المنذر" (١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م) الإجماع، تحقيق: صغير أحمد بن محمد حنيف، ط ٢، عجمان: مكتبة الفرقان.
- النيسابوري، محمد بن إبراهيم بن المنذر المعروف بـ "ابن المنذر" (١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤ م) الإشراف على مذاهب العلماء، تحقيق: صغير أحمد بن محمد حنيف، ط ١، رأس الخيمة: مكتبة مكة الثقافية.
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج، المعروف بـ "مسلم" (١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م) صحيح مسلم المسمى بـ " المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ"، تحقيق: محمد بن فؤاد عبد الباقي، ط ٤، بيروت:
- دار إحياء التراث العربي.
- وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، متاح على:
- https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

Freedom of Muslim Women in the Light of Saudi Vision 2030

Dr. Afnan Mohammed Naji Sheikh
Assistant Professor- Linguistic Skills & Islamic Culture –
College of Sciences & Arts King Abdulaziz
University – Rabigh - Saudi Arabia

Abstract. In the name of Allah, Most Merciful, Most Compassionate, & blessings of Allah be upon His Messenger.

This research revolves around Freedom of Muslim women's freedom in the light of Saudi Vision 2030 and the extent to which the Saudi Government empowers Saudi women in various fields Its importance lies in the statement of Islam's preservation of women's rights, giving it a prestigious status and independent financial edifice, highlighting Saudi Arabia's efforts to empower Saudi women and involve them in community decision-making, and advancing economic development.

This research included: an introduction, a preface, two lead researchers and a conclusion followed by a list of sources and references.

The introduction included the problem of this research, its objectives, the importance of the topic, as well as its approach, and its classification. And The preface included the concept of freedom, its controls, and the introduction of Saudi Vision 2030. The first research included a number of applications of freedom in Islamic jurisprudence; and highlighting the judgement of legitimacy. The second research included images of Saudi women's empowerment in accordance with legitimate regulations. The conclusion of this research contained its most important findings and recommendations; Most notably: Islam's recognition of the concept of women's freedom, its invalidation of the injustices that were inherent in ignorance and past civilizations. The Government of Saudi Arabia bases its resolutions and Vision 2030 on the provisions of religion, the Prophet's wise approach, the interests of Muslims and the purposes of the wise street, and its support for Saudi women working with programmes that help them to stabilize.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٥ ص ص: ١٠٩- ١٣٣ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-5.5

الأحكام الفقهية المتعلقة بالعانس دراسة فقهية

د. عبدالخالق محمد عبدالخالق أحمد
أستاذ الفقه المشارك في قسم الدراسات الإسلامية
كلية التربية والآداب – جامعة الحدود الشمالية

د. سعود بن ملوح العنزي
أستاذ الفقه المشارك في قسم الدراسات الإسلامية
كلية التربية والآداب – جامعة الحدود الشمالية

مستخلص. يدور موضوع هذا البحث حول بيان معني العنوسة، وسنّها، والأحكام الفقهية المتعلقة بها، وهو يهدف إلى توضيح حكم استئذان العانس عند الزواج، وصفة الإذن، بالإضافة إلى بيان موعد رفع الحجر عنها، وقدرتها على التصرف في مالها، وهو يأتي كمحاولة للمساهمة في القضاء على التضييق الحاصل على العوانس في بعض البيئات، وذلك من خلال الرجوع إلى كتب الفقهاء وبيان أقوالهم وأدلتهم في ذلك باستخدام المنهجين الوصفي والتوثيقي، وقد توصّل هذا البحث إلى نتائج مهمة تبرز في عناية الإسلام بالحفاظ على حقوق المرأة، وفي مقدمتها مالها، وأن لفظ العانس لا يطلق إلّا على من لم تتزوج، وقد جاوزت فتاء السنّ، وأنّ أول سن التعنيس ثلاثون سنة، وأعلاه من الخمسين إلى الستين، وأنّ العانس يكفي في إذنها بالزواج صمتها ولو زالت بكارتها بالتعنيس، وأنّه لا عبرة بالتعنيس وحده؛ بل لابدّ معه من مؤانسة الرشد، وأنّ العانس إذا بلغت أربعين سنة جازت جميع تصرفاتها الماليّة كانت ذات أب أو وصي أو مهملة، خلافاً لمجهولة الحال فتصرفاتها موقوفة على إجازة الوالد، وجاءت توصياته بعمل موسوعة كبيرة لجمع كل ما يتعلق بالعنوسة أحكامها الفقهية، وأسبابها، وطرق، علاجها، من أجل استشراف الحلول لها في ضوء الشريعة الإسلاميّة.

الكلمات المفتاحيّة : العانس، المهملة، الرشد، الجبر، التصرفات

المقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد:
فإنّ من عظيم نعم الله على عباده أن منّ عليهم بالإسلام، ورضيه لهم ديناً، قال تعالى سمحوَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلۡإِسۡلَٰمَ دِينٗاۚ سجى [المائدة: ٣] وقال تعالى سمحوَمَن يَبۡتَغِ غَيۡرَ ٱلۡإِسۡلَٰمِ دِينٗا فَلَن يُقۡبَلَ مِنۡهُسجى [آل عمران: ٨٥] حيث

جاء كاملاً في أحكامه وتشريعاته التي تضمن الاستقرار لبني الإنسان في كل أمور حياتهم، والتي من بينها الحفاظ على أموالهم، خاصّة أموال الضعاف من الإناث والصغار والأيتام منهم ، حيث جعل الشارع الحكيم البلوغ مع مؤانسة الرشد معياراً لتسليمها إليهم كما جاء في قوله تعالى سمح فَإِنۡ ءَانَسۡتُم مِّنۡهُمۡ رُشۡدٗا فَٱدۡفَعُوٓاْ إِلَيۡهِمۡ أَمۡوَٰلَهُمۡۖ سجى [النساء: ٦] ولقد قدّم الأئمة المجتهدون محاولات عديدة لتحديد آلية اختبار مؤانسة الرشد من هؤلاء، وذلك لبيان الوقت المناسب في دفع أموالهم إليهم بعد التحقق من إيناس الرشد منهم، فمنهم من حدّ البلوغ مع مؤانسة الرشد في الإناث، ومنهم من جعل من التعنيس حدّاً فاصلا مع مؤانسة الرشد لرفع الحجر عنها في أحكام الزواج والمعاملات، ورتّب عليه بعض الأحكام، وكلها محاولات تهدف إلى الحفاظ على مالها، وليس التضييق عليها، ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث، وهو بعنوان : الأحكام الفقهية المتعلقة بالعانس دراسة فقهية، لبيان معنى العنوسة، وسنّها، والأحكام الفقهية المترتبة عليها.

أهمية البحث: يستمد هذا الموضوع أهميته من عدة جوانب، منها:

أولا: المساهمة في القضاء على التضييق الحاصل على العوانس في بعض البيئات.

ثانيا: معرفة ما يتعلق بالعانس من الأحكام في الزواج والتصرفات المالية.

ثالثا: أن هذا الموضوع لم يحظ بالعناية التي يستحق من الباحثين المتخصصين.

مشكلة البحث: تدور مشكلة هذا البحث حول الأسئلة التالية:

١ – ما السنّ المعتبر للعنوسة؟

٢ – كيف تعامل العانس عند الزواج؟

٣ – متى يرفع الحجر عن العانس وتملك حرية التصرف في مالها؟

وللإجابة على هذه الأسئلة جاءت فكرة هذا البحث.

حدود البحث: يتناول هذا البحث تعريف العانس عند علماء اللغة والفقهاء، وبيان سنّ العنوسة، والأحكام الفقهية المتعلقة بالعانس في الزواج والتصرفات الماليّة.

الدراسات السابقة: بعد البحث والتدقيق فقد وقفنا على عشرات الدراسات التي تناولت العنوسة من خلال بيان أسبابها وطرح الحلول لها من النواحي الشرعية، ولم نقف فيما اطلعنا عليه –قدر استطاعتنا– على دراسة متخصصة في الأحكام الفقهية المتعلقة بالعانس، على هذا النحو الذي تناولناه في دراستنا هذه والتي تناولت تعريف العانس، وبيان سن العنوسة عند الفقهاء بشيء من التفصيل، والأحكام الفقهية المتعلقة بالعانس من حيث الزواج ورفع الحجر عنها، والتصرفات المالية الخاصّة بها.

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١ – بيان معنى العنوسة، وسنّها.

٢ – إبراز كيفية معاملة العانس عند الزواج.

٣ – بيان وقت رفع الحجر عن العانس، وقدرتها على التصرف في مالها عند الفقهاء.

منهج البحث: يتبع الباحثان في كتابة هذا البحث منهجين هما:
أ – المنهج الاستقرائي، وذلك باستقراء أقوال الفقهاء وأدلّتهم في المسائل محل البحث.
ب – المنهج الوصفي، وذلك بتحليل الأدلة ومناقشتها واستخلاص النتائج منها.
إجراءات البحث: نقوم عند ذكر المسائل محل البحث بما يلي:
١ –ذكر أقوال الفقهاء في المسألة إن كانت خلافية، والاستدلال عليها وتحليلا ومناقشتها والرد عليها وإلّا اكتفينا بذكر ما وجد منها.
٢– عزو الآيات القرآنية إلى سورها، مع ذكر وجه الدلالة منها عند الخفاء.
٣– تخريج الأحاديث الواردة في البحث، مع ذكر وجه الدلالة منها وبيان درجتها.
٤– ذكر القوال الراجح في المسائل مع بيان أسباب الترجيح.
خطة البحث : جعلنا هذا البحث في مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة.
أمّا المقدمة، فهي لبيان أهمية البحث، وأهدافه، ومنهجه، والإجراءات المتبعة فيه، وخطته.
وقد جاءت مباحثه على النحو التالي:
المبحث الأول في: بيان معنى العنوسة، وسنّها، وفيه مطلبان:
المطلب الأول: معنى العنوسة في اللغة والاصلاح.
المطلب الثاني: سنّ التعنيس وما يتعلق به، وفيه ثلاث مسائل:
المسألة الأولى: سنّ التعنيس.
المسألة الثانية: مستند الفقهاء في سنّ التعنيس.
المسألة الثالثة: أول سنّ التعنيس وأعلاه.
المبحث الثاني: ما يتعلق بالعانس في أمور النكاح، وفيه ثلاثة مطالب:
المطلب الأول: إجبار العانس.
المطلب الثاني: ما يكون به إذن العانس في النكاح.
المطلب الثالث: زوال البكارة بسبب التعنيس.
المبحث الثالث: ما يتعلق بالتصرفات الماليّة للعانس، وفيه مطالب:
المطلب الأول: الحدّ الذي تخرج به البكر ذات الأب من الحجر.
المطلب الثاني: الحدّ الذي تخرج به اليتيمة ذات الوصي من قبل الأب أو السلطان من الحجر.
المطلب الثالث: الحدّ الذي تخرج به اليتيمة المُهمَلة من الحجر.
المطلب الرابع: تصرفات العانس الماليّة، وفيه ثلاث مسائل:
المسألة الأولى: تصرفات العانس البكر ذات الأب.
المسألة الثانية: تصرفات العانس المرشدة، ومجهولة الحال.

المسألة الثالثة: السنّ الذي تبلغه العانس لجواز تصرفاتها.

وأما الخاتمة فهي لبيان أهم النتائج والتوصيات التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث.

المبحث الأول في : بيان معنى العنوسة ، وتحديد سنّها ، وفيه مطلبان :

المطلب الأول : معنى العنوسة في اللغة والاصطلاح

العنوسة لغة: من عَنَسَتِ المرأة تَعْنُس بالضم عُنُوساً وعِناساً، وهي عانس، مِنْ نِسوة عُنَّسٍ وعوانس، وعَنَّسَتْ، وَهِيَ مُعَنِّس، وذلك إذا طال مكثها في منزل أهلها بعد إدراكها حتى خرجت من عداد الأبكار. قال الجوهري: هذا ما لم تتزوج، فإن تزوجت مرّة فلا يقال عَنَسَتْ(١).

والمصدر: التعنيس ، والجمع عوانس، ويجمع أيضاً على عُنْسٍ بالضم وعُنَّسٍ بضم فتشديد . ويقال للرجل أيضاً: عانس، والجمع: عانسون إذا طعن في السنّ ولم يتزوج ، غير إنّه أكثر ما يستعمل العانس في النساء(٢).

ويطلق عليها أيضاً: التَّريكة. قال ابن منظور: والتّريكة التي تترك فلا تتزوج ، وتَرِكَ الرجل، بالكسر: إذا تزوج بالتّريكة وهي العانس في بيت أبويها. قَالَ اللّحياني: ولا يقال ذلك للذكر(٣).

كما يطلق عليها أيضاً: العَانِت. قال الصغاني : العانت من النساء العانس(٤).

وفي الاصطلاح: عرّفها الفقهاء فقالوا : هي التي طال مكثها في منزل أهلها بعد إدراكها ولم تتزوج، وبرز وجهها، وباشرت الأمور بنفسها، وعرفت مصالحها (٥).

وأيضاً : هي التي طال مكثها في بيت أبيها حتى بلغت أربعين سنة(٦).

والمتأمل في تعريفات علماء اللغة والفقهاء للعانس يجد :

١ – أن لفظ العانس لا يطلق إلّا على من لم تتزوج.

٢ – أن لفظ العانس يطلق على الرجل والمرأة، غير إنّه أكثر ما يستعمل في النساء، بخلاف لفظ التريكة، والعانت فإنهما يختصان بها دون الرجل.

٣– أن أهل اللغة لم يحدّدوا سنّا معيناً للتعنيس على خلاف الفقهاء في ذلك .

المطلب الثاني : سنّ التعنيس وما يتعلق به ، وفيه ثلاث مسائل:

المسألة الأولى : سنّ التعنيس

اختلف فقهاء المالكيّة(٧) في تحديد سنّ التعنيس عموماً فيما بين الثلاثين أو دونها بقليل إلى حدّ الستين، أو القعود عن المحيض(٨).

---

(١) الجوهري،"الصحاح" ٣: ٩٥٣ ، ابن منظور،"لسان العرب" ٦: ١٤٩.
(٢) الزبيدي،"تاج العروس" ١٦: ٢٩١، المطرّزي،"المغرب في ترتيب المعرب" ص: ٣٢٩.
(٣) ابن منظور،"لسان العرب" ١٠: ٤٠٥، الصغاني،"التكملة والذيل والصلة" ٥: ١٨٧، الفارابي،"معجم ديوان الأدب" ١: ٤٣٥..
(٤) الصغاني، "التكملة والذيل والصلة" ١: ٣٢٥.
(٥) ابن شاس،"عقد الجواهر الثمينة" ٢: ٤١٥.
(٦) ابن هبيرة،"اختلاف الأئمة العلماء" ٢: ١٢٣.
(٧) لم ينص أحد من أصحاب المذاهب الأخرى على سنّ التعنيس –فيما نعلم-.
(٨) خليل،"التوضيح" ٦: ٢٣١، بهرام،"الشامل" ١: ٦٦٦، ابن رشد،"بداية المجتهد"٤:.

إلّا إنّهم قد فرّقوا فيه بين سنّ التعنيس في البكر ذات الأب، واليتيمة المهملة[١]:

أولاً : سنّ التعنيس في البكر ذات الأب : اختلف في سنّ تعنيس البكر ذات الأب على أقوال : فقيل : سنّها ثلاثون سنة. وقيل : ثلاث وثلاثون سنة. وقيل : خمس وثلاثون سنة. وقيل : أربعون سنة. وقيل : من الخمسين إلى الستين[٢].

ثانياً : سنّ التعنيس في اليتيمة المهملة : اختلف أيضاً في سنّ تعنيس اليتيمة المهملة على خمسة أقوال : قيل : أقلّ من الثلاثين، وهو قول ابن نافع. وقيل : ثلاثون سنة. وهو قول ابن الماجشون. وقيل أربعون- وهي رواية مطرف عن مالك، وأصبغ عن ابن القاسم. وقيل من الخمسين إلى الستين، وهي رواية سحنون عن ابن القاسم. ولمالك من رواية ابن القاسم عنه : أن أفعالها لا تجوز حتى تعنس، وتقعد عن المحيض[٣].

قلنا : والذي تمّ تفريع الأحكام عليه في أغلب المسائل هو الأربعون عاماً.

المسألة الثانية : مستند الفقهاء في سنّ التعنيس

لم يرد في سنّ التعنيس نصٌ صريحٌ بخصوصه، حيث لم نقف فيما اطلعنا عليه -قدر جهدنا- غير إنّه يمكن أن يستأنس لما ذهبوا إليه في تحديد سنّ التعنيس بما يلي :

أولاً : عموم الأدلّة التي تناولت الحديث على السنّ :

الدليل من الكتاب : قوله تعالي: سمححَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُۥ وَبَلَغَ أَرۡبَعِينَ سَنَةٗ سجى [الأحقاف: ١٥]

وجه الدلالة : أنّ في الأربعين تناهي العقل، وما قبل ذلك وما بعده منتقص عنه[٤] وقال ابن عرفة الورغمي : اختلفوا في حدّ بلوغ الأشد. فقال ابن إسحاق : ثمانية عشر، وقيل: عشرون، ابن عباس وقتادة: ثلاثة وثلاثون، الجمهور: ستة وثلاثون. وقال: أربعون[٥].

ويفهم من جملة ما سبق أنّ أشدّ الإنسان يكون في سنّ الثلاثين، أو الثلاثة والثلاثين، أو الستّة والثلاثين، أو الأربعين وهي سنّ بلوغ تناهي العقل، ولا يبقى معها في مؤانسة الرشد وعدمه أدنى احتمال.

الدليل من السنة : ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: «أعمار أمتي ما بين الستين إلى السبعين وأقلهم من يجوز ذلك»[٦].

وجه الدلالة : الحديث يدلّ دلالة صريحة على أنّ الغالب في أعمار هذه الأمة هو ما بين الستين إلى السبعين وأنّ أعمارهم قصيرة بخلاف غيرهم من سالف الأمم[٧].

---

(١) هى التي لم يولَّ عليها بأب ولا وصي. الرجراجي،"مناهج التحصيل" ٨: ٢٤٢.
(٢) ابن رشد،"البيان والتحصيل" ١٢: ٢٧١، خليل،"التوضيح" ٣: ٥١٨. عليش،"منح الجليل" ٣: ٢٧٣.
(٣) ابن رشد،"المقدمات" ٢: ٣٥٥، خليل،"التوضيح" ٦: ٢٣٢.
(٤) القرطبي،"الجامع لأحكام القرآن" ١٤: ٣٥٣.
(٥) ابن عرفة،"تفسير ابن عرفة " ٤: ١٨.
(٦) أخرجه الترمذي في سننه (٥/ ٥٥٣) ٤٥ - أبواب الدعوات عن رسول الله صلى الله عليه وسلم باب في دعاء النبي صلى الله عليه وسلم حديث رقم : ٣٥٥٠ – وقال : هذا حديث حسن غريب من حديث محمد بن عمرو، عن أبي سلمة، عن أبي هريرة، عن النبي صلى الله عليه وسلم لا نعرفه إلا من هذا الوجه. وقد روي عن أبي هريرة من غير هذا الوجه . والحاكم في المستدرك على الصحيحين (٢/ ٤٦٣) كتاب التفسير، تفسير سورة الملائكة بسم الله الرحمن الرحيم، حديث رقم : ٣٥٩٨ – وقال : هذا حديث صحيح على شرط مسلم، ولم يخرجاه"
(٧) ابن الملقّن،"التوضيح لشرح الجامع الصحيح" ٣: ٥٨٧.

عليه يمكن القول أن انتصاف أعمار هذه الأمة يبدأ من الثلاثين، أو من الخمس والثلاثين –غالباً– أو من الأربعين.

ثانياً : الاستناد إلى الإطلاق اللغوي : قد يكون من جملة ما حمل الفقهاء على تحديد السنّ في التعنيس بما قالوه: ذلك المعنى الدلالي لكلمة التعنيس في اللغة، وذلك من ناحية إثبات علماء اللغة أنّ العانس تطلق على من جاوزت فتاء السنّ أي سنّ الشبوبة، وعلى من قد صارت نصفاً أي بين الحدثة والمسنة، وعلى من تكبر وتعجز في بيت أبويها [١].

ثالثاً : الاستناد إلى ما شاع في العرف : فالمتأمل في لفظ العانس من خلال الإطلاق اللغوي أو تعريفات الفقهاء يجد أنّه لا يختلف في إطلاقاته عمّا عليه العرف الآن، حيث يطلق على من جاوزت الثلاثين، والخامسة والثلاثين، والأربعين، ونحوها، ولم تتزوج لأي سببٍ كان في المتعارف عليه بين النّاس بأنّها عانس، ومن هنا يمكن أن يكون العرف مما استند إليه الفقهاء في تحديد سنّ العنوسة عندهم

المسألة الثالثة : أول سنّ التعنيس وأعلاه

المتأمل في عبارات الفقهاء يجد أنّ سنّ التعنيس له أوّل يبدأ منه، وله سنّ أعلى، وقد اختلف فقهاء المالكيّة[٢] في أوّل سن التعنيس على أقوال : فقيل: أوّله ثلاثون سنة.

وقيل: خمسة وثلاثون سنة. وقيل: أربعون سنة، وبه قال قال ابن وهب، وابن حبيب وغيرهما[٣].

وقد ذكروا أنّ أعلى سنّ التعنيس من الخمسين إلى الستين[٤]. وذكروا فيه أيضاً : أن تقعد عن المحيض[٥].

المبحث الثاني : ما يتعلق بالعانس في أمور النكاح، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول : إجبار العانس

من المعلوم أنّ ولاية الأب[٦] نوعان : ولاية جبر، وولاية إذن.

فولاية الإذن تكون في الثيب البالغ[٧]لحديث ابن عباس–رضي الله عنهما–، أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "الأيم أحق بنفسها من وليها، والبكر تستأذن في نفسها، وإذنها صماتها"[٨].

وجه الدلالة : الحديث يدل دلالة صريحة على أنّه ليس للولي إجبار الثيب على النكاح ولا تزويجها بغير إذنها ، وإنّما له أن يزوجها بإذنها ممن ترضاه.

---

(١) ابن منظور،"لسان العرب" ٦: ١٤٩،الزبيدي،"تاج العروس" ٢٩١،٢٩٠:١٦.

(٢) لم أقف على صورة هذه المسألة عند غيرهم من أصحاب المذاهب الأخرى

(٣) ابن يونس،"الجامع لمسائل المدونة" ١٣١،١٣٠:١٨

(٤) ابن رشد،"البيان والتحصيل" ١٢: ٢٧١، التسولي،"البهجة" ٢: ٤٩٥.

(٥) ابن رشد،"المقدمات" ٢: ٣٥٥، الرجراجي،"مناهج التحصيل" ٨: ٢٤٣،

(٦) وهي من الولاية الخاصة . قال ابن جزي : والولاية خاصة وعامة، فالخاصة خمسة أصناف : الأب، ووصيه، والقرابة، والمولى، والسلطان، والعامة : الإسلام. ابن جزي،"القوانين الفقهية"ص: ١٣٣.

(٧) ابن جزي،"القوانين الفقهية" ص: ١٣٣، ابن شاس،"الجواهر الثيمنة" ٢ : ٤١٥-٤١٨.

(٨) أخرجه مسلم في صحيحه(٢/ ١٠٣٧) كتاب النكاح، باب استئذان الثيب في النكاح بالنطق، والبكر بالسكوت،ح رقم (١٤٢١) واللفظ له، ومالك في الموطأ (٢/ ٥٢٤) كتاب النكاح، باب استئذان البكر والأيم في أنفسهما،ح:٤.

وولاية الجبر تكون في البكر وإن كانت بالغاً[١]–خلافاً لأبي حنيفة–[٢] وللصغيرة وإن كانت ثيباً[٣]–خلافاً للشافعي–[٤]وعليه فللأب جبر ابنته البكر البالغ أو الثيب الصغيرة على النكاح، ولا كلام لها ولا لغيرها[٥]، غير إنه يستحب استئذانها[٦].

وقد اختلف فقهاء المالكيّة[٧] في دوام الجبر على البكر إذا عنست على قولين :

القول الأول : أنّ الجبر لا ينقطع عنها بالتعنيس، وللأب جبرها على النكاح ممن شاء، بما شاء، ولو كان أقل من صداق المثل، فله أن يزوجها بربع دينار وإن كان صداق مثلها ألفاً، ولا كلام لها، ولا لغيرها، وإلى هذا القول ذهب المالكية في المشهور عندهم [٨].

القول الثاني : أنّ الجبر ينقطع عنها بالتعنيس، وعليه فليس للأب جبرها على النكاح، ولا تزويجها بغير إذنها ، وإنّما له أن يزوجها بإذنها ممن ترضاه، ويكون الرضا بقليل الصداق وكثيره إليها دون أبيها وإلى هذا القول ذهب مالك في رواية ابن وهب عنه[٩].

سبب الخلاف : يرجع سبب الخلاف عندهم في هذه المسألة إلى اختلافهم في العلّة التي جعل من أجلها الإجبار في حق من تجبر، هل البكارة؟ وهي موجودة، أو الجهل بمصالح النساء؟ وهي مفقودة[١٠]، فمن رأى أنّ العلّة هي البكارة قال : بإجبار العانس، لبكارتها، ومن رأى أنّ العلّة هي الجهل بمصالح النساء، قال بعدم إجبارها؛ إذ لا تجهل العانس مصالح النساء.

الأدلّة :

أوّلاً : أدلّة أصحاب القول الأول :

الدليل من المعقول : أنّه لمّا كانت علّة الجبر هي البكارة، والعانس ما زالت بكراً، كان للأب إجبارها لتحقق موجب الجبر فيها وهو البكارة؛ اعتباراً بغير المعنسة[١١].

ثانياً : أدلّة أصحاب القول الثاني :

الدليل من المعقول : أنّه ليس للأب إجبار العانس قياساً على الثيب[١٢].

---

(١) عبدالوهاب،"المعونة"ص: ٧٢٠، ابن جزي،"القوانين الفقهية"ص: ١٣٣.
(٢) شيخي زاده،"مجمع الأنهر" ١: ٣٣٣ ، الموصلي،"الاختيار" ٣: ٩٢.
(٣) عبدالوهاب،"المعونة"ص: ٧٢٠، ابن جزي،"القوانين الفقهية" ص: ١٣٣.
(٤) الشربيني،"مغني المحتاج"٤: ٢٤٧، الأنصاري،"أسنى المطالب" ١٤: ٣٦٣.
(٥) الآبي،"الثمر الداني"ص: ٤٣٨.
(٦) ابن جزي،"القوانين الفقهية"ص: ١٣٣، ابن شاس،"الجواهر الثيمنة" ٢ : ٤١٥.
(٧) لم أقف على صورة هذه المسألة عند أصحاب المذاهب الأخرى.
(٨) ابن شاس،"الجواهر الثيمنة"٢ :٤١٥، الخرشي،شرح مختصرخليل ٣: ١٧٦، عبدالوهاب، المعونة ص: ٧١٩.
(٩)ابن أبي زيد،"النوادر" ٤: ٣٩٥، ابن رشد،"المقدمات"١: ٤٧٥،ابن شاس،"الجواهرالثيمنة"٢: ٤١٥.
(١٠) الخرشي،"شرح مختصر خليل" ٣: ١٧٦.
(١١) عبدالوهاب،"المعونة" ص: ٧٢٠، ابن شاس،"الجواهر الثيمنة"٢ : ٤١٥.
(١٢) الخرشي،"شرح مختصر خليل" ٣: ١٧٦، الدسوقي،"حاشية الدسوقي" ٢: ٢٢٢.

وبيان ذلك : أن المعنى الموجب لبقاء الولاية في حق الصغيرة التي لم تعنس وإجبارها هو قله خبرتها بالأمور، وعدم معرفتها بمصالحها، وذلك منتف عن المعنسة؛ لبروز وجهها، ومعرفتها بمصالحها، فقام ذلك مقام الثيوبة في رفع الولاية والإجبار في حقها[١].

المناقشة : يمكن أن يناقش استدلال أصحاب القول الثاني بالقياس على الثيب، بأنه قياس مع الفارق؛ لأن الثيب وإن انتفت في حقها علّة الولاية والإجبار من البكارة، أو الجهل بمصالح النساء، إلّا إنّها لما جرّبت الأزواج، وشهدت مشاهد النساء، وخبرت بذلك مواضع حظوظها، فاستحقت الاستئذان وانتفاء الإجبار، ومن أين للعانس بهذه المعاني، وهى في الأصل بكر ؟!.

القول الراجح : بعد عرض أقوال الفقهاء وأدلّتهم في المسألة، فإنني نرى أنّ الجمع بين القولين أولى من ترجيح أحدهما، فيحمل القول بإجبار العانس على حال عدم معرفتها مصالح نفسها ؛لتحقق مناط الحكم في بقاء الولاية عليها وإجبارها وهو البكارة؛ أو عدم معرفتها مصالح نفسها، إذ إنّما جعل ذلك لمصلحتها، خاصة إذا علمنا أنّ جبر الأب في حق البكر مشروط بعدم الإضرار بها[٢]، فضلاً عن إنّه يستحب استئذانها[٣].

ويحمل القول بعدم جبرها على حال معرفتها مصالح نفسها، لتحقق الغرض المقصود من مشروعية الولاية والجبر في حقها

المطلب الثاني : ما يكون به إذن العانس في النكاح :

لمّا كان من الأمور التي يفتقر إليها العقد في النكاح استئذان الولي لوليته في النكاح وجوباً في التي لا تجبر، وندباً في التي تجبر[٤]، كان لا بدّ من بيان ما يحصل به الإذن في حق كل من البكر، والثيب، فنقول: إنّ البكر يكفي في إذنها بالزوج، والصداق صمتها، ويعدّ ذلك منها رضا ، ولا يشترط نطقها.

وأمّا الثيب، فإذنها في تعيين الزوج، والصداق لا يكون إلّا بالقول، ولا يكتفى منها بالصمت[٥]، وذلك لما يلي :

١ – حديث عَدِيّ بن عدي الْكِنْدِيّ عَن أَبِيه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال:" الثيب تعرب عن نفسها، والبكر رضاها صمتها"[٦].

وجه الدلالة : الحديث صريح في أن البكر يكفي صمتها في الإذن، وأن الثيب تظهر وتخبر، وتكشف عن نفسها[٧].

---

(١) عبدالوهاب، المعونة ص: ٧٢٠.

(٢) بأن لا يكون بينه وبينها عداوة ، وأن يزوجها من كفء، لا تضرر بمعاشرته ، وبمهر مثلها .. وغير ذلك مما هو مبسوط في بابه. الشربيني،مغني المحتاج ٤ :٢٤٦ ، الأنصاري، أسنى المطالب١٤" :٣٦٣.

(٣) ابن شاس،الجواهر الثيمنة٢ : ٤١٥.

(٤) العدوي،"حاشية العدوي" ٣: ١٨٣.

(٥) وأما إذنها في العقد فيكفي فيه الصمت . الخرشي،شرح مختصر خليل (٣/ ١٨٤)

(٦) أحمد،"مسند أحمد" ٢٩: ٢٦٠ حديث :١٧٧٢٢ ، ابن ماجه،"سنن ابن ماجه" : ٦٠٢ كتاب النكاح ، باب استئمار البكر والثيب، حديث رقم :١٨٧٢ – جاء في مصباح الزجاجة : هذا إسناد رجاله ثقات إلا أنه منقطع عدي لم يسمع من أبيه عدي بن عميرة يدخل بينهما العرس بن عميرة . مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه (٢/ ١٠١) ، وفي حاشية السندي : لكن الحديث له شواهد صحيحة . حاشية السندي" ١: ٥٧٧.

(٧) السندي "حاشية السندي" ١: ٥٧٧.

٢ – أنّه إنّما اكتفي في الأبكار بالسكوت لما جُبِل عليه أكثرهن من الامتناع من النطق، ولما يلحقها به من الحياء، ولم يكن كافياً في حق الثيب؛ لفقد ما علل به صمت البكر في حقها[١].

وقد اختلف في العانس ، هل يكتفي في إذنها بالسكوت، أو لا على قولين :

القول الأول : أنّ العانس يكفي في إذنها بالزوج، والصداق صمتها، ولا يلزم نطقها، وهو مبني على القول بجبرها، وهو مشهور المذهب عند المالكيّة[٢].

القول الثاني : أنّه لابدّ من نطقها، ولا يكتفى في إذنها بالصمت، وهو مبني على مقابل المشهور بارتفاع الجبر عنها[٣].

الأدّلة:

أولاً: أدلّة أصحاب القول الأول:

الدليل من المعقول: أنّه لما كان للولي جبر العانس، نظراً لبقاء علّة الإجبار في حقّها وهي البكارة كان صمتها كافياً في الإبانة عن رضاها عند استئذانها في الزوج والصداق كالبكر الصغيرة[٤].

ثانياً : أدلّة أصحاب القول الثاني :

الدليل من المعقول : أنّه لما ارتفع الجبر عن العانس لمعرفتها مصالح نفسها، كان لا بدّ في استئذانها بالزوج والصداق من نطقها، ولا يكتفى بالصمت منها.

القول الراجح : بعد عرض أقوال الفقهاء وأدلّتهم في المسألة، فإننا نرى أن القول الراجح هو ما ذهب إليه أصحاب القول الأول، وذلك لما يلي :

١ – أنّه الموافق للسنّة، وسنته صلى الله عليه وسلم أولى بالاتباع على كل حال.

٢ – أن علّة الاختلاف بين البكر والثيب فيما يكون به الإذن منها، هي : الحياء في البكر، والتجربة في الثيب مع ارتفاع الحياء في هذا الجانب، والأولى قائمة في العانس، والثانية مفقودة في حقها، فتبقى على الأصل في الاكتفاء في الإبانة عن رضاها بصمتها.

المطلب الثالث : زوال البكارة بسبب التعنيس

من المعلوم أن الثيوبة المسقطة للإجبار هي ما كانت من نكاحٍ صحيحٍ، أو فاسدٍ مختلفٍ فيه، أو مجمع على فساده، أو شبهة، أو على وجه الملك صحيحاً كان أو فاسداً[٥]. وحكى بعضهم الإجماع على ذلك[٦].

ووجهه : أن الشرع أظهر ذلك الفعل عليها حين ألزمها العدة والمهر، وأثبت النسب بذلك[٧].

واختلف فيما إذا زالت البكارة بسبب التعنيس، هل تعامل في صفة الإذن كالأبكار، أو كالثيب على قولين :

---

(١) الخرشي،"شرح مختصر خليل" ٣: ١٨٣، ١٨٤.
(٢) التسولي،"البهجة " ١: ٤٢٢.
(٣) التسولي،"البهجة" ١: ٤٢٢، ابن غازي،"شفاء الغليل" ١: ٤٣٧، عليش،"منح الجليل" ٣: ٢٨٣.
(٤) التسولي،"البهجة" ١: ٤٢٢.
(٥) ابن سلمون،العقد المنظم"ص :٣٨-٣٩، الحصني،كفاية الأخيار ص:٣٦١، ابن قدامة،الإقناع ٣: ١٧١.
(٦) الحدادي،الجوهرة النيرة ٢: ٧، النووي،المجموع" ١٦: ١٧٠.
(٧) الحدادي،الجوهرة النيرة٢: ٧.

القول الأول : أنّ من زالت بكارتها بسبب التعنيس، فإنّها تعامل في صفة الإذن كالأبكار– أي يكتفى منها بالسكوت. وإلى هذا القول ذهب الحنفيّة[١]، والمالكيّة في المشهور عندهم[٢]، والشافعيّة في الصحيح من الوجهين [٣]، وهو ما فهم لديّنا من كلام الحنابلة في إحدى الروايتين عن أحمد وهي الصحيح من المذهب[٤].

القول الثاني: أنّ حكمها في ذلك حكم الموطوءة بنكاح، فتغير صفة الإذن في حقّها، ويعتبر النطق ولا يكتفى منها بالسكوت، وإليه ذهب الشافعية في مقابل الصحيح من الوجهين[٥]، وهو ما فهم لديّنا من الرواية الثانية عن أحمد[٦].

الأدلّة :

أوّلاً : أدلّة أصحاب القول الأول :

الدليل من المعقول: إنّما لم تتغير صفة الإذن في حقّ من زالت بكارتها بسبب التعنيس، واكتفى منها بالسكوت؛ لبقاء الحياء، وهو لا يذهب إلّا بالوطء[٧].

ثانياً : أدلّة أصحاب القول الثاني :

الدليل من المعقول: أنّ صفة الإذن تتغير في حقّ من زالت بكارتها بسبب التعنيس، ولا يكتفى منها بالسكوت، بل لا بدّ من نطقها، لأنها ثيب لزوال بكارتها[٨].

المناقشة : ناقشوا ذلك: بأنّ العانس ما زالت بكراً ؛ إذ البكر هي التي يكون مصيبها أول مصيب، وهذه كذلك مشتقة من الباكورة وهي أول الثمار، ومن البُكْرة وهي أول النهار ، فلا تكون ثيباً لأنه لم يصبها أحد[٩].

الجواب : أجيب عن ذلك : بأنه لو كان كذلك لما تمكن من الرد من اشترى جارية على أنّها بكر فوجدها زائلة البكارة بالوثبة، لأنها بكر حقيقة على ما قلتم، لكن له أن يردها[١٠].

القول الراجح : بعد عرض أقوال الفقهاء وأدلّتهم في المسألة، ومناقشتها، فإنّنا نرى أنّ القول الراجح هو ما ذهب إليه أصحاب القول الأول، وذلك لما يلي :

١ – أنّ العانس وإن زالت بكارتها بسبب التعنيس، فإنّ الحياء باق في حقها؛ لأنّها لم تجرّب الرجال، فتبقى على الأصل في عدم تغير صفة الإذن في حقها والاكتفاء منها بالسكوت.

٢ – أن الغالب في إطلاق لفظ الثيب حقيقة إنّما هو في المرأة التي تزوجت ثم طلقت، أو التي تزوجت ومات عنها زوجها، وإطلاقه على البكر من باب المجاز[١١].

---

(١) البابرتي،العناية شرح الهداية ٣ :٢٧٠، ابن نجيم،النهر الفائق٢ : ٢٠٦.
(٢) ابن سلمون،العقد المنظمص : ٣٩.
(٣) النووي، المجموع ١٦: ١٧٠، الحصني، كفاية الأخيار ص:٣٦١-٣٦٢، الإسنوي المهمات، ٧ : ٤٥.
(٤) قال الحجاوي : وزوال البكارة بأصبع، أو وثبة، أو شدة حيضة، ونحوه، لا يغير صفة الأذن. الحجاوي،"الإقناع" ٣: ١٧١.
(٥) النووي،المجموع" ١٦: ١٧٠.
(٦) قال المرداويّ : وعنه : تغير صفة الإذن . المرداوي،"الإنصاف" ٨ : ٦٥.
(٧) النووي،"المجموع" ١٦: ١٧٠.
(٨) النووي،"المجموع" ١٦: ١٧٠.
(٩) البابرتي،"العناية شرح الهداية" ٣: ٢٧٠.
(١٠) البابرتي،"العناية شرح الهداية" ٣: ٢٧٠.
(١١) ابن الأثير،"النهاية"١ :٢٣١.

فلا يعدل فيه عن الحقيقة إلى المجاز دون وجه سائغ، فيبقى على الأصل.

المبحث الثالث : ما يتعلق بالتصرفات الماليّة للعانس ، وفيه مطالب :

المطلب الأول : الحدّ الذي تخرج به البكر ذات الأب من الحجر

اختلف الفقهاء في الحدّ الّذي تخرج به البكر ذات الأب من ولاية أبيها، على أقوال أهمها:

القول الأول : أنّها تخرج من الحجر ببلوغها المحيض، وإيناس الرشد منها، وإن لم تتزوج[١]، وإلى هذا القول ذهب جمهور الفقهاء: الحنفيّة[٢]، ومالك في رواية[٣]، والشافعيّة[٤]، وأحمد في إحدى الروايتين، وهي الصحيح من المذهب[٥]، وبه قال عطاء، والثوري، وأبو ثور، وابن المنذر[٦].

القول الثاني : أنها لا تخرج من ولاية أبيها ولا تجوز أفعالها وإن تزوجت حتى يشهد العدول على صلاح أمرها. وإلى هذا القول ذهب مالك في المشهور من مذهبه[٧].

وبيانه : أنّها ما لم تنكح أو يدخل بها زوجها، فهي باقية في ولاية أبيها وأفعالها مردودة وإن علم رشدها، فإذا دخل بها زوجها حُملت على السفه وردت أفعالها أيضاً مالم يظهر صلاحها، فإذا ظهر صلاحها وعلم رشدها خرجت من ولاية أبيها وإن كان ذلك بقرب بناء زوجها بها[٨].

القول الثالث : أنها في ولاية أبيها ما لم تعنس[٩]، أو يدخل بها زوجها، ويُعرف من حالها أنها مصلحة في مالها، وإلى هذا القول ذهب مالك في رواية أخرى عنه أيضاً[١٠]، والقاضي أبو يعلى من الحنابلة[١١].

فعلى هذه الرواية باعتبار التعنيس، فإنّ البكر بعد التعنيس محمولة على الرشد مجوّزة أفعالها– ما لم يعلم سفهها– وقبله مردودة أفعالها، وإن علم رشدها[١٢]، ولا تأثير لدخول الزوج بها في حكمها الذي قد ثبت لها بالتعنيس، من كونها محمولة على الرشد ، حتى يتبين سفهها[١٣].

---

(١) كذا إن جهل حالها عند مالك، وأما إن علم سفهها فهي باقية في ولايته. الرجراجي،"مناهج التحصيل" ٨: ٢٤١.
(٢) الكاساني،"بدائع الصنائع" ٧: ١٧١، الجصاص،"شرح مختصر الطحاوي" ٣: ١٨٣.
(٣) ابن رشد،"المقدمات" ٢ : ٣٥٢، ابن رشد،"بداية المجتهد" ٤: ٦٣.
(٤) الرملي،"غاية البيان" ص: ١٩٧، الأنصاري،"فتح الوهاب" ١ : ٢٤١.
(٥) المرداوي،"الإنصاف" ٥ : ٣٢٢، ابن قدامة،"المغني" ٤ : ٣٤٧.
(٦) ابن قدامة،"المغني" ٤ : ٣٤٧.
(٧) ابن رشد،"المقدمات" ٢ : ٣٥٢، خليل،"التوضيح" ٦ : ٢٢٩.
(٨) ابن رشد،"المقدمات" ٢ : ٣٥٢، الرجراجي،"مناهج التحصيل" ٨: ٢٤١.
إلا إن مالكاً استحب في رواية مطرف عنه أن يؤخر أمرها العام ، ونحوه استحباباً من غير إيجاب. ابن رشد،"المقدمات" ٢ : ٣٥٢.
(٩) قد اختلف في حدّ تعنيس هذه، فقيل: أربعون عاما، وقيل: من الخمسين إلى الستين. ابن رشد،"المقدمات" ٢ : ٣٥٢.
(١٠) ابن رشد،"المقدمات" ٢ : ٣٥٢، خليل،"التوضيح" ٦ : ٢٢٩.
(١١) المرداوي،"الإنصاف" ٥ : ٣٢٣، ابن قدامة،"المغني" ٤ : ٣٤٨.
(١٢) ابن رشد،"المقدمات" ٢ : ٣٥٢، الرجراجي،"مناهج التحصيل" ٨: ٢٤١.
(١٣) خليل،"التوضيح" ٦ : ٢٢٩، الرجراجي،"مناهج التحصيل" ٨: ٢٤١.

القول الرابع : أنها في ولاية أبيها، حتى تمرّ بها سنة بعد دخول زوجها بها، وهو مروي عن عمر–رضي الله عنه– وبه قال شريح، والشعبي، وإسحاق[١]؛ وإليه ذهب مطرف، وابن الماجشون من المالكيّة[٢]، وأحمد في الرواية الثانية عنه[٣].

الأدلّة:

أولاً : أدلّة أصحاب القول الأول :

الدليل من الكتاب : قوله تعالى : سمحوَٱبۡتَلُواْ ٱلۡيَتَٰمَىٰ حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغُواْ ٱلنِّكَاحَ فَإِنۡ ءَانَسۡتُم مِّنۡهُمۡ رُشۡدٗا فَٱدۡفَعُوٓاْ إِلَيۡهِمۡ أَمۡوَٰلَهُمۡۖ سجى [النساء: ٦]

وجه الدلالة : أنّ الآية وردت عامة في رفع الحجر عن الصغير ، ببلوغه الحلم، ومؤانسة الرشد منه، من غير فرق بين الصبي والجارية[٤].

الدليل من المعقول: أنها مكلفة فوجب أن يدفع إليها مالها إذا أونس منها الرشد؛ كالرجل، وكالتي دخل بها زوجها وولدت أو أقامت سنة[٥].

أدلة أصحاب القول الثاني :

الدليل من المعقول:

١ – أنّ الإجبار للأب باق في النكاح ، وهو حجر، فيعم الحجر المال أيضاً[٦]

المناقشة : أن ذلك ممنوع، وإن سلمناه، فإنما أجبرناها على النكاح لأن اختيارها للنكاح ومصالحه لا يعلم إلا بمباشرته، والبيع والشراء والمعاملات ممكنة قبل النكاح[٧].

٢ – أن مقصود الرشد معرفة المصالح وقبل اختبار الأزواج يكون الجهل، والنقص في المعرفة حاصلين[٨].

المناقشة :

١ – أنّ نفس الوطء لا يزيدها في رشدها إذا كانت عارفة بجميع أمورها ومقاصدها، غير مبذرة لمالها [٩].

٢ – إذا قلنا بعدم رفع الولاية عنها بناء على هذا فإنّه يلزم من ذلك أنّها إذا لم تتزوج أصلاً احتمل أن يدوم الحجر عليها؛ لعدم وجود شرط دفع مالها إليها وهو الزواج فلم يجز دفعه إليها، كما لو لم ترشد.

---

(١) ابن قدامة،"المغني" ٤ : ٣٤٨.

(٢) قال ابن رشد: ووافقه ابن الماجشون في تحديد السنة وخالفه في تركه الاعتبار بالتعنيس، فرأى أنها إذا عنست وعلم حسن مالها خرجت من ولاية أبيها ووصيها. ابن رشد،"مسائل أبي الوليد"١ :٣٠٠.
وفي المسألة أقوال أخرى عن بعض المالكيّة لم نذكرها في صلب المسألة لتوهين العلماء لها.. الرجراجي،"مناهج التحصيل" ٨: ٢٤١.ابن رشد،"بداية المجتهد" ٤ : ٦٣-٦٤.

(٣) ابن قدامة،"المغني" ٤ : ٣٤٧، ابن ضويان،"منار السبيل" ١ : ٣٨٧.
فعلى هذه الرواية عند الحنابلة : إذا لم تتزوج فقيل: يبقى الحجر عليها. وهو احتمال للمصنف وغيره. وقيل: تبقى ما لم تعنس. قال القاضي: عندي أنها إذا لم تتزوج يدفع إليها مالها، إذا عنست وبرزت للرجال. وهو الصواب. المرداوي،"الإنصاف" ٥: ٣٢٣، ، ابن قدامة،"المغني" ٤: ٣٤٨.

(٤) القرطبي،"الجامع" (٥ : ٣٨، الجصاص،"شرح مختصر الطحاوي" ٣ : ١٨٣، ابن قدامة،"المغني" ٤ : ٣٤٨.

(٥) ابن قدامة،"الكافي" ٢ :١١٠، ابن المنجى،"الممتع في شرح المقنع" ٢ : ٦٥٢.

(٦) القرافي،"الذخيرة" ٨ : ٢٣٠، ابن قدامة،"المغني" ٤ : ٣٤٨.

(٧) ابن قدامة،"المغني" ٤ : ٣٤٨.

(٨) القرافي،"الذخيرة" ٨ : ٢٢٩- ٢٣٠.

(٩) القرطبي،"الجامع" ٥ : ٣٨.

٣ – إنّما شرطنا في الجارية دخول الزوج بها مع البلوغ، كي يقع الابتلاء في الرشد، لأنّ الأنثى مخالفة للغلام لكونها محجوبة لا تعاني الأمور ولا تبرز لأجل البكارة، فلذلك وقف فيها على وجود النكاح، فبه تفهم المقاصد كلها. والذكر بخلافها، فإنه بتصرفه وملاقاته للناس من أول نشئه إلى بلوغه يحصل له الاختبار، ويكمل عقله بالبلوغ، فيحصل له الغرض(١).

أدلّة أصحاب القول الثالث :

الدليل من المعقول: أنّه لما طال الزمان بالعانس كان في ذلك ما يقوم لها وفيها مقام الظهور، ولا يشك أحد أنها بالتعنيس أقرب إلى إدراك الأمور وتمييزها، كما إنّه لا يخفي على أحد أن ذات الخدر لا تبلغ من علم التصرف في المال، والضرر فيه والنفع من نقص ونماء، في السن الذي يبلغه فيه الذكر البارز المتصرف، هذا مع الأغلب ما في النساء الحياء والتحفز، وأنهن في الأعمّ أقل حيلة ونظراً(٢).

المناقشة : يناقش ذلك بما نوقش به استدلال أصحاب القول الثاني من المعقول فلا داعي لتكراره.

أدلّة أصحاب القول الرابع :

الدليل من الأثر : ما روي عن شريح، أنّه قال : "عهد إليّ عمر أن لا أجيز هبة جارية، حتى تحول في بيتها حولاً، أو تلد ولداً "(٣).

وجه الدلالة : الأثر صريح في أن الحجر لا يرفع عن الجارية حتى تتزوج، ويحول عليها حول في بيتها ، أو تلد ولداً.

المناقشة : أنّ ما روي عن عمر–رضي الله عنه– إن صح، فلم يعلم انتشاره في الصحابة فلا يترك به عموم الكتاب والقياس(٤)، وإن سلمنا ذلك فهو مختص بمنع العطيّة، فلا يلزم منه المنع من تسليم مالها إليها، ومنعها من سائر التصرفات(٥).

الجواب: أنّ عمر رضي الله عنه قال ذلك بمحضر من الصحابة ولا مخالف له، فكان إجماعاً(٦).

الدليل من المعقول : أنها لا معرفة لها بوجوه الصلاح من الفساد قبل التزويج؛ لأنه لم يحصل منها تجربة للأمور، فإذا تزوجت اختبرت الرجال، وعرفت وجه الصلاح من الفساد(٧).

المناقشة : يناقش ذلك بما نوقش به استدلال أصحاب القول الثاني من المعقول فلا داعي لتكراره.

القول الراجح: بعد عرض أقوال الفقهاء وأدلتهم، ومناقشتها، فإننا نرى أن القول الراجح هو ما ذهب إليه أصحاب القول الثالث وذلك لما يلي :

---

(١) القرطبي،"الجامع" ٥ : ٣٨، ابن يونس،"الجامع"١٧ :٦٤٥.
(٢) ابن أبي زيد،"الذبّ عن مذهب الإمام مالك" ١ :٣٤٤، ٣٤٥
(٣) ابن أبي شيبة،"المصنف" ٤ ،٢٠٤ كتاب البيوع والأقضية، في الجارية متى يجوز عطيتها؟ رقم ٢١٥٠٣.وذكر الاستدلال به القرافي في"الذخيرة" ٨: ٢٣٠، وابن قدامة في"المغني" ٤: ٣٤٨.
(٤) ابن المنجى،"الممتع في شرح المقنع" ٢ : ٦٥٢.
(٥) ابن قدامة،"المغني" ٤ : ٣٤٨.
(٦) ابن قدامة،"المغني" ٤ : ٣٤٨.
(٧) ابن الفراء،"المسائل الفقهية" ١: ٣٧٧.

١. أنّه جمع بين كبر السنّ الظاهر في التعنيس، والرشد الظاهر في التصرفات فلم يمنع دفع مالها إليها إذا عنست وكانت رشيدة في تصرفاتها ، بخلاف ما إذا ظهر سفهها فلا عبرة بتعنيسها في هذه الحالة .
٢. أنّه لا تأثير لدخول الزوج بها عندهم ما دامت قد كبرت وبلغت حدّ التعنيس وهي رشيدة في تصرفاتها، وهو الملاحظ في واقعنا هذه الأيام من إطلاق يد العانس في التصرف في مالها.

المطلب الثاني : الحدّ الذي تخرج به اليتيمة ذات الوصي من قبل الأب أو السلطان من الحجر

اختلف فقهاء المالكيّة[١]في الحدّ الذي تخرج به اليتيمة ذات الوصي من قبل الأب أو السلطان من الحجر على قولين:

القول الأوّل: أنّ اليتيمة ذات الوصي، من قبل الأب أو السلطان، لا تخرج من الولاية وإن عنست، أو تزوجت ودخل بها زوجها، أو ظهر رشدها وطال زمانها وحسنت حالتها، مالم تطلق من الحجر الذي لزمها بما يصح إطلاقها به منه– من البلوغ، وحسن تصرفها في المال وحفظه، وفك الوصي، أو المقدم[٢]، ودخول زوج، وشهادة العدول على صلاح حالها– وهي في ذلك ليست كذات الأب.وإلى هذا القول ذهب مالك في المشهور من مذهبه[٣].

القول الثاني : أن حالها مع الوصي كالأب في خروجها من ولايته بالتعنيس، أو النكاح مع طول المدة وتبين الرشد، وإلى هذا القول ذهب مالك في راوية أخرى عنه[٤].

الأدلّة :

أولاً : أدلّة أصحاب القول الأول :

الدليل من الكتاب : قوله تعالى: سمح وَٱبۡتَلُواْ ٱلۡيَتَٰمَىٰ حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغُواْ ٱلنِّكَاحَ فَإِنۡ ءَانَسۡتُم مِّنۡهُمۡ رُشۡدٗا فَٱدۡفَعُوٓاْ إِلَيۡهِمۡ أَمۡوَٰلَهُمۡۖ سجى [النساء: ٦]

وجه الدلالة : أن ظاهر الآية إبقاء الحجر في حق المولى عليها، حتى يتبين رشدها فيخرجها الوصي عنه، أو يخرجها الحكم منه[٥].

ثانياً : أدلّة أصحاب القول الثاني:

الدليل من المعقول:

١ – أنّه لمّا كان الإجبار للأب باق في النكاح وهو حجر، ويعم التصرف في المال أيضاً، كان الوصي فيه كالأب لأنه نائب عنه[٦].

---

(١) لم أقف على صورة هذه المسألة عندأصحاب المذاهب الأخرى
(٢) أي : بأن يقول للعدول: إشهدا أني فككت الحجر عن فلان وأطلقت له التصرف لما قام عندي من رشده وحسن تصرف. الدردير،"الشرح الصغير" ٣ : ٣٨٣.
(٣) ابن رشد،"المقدمات" ٢: ٣٥٤، الحطاب،"مواهب الجليل" ٥ : ٦٨، ميارة،"شرح ميارة" ٢ :٣٤٨.
(٤) ابن رشد،"المقدمات" ٢: ٣٥٤، ، الرجراجي،"مناهج التحصيل" ٨ :٢٤٢.
(٥) القرطبي،"الجامع" ٥ : ٣٩، الجباني،"ديوان الأحكام الكبرى" ص: ١١٧.
(٦) الذخيرة، "القرافي" ٨ : ٢٣٠، ابن قدامة،"المغني" ٤ : ٣٤٨.

٢ – أنّه لما طال الزمان بالعانس كان في ذلك ما يقوم لها وفيها مقام الظهور، ولا يشك أحد أنها بالتعنيس أقرب إلى إدراك الأمور وتمييزها[١].

المناقشة : نوقش استدلالهم هذا بما نوقش به استدلال أصحاب القول الثاني في مطلب الحدّ الذي تخرج به البكر ذات الأب من الحجر فلا داعي لتكراره.

القول الراجح : بعد عرض أقوال الفقهاء وأدلتهم في المسألة، ومناقشتها، فإننا نرى أنّ القول الراجح هو ما ذهب إليه أصحاب القول الثاني، وذلك لما يلي:

أنّ ما ذهب إليه أصحاب القول الأول من التفريق بين انفكاك الحجر في العانس ذات الأب بالبلوغ وحفظ المال، ودخول الزوج بها وشهادة العدول على صلاح حالها، وعدم انفكاكه في العانس اليتيمة ذات الوصي بذلك، بل لابدّ فيها من فك الوصي، أو المقدم، إنّما هو تحكم بدون دليل، إذ مبنى الحجر على عدم مؤانسة الرشد، فإن أونس منها الرشد زال سبب الحجر عنها.

المطلب الثالث : الحدّ الذي تخرج به اليتيمة المُهمَلة من الحجر

اختلف فقهاء المالكيّة[٢] في الحدّ الذي تخرج به اليتيمة المهملة من الحجر على أقوال أهمها :

القول الأول: أنّ اليتيمة المهملة لا تخرج من الحجر، ولا تجوز أفعالها إلّا إذا عنّست[٣]، أو إذا دخل بها الزوج ومضى على دخوله بها العام ونحوه وإلى هذا القول ذهب المالكية في المشهور عندهم[٤].

القول الثاني : أنّها تخرج من الحجر، وتجوز أفعالها إذا بلغت المحيض، وإلى هذا القول ذهب مالك في رواية عنه [٥].

الأدلّة :

أولاً : أدلّة أصحاب القول الأول :

استدلّ أصحاب هذا القول بما استدلّ به أصحاب القول الثاني في مطلب الحدّ الذي تخرج به البكر ذات الأب من الحجر ، ونوقشت بما نوقشت به هناك فلا داعي لتكراره.

ثانياً : أدلّة أصحاب القول الثاني :

استدلّ أصحاب هذا القول لما ذهبوا إليه بعموم الأدلّة التي استدلّ بها القائلون برفع الحجر عن ذات الأب بالبلوغ:

الكتاب منه : قوله تعالى: سمحوَٱبۡتَلُواْ ٱلۡيَتَٰمَىٰ حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغُواْ ٱلنِّكَاحَ فَإِنۡ ءَانَسۡتُم مِّنۡهُمۡ رُشۡدٗا فَٱدۡفَعُوٓاْ إِلَيۡهِمۡ أَمۡوَٰلَهُمۡۖ سجى [النساء: ٦] وجه الدلالة : أنّ الآية وردت عامة في رفع الحجر عن الصغير، ببلوغه الحلم، ومؤانسة الرشد منه ، من غير فرق بين الصبي والجارية، فتكون اليتيمة المهملة داخلة في عمومها[٦].

---

(١) ابن أبي زيد،"الذبّ عن مذهب الإمام مالك" ١ :٣٤٤.
(٢) لم أقف على صورة هذه المسألة عند أصحاب المذاهب الأخرى
(٣) مالك بن أنس،"المدونة" ٤ : ١٢٢، الرجراجي،"مناهج التحصيل" ٨ : ٢٤٣.
(٤) ابن رشد،"البيان والتحصيل" ١٠ : ٤٨٣، الحطّاب،"مواهب الجليل" ٥ : ٦٧.
(٥) ابن رشد،"مسائل أبي الوليد" ١ : ٣٠٣، الرجراجي،"مناهج التحصيل" ٨ :٢٤٢- ٢٤٣)
(٦) القرطبي،"الجامع" (٥ : ٣٨، الجصاص،"شرح مختصر الطحاوي" ٣ : ١٨٣.

والمعقول منه : أنّها مكلفة فوجب أن يدفع إليها مالها إذا أونس منها الرشد؛ كالرجل، وكالتي دخل بها زوجها وولدت، أو أقامت سنة[١].

القول الراجح: بعد عرض أقوال الفقهاء وأدلّتهم في المسألة، فإننا نرى أنّ القول الراجح هو ما ذهب إليه أصحاب القول الأول، وذلك لما يلي :

إنّه إذا قلنا بأنّ أفعال البكر اليتيمة المهملة من بيع وشراء وعتق وهبة، ونحو ذلك جائزة بمجرد بلوغها، فلا مأمن في ذلك من لحوق الضرر بها بسبب قلة معرفتها وخبرتها بالأمور وإن كانت بالغة رشيدة لقلة الخبرة والدراية في بادئ الترشيد، على خلاف مقصود ما شرع الحجر لأجله من حفظ أموالهم، بل قد يستمر ذلك معها وقتاً، يكون حدّه سن التعنيس عند من اعتبره، أو دخول الزوج بها مع مضي مدّة لا تقل عن العام ونحوه، – شريطة أن يظهر رشدها أو يجهل حالها، فإن علم سفهها ولو بعد تعنيسها أو دخول الزوج بها لم يرتفع الحجر عنها– ولا أدلّ على التحقق من مؤانسة الرشد من سن التعنيس الذي تطول وتكثر معه المعاملات

المطلب الرابع : تصرفات العانس الماليّة، وفيه ثلاث مسائل :

المسألة الأولى : تصرفات العانس ذات الأب

اختلف فقهاء المالكية[٢] في حكم التصرّفات الماليّة للبكر ذات الأب التي بلغت حدّ التعنيس على أقوال أهمها:

القول الأول: أنّ البكر ذات الأب لا يجوز منها عتق ولا هبة ولا كفالة وإن بلغت حدّ التعنيس–. وإلى هذا القول ذهب مالك في المعروف من مذهبه[٣].

القول الثاني: أنّها إن بلغت حدّ التعنيس جاز عتقها وهبتها وكفالتها. وإلى هذا القول ذهب مالك في رواية عنه[٤]. على تفصيل فيما اشترطوه لجواز ذلك منها :

فعلي رواية ابن القاسم عن مالك: يشترط لجواز ذلك منها ثلاثة شروط : أن تعنس في بيت أبيها، وأن يؤنس الرشد منها، وأن يجيزه الوالد[٥].

وعلى رواية عبدالرحيم عن مالك يشترط التعنيس فقط[٦].

وعند ابن القاسم يشترط لجواز ذلك شرطان: أن تعنس في بيت أبيها، وأن يؤنس الرشد منها[٧]

سبب الخلاف: يرجع ذلك إلى اختلافهم في التعنيس هل يعتبر حدّاً لمؤانسة الرشد ورفع الحجر عن البكر أو لا ؟ فمن رأى أنّ التعنيس يصلح حدّاً لمؤانسة الرشد ورفع الحجر عن البكر، أجاز تصرفات العانس ببلوغها حدّ التعنيس، ومن لم يره لم يجز تصرفاتها.

---

(١) ابن قدامة،"المغني" ٤ : ٣٤٨، ابن المنجى،"الممتع في شرح المقنع" ٢ : ٦٥٢.
(٢) لم أقف على صورة هذه المسألة عند أصحاب المذاهب الأخرى
(٣) البراذعي،"تهذيب المدونة" ٤: ٣٩، ابن يونس،"الجامع" ١٨ : ١٢٩.
(٤) المراجع السابقة، نفس الجزء والصفحة.
(٥) المراجع السابقة، نفس الجزء والصفحة.
(٦) البراذعي،"تهذيب المدونة" ٤: ٤٠، ابن يونس،"الجامع" ١٨ : ١٣٠.
(٧) ابن يونس،"الجامع" ١٨: ١٢٩، ابن ناجي،"شرح الرسالة" ٢: ٥٨.

الأدلّة:

أولاً: أدلّة أصحاب القول الأول: استدلّ أصحاب هذا القول لما ذهبوا إليه بالمعقول، ومن ذلك:

١- أنّ الإجبار للأب باق في النكاح ، وهو حجر، فيعم ذلك التصرف في المال أيضاً[١].

٢- أن من شأن الأبكار الاستتار، وقلة التصرف، والبيع والشراء، وإذا لم تخبر الرجال والمعاملات لم تعرف إصلاح المال ووجوه الغبن فكان الحجر عليها مستصحباً حتى إذا دخل بها الزوج، وعرفت الرجال والمعاملات، وعرف ضبطها للمال زال الحجر عنها[٢]، ولا شكّ أنّ العانس ما زالت بكراً وإن كبرت غير إنّها لم تخبر الرجال، ولم تعرف طرق إصلاح المال ووجوه الغبن، فكان الحجر عليها باقياً، لذا لم تجز تصرفاتها.

ثانياً :أدلّة أصحاب القول الثاني: استدلّ أصحاب هذا القول لما ذهبوا إليه بالمعقول، ومن ذلك:

١. إنّما جازت تصرفاتها من الهبة والصدقة والكفالة؛ لأنّها لمّا عنست في بيت أبيها، وبرزت للرجال، وعرفت المعاملات، ووقفت على طرق إصلاح المال، كان ذلك شاهداً لمؤانسة الرشد منها، وسبباً لإسقاط الحجر عنها، ودفع مالها إليها، وإن لم تتزوج[٣].
٢. إنّمالم تجز تصرفاتها من الهبة والصدقة والكفالة إذا لم يجزها الأب–بناء على رواية ابن القاسم–، لأن بضعها بيد أبيها[٤]، وتجوز إن أجازها، لأنه أعلم بحالها، فإن علم رشدًا أجازه وإلا لم يجزه[٥].

القول الراجح : بعد عرض أقوال الفقهاء وأدلتهم في المسالة، فإننا نرى أن القول الراجح هو ما ذهب إليه أصحاب القول الثاني ، وذلك لما يلي:

١. قوة الأدلة التي استدلوا بها.
٢. أن المتأمل يجد أن العانس ببلوغها حدّ التعنيس يتكون لديها من الخبرة في التصرفات والمعاملات ما لا يتوفر في غيرها من الأبكار علاوة على ظهور الرشد من عدمه في تصرفاتها كما هو المشاهد، فإذا بلغت سن التعنيس مع ظهور الرشد في تصرفاتها كان تصرفها جائزاً، وإن لم يأذن لها الوالد.

المسألة الثانية : تصرفات العانس المرشّدة، ومجهولة الحال

العانس البكر إمّا أن تكون مرشدة [٦] في الحال والمال، أو يتيمة مهملة، أو مجهولة الحال.

فإن كانت مرشّدة وهي بكر جاز فعلها ، كانت في ولاية الأب أو الوصي وإليه ذهب مالك في المشهور عنه[٧].

---

(١) القرافي،"الذخيرة" ٨ : ٢٣٠، ابن قدامة،"المغني" ٤ : ٣٤٨.
(٢) ابن يونس،"الجامع" ١٧ :٦٤٥، عبدالوهاب،"المعونة" ص: ١١٧٣.
(٣) من عند الباحث.
(٤) مالك،"المدونة" ٤ : ١٢٢، ابن يونس،"الجامع" ١٨ : ١٢٩.
(٥) اللخمي،"التبصرة" ١٢ : ٥٦٥٤.
(٦) المرشدة : أي التي رشدها مجبرها بعد بلوغها وتجربتها بحسن تصرفها في المال بإشهاده عدلين على رفع حجره عنها وإطلاقه لها في التصرف. عليش،"منح الجليل" ٣ : ٤٦٣.
(٧) ابن أبي زيد،"الذبّ عن مذهب الإمام مالك" ١: ٣٤٣-٣٤٤، ابن شاس،"الجواهر" ٢ :٧٩٧.

وإن كانت يتيمة مهملة فالمشهور أن أفعالها من بيعٍ أو شراء أو هبة أو صدقة أو أعطية أو خلعٍ جائزة إذا عنست أو مضى لدخول زوجها بها العام إذا لم يعلم سفهها، فإذا علم سفهها فلا تجوز أفعالها وهو مشهور المذهب عند المالكيّة [١].

وخالف في ذلك سحنون، حيث ذهب إلى أن خلعها يجوز، وكذلك سائر أفعالها من بيعٍ أو شراء أو هبة أو صدقة أو أعطية قياساً على السفيه اليتيم الذي لا وصي له، وهو شذوذ في القول لم يتابعه عليه أحد من أصحاب مالك. ووجه ذلك عنده: أن البلوغ مظنة الرشد[٢].

وأمّا مجهولة الحال، فقد روي عن مالك : أن هباتها وصدقاتها وأعطياتها وعتقها جائزة بعد التعنيس– إن أجازها الوالد، أي بأن يقول: إنها رشيدة في أحوالها.

إذ التي علم سفهها لا يجوز للوالد إجازة أعطياتها، والتي علم رشدها، لا يجوز للوالد ردّ أعطياتها، فعلى هذه الرواية لم يحمل المعنّسة المجهولة الحال على السّفه، ولا على الرّشد، وأعمل مالك قول الوالد في ذلك[٣].

المسألة الثالثة: السنّ الذي تبلغه العانس لجواز تصرفاتها

اختلف فقهاء المالكيّة[٤] في سنّ التعنيس الذي تبلغه العانس لجواز تصرفاتها :

فذهب مالك في رواية مطرف عنه وبه قال ابن القاسم، وأصبغ إلى أنّه لا يجوز للعانس المرشّدة المرضية الحال الحسنة النظر التصرف في مالها ببيع ولا غيره، كان لها أب أو لم يكن حتى تبلغ أربعين سنةً[٥].

وفرّق أصحابه بين التي يولى عليها بأبٍ أو وصي أو خليفة سلطان، وبين التي لم يول عليها بأب ولا غيره، فقالوا: إنّه إذا لم يول عليها بأب ولا غيره، فإذا بلغت ثلاثين جاز قضاؤها في مالها من عتقٍ وعطيةٍ وغير ذلك إذا كانت مرشدة، وأما التي يولى عليها بأبٍ أو وصي أو خليفة سلطان فلا يجوز لها التصرف وإن كانت في السن والحال كما ذكر حتى تنكح أو تعنس. وأول التعنيس أربعون سنة، وبه قال ابن الماجشون، وابن وهب، وابن حبيب من المالكيّة [٦].

وقد تقدم الكلام على ذلك مفصلاً في ثنايا البحث، فلا داعي لتكراره.

الخاتمة

الحمد لله ، والصلاة والسلام على النبي المصطفى، وعلى آله الطيبين الطاهرين، وبعد

فلقد منّ الله علينا بالانتهاء من هذا البحث، وقد توصلنا إلى بعض النتائج، المهمة منها

١. عناية الإسلام بالحفاظ على حقوق المرأة، والتي من أهمها الحفاظ على مالها.
٢. أنّ أول سن التعنيس ثلاثون سنة، وأعلاه من الخمسين إلى الستين سنة.

---

(١) ابن رشد،"البيان والتحصيل" ١٠ : ٤٨٥، اللخمي،"التبصرة" ١٢ : ٥٦٥٤.
(٢) القرافي،"الذخيرة" ٦ :٢٢٤.
(٣) ابن رشد،"المقدمات" ٢ :٣٥٢-٣٥٣.
(٤) لم أقف على صورة هذه المسألة عند أصحاب المذاهب الأخرى
(٥) ابن يونس،"الجامع" ١٨ :١٣٠،١٣١.
(٦) ابن يونس،"الجامع" ١٨ : ١٣١).

٣. أنّ العانس يكفي في إذنها بالزوج، والصداق صمتها.
٤. أنّ من زالت بكارتها بسبب التعنيس، فإنّها تعامل في صفة الإذن كالأبكار.
٥. أنّ البكر تبقى في ولاية أبيها ما لم تعنس رشيدة ، أو يدخل بها زوجها، ويُعرف من حالها أنها مصلحة في مالها على الراجح من الأقوال في ذلك.
٦. أنّ الحدّ الذي تخرج به اليتيمة ذات الوصي من قبل الأب أو السلطان، واليتيمة المهملة من الحجر إنّما يكون بالتعنيس، أو النكاح مع طول المدة وتبين الرشد.
٧. أنّ المرشدة إذا بلغت حدّ التعنيس جازت جميع تصرفاتها الماليّة كانت ذات أب أو وصي أو مهملة، خلافاً لمجهولة الحال فتصرفاتها موقوفة على إجازة الوالد.
٨. أنّ السن الذي تبلغه العانس لجواز تصرفاتها الماليّة أربعون سنة كانت ذات أب أو لم تكن على الراجح.

أهم التوصيات : في نهاية هذا البحث نوصي بتوسيع الجهود لجمع كل ما يتعلق بالعنوسة في موسوعة كبيرة تشتمل على تعريفها وسنها وأحكامها وأسبابها وطرق علاجها والنتائج التي تحققت، والنتائج المرجوة، لاستشراف الحلول لها في ضوء السياسة لشرعية.

شكر وتقدير:

يتقدم الباحثان بخالص الشكر والتقدير إلى جامعة الحدود الشمالية ممثلة في عمادة البحث العلمي، لدعمهم هذا البحث، من خلال المشاريع البحثية المدعمة تحت رقم **EAR-2018-3-9-F-8045** (الدورة البحثية التاسعة).

قائمة المراجع والمصادر

- ابن أبي شيبة، عبد الله بن محمد"المصنف"، تحقيق كمال يوسف الحوت، (ط :١، الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٠٩هـ)
- ابن الأثير، المبارك بن محمد."النهاية في غريب الحديث". تحقيق طاهر أحمد الزاوى، محمود محمد الطناحي.(د . ط، بيروت: المكتبة العلمية، ١٩٧٩م)
- ابن الجَلَّاب، عبيد الله بن الحسين."التفريع" تحقيق سيد كسروي حسن(ط : ١، بيروت – لبنان، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٧م)
- ابن العربي، محمد بن عبد الله."أحكام القرآن". علَّق عليه محمد عبد القادر عطا. (ط: ٣، بيروت – لبنان: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٣م)
- ابن الملقن، عمر بن علي."التوضيح لشرح الجامع الصحيح" تحقيق دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث (ط : ١، دمشق–سوريا، دار النوادر، ٢٠٠٨م)
- ابن المنجى، المُنَجَّى بن عثمان."الممتع في شرح المقنع". تحقيق عبد الملك بن عبد الله بن دهيش. (ط : ٣، مكة المكرمة: مكتبة الأسدي، ٢٠٠٣ م)

- ابن جزي، محمد بن أحمد."القوانين الفقهية" (د . ط، د . م،د .ت).
- ابن رشد، محمد بن أحمد. "المقدمات الممهدات". تحقيق د. محمد حجي. (ط :١، بيروت– لبنان: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٨م)
- ابن رشد، محمد بن أحمد."البيان والتحصيل". تحقيق: د. محمد حجي وآخرون. بيروت – لبنان: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٨م)
- ابن رشد، محمد بن أحمد."بداية المجتهد ونهاية المقتصد"،(ط : ٤، مصر، مطبعة مصطفى البابي الحلبي١٩٧٥م)
- ابن رشد، محمد بن أحمد."مسائل أبي الوليد ابن رشد". تحقيق محمد الحبيب التجكاني. (ط : ٢بيروت – المغرب: دار الجيل، دار الآفاق الجديدة، ١٩٩٣م)
- ابن سلمون، عبدالله بن عبدالله."العقد المنظم للحكام". تحقيق محمد عبدالرحمن الشاغول. (د . ط، القاهرة : دار الآفاق العربية، ٢٠١١م).
- ابن شاس، عبد الله بن نجم."عقد الجواهر الثمينة"، دراسة وتحقيق أ.د. حميد بن محمد لحمر، (ط:١، بيروت – لبنان: دار الغرب الإسلامي، ٢٠٠٣م)
- ابن ضويان، إبراهيم بن محمد."منار السبيل في شرح الدليل". تحقيق زهير الشاويش. (ط :٧، د . م، المكتب الإسلامي، ١٩٨٩م)
- ابن عرفة، محمد بن محمد."تفسير ابن عرفة" المحقق جلال الأسيوطي. (ط :١، بيروت – لبنان: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٨ م).
- ابن غازي، محمد بن أحمد."شفاء الغليل". تحقيق د.أحمد بن عبد الكريم نجيب. (ط:١، القاهرة–مصر: مركز نجيبويه للمخطوطات، ٢٠٠٨ م)
- ابن قدامة، عبد الله بن أحمد. "المغني" (ط :١، بيروت، دار الفكر، ١٤٠٥هـ)
- ابن قدامة، عبد الله بن أحمد."الكافي في فقه الإمام أحمد".(ط: ١، د . م، دار الكتب العلمية، ١٩٩٤ م).
- ابن ماجه، محمد بن يزيد. "سنن ابن ماجه".تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. (د . ط، د . م، دار إحياء الكتب العربية – فيصل عيسى البابي الحلبي، د . ت).
- ابن منظور، محمد بن مكرم لسان العرب (ط:٣، بيروت: دار صادر، ١٤١٤هـ
- ابن ناجي، قاسم بن عيسى."شرح ابن ناجي على متن الرسالة". أعتنى به أحمد فريد المزيدي.(ط :١، بيروت – لبنان: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٧م).
- ابن نجيم، عمر بن إبراهيم."النهر الفائق شرح كنز الدقائق". تحقيق أحمد عزو عناية. (ط :١، د .م، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٢م)

- ابن هبيرة، يحيى بن هُبَيْرَة."اختلاف الأئمة العلماء". تحقيق السيد يوسف أحمد. (ط :٢، لبنان – بيروت: دار الكتب العلمية،د . ت)
- أبو الأَصْبَغ، عيسى بن سهل."ديوان الأحكام الكبرى".تحقيق يحيي مراد دار. (د . ط، القاهرة مصر: دار الحديث، ٢٠٠٧ م)
- أبو عبدالله محمد بن إسماعيل."الجامع الصحيح" تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر(ط : ١ ،دار طوق النجاة، ١٤٢٢هـ)
- أبو يعلى، محمد بن الحسين. "المسائل الفقهية من كتاب الروايتين والوجهين". تحقيق : د. عبد الكريم اللاحم.(ط:١، الرياض: مكتبة المعارف، ١٩٨٥م)
- الآبي، صالح بن عبد السميع، الثمر الداني (د.ط، بيروت: المكتبة الثقافية).
- الإسنوي، جمال الدين عبد الرحيم."المهمات في شرح الروضة".اعتنى به: أبو الفضل الدمياطي، أحمد بن علي.(ط :١، لبنان: دار ابن حزم، ٢٠٠٩م).
- الأصبحي، مالك بن أنس."المدونة". (ط:١، دار الكتب العلمية، ١٩٩٤م)
- الأصبحي، مالك بن أنس."الموطأ". تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي. (د . ط، مصر: دار إحياء التراث العربي،د. ت).
- الأنصاري، زكريا بن محمد."أسنى المطالب"(د.ط، دار الكتاب الإسلامي)
- الأنصاري، زكريا بن محمد."فتح الوهاب بشرح منهج الطلاب".(د .ط، د .م، دار الفكر للطباعة والنشر، ١٩٩٤م).
- البابرتي، محمد بن محمد."العناية شرح الهداية". (د. ط، د .م، دار الفكر، د ت)
- الباجي، سليمان بن خلف."المنتقى شرح الموطأ".(ط :١، مصر: مطبعة السعادة – بجوار محافظة مصر، ١٣٣٢هـ).
- البراذعي، خلف بن أبي القاسم."التهذيب" تحقيق د. محمد الأمين (ط : ١، دبي، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، ٢٠٠٢م)
- البغدادي، عبد الوهاب بن علي بن نصر."المعونة على مذهب عالم المدينة". تحقيق حميش عبد الحقّ. (د. ط، مكة المكرمة: المكتبة التجارية، مصطفى)
- البوصيري، أحمد بن أبي بكر."مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه". تحقيق محمد المنتقى الكشناوي. (ط :٢، بيروت: دار العربية، ١٤٠٣هـ).
- الترمذي، محمد بن عيسى. "سنن الترمذي" تحقيق أحمد محمد شاكر، وآخرون،(ط : ٢ مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي ١٩٧٥م)

- التُّسُولي، علي بن عبد السلام."البهجة في شرح التحفة". تحقيق محمد عبد القادر شاهين. (ط : ١، لبنان – بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٨م).
- الجصاص، أحمد بن علي."شرح مختصر الطحاوي". تحقيق د. عصمت عنايت الله، وآخرون. (ط :١، د . م، دار البشائر الإسلامية، ٢٠١٠ م) .
- الجندي، خليل بن إسحاق."التوضيح" تحقيق د. أحمد بن عبد الكريم نجيب(ط :١، مصر، مركز نجيبويه للمخطوطات،٢٠٠٨م)
- الجوهري، إسماعيل بن حماد."الصحاح"، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، ط:٤، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٧م)
- الحاكم، محمد بن عبد الله."المستدرك على الصحيحين".تحقيق مصطفى عبد القادر عطا. (ط:١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٠م)
- الحجاوي، موسى بن أحمد." الإقناع في فقه الإمام أحمد"، تحقيق عبد اللطيف محمد موسى.(ط بيروت– لبنان، دار المعرفة)
- الحدادي، أبو بكر بن علي،الجوهرة النيرة(ط:١ المطبعة الخيرية،عام ١٣٢٢هـ)
- الحصني، أبو بكر بن محمد."كفاية الأخيار".تحقيق علي عبد الحميد بلطجي ومحمد وهبي سليمان. (ط: ١، دمشق: دار الخير، ١٩٩٤).
- الحطاب، محمد بن عبد الرحمن."مواهب الجليل" (ط:٣، دار الفكر،١٩٩٢م)
- الخرشي، محمد بن عبد الله،"شرح مختصر خليل" (بيروت : دار الفكر للطباعة)
- الدردير، أحمد بن محمد. "الشرح الكبير"، (ط دار الفكر، (د . ت).
- الدسوقي، محمد بن عرفة."حاشية الدسوقي"(ط دار الفكر)
- الدميري، بهرام بن عبد الله."الشامل" ضبطه أحمد بن عبد الكريم نجيب،(ط ١ مصر: مركز نجيبويه للمخطوطات ٢٠٠٨م)
- الرجراجي، علي بن سعيد."مَنَاهِجُ التَّحصِيلِ".اعتنى به أبو الفضل الدّميَاطي، أحمد بن عليّ. (ط :١، د . م، دار ابن حزم، ٢٠٠٧ م)
- الرملي، محمد بن أبي العباس."غاية البيان شرح زبد ابن رسلان". (د .ط، بيروت: دار المعرفة، د . ت).
- الرملي، محمد بن أبي العباس."نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج".(ط: الأخيرة، بيروت: دار الفكر، ١٩٨٤م).
- الزَّبيدي، محمّد بن محمّد."تاج العروس"، تحقيق مجموعة من المحققين(ط دار الهداية، د . ت).
- السندي، محمد بن عبد الهادي."حاشية السندي على سنن ابن ماجه". (د.ط، بيروت: دار الجيل، د . ت).
- الشيباني، أحمد بن محمد بن حنبل."مسند الإمام أحمد".تحقيق شعيب الأرنؤوط. وآخرون، (ط:١، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠١م)

- شيخي زاده، عبد الرحمن بن محمد."مجمع الأنهر"،تحقيق خليل عمران.(د.ط لبنان- بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٨م)
- الصاوي، أحمد بن محمد."بلغة السالك"(د. ط، مصر، دار المعارف، د.ت)
- الصغاني، الحسن بن محمد."التكملة والذيل والصلة".تحقيق عبد العليم الطحاوي، وآخرون. (د . ط، القاهرة: مطبعة دار الكتب، د .ت).
- الصقلي، محمد بن عبد الله."الجامع لمسائل المدونة" تحقيق معهد البحوث العلمية ،جامعة أم القرى (ط :١، دار الفكر للطباعة والنشر ٢٠١٣م)
- عليش، محمد بن أحمد."منح الجليل". (د . ط،بيروت: دار الفكر ١٩٨٩م)
- الغنيمي، عبد الغني بن طالب."اللباب في شرح الكتاب".حققه محمد محيي الدين عبد الحميد. (د .ط ، بيروت – لبنان: المكتبة العلمية، د .ت).
- الفارابي، إسحاق بن إبراهيم."معجم ديوان الأدب". تحقيق د. أحمد مختار عم،د. إبراهيم أنيس.(د .ط، القاهرة: مؤسسة دار الشعب للصحافة والطباعة، ٢٠٠٣م).
- الفاسي، محمد بن أحمد."شرح ميارة"، تحقيق عبد اللطيف حسن عبد الرحمن،(ط، بيروت: دار الكتب العلمية لبنان ٢٠٠٠م)
- القرافي، أحمد بن إدريس."الذخيرة". تحقيق محمد حجي، وآخرون.(ط :١، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٤م).
- القرطبي، أحمد بن عمر."المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم". حققه محيي الدين ديب ميستو، وآخرون. (ط:١، دمشق: دار ابن كثير،١٩٩٦م).
- القرطبي، محمد بن أحمد."الجامع لأحكام القرآن" تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش ، (ط: ٢، القاهرة: دار الكتب المصرية، ١٩٦٤م).
- القشيري، مسلم بن الحجاج."صحيح مسلم" تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي،(د.ط، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د . ت).
- القيرواني، ابن أبي زيد."الذب عن مذهب الإمام مالك". المحقق د. محمد العلمي، وآخرون. (ط :١، المغرب: مركز الدراسات والأبحاث، ٢٠١١م).
- القيرواني، عبد الله ابن أبي زيد."النَّوادر والزِّيادات".تحقيق د. عبد الفتّاح محمد الحلو ، وآخرون. (ط:١، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٩م).
- القيرواني، عبد الله ابن أبي زيد."متن الرسالة". (د.ط، د . م، دار الفكر).
- الكاساني، علاء الدين بن مسعود بن أحمد."بدائع الصنائع"، (د .ط،بيروت، دار الكتاب العربي،١٩٨٢م)

- اللخمي، علي بن محمد."التبصرة". تحقيق د. أحمد عبد الكريم نجيب. (قطر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ٢٠١١م).
- المجلسي، محمد بن محمد."لوامع الدرر في هتك أستار المختصر".تحقيق اليدالي بن الحاج أحمد. (ط: ١، نواكشوط– موريتانيا: دار الرضوان، ٢٠١٥م).
- المرداوي، علي بن سليمان."الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف". (ط :٢، د . م، دار إحياء التراث العربي، د . ت).
- المُطَرِّزِيّ، ناصر بن عبد السيد."المغرب في ترتيب المعرب".(د .ط، (د .م، دار الكتاب العربي، د . ت).
- مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، الشربيني، شمس الدين محمد بن أحمد الخطيب، (د. ط)، بيروت، دار الفكر، (د. ت).
- المقدسي، عبد الرحمن بن إبراهيم."العدة شرح العمدة".(د.ط، القاهرة: دار الحديث، ٢٠٠٣ م).
- المناوي، عبد الرؤوف بن علي."التيسير" (ط:٣، الرياض، مكتبة الإمام الشافعي، ١٩٨٨م)
- المنوفي، علي بن خلف ."كفاية الطالب الرباني لرسالة أبي زيد القيرواني".تحقيق يوسف الشيخ محمد البقاعي. (د . ط، بيروت: دار الفكر، ١٤١٢هـ).
- المّواق، محمد بن يوسف."التاج والإكليل"(ط بيروت، دار الفكر، ١٣٩٨هـ)
- الموصلي، عبد الله بن محمود.الاختيار(د .ط، القاهرة: مطبعة الحلبي، ١٩٣٧ م)
- النووي، يحيى بن شرف.المجموع شرح المهذب ، الناشر: دار الفكر د . ت).
- الورغمي، محمد بن عرفة."المختصر الفقهي".تحقيق د. حافظ عبد الرحمن محمد خير. (ط:١، مؤسسة خلف أحمد الخبتور للأعمال الخيرية، ٢٠١٤م)

A Jurisprudential Study of Islamic rulings of Unmarried Women

Dr. Abdelkhalek Mohamed Abdelkhalek Ahmed
Associate Professor of Jurisprudence, Department of Islamic Studies
Faculty of Education and Arts in Arar –
Northern Border University
Email: Abdelkhalek.Ahmed@nbu.edu.sa

Dr. Saud ben Melouh Alenazi
Associate Professor of Jurisprudence, Department of Islamic Studies
Faculty of Education and Arts in Arar –
Northern Border University
Email: ksasaud@hotmail.com

Abstract. the subject of this research is about the meaning of spinsterhood, its age, and the jurisprudential rulings related to it. It aims to clarify the ruling on a spinster's permission upon marriage, in addition to explaining when she becomes free in decision. The research is as an attempt to eliminating the restrictions that happen to spinsters in some environments, by referring to scholars and using the descriptive and documentary approaches. The important results are in Islam's concern with preserving the rights of women, foremost of which is her money and that the term spinster is only used for women not married. The age of spinsterhood is thirty, and the above is from fifty to sixty, a spinster is sufficient in her permission to marry her silence even if her virginity is lost. If a spinster reaches forty years of age, she is free in spite of her father, guardian, or not has both, in contrast to the unknown status, her behavior is subject to parental leave. It recommends to create an encyclopedia to collect everything related to spinsterhood, in order to explore solutions to it in the light of Islamic law.
Key words: spinster, unknown status, maturity, coercion, behavior

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٥ ص ص: ١٣٥- ١٧١ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-5.6

الأصول الشرعية التي تقوم عليها دراسة الأديان

د. سلطان بن عبد الرحمن العميري
أستاذ مشارك بقسم العقيدة، في جامعة أم القرى، مكة،
soamairi@uqu.edu.sa

مستخلص. تتحصل فكرة البحث في جمع الأصول الشرعية التي ينبغي على الدارس المسلم أن يعتمد عليها، ويستحضرها في أثناء دراسته للأديان، حتى يكون على بصيرة من عمله، ولأجل أن يكون محققا للانضباط العلمي فيما يقرره ويتبناه وفيما ينقده ويخشاه، وينضم إليها الإشارة إلى عدد من الأصول التي تناقضها، حتى يكون الدارس المسلم على خُبر بما يناقض ما يعتمده في بحثه ولا يعارضه في مسيرته.

فجمعت فكرة البحث بين الجانب البنائي والجانب النقدي، فالقارئ لهذا البحث يقف على ما يجب الاعتماد عليه من الأصول الشرعية في دراسته للأديان، وعلى قدر مما يجب عليه الحذر منه والابتعاد عنه.

وقد اعتمدت في البحث على المنهج الاستقرائي والمنهج المقارن والمنهج النقدي.

وخرجت من البحث بنتائج متعددة، منها: ضرورة الاهتمام بالأصول الشرعية لكل العلوم، ومنها غزارة المضامين الشرعية المتعلقة بدراسة علم الأديان، ومنها: ضرورة الاهتمام بالمناهج الغربية الحديثة في دراسة الأديان وإفراد كل واحد منها بأبحاث نقدية مخصوصة.

الكلمات المفتاحية: الأصول- الدين- الشرعية- النقائض- الأديان

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين.. أما بعد:

فإن من أهم ما ينبغي على المسلم الاهتمام به في خوضه غمار العلم والمعرفة أن يحرص على ضبط الأصول التي دلت عليها النصوص الشرعية، فإن هذه الأصول تعد ميزانا يضبط به المسلم تصرفاته وتحركاته في ساحات البحث.

ومن أهم المجالات التي يحتاج فيها الدارس المسلم إلى تلك الأصول الشرعية مجال دراسة الأديان؛ لأن هذا المجال كثرت فيه الاتجاهات والنزاعات والتوجهات، وتنوعت فيه الآراء والتصورات، واختلفت فيه النتائج

والخلاصات، فالمسلم في حاجة شديدة إلى معرفة الأصول الشرعية التي يعتمد عليها في تحديد المسار الصحيح بين تلك المسارات، والميزان الصحيح في تفكيك تلك المنظومات.

ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث، فجوهر فكرته تتحصل في تحديد الأصول الشرعية التي ينبغي على الدارس المسلم أن يعتمد عليها ويستحضرها في أثناء دراساته للأديان، حتى يكون على بصيرة من عمله، ولأجل أن يكون محققا للانضباط العلمي فيما يقرره ويتبناه وفيما ينقده ويخشاه.

وضمن إليها ذكر كثير من المزاعم التي تناقض الأصول الشرعية، حتى يكون الدارس المسلم على خُبر بما يناقض ما يعتمده في بحثه ولا يعارضه في مسيرته.

فجمعت فكرة البحث بين الجانب البنائي والجانب النقدي، فالقارئ لهذا البحث يقف على ما يجب الاعتماد عليه في دراسته للأديان، وعلى ما يجب الحذر منه ونفيه من الأصول.

يمكن أن تجعل حقيقة هذا البحث مقارنة بين الأصول الشرعية الإسلامية والأصول الغربية في دراسة الأديان، ولكني لم أشأ أن أجعله كذلك؛ لأن ذكري للمزاعم المنتشرة في الدراسات الغربية عن الأديان لم يكن مقصودا بالأصالة في البحث، وإنما ذكرت باعتبارها مناقضة للأصول الشرعية الإسلامية، ولأجل هذا لم أتوسع في دراستها ولا في ذكر الأوجه في نقدها.

فالفكرة الجوهرية للبحث متمركزة حول بيان الأصول الشرعية التي تقوم عليها دراسة الأديان، ولما كان تمام البحث في هذه الأصول وكمال بيانها مستلزما لبيان قدر مما يناقضها جاء ذكر تلك الأصول الغربية في دراسة الأديان.

أهمية البحث وأسباب اختياره:

ترجع أهمية البحث وأسباب اختياره إلى عدد من الأمور:

الأمر الأول: عمق أثر الأصول الشرعية في ضبط مسيرة البحث والخوض في غماره.

الأمر الثاني: عظم مكانة الأديان في حياة الإنسان وضرورة ضبط مسالك دراستها.

الأمر الثالث: كثرة الاضطراب والاختلاف في مجال دراسة الأديان.

الأمر الرابع: الكشف عما تتضمنه النصوص الشرعية من معانٍ ضابطة للتعامل مع الدراسات المتعلقة بالأديان.

الأمر الخامس: إبراز ما يتميز به المنهج الإسلامي عن المناهج الأخرى المباينة له في دراسة الأديان.

الدراسات السابقة:

لم أقف –بعد البحث والتنقيب– عن دراسة سابقة ركزت على فكرة البحث الجوهرية، بحيث أنها تقصد إلى استقراء النصوص الشرعية واستخراج الأصول الكلية التي يجب أن تقوم عليها دراسة الأديان، وذكر أهم ما يناقضها من أصول الدعاوى عند دارسي الأديان، فهذه الفكرة لم أجد من خصها ببحث مفرد ولا ببحث ضمن كتاب.

المنهج المتبع:

اعتمدت في هذا البحث على منهج الاستقراء، فهو الأساس في فكرته، بحيث قدمت باستقراء النصوص الشرعية واستخلاص ما يمكن أن يعد أصلا في دراسة الأديان، ويقوم على المنهج المقارن، فقد قدمت بالمقارنة بينه الأصول الشرعية والأصول المناقضة لها في دراسة الأديان، ويقوم على النقدي، فقد قدمت بنقد عدد من القضايا والأفكار، سواء كانت متعلقة بالأصول الشرعية أو بما يناقضها.

خطة البحث:

ينقسم بنيان البحث إلى مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة.

أما المقدمة، ففيها بيان فكرة البحث وأهميته وخطته.

وأما التمهيد، ففيه بيان مفهوم الدين لغة واصطلاحا، وبيان أهمية الأصول الكلية لدراسة الأديان.

وأما المبحث الأول، ففيه بيان الأصول الشرعية المتعلقة بأصل الدين ومكوناته.

وأما المبحث الثاني، ففيه بيان الأصول الشرعية المتعلقة بعلاقة الأديان ومقارنتها.

وأما المبحث الثالث، ففيه بيان الأصول الشرعية المتعلقة بمنهج دراسة الأديان.

وأما الخاتمة، ففيها بيان أهم النتائج والتوصيات.

التمهيد

أولا: مفهوم الدين لغة واصطلاحا:

الدين لغة:

يرجع معنى الدين في اللغة إلى معانٍ، من أظهرها معنى الانقياد والذل، يقال: دان للرجل يدين له، إذا انقاد وتذلل له، يقول ابن فارس: "الدال والياء والنون أصل واحد إليه يرجع فروعه كلها. وهو جنس من الانقياد، والذل. فالدين: الطاعة، يقال دان له يدين دينا، إذا أصحب وانقاد وطاع. وقوم دين، أي مطيعون منقادون"[١].

ومنه قوله ﷺ: "الكيس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت"[٢]، أي: الفطن الذكي من ألزم نفسه وأرغمها على الانقياد والطاعة[٣].

ومنه قوله ﷺ: "أريد من قريش كلمة تدين لهم بها العرب"[٤]، أي: تخضع لهم العرب وتنقاد وتطيع[٥].

---

(١) معجم مقاييس اللغة، ابن فارس (٣١٩/٢).
(٢) أخرجه الترمذي (٢٤٥٩)، وابن ماجه (٤٢٦٠).
(٣) انظر: النهاية في غريب الحديث، ابن الأثير (١٤٨/٢).
(٤) رواه الترمذي (٣٢٣٢)، وأحمد (٢٠٠٨).
(٥) انظر: النهاية في غريب الحديث، ابن الأثير (١٤٨/٢).

الدين اصطلاحا:

اختلفت الآراء والاتجاهات كثيرا في بيان مفهوم الدين، فأصحاب كل اتجاه يعرفون الدين بناء على ما تقتضيه أصولهم، فظهرت أنواع من التعاريف للدين[١]، وثم خلط أيضا بين تعريف الدين من حيث هو وبين تعريف الدين الصحيح، فعلماء الإسلام يغلب عليهم تعريف الدين الصحيح، ولهذا تراهم ينصون على أنه وضع إلهي يدعو أصحاب العقول السليمة إلى قبول ما جاء به الرسول ﷺ[٢]، أو نحوها من الجمل.

ومن الصعب جدا ذكر كل تلك الآراء في هذا الموضع من البحث، فإن ذلك مما يطول به البحث ويخرج عن مقصوده.

ومن أقرب التعاريف التي قيلت في بيان مفهوم الدين وأجمعها ما ذكره محمد دراز، حيث يقول: "الاعتقاد بوجود ذات –أو ذوات– غيبية علوية، لها شعور واختيار، وتصرُّف وتدبير في الشؤون التي تعني الإنسان، اعتقاد من شأنه أن يبعث الإنسان إلى مناجاة هذه الذات، رغبةً ورهبةً في خضوعٍ وتمجيد"[٣].

فهذا التعريف يشمل كل صور الدين، سواء الصحيح منها أو الباطل، ويستوعب أصول المكونات التي لا بد منها في كل دين.

ثانيا: أهمية الأصول الكلية في دراسة الأديان:

البحث في الأصول التي يجب أن تقوم عليها دراسة الأديان من أهم ما يحتاجه الدارس المسلم، وذلك أن الأديان اشترك في دراستها أصناف مختلفة في أصولها ومنطلقاتها، وكل صنف ينطلق من مسلماته الكلية، ويستخلص النتائج بناء على أصوله المنهجية، سواء العقدية منها أو البحثية.

ولأجل هذا يجد الدارس المسلم للأديان أمامه أكواما من الأفكار والنظريات متناقضة تمام التناقض مع أصول الإسلام، سواء في تفسير الأديان المنحرفة أو في تفسير الإسلام وما يتعلق به.

فلا جرم أن ضبط الأصول الشرعية الصحيحة التي يجب أن تقوم عليها دراسة الأديان، له أهمية بالغة وأثر عميق، ويمكن أن تُبين تلك الأهمية في الأمور التالية:

الأمر الأول: أن ذلك يعين على ضبط التصور الصحيح عن دين الإسلام وعن سائر الأديان الأخرى، فالبحث في الأصول الكلية من أقوى ما يساعد على عمق الفهم، ومن أعلى ما يفضي إلى إدراك الحقائق، وهذا مما يعين على الانضباط العلمي والاستدلالي.

---

(١) انظر: في الدين المقارن، محمد كمال جعفر (١٩-٢٥)، والدين بحوث ممهدة لدراسة الأديان، محمد دراز (٢٨-٥٢)، وفلسفة الدين في الفكر الغربي، إحسان الحيدري (١٧-٤٦).

(٢) انظر: التعريفات، الجرجاني (١٠٥).

(٣) الدين بحوث ممهدة لدراسة الأديان (٥٢).

الأمر الثاني: أن ذلك من أقوى ما يعين على إدراك الفروق المميزة بين الأديان، فإن الدارس للأديان سيقف على عدد كبير منها، وبينها من التداخل والفروق قدر كبير، فسلامة الأصول الكلية عنده وإدراكه لها يعينه على فهم ما بين تلك الأديان من فروق.

الأمر الثالث: أن ذلك من أقوى ما يعين على إدراك الفروق بين المناهج المختلفة في دراسة الأديان، فالمطالع للمصنفات في تاريخ الأديان ومقارنتها يجد كما كبيرا من المناهج المختلفة في مسالك دراستها للأديان، فحسن تصور تلك الأصول الكلية وعمق العلم بها يعين على معرفة ما يمتاز به المنهج الإسلامي الصحيح عن تلك المناهج المنحرفة.

الأمر الرابع: أن ذلك من أقوى ما يعين على معرفة مكامن الغلط والانحراف في الأديان نفسها، وفي المناهج المادية العلمانية التي اعتُمِدت في دراسة الأديان، فإن كل خائض في علم كثرت فيه الانحرافات وشارك فيه أصحاب المناهج الغالطة لا بد له من أصول كلية يعتمد عليها في النظر إلى ما سيقف عليه من أفكار ومذاهب وعقائد، ويستند إليها في محاكمتها وتمحيصها.

ومتى ما جهل الدارس تلك الأصول الكلية أو فرط فيها فإنه سيقع لا محالة في أغلاط علمية وتصورية كثيرة، وسيكون جاهلا بمكامن الغلط فيما بُني عليه، وستمر عليه انحرافات لا يعرف عمقها، أو يقدم نقدا قاصرا لها.

الأمر الخامس: انضباط الرؤية ووضوحها، فإدراك الأصول المنهجية قبل الانطلاق في العملية البحثية من أشد ما يساعد على انضباط الرؤية والمواقف، سواء المواقف البنائية منها أو النقدية، لأن البلوغ إلى تلك الأصول بمثابة التحصل على الميزان الدقيق الذي توزن به المواقف الجزئية المختلفة، وفقدان الميزان أو عدم انضباطه يستلزم بالضرورة فقدان الاتساق واضطراب الرؤية في الآراء والمواقف.

يقول ابن تيمية في بيان ضرورة العلم بالأصول الكلية: "لا بد أن يكون مع الإنسان أصول كلية تُردُّ إليها الجزئيات؛ ليتكلم بعِلم وعدل، ثم يعرف الجزئيات كيف وقعت؟ وإلا فيَبقى في كذب وجهل في الجزئيات، وجهل وظلم في الكليات، فيتولَّد فساد عظيم"[١].

---

(١) ابن تيمية، مجموع الفتاوى (٢٠٣/١٩).

المبحث الأول

الأصول المتعلقة بأصل الدين ومكوناته

الأصل الأول: أن التدين أمر فطري بالنسبة للإنسان، فقد دلت النصوص الشرعية على أن التدين نابع من فطر الناس، وأنهم جميعا جبلوا على أن يعبدوا الله تعالى ويوحدوه، ومعنى فطرية التدين: أن الناس خلقوا خلقة تقتضي أن يحبوا الله تعالى ويتذللوا له ويفردوه بالعبادة والتأله.

يقول تعالى: (فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ) [الروم:٣٠]، ويقول النبي صلى الله عليه وسلم: "ما من مولود إلا ويولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه، كما تنتج البهيمة، هل تجدون فيها من جدعاء حتى تكونوا أنتم تجدعونها؟"[١].

ومن مقتضيات هذا الأصل: أن التعبد لله تعالى ملازم لمسيرة بني آدم، وهو الأصل فيهم، فالمسلم إذن يملك أصلا وقاعدة يحاكم إليها كل الأقوال التي قيلت في نشأة الدين في حياة الناس.

ومن أهم فوائد هذا الأمر أن الدارس للأديان يدرك أن الأصل في البشرية الإقرار بوجود الله تعالى وأن إنكاره ليس هو الأصل فيهم ولا هو الغالب عليهم في العصور الغابرة، يقول ابن تيمية: "إثبات ربين للعالم لم يذهب إليه أحد من بني آدم، ولا أثبت أحدٌ إلهين متماثلين ولا متساويين في الصفات ولا في الأفعال، ولا أثبت أحد قديمين متماثلين ولا واجبي الوجود متماثلين، ولكن الإشراك الذي وقع في العالم إنما وقع بجعل بعض المخلوقات مخلوقة لغير الله في الإلهية، بعبادة غير الله تعالى واتخاذ الوسائط ودعائها والتقرب إليها، كما فعل عباد الشمس والقمر والكواكب والأوثان وعباد الأنبياء والملائكة أو تماثيلهم ونحو ذلك، فأما إثبات خالقين للعالم متماثلين فلم يذهب إليه أحد من الآدميين"[٢].

ومن مقتضيات هذا الأصل: أن الدين لا يمكن أن يختفي من حياة الناس، فلا يمكن للمجتمعات البشرية أن تصل إلى مرحلة تترك فيها الدين وتذهب إلى غيره؛ فالدين غير قابل للاضمحلال من حياة الناس، بل هو من المكونات الأساسية فيها.

ويناقض هذا الأصل الشرعي عدد من المزاعم الباطلة، من أشهرها:

الزعم الأول: الادعاء بأن الدين طارئ على حياة الإنسان، فكثير من دارسي الأديان يذهبون إلى أن الدين أمر داخل على الحياة الإنسانية، وأنه من صنع الإنسان الجاهل، ويؤكدون على أن الإنسانية كانت تعيش في أول

---

(١) أخرجه البخاري (٦٥٩٩)، ومسلم (٢٦٥٨).
(٢)درء تعارض العقل والنقل، ابن تيمية (١٥٦/٥).

أمرها بلا دين.

وهذا الناقض مبني على الناقض السابق، فإن كثيرا من دارسي الأديان حين اعتمدوا في دراستهم للأديان على فرضية التطور، فإن مقتضى ذلك أن الدين لم يكن في حياة الإنسان ثم طرأ عليها؛ لأنه إذا كان أصل نشأة الإنسان ناتجة عن التطور فكذلك ما يتعلق بتفاصيل تلك النشأة، ومن أظهرها الأديان، فالإنسان في توهمهم عاش مدة من الزمن بلا دين، ثم طرأ عليه الدين شيئا فشيئا، حتى اكتملت صورة الأديان عبر الزمن[١].

وهذا التصور غير صحيح، ويدل على عدم صحته أمور، منها:

الأمر الأول: أنه مبني على فرضية غير مسلمة، وما زالت محلا للخلاف والتجاذب، ولا تفيد إلا مجرد الظنون، كما سبق بيانه.

الأمر الثاني: أنه على التسليم بصحة هذه الدعوى، فإنها تنقض نفسها بنفسها، وذلك أن كثيرا من الذين يدعون هذه الدعوى يقررون في الوقت نفسه بأن الشرك هو الأصل في دين الإنسان، وهذا يتناقض مع دعواهم بأن الدين الإنساني تطور من البساطة إلى التعقيد والتركيب، فإن التوحيد بسيط والشرك معقد ومركب؛ لأنه مبني على تعدد الآلهة، فعلى مقتضى قولهم يجب أن يكون التوحيد هو الأصل في دين الإنسان لا الشرك![٢].

الزعم الثاني: الادعاء بأن سبب إقبال الناس على التدين راجع إلى أسباب مادية متعلقة بحياة الناس وليس راجعا إلى الفطرة.

فحين ذهب كثير من دارسي الأديان إلى أن الدين طارئ على حياة الإنسان، اضطروا إلى أن يوجدوا سببا يفسرون به تمسك المجتمعات الإنسانية بالأديان، فانحصرت أقوالهم في الأسباب المادية المتعلقة بحياة الإنسان.

فذكر بعضهم أن السبب راجع إلى الشعور بالخوف من مظاهر الطبيعة، فاخترع الناس الإيمان بالله ليتخلصوا من تلك المخاوف[٣]، وذكر بعضهم أن السبب راجع إلى الجهل بأسرار الطبيعة، فحين كان الناس يرون أمورا لا يعرفون لها تفسيرا اخترعوا الإيمان بالله ليفسروا من خلاله تلك الأسرار[٤]، وذكر بعضهم أن سبب التدين راجع إلى التعلق بالأرواح الميتة، فزعموا أن الناس كانوا يرون بعض الموتى في الأحلام، وظنوا أن تلك الأرواح لها سلطة وتأثير في الحياة، فسعوا إلى إرضائها عبر طقوس معينة، ثم تطور بهم الأمر إلى أن قاموا بعبادتها[٥]، وذكروا أسبابا غير ذلك[٦]، وكلها تشترك في أنها أسباب مادية متعلقة بحياة الإنسان منافية للمعنى الفطري.

---

(١) انظر: الدين بحوث ممهدة لدراسة الأديان، دراز ص/٨٠.

(٢) انظر: مدخل لدارسة الأديان، عبد الله سمك ص/٥٩٤.

(٣) انظر: الفلسفة وقضايا الحياة – حوارات مع برتراند رسل ص/٢٧، وقصة الحضارة، ول ديورانت (٩٩/١)، ووهم المستقبل، فرويد ص/٢٩، ٣٠.

(٤) انظر: العلم المرح، نيتشه ص/١٤٢، ٢١٥، ووهم المستقبل، فرويد ص/٤٦-٤٧.

(٥) انظر: نشأة الدين، علي سامي النشار ص/٣١-٣٣، والدين، دراز ص/١٣٣، وتاريخ الأديان وفلسفتها، طه الهاشمي ص/٦٦.

(٦) انظر: في الدين المقارن، محمد كمال جعفر ص/٣٩-٥٦، وفلسفة الدين في الفكر الغربي، إحسان الحيدري ص/٤٧-٧٨، وبحوث في مقارنة

وهذه الأقوال في تفسير نشأة الدين في حياة الإنسان باطلة، ويدل على بطلانها عدد من الأمور، منها:

الأمر الأول: أنها مبنية على الظنون والأوهام، ولم يقدم أصحابها أي دليل يدل على صحتها، وإنما هي ظنون مجردة، ادعوا أنها تفاسير علمية صحيحة، فالمجتمعات الإنسانية الأولى لا نملك عنها معلومات كافية يمكن الاعتماد عليها في تحديد طبائعها ومنشأ تصرفاتها، وعدم إقامة الدليل على الدعوى قدر كافٍ في منع قبولها والتسليم بها.

ويزيد الدارس المسلم في هذا الأمر أن لديه أخبارا من الوحي المعصوم تخبره بأن الدين ملازم للحياة الإنسانية، وأنه نابع من الفطرة، وأن كل الناس جبلوا على الإيمان بالله تعالى وتوحيده، فيكف يصح أن يترك هذه الأخبار الموثوقة ويعتمد على ظنون وأوهام؟

الأمر الثاني: أن أصحاب تلك الدعوى وقعوا في التعميم الزائف، فإنه على التسليم بأن هناك ما يدل على أن بعض المجتمعات الإنسانية كان السبب الأول عندها في الدفع إلى التدين راجعا إلى الخوف أو إلى الجهل بأسرار الطبيعة أو التعلق بأرواح الأموات، فإن مجرد وجود هذا الأمر لا يسوغ تعميمه على كل الأديان، وعلى كل المجتمعات الإنسانية، وكل ما قدموا من مسوغات على التسليم بصحته فإنه لا يعدو أن يكون متعلقا بمجتمع أو بعدد منها، ولا يملكون حجة تسوغ لهم تعميم نتائجهم على كل المجتمعات الإنسانية في كل المراحل التاريخية على كل الأديان المعروفة في التاريخ البشري.

الأصل الثاني: أن كل الأمم الإنسانية جاءتها رسل من الله تعالى، كما في قوله تعالى: ﴿أَهْوَنُ عَلَيْهِۚ وَلَهُ ٱلْمَثَلُ ٱلْأَعْلَىٰ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِۚ وَهُوَ﴾ [النحل:٣٦].

يقول ابن كثير في بيان معناها: "بعث في كل أمة رسولا، أي: في كل قرن من الناس وطائفة رسولا، وكلهم يدعو إلى عبادة الله، وينهى عن عبادة ما سواه: ﴿فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِۚ وَهُوَ﴾ ، فلم يزل تعالى يرسل إلى الناس الرسل بذلك، منذ حدث الشرك في بني آدم في قوم نوح الذين أُرسل إليهم نوح، وكان أول رسول بعثه الله إلى أهل الأرض إلى أن ختمهم بمحمد –صلى الله عليه وسلم– الذي طبقت دعوته الإنس والجن في المشارق والمغارب"[١].

ويقول تعالى: ﴿كَ كَ كَ﴾ [يونس:٤٧]، يقول الطبري في بيان تفسيرها: "يقول تعالى ذكره: ولكل أمة خلت قبلكم أيها الناس رسول أرسلته إليهم، كما أرسلت محمدًا إليكم، يدعون من أرسلتهم إليهم إلى دين الله وطاعته"[٢].

ومقتضى هذا الأصل: أن الأديان التي أنزلها الله كثيرة؛ لأن الأمم البشرية كثيرة، فلا يكاد يحصى عدد الأمم التي

الأديان، أحمد السايح ص/٣٧-٧٢.

(١) تفسير القرآن العظيم، ابن كثير (٥٧٠/٤).

(٢) جامع البيان عن تأويل آي القرآن، الطبري (٩٩/١٥).

انقسمت إليها سلالة بني آدم.

ومن مقتضياته: أن الأديان المنزلة من الله طبقت مراحل التاريخ البشري، لأن الخبر الإلهي نصّ على أن كل أمة جاءها رسول، ولم يقيده بمرحلة زمنية محددة، فمعنى ذلك: أن في كل المراحل التي مرت بها البشرية كان فيها دين منزل من الله تعالى، ولا يلزم أنا نعلم تفاصيل ذلك الدين أو أن نخبر بها، كما قال تعالى: (وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَن تَقُومَ ٱلسَّمَآءُ وَٱلْأَرْضُ بِأَمْرِهِۦ ۚ ثُمَّ إِذَا دَعَاكُمْ دَعْوَةً مِّنَ ٱلْأَرْضِ) [غافر:٧٨].

الأصل الثالث: أن التوحيد هو الأصل في دين الناس، فنصوص الوحي ذكرت أن الأصل في دين الناس التوحيد لله تعالى، وأن الإشراك به في العبادة والربوبية طارئ على الجنس البشري، ويعد انحرافا عن النهج المستقيم الذي كانت عليه.

فقد كان آدم أبو البشر عليه السلام نبيا مؤمنا موحدا وكذلك أبناؤه، ثم حدث الشرك في قوم نوح بعد عشرة قرون، كما قال تعالى: (وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٢٧﴾ ضَرَبَ لَكُم مَّثَلًا مِّنْ أَنفُسِكُمْ ۖ هَل لَّكُم مِّن مَّا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُم مِّن شُرَكَآءَ فِى) [البقرة:٢١٣]، قال ابن عباس في تفسيرها: " كان بين نوح وآدم عشرة قرون، كلهم على شريعة من الحق. فاختلفوا، فبعث الله النبيين مبشرين ومنذرين"(١).

وفي بيان وجه الدلالة من هذه الآية يقول الطبري: "دليل القرآن واضح على أن الذين أخبر الله عنهم أنهم كانوا أمة واحدة، إنما كانوا أمة واحدة على الإيمان ودين الحق دون الكفر بالله والشرك به. وذلك أن الله جل وعز قال في السورة التي يذكر فيها يونس: (ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ ۞ مُنِيبِينَ إِلَيْهِ وَٱتَّقُوهُ وَأَقِيمُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَلَا) [يونس:١٩]، فتوعد جل ذكره على الاختلاف لا على الاجتماع، ولا على كونهم أمة واحدة، ولو كان اجتماعهم قبل الاختلاف كان على الكفر، ثم كان الاختلاف بعد ذلك، لم يكن إلا بانتقال بعضهم إلى الإيمان، ولو كان ذلك كذلك لكان الوعد أولى بحكمته جل ثناؤه في ذلك الحال من الوعيد؛ لأنها حال إنابة بعضهم إلى طاعته، ومحال أن يتوعد في حال التوبة والإنابة، ويترك ذلك في حال اجتماع الجميع على الكفر والشرك"(٢).

وعن عياض بن حمار المجاشعي، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم، قال ذات يوم في خطبته: "ألا إن ربي أمرني أن أعلمكم ما جهلتم، مما علمني يومي هذا، كل مال نحلته عبدا حلال، وإني خلقت عبادي حنفاء كلهم، وإنهم أتتهم الشياطين فاجتالتهم عن دينهم، وحرمت عليهم ما أحللت لهم، وأمرتهم أن يشركوا بي ما لم أنزل به

---

(١) أخرجه الطبري في تفسيره (٥٢١/٣).
(٢) جامع البيان عن تأويل آي القرآن، الطبري (٦٣٠/٣).

سلطانا"[١].

فهذا الحديث صريح في أن الله تعالى خلق بني آدم على الدين الحق المستقيم، ثم طرأ عليهم الانحراف عنه إلى الأديان الباطلة.

ويشكل على هذا الأصل أمران:

الأمر الأول: ما جاء عن ابن عباس رضي الله عنهما في تفسير قوله تعالى: ﴿وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ ٢٧ ضَرَبَ لَكُم مَّثَلٗا مِّنۡ أَنفُسِكُمۡ﴾ [البقرة:٢١٣] أنه قال: "﴿وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ ٢٧﴾ يقول: كانوا كفارا، ﴿ضَرَبَ لَكُم مَّثَلٗا مِّنۡ أَنفُسِكُمۡ﴾"[٢].

والجواب: أن هذا أثر ضعيف سندا، وهو مخالف لما جاء عن ابن عباس نفسه في تفسير هذه الآية، فقد جاء عنه أنه قال: " كان الناس على شريعة من الخلق، فاختلفوا"[٣]، ولهذا انتقد الطبري ذلك الأثر، وبين مخالفته للقرآن[٤].

الأمر الثاني: ما جاء في الحديث القدسي أن الله تعالى يقول: "يا عبادي كلكم ضال إلا من هديته"[٥]، فظاهره يدل على أن الناس كلهم على الضلالة إلا من هداه الله.

ولكن الصحيح أن المراد بهذا الحديث: بيان فقر الناس إلى الله تعالى في كل شؤونهم، وأن الإنسان لا يصل إلى تفاصيل ما ينجيه يوم القيامة إلا بفضل الله وعطائه، فلا بد له من أن يسأل الله الهداية والتوفيق، ومثله قوله تعالى: ﴿ك ك ك﴾ [الضحى:٧]، والمراد: وجدك غير عالم بما علمك من الكتاب والحكمة، كما قال تعالى: ﴿وَمِنۡ ءَايَٰتِهِۦٓ أَن تَقُومَ ٱلسَّمَآءُ وَٱلۡأَرۡضُ بِأَمۡرِهِۦۚ ثُمَّ إِذَا دَعَاكُمۡ دَعۡوَةٗ مِّنَ ٱلۡأَرۡضِ﴾ [الشورى:٥٢]، فالإنسان يولد مفطورا على قبول الحق، فإن هداه الله سبّب له من يعلمه الهدى، فصار مهتديا بالفعل بعد أن كان مهتديا بالقوة، وإن خذله الله قيض له من يعلمه ما يغير فطرته[٦].

ومقتضى هذا الأصل أن الدارس المسلم يملك أصلا يحاكم إليه كل النظريات التي تفسر أصل نشأة الدين في حياة الإنسان.

ومن مقتضياته أن المسلم يعلم من خلالها أن البشرية لم تمر بمراحل حتى وصلت إلى التوحيد، وإنما كانت على التوحيد من أصلها، فعقيدة التوحيد لم تتطور ولم تتشكل بمراحل حتى وصلت إلى ألا يعبد إلا الله وحده، بل هي

---

(١) رواه مسلم (٢٨٦٥).
(٢) أخرجه الطبري في جامع البيان عن تأويل آي القرآن (٦٢٥/٣)، وانظر في تضعيفه: مجموع الفتاوى، ابن تيمية (٤٩٠/١)، وتفسير القرآن العظيم، ابن كثير (٥٦٩/١).
(٣) أخرجه الطبري في جامع البيان في تأويل آي القرآن (٦٢١/٣)، وغيره.
(٤) انظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن (٦٢١/٣).
(٥) رواه مسلم (٢٥٧٧).
(٦) انظر: جامع العلوم والحكم، ابن رجب (٣٩/٢).

ملازمة للدين الذي هو الأساس في تاريخ البشرية.

ويعارض هذا الأصل الزعم بأن الشرك هو الأصل في دين الناس، والادعاء بأن أول دين عرفه الناس هو تعدد الآلهة، ثم طرأ عليهم الشرك(١).

وهذا الزعم غير صحيح ولا يصح أن يجعل مستندا منهجيا يعتمد عليه في دراسة الأديان؛ لعدد من الأمور، منها:

الأمر الأول: أن عددا من الدراسات التاريخية للحضارات القديمة انتهت إلى تقرير أن الأصل في دين الإنسان هو التوحيد وليس الشرك، ومن أشهر علماء الأديان الذين قرروا أن الأصل في دين الإنسان التوحيد: العالم المشهور لانج؛ فإنه قرر أن الإنسانية بدأت بالتوحيد، ثم طرأ الشرك عليها، واستند إلى دراسات عدد من الباحثين قاموا بها على بعض المجتمعات البدائية، واعتمد على الأسس العقلية الفكرية كمبدأ السببية وغيره(٢).

وفي تأكيد أن التوحيد أصل الدين الإنساني يقول ماكس موللر: "إن هذه الآلهة المجسمة ليست إلا تمثيلا طرأ على الإنسان بعد تلك الفكرة الطبيعية، وبناءً على هذا فقد ركع آباؤنا وسجدوا أمام الله الحق، حتى قبل أن يجسروا على الإشارة إليه باسم"(٣)، وذكر "أن الناس كانوا في أقدم عهودهم على التوحيد الخالص، وأن الوثنية عرضت عليهم بفعل رؤسائهم الدينيين"(٤).

فالقول بأن أول دين الإنسان هو الشرك معارض بمثله من الأقوال، فلا يصح أن يجعل أصلا يعتمد عليه في دراسة الأديان دون غيره مما لا يقل عنه في الثبوت والدلالة.

فإذا انضاف إلى القول بأن الأصل في دين الإنسان التوحيد دلالة نصوص الوحي، وهي أقوى في الثبوت والدلالة، كان أولى بالتقديم وبأن يجعل الأصل المعتمد في دراسة الأديان.

الأمر الثاني: أن طائفة الصابئة المندائيين يؤمنون بالتوحيد، وتصرح كتبهم المقدسة عندهم بالتوحيد لله تعالى في عبادته وخلقه، وقد أكد عدد من أبناء هذه الطائفة الباحثين بناء على ما عندهم من وثائق أن ديانتهم من أقدم الديانات الإنسانية المعروفة، إن لم تكن أقدمها، وينسبون كتابهم إلى آدم عليه السلام(٥)، وذكروا أن دين الصابئة المندائيين مما هو مدون في كتبهم يتلخص في أنهم يؤمنون بتوحيد الله واليوم الآخر، وبالحساب والعقاب والجنة

---

(١) انظر: الدين بحوث ممهدة لدراسة الأديان، محمد دراز (١٠٤).

(٢) انظر: الاجتماع الديني، الخشاب ص/١٣٧، والدين، دراز ص/١٠٤-١٠٥، وانظر أقوالا أخرى لعلماء الأديان في تقرير هذا المعنى: العودة إلى الإيمان، هيثم طلعت ص/١٣٨.

(٣) المستقبل للإسلام، محمد فريد وجدي ص/٥.

(٤) تفصيل آيات القرآن الحكيم، جول لابوم، مقدمة المترجم ص/٧.

(٥) انظر: المقدمة التي كتبها نعيم بدوي وعضبان رومي-وهما من الصابئة- لكتاب "الصابئة المندائيون"، الليدي دراوور ص/٢٠، وانظر: تاريخ الصائبة المندائية، محمد عمر حمادة ص/٤١-٤٤، الصابئون حرانيين ومندائيين، ورشدي عليان ص/١٨، ٦٦، ٧٤.

والنار[١].

وهذا يدل على أن الإيمان بتوحيد الله تعالى في عبادته وخلقه للكون كان معروفا عند ديانة من أقدم الديانات المعروفة في التاريخ الإنساني، فحالها مقدم على حال غيرها من الأديان الشركية التي هي متأخرة عنها في الزمن.

الأصل الرابع: أن التوحيد هو أساس الدين الصحيح ولبه، ومعنى هذا الأصل: أن الحقيقة الأولية في كل دين أنزله الله تعالى هي توحيده سبحانه، وإفراده بكل ما يختص به من الخصائص، ومن أخص ذلك إفراده سبحانه بالعبادة، فالتوحيد هو العقيدة الأساسية في كل الأديان التي دعت إليها الرسل، وهو العقيدة المحورية.

فمقصد بعثة الرسل وأساس دعوتهم ومنتهى أعمالهم وغاية جهادهم وقطب الرحى في حياتهم والعقيدة التي حولها يدندنون ومنها يقصدون وإليها يرجعون وفيها يبذلون، هي: عبادة الله وحده، وغرس عقيدة العبودية في عقول الناس وقلوبهم، وإنكار عبادة كل ما سواه من الأوثان وغيرها.

ولما ذكر القرآن مناظرات الرسل لأقوامهم بيّن أن كل رسول يبدأ أول ما يبدأ في دعوته لقومه بالدعوة إلى العبودية لله، فقال عن نوح: ﴿فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۖ كُلّٞ لَّهُۥ قَٰنِتُونَ ٢٦ وَهُوَ ٱلَّذِي يَبۡدَؤُاْ ٱلۡخَلۡقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥ وَهُوَ أَهۡوَنُ عَلَيۡهِۚ وَلَهُ ٱلۡمَثَلُ﴾ [الأعراف:٥٩]، وقال عن هود: ﴿ٱلَّتِي فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيۡهَاۚ لَا تَبۡدِيلَ لِخَلۡقِ ٱللَّهِۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلۡقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا﴾ [الأعراف:٦٥]، وقال عن صالح: ﴿لِلدِّينِ حَنِيفٗاۚ فِطۡرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِي فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيۡهَاۚ لَا تَبۡدِيلَ لِخَلۡقِ ٱللَّهِ﴾ [الأعراف:٧٣]، وقال عن شعيب: ﴿يُعِيدُهُۥ وَهُوَ أَهۡوَنُ عَلَيۡهِۚ وَلَهُ ٱلۡمَثَلُ ٱلۡأَعۡلَىٰ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ ٢٧ ضَرَبَ لَكُم مَّثَلٗا مِّنۡ أَنفُسِكُمۡۖ هَل لَّكُم مِّن مَّا مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُكُم مِّن شُرَكَآءَ فِي مَا رَزَقۡنَٰكُمۡ فَأَنتُمۡ فِيهِ سَوَآءٞ تَخَافُونَهُمۡ كَخِيفَتِكُمۡ أَنفُسَكُمۡۚ كَذَٰلِكَ﴾ [الأعراف:٨٥]، وواضح من طريقة شعيب في دعوته أنه جعل الدعوة إلى العبودية محورا أساسيا ثم بعد ذلك بيّن لوازم هذه العبودية.

ومع أن كل الأديان المنزلة دعت إلى توحيد الله تعالى إلا أن عقيدة التوحيد في الإسلام تميزت بمميزات لا توجد في غيرها من الأديان.

والمميزات التي يمكن أن ترصد للتوحيد في الإسلام متعددة، من أهمها:

الميزة الأولى: الوضوح، فمفهوم التوحيد يتصف بالوضوح الشديد في التشريع الإسلامي، فلا غموض فيه ولا إشكال، ولا تقارب فيه بين حقيقة الخالق وخواصه وصفاته وحقوقه وبين حقيقة المخلوق وخواصه وصفاته وحقوقه، فالتوحيد في الإسلام يقوم على النفي والإثبات، وهذا من أقوى صور تأكيد التوحيد ونفي الشرك، ويقوم على تساوي الناس كلهم في علاقتهم مع الله، فلا فضل لأحد منهم إلا بالتقوى، ولا يوجد بين الله تعالى وبين أحد من مخلوقاته

(١) انظر: الصابئون حرانيين ومندائيين ص/٢١.

علاقة خاصة، لا علاقة نسب ولا شراكة ولا غيرها.

ومن وضوح التوحيد في الإسلام: أن كل شخص يمكنه أن يصل إلى ربه ويتعبد له بنفسه بما شرعه له من أحكام من غير حاجة إلى واسطة أحد من المخلوقين، وأما الرسل فهم مجرد مبلغين عن الله تعالى وحيه وما يريده، ليسوا شركاء في العبادة والخضوع.

ومن وضوح التوحيد في الإسلام: أن صفات الله تعالى وكمالاته واضحة للمؤمنين، فالناس ليسوا في حاجة إلى غير ما جاء في الوحي من توضيح صفات ربهم، وذلك الوصف يبين أن الله عز وجل لا يمكن أن يماثله أحد من المخلوقين، ولا يمكن لأحد من البشر أن يصل إلى كماله الخاص به، ولأجل هذا خلت مساجد المسلمين من الصور التي تصور فيها الآلهة المعبودة عند أصحاب الأديان المنحرفة، فإن معابد الأديان المنحرفة لا تكاد تخلو من الصور التي فيها تصوير لمعبوداتهم الباطلة[١].

الميزة الثانية: الشمول، ومعنى ذلك: أن التوحيد في الإسلام ليس مجرد عقيدة مفردة يقوم بها المسلم في وقت محدود، وإنما هي عبادة شاملة لكل الأعمال والأفعال وكل مجالات الحياة، فحياة المسلم كلها تكون مشمولة بتوحيد الله سبحانه، فالتوحيد روح تسري في كل حياة المسلم، وتشمل كل تصرفاته وأفعاله.

ويدل على هذه الخاصية قوله تعالى: ﴿۞ فَأَقِمۡ وَجۡهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفٗاۚ فِطۡرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِي فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيۡهَاۚ لَا تَبۡدِيلَ لِخَلۡقِ ٱللَّهِۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ﴾ [الأنعام:١٦٢-١٦٣]، فهذه الآية تبين منزلة التوحيد في الإسلام، وتدل على ميزة من أهم مميزاته، فهو عبادة شاملة لجميع حياة الإنسان بكل أحوالها، فلا شيء في حياة الإنسان إلا وهو لله تعالى لا لأحد سواه.

الميزة الثالثة: الكثرة، ومعنى هذه الميزة: أن نصوص الوحي في الإسلام أكثرت من الحديث عن التوحيد، وأكثرت من تنبيه الناس عليه في كل مناسبة، فتارة يذكر حقيقته، وتارة يذكر منزلته وفضله، وتارة يذكر أدلته وبراهينه، وتارات أخرى يذكر أخبار أهله، وما حصل لهم في الدنيا وسيحصل لهم في الآخرة.

وفي تصوير هذه الكثافة يقول ابن القيم: "غالب سور القرآن، بل كل سورة في القرآن فهي متضمنة لنوعي التوحيد، بل نقول قولا كليا: إن كل آية في القرآن فهي متضمنة للتوحيد، شاهدة به، داعية إليه، فإن القرآن: إما خبر عن الله وأسمائه وصفاته وأفعاله، فهو التوحيد العلمي الخبري، وإما دعوة إلى عبادته وحده لا شريك له، وخلع كل ما يعبد من دونه، فهو التوحيد الإرادي الطلبي، وإما أمر ونهي، وإلزام بطاعته في نهيه وأمره، فهي حقوق التوحيد ومكملاته، وإما خبر عن كرامة الله لأهل توحيده وطاعته، وما فعل بهم في الدنيا، وما يكرمهم به في الآخرة، فهو جزاء توحيده؛ وإما خبر عن أهل الشرك، وما فعل بهم في الدنيا من النكال، وما يحل بهم في العقبى من العذاب،

---

(١) انظر: التوحيد، مضامينه على الفكر والحياة، إسماعيل الفاروقي ص/٧٤، ٣٢١، والدين والإبداع، مصطفى عبده ص/٢٤٩.

فهو خبر عمن خرج عن حكم التوحيد، فالقرآن كله في التوحيد وحقوقه وجزائه، وفي شأن الشرك وأهله وجزائهم"[١].
وهذه الكثافة في الحديث عن التوحيد لا توجد في غير نصوص الوحي في الإسلام، فالحديث عن التوحيد في الأديان الأخرى –إن وجدت– لا يناسب منزلته ومحوريته.

الميزة الرابعة: علو الشأن، ومعناها: أن عقيدة التوحيد هي القاعدة التي تقوم عليها جميع العبادات، فلا تصح عبادة بدونها ولا يدخل أحد الجنة بدونها، ولا يخرج من النار أحد بعد عقوبته بدونها، فعقيدة التوحيد هي جوهر الإسلام، وأساس بنائه، ومنطلق أحكامه، فكل شيء في الوجود موحد لله، وقصده سبحانه هو قبلة كل ما في الكون، فقد اعتبر الإسلام عقيدة التوحيد هي هدفه الأول وغايته الكبرى، فالتوحيد على هذا المستوى وفي هذا الشمول هو مقوّم الإسلام الأول.

الميزة الخامسة: قوة الإثبات، ومعنى هذه الميزة: أن الإسلام لم يجعل التوحيد مجرد تشريع طلبي، وإنما ذكر من الحجج ما يثبت صحته في نفسه، ويقوي تأثيره في نفوس المسلمين، ولم يترك الإسلام لأحد إقامة الأدلة على التوحيد، وإنما ذكر من البراهين أجلاها، ومن الحجج أقواها، فبرهن على أصول التوحيد، وأقام أركانها بما لا يدع مجالا للريب فيها أو التردد.

ومن فوائد هذه المميزات: أنها تعد بمثابة المعايير التي يمكن أن تحاكم إليها الأديان الأخرى في موقفها من الدين، وبمعرفتها يملك الدارس المسلم منهجا واضحا في الحكم على الأديان وتقويمها حين يقوم بدراستها.

ومن فوائدها: أن تحدد للدارس المسلم أولوياته في التعامل مع الأديان، فإنه إن قصد إلى نقدها وتقويمها فأول ما يجب عليه النظر في جانب التوحيد، وكذلك إن قصد دعوة أهلها إلى الدين الحق، فإن أول ما يجب عليه دعوتهم إلى التوحيد وإفراد الله تعالى بكل ما يحتص به من معاني الربوبية والألوهية والأسماء والصفات.

المبحث الثاني

الأصول المتعلقة بعلاقة الأديان ومقارنتها

الأصل الأول: أن الأديان ليست سواء، وإنما هي منقسمة إلى ما هو حق صحيح، وإلى ما هو باطل منحرف، ونصوص الوحي صريحة في ذلك، قال تعالى: ﴿يَبْدَؤُاْ ٱلْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥ وَهُوَ أَهْوَنُ عَلَيْهِۚ وَلَهُ ٱلْمَثَلُ ٱلْأَعْلَىٰ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ﴾ [آل عمران:٨٥]، فإن مقتضى هذه الآية أن الدين الصحيح منحصر في دين الإسلام الذي جاء به كل الأنبياء، وختم بدين الإسلام الذي جاء به النبي ﷺ.

ومقتضى هذا الأصل أن الدارس المسلم لا يتعامل مع الأديان على أنها سواء في الصحة والاستقامة، وإنما يتعامل

---

(١) مدارج السالكين، ابن القيم (٤١٧/٣).

معها بمبدأ الصواب والخطأ، والاستقامة والانحراف، وأن الصواب والاستقامة منحصرة في دين الإسلام الذي جاء به النبي ﷺ.

فترى الباحث المسلم يبحث عن مواضع الانحراف في الأديان الأخرى ويحرص على كشفها وإقامة الأدلة على بطلانها وبان موقفه منها.

فالدارس المسلم لا يؤمن بإمكانية الجمع بين الأديان ولا بوحدة الأديان، بل هو على النقيض من ذلك، فليس عنده دين صحيح إلا دين الإسلام، ولا يمكن الجمع بينه وبين غيره من الأديان وجعلها شيئا واحدا.

وليس من شرط ذلك أن ينص الدارس الشرعي على كل انحراف أو أن يتوسع في ذلك في التفاصيل، وإنما المقصود أن المسلم الدارس للأديان حين يلج في بحثه لديه تلك المقدمة يعتقدها في قلبه، حتى ولو اختار المنهج المقارن المجرد في عرضه لبحثه.

ومن أشهر الأمثلة على ذلك ما صنعه البيروني، فإنه ذكر أن غرضه من كتابه إنما هو العرض والحكاية، حيث يقول: "ليس الكتاب كتاب حجاج وجدل حتى أستعمل فيه بإيراد حجج الخصوم ومناقضة الزائغ منهم عن الحق وإنما هو كتاب حكاية"[١]، إلا أنه مع ذلك فثمة حق لا بد أن يُعرف بإزاء ذلك الباطل الذي حكاه، فيقول: "وإنما حكيت هذا ليعرف بإزائه حسن الحق ويزداد ما باينه عند المقايسة قباحة"[٢]، وذكر أن من مقاصد تأليفه للكتاب أن يكون عونا لمن أراد مناظرة أهل الهند في أديانهم المنحرفة، حيث يقول: "ولمّا أعاد الأستاذ أيّده الله مطالعة الكتب ووجد الأمر فيها على الصّورة المتقدّمة حرّص على تحرير ما عرفته من جهتهم ليكون نصرة لمن أراد مناقضتهم وذخيرة لمن رام مخالطتهم"[٣].

الأصل الثاني: أن الإسلام هو الدين المهيمن على كل الأديان، والفرق بين هذا الأصل والأصل الأول، أن الأول يتعلق بمطلق الصحة، وهذا يتعلق بمعنى الهيمنة، وهي قدر زائد على مجرد ثبوت الصحة.

وقد وُصف الإسلام بالهيمنة في قوله تعالى: ﴿ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٢٧﴾ ضَرَبَ لَكُم مَّثَلًا مِّنْ أَنفُسِكُمْ ۖ هَل لَّكُم مِّن﴾ [المائدة:٤٨].

ويرجع معنى الهيمنة إلى الشهادة والحفظ والمراقبة، يقول الطبري: ﴿لَّكُم مِّن﴾ ، يقول: "أنزلنا الكتاب الذي أنزلناه إليك، يا محمد، مصدّقًا للكتب قبله، وشهيدًا عليها أنها حق من عند الله، أمينًا عليها، حافظا لها، وأصل الهيمنة: الحفظ والارتقاب. يقال: إذا رَقَب الرجل الشيء وحفظه وشَهِده: قد هيمن فلان عليه، فهو يُهَيمن هيمنة، وهو عليه

---

(١) تحقيق ما للهند من مقبولة في العقل أو مرذولة، أبو الريحان البيروني ص/١٦.
(٢) المرجع السابق ص/٧٧.
(٣) تحقيق ما للهند من مقولة ص/١٥.

مهيمن"[١].

وقد اختلف المفسرون في معنى قوله: (لَّكُم مِّن) ، فقيل: شاهدا، وقيل: حاكما، وقيل: مصدقا، وقيل: مؤتمنا، والخلاف فيها متقارب، ولهذا بعد أن ذكر ابن كثير الأقوال التي قيلت في معنى الآية قال: "هذه الأقوال كلها متقاربة المعنى، فإن اسم المهيمن يتضمن هذا كله، فهو أمين وشاهد وحاكم على كل كتاب قبله، جعل الله هذا الكتاب العظيم، الذي أنزله آخر الكتب وخاتمها، أشملها وأعظمها وأحكمها حيث جمع فيه محاسن ما قبله، وزاده من الكمالات ما ليس في غيره؛ فلهذا جعله شاهدا وأمينا وحاكما عليها كلها"[٢].

فيكون المعنى: أن الإسلام بكتابه المحفوظ شاهد على كل الأديان، ومراقب لها، وحافظ لها بما يتضمنه من العقائد والتشريعات من الانحراف والضلال؛ لأنها تمثل المعيار الذي يحكم به على كل ما عداها.

فالهيمنة الإسلامية تعني أن الإسلام أتى بما هو صواب في الأديان السابقة، فهو شاهد عليها ومصدق لها، وأنه يقدم المعايير المستقيمة التي يميز بها بين الصحيح والمنحرف من الأديان، وفوق ذلك كله فهو يحفظ الدين الصحيح إلى قيام الساعة بحفظ مصادره وأحكامه.

فالهيمنة الثابتة للإسلام مفهوم مركب من الشاهد والحُكم والحفظ.

ومن مقتضيات ذلك أن الإسلام دين كامل شامل، فهو محيط بكل ما يحتاجه الناس من الأديان، في الجوانب العملية والروحية وغيرها، قال تعالى: (ٱلۡحَكِيمُ ﴿٣٧﴾ ضَرَبَ لَكُم مَّثَلٗا مِّنۡ) [الأنعام:٣٨].

ومن مقتضيات ذلك أن الإسلام يغني عن كل الأديان الأخرى، فهو الدين الوحيد الذي يكفي عن غيره من الأديان بما فيه من تشريعات وأحكام، فكل ما في الأديان السابقة من خير وصلاح قد اشتمل عليها الإسلام وزاد فيها.

ومن مقتضيات ذلك أن الإسلام دين عالمي؛ فهو الدين الصالح لكل من يعيش على الأرض من الأمم البشرية؛ لأن كل مقومات الدين الصحيح مجتمعة فيه[٣].

ومما يؤكد هيمنة الإسلام من خلال تاريخ الأديان: ثبوت تأثير الإسلام فيما حوله من الأديان، فإن عددا من الأديان ظهرت فيها موجات من التصحيح لعدد من العقائد والتشريعات بناء على تأثرها بما جاء به الإسلام، وقد ظهر هذا الأمر في عدد من التصحيحات التي قام بها البروتستانت في النصرانية، وكذا في الهندوسية وغيرهما[٤].

وفائدة هذا الأصل في دراسة الأديان أن المسلم يجعل الإسلام معيارا يحكم به على كل ما يقابله من الأديان الأخرى، فأصول الإسلام وتشريعاته وأحكامه هي الأصل الذي ينطلق منه، ويحاكم إليه، ولهذا لما ذكر البيروني

---

(١) جامع البيان عن تأويل آي القرآن، الطبري (٤٨٦/٨).
(٢) تفسير القرآن العظيم، ابن كثير (١٢٨/٣)
(٣) انظر في هيمنة الإسلام: تاريخ الأديان، محمد خليفة حسن ص/٢٥٣-٢٦٦.
(٤) انظر في تأثير الإسلام في الأديان الأخرى: تاريخ الأديان ص/٢٦٣-٢٦٤.

مقالات أهل الهند واليونان في الأديان قال: "لهذا أستشهد من كلام بعضهم على بعض بسبب الاتّفاق وتقارب الأمرين لا التصحيح، **فإنّ ما عدا الحقّ زائغ والكفر ملّة واحدة من أجل الانحراف عنه**"[١].

ويناقض الأصلين- الأول والثاني- عدد من المزاعم، منها:

الزعم الأول: القول بوحدة الأديان، أو القول بالأديان الإبراهيمية وغيرها من المزاعم المتفقة معها في المعنى.

فإن أظهر ما يدل على بطلانها أن أهل تلك الأديان أنفسهم يرون غيرهم على ضلال وكفر وانحراف، فكيف يصح مع ذلك أن يقال بأن الأديان واحدة أو أن اليهودية والنصرانية والإسلام تمثل حقيقة واحدة.

ومن المعاني المستقرة عند دارسي الأديان كل دين منها له خصائص لا توجد في غيره مما عداه، وقد تزيد هذه الخصائص أو تنقص[٢]، ووجود هذه الخصائص يؤكد أن تلك الأديان لا يمكن أن تمثل حقيقة واحدة.

ويزيد الأمر وضوحا عند الدارس المسلم ظهور النصوص الشرعية التي تبين بطلان كل ما عدا دين الإسلام، وأن اليهود والنصارى ليسوا على ملة إبراهيم عليه السلام، وأنهم خارجوا عن نهجه وشرعته، كما في قوله تعالى: وكما في قوله تعالى: (مَا كَانَ إِبْرَاهِيمُ يَهُودِيًّا وَلا نَصْرَانِيًّا وَلَكِنْ كَانَ حَنِيفًا مُسْلِمًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ)، فهذا تكذيبٌ صريح من الله تعالى لدعوى اليهود والنصارى من أنهم على ملة إبراهيم عليه السلام، وتبرئة لهم منه، وأنهم لدينه مخالفون، وحكم منه تعالى لأهل الإسلام ولأمة محمد صلى الله عليه وسلم أنهم هم أهل دينه، وعلى منهاجه وشرائعه، دون سائر أهل الملل والأديان غيرهم[٣].

الزعم الثاني: الادعاء بأن الأديان كلها متأثرة ببعضها، وأن اللاحق منها ينقل عن السابق، وأن دين الإسلام بخصوصه ما هو إلا مجرد نقل عن الأديان الأخرى.

فعدد من دارسي الأديان ينطلقون من أن الأديان ما هي إلا شيء واحد يتشكل عبر الأزمان، ولا فرق في ذلك بين الأديان الخرافية الباطلة وبين الأديان التي لها أصل كتابي، ولا فرق بين الأديان التي ليس لها مصادر محفوظة وبين الأديان التي لها مصادر محفوظة معلومة.

من أشهر من تبنى هذه الدعوى العالم الشهير جيمس جورج فريزر في كتابه "الغصن الذهبي" الذي حاول فيه إثبات أن الأديان ما هي إلا عبارة عن تطوير لخرافات الشعوب القديمة، وسعي إلى حشد أمثلة كثيرة ليتوصل من خلالها إلى الربط بين الأديان وبين مظاهر الخرافات والأساطير عند تلك الشعوب[٤].

وتبنى هذه الدعوى بعض المستشرقين في خصوص الإسلام، فزعم بعضهم أن النبي صلى الله عليه وسلم استعار

---

(١) تحقيق ما للهند من مقولة، البيروني ص/٢١.
(٢) انظر: تاريخ الأديان، محمد خليفة حسن (٥٢، ١١٢، ١٥٤، ٢٠٠).
(٣) انظر: جامع البيان في تأويل آي القرآن (٤٨٥/٥).
(٤) انظر: الغصن الذهبي، جيمس فريزر ص/٨، ٩، ٣٥، ٥٤.

بعض العقائد من مصادر الوثنية العربية، وزعم بعضهم أنه استعارها من الحنفاء في الجزيرة العربية، وزعم بعضهم أنه استعارها من المصادر اليهودية والنصرانية، واعتمادهم في ذلك كله على قضية التشابه[١].

وهذه الدعوى باطلة، ويمكن إثبات بطلانها بعدد من الأمور، منها:

الأمر الأول: أن هذه الدعوى قائمة على مقدمة غير صحيحة، وهي إثبات تأثر المتأخر بالمتقدم بمجرد التشابه، وهذا غير صحيح، فالتشابه قد يكون راجعا إلى الاشتراك في الأصول، وقد يكون راجعا إلى مجرد الاتفاق، وقد يكون راجعا إلى وحدة المنبع.

إن من يدعي بأن الإسلام تأثر بالأديان السابقة عليه، سواء الوضعية منها أو الكتابية، لم يقدم على قوله دليلا إلا مجرد وجود التشابه النسبي في بعض الأخبار والأحكام، وهذه دعوى مجردة تتضمن القفز على عدد من الاحتمالات هي الأقوى والأصدق.

الأمر الثاني: أن المدعين لتلك الدعوى يتحدثون عن الأديان الوضعية وكأنه لم يسبقها أديان أخرى أنزلها الله على البشر قبلها، فما المانع الذي يمنع من أن تلك الأديان الوضعية الخرافية استفادت قدرا من عقائدها وشعائرها من بعض الأديان التي أنزلها الله على الرسل من قبل، ثم زادوا فيها وحرفوا؟

ويقوي هذا الوجه عند الدارس المسلم أن من الأصول الشرعية التي يعتمد عليها في دراسته أنه ما من أمة إلا وقد بعث فيها رسولا، وأن الرسالة الإلهية إلى البشر ابتدأت من آدم عليه السلام.

الأمر الثالث: أن المدعين لتلك الدعوى وقعوا في التضخيم الزائف، فإنهم حين وجدوا بعض الأمور التي يظهر فيه التشابه بين الأديان ضخموا ذلك غاية التضخيم، وأعرضوا عن حجم الاختلاف الكبير بينها، فالاختلاف الواقع في الأديان في التوحيد مثلا كبير جدا، وخاصة بين الإسلام وبين غيره من الأديان، فلماذا يعرضون عن هذا الحجم الكبير ويضخمون من حالة التشابه، مع أن لها تفسيرا هو الأقرب إلى العقل.

الأصل الثالث: أن الأديان الباطلة في الإسلام ليست على نسق واحد، وإنما هي مختلفة متنوعة، ومن أهم صور تنوعها أن بعضها له أصل وكتاب منزل من السماء، ولكنه محرَّف ومبدل، وبعضها ليس له أصل، وإنما هو من وضع الإنسان من أساسه، ومما يدل على ذلك قوله تعالى: ﴿ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ ۞ مُنِيبِينَ إِلَيْهِ وَٱتَّقُوهُ وَأَقِيمُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَلَا تَكُونُوا۟﴾ [المائدة:٥]، ومما يدل على ذلك قوله ﷺ عن المجوس: "سُنُّوا بهم سنة أهل الكتاب"[٢].

---

(١) انظر في هذه الأقوال ونقدها: آراء المستشرقين حول القرآن الكريم وتفسيره، عمر رضوان (٢٣٩/١-٣٦٨)، وتنزيه القرآن عن مطاعن الرهبان.

(٢) أخرجه عبد الرزاق (١٠٠٢٨)، وابن أبي شيبة (١٦٥٨١)، وضعفه الألباني في إرواء الغليل (١٢٤٨).

ومن مقتضيات هذا الأصل أن الدارس المسلم يختلف تعامله مع الأديان المنحرفة، وتختلف مسالك تقويمه لها، ومناهج نقده إياها، فنقد الأديان المنحرفة التي لها كتاب منزل من السماء يختلف عن نقد الأديان الوضعية التي ليس لها كتاب منزل.

فالتزام المسلم بهذا الأصل يجعل دراسته وتحليله للأديان مختلفا عن دراسة العلماني بكل اتجاهاته، فإن من الأصول الكلية التي يقوم عليها الاتجاه العلماني أنه لا فرق بين كل الأديان، فما هي إلا من نتاج البشر.

الأصل الرابع: أن الأديان المنزلة من الله تعالى مشتركة في الأصول، ومعنى ذلك: أن الأنبياء الذين أرسلهم الله أجمعوا على الدعوة إلى أصول محددة، واتفقوا على أن الدين مبني عليها.

وفي الإخبار بهذه الحقيقة يقول النبي ﷺ: "الأنبياء إخوة لعلات؛ أمهاتهم شتى ودينهم واحد"[١].

ففي هذا الحديث يشبه النبي ﷺ الأنبياء بالإخوة من الأب، المختلفين في الأمهات، وقد اختلفت مسالك العلماء في بيان وجه الشبه، فذكر بعضهم: أن الأنبياء مختلفون في أزمانهم وبعضهم بعيد الوقت من بعض، فهم أولاد علات إذ لم يجمعهم زمان واحد، كما لم يجمع أولاد العلات بطن واحد[٢].

وذكر بعضهم أن وجه الشبه راجع إلى الاشتراك في أصول الدين، فهم يشتركون في الأصل ويختلفون في عدد من الصفات الفرعية، يقول ابن القيم: "النبي صلَّى الله عليه وسلَّم شبَّه دين الأنبياء الذين اتفقوا عليه من التوحيد –وهو عبادة الله وحده لا شريك له والإيمان به وبملائكته وكتبه ورسله ولقائه– بالأبِ الواحد لاشتراك جميعهم فيه وهو الدِّين الذي شرعه الله لأنبيائه كلهم... وهذا هو دين الإسلام الذي أخبر الله أنه دِين أنبيائه ورسله، من أولهم نوح إلى خاتمهم محمد –صلَّى الله عليه وسلَّم–، فهو بمنزلة الأب الواحد، وأما شرائع الأعمال والمأمورات فقد تختلف فهي بمنزلة الأمَّهات الشَّتى، فإنَّ لقاح تلك الأمَّهات من أبٍ واحد، كما أن مادة تلك الشرائع المختلفة من دينٍ واحد متفقٍ عليه"[٣].

والأقرب: المسلك الثاني؛ لأنه الأوفق مع وظيفة الأنبياء ودعوتهم.

يقول ابن تيمية في بيان الأصول التي اتفقت عليها الرسل: "الرسل متفقون في الدين الجامع للأصول الاعتقادية والعملية، فالاعتقادية كالإيمان بالله وبرسله وباليوم الآخر، والعملية كالأعمال العامة المذكورة في الأنعام والأعراف وسورة بني إسرائيل، كقوله تعالى: (نَّصِرِينَ ﴿٣٩﴾ فَأَقِمۡ وَجۡهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفٗاۚ) إلى آخر الآيات الثلاث [الأنعام:١٥١–١٥٣]، وقوله: (كَخِيفَتِكُمۡ أَنفُسَكُمۡۚ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلۡأٓيَٰتِ) إلى آخر الوصايا [الإسراء:٢٣–٣٩]. وقوله: (ذَٰلِكَ

---

(١) أخرجه البخاري (٣٤٤٣).

(٢)بدائع الفوائد، ابن القيم (٢٠١/٣).

(٣) المرجع السابق (١١٦١/٣)، وقد ذكر الخلاف السابق، ومن قال به.

ٱلدِّينُ ٱلۡقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعۡلَمُونَ ﴿٣٠﴾ ۞ مُنِيبِينَ إِلَيۡهِ وَٱتَّقُوهُ وَأَقِيمُواْ) [الأعراف:٢٩]، وقوله: (ٱلۡحَكِيمُ ﴿٢٧﴾ ضَرَبَ لَكُم مَّثَلٗا مِّنۡ أَنفُسِكُمۡۖ هَل لَّكُم مِّن مَّا مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُكُم مِّن شُرَكَآءَ فِي مَا رَزَقۡنَٰكُمۡ فَأَنتُمۡ فِيهِ سَوَآءٞ تَخَافُونَهُمۡ كَخِيفَتِكُمۡ أَنفُسَكُمۡۚ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلۡأٓيَٰتِ) [الأعراف:١٦٩]، فهذه الأمور هي من الدين الذي اتفقت عليه الشرائع، كعامة ما في السور المكية، فإن السور المكية تضمنت الأصول التي اتفقت عليها رسل الله؛ إذ كان الخطاب فيها يتضمن الدعوة لمن لا يقر بأصل الرسالة"[١].

ولأجل هذا فإن الإسلام في كثير من موارده في النصوص الشرعية لا يُراد به دين مخصوص، وإنما يراد به الدين المشترك الذي هتف به كل الأنبياء، ويسمى الإسلام العام، ومعناه التعبد لله بما شرع منذ أن أرسل الله الرسل إلى أن تقوم الساعة.

فنوح يقول لقومه: (﴿٧٢﴾ ضَرَبَ لَكُم مَّثَلٗا مِّنۡ) [يونس:٧٢]، وأبو الأنبياء إبراهيم عليه السلام أمر بدين الإسلام: (نُفَصِّلُ ٱلۡأٓيَٰتِ لِقَوۡمٖ يَعۡقِلُونَ ﴿٢٨﴾ بَلِ ٱتَّبَعَ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوٓاْ أَهۡوَآءَهُم) [البقرة:١٣١]، وأوصى كل من إبراهيم ويعقوب أبناءه قائلًا: ثُمَّ نَصِيرِينَ ﴿٢٩﴾ فَأَقِمۡ وَجۡهَكَ لِلدِّينِ) [البقرة:١٣٢]، وأبناء يعقوب يجيبون أباهم: (ٱلدِّينُ ٱلۡقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعۡلَمُونَ ﴿٣٠﴾ ۞ مُنِيبِينَ إِلَيۡهِ وَٱتَّقُوهُ وَأَقِيمُواْ) [البقرة:١٣٣]، وموسى يقول لقومه: (كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلۡأٓيَٰتِ لِقَوۡمٖ يَعۡقِلُونَ ﴿٢٨﴾ بَلِ ٱتَّبَعَ ٱلَّذِينَ) [يونس:٨٤]، وقال الحواريون لعيسى: (دِينَهُمۡ وَكَانُواْ شِيَعٗاۖ كُلُّ) [آل عمران:٥٢]، وحين سمع فريق من أهل الكتاب القرآن، (فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۖ كُلّٞ لَّهُۥ قَٰنِتُونَ ﴿٢٦﴾ وَهُوَ ٱلَّذِي يَبۡدَؤُاْ ٱلۡخَلۡقَ) [القصص:٥٣].

فدين الأنبياء عليهم الصلاة والسلام دين واحد، وإن تنوعت شرائعهم: قال تعالى: (فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ ﴿٢٧﴾ ضَرَبَ لَكُم مَّثَلٗا مِّنۡ أَنفُسِكُمۡۖ هَل لَّكُم مِّن مَّا مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُكُم مِّن شُرَكَآءَ فِي مَا) [الشورى:١٣].

وقال تعالى: (ٱتَّبَعَ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوٓاْ أَهۡوَآءَهُم بِغَيۡرِ عِلۡمٖۖ فَمَن يَهۡدِي مَنۡ أَضَلَّ ٱللَّهُۖ وَمَا لَهُم مِّن نَّٰصِرِينَ ﴿٢٩﴾ فَأَقِمۡ وَجۡهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفٗا) [المؤمنون:٥١-٥٢].

ومن إطلاقات الإسلام بهذا المعنى قوله تعالى: (ٱلۡمَثَلُ ٱلۡأَعۡلَىٰ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ) [آل عمران:١٩]، يقول ابن كثير: "قوله: (ٱلۡمَثَلُ ٱلۡأَعۡلَىٰ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ) [آل عمران:١٩] إخبار من الله تعالى بأنه لا دين عنده يقبله من أحد، سوى الإسلام، وهو اتباع الرسل فيما بعثهم الله به في كل حين، حتى ختموا بمحمد صلى الله عليه وسلم، الذي سد

---

(١) مجموع الفتاوى، ابن تيمية (١٥٩/١٥).

جميع الطرق إليه إلا من جهة محمد صلى الله عليه وسلم، فمن لقي الله بعد بعثته محمدًا صلى الله عليه وسلم، بدِين على غير شريعته، فليس بمتقبل. كما قال تعالى: ﴿يَبْدَؤُا۟ ٱلْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥ وَهُوَ أَهْوَنُ عَلَيْهِ ۚ وَلَهُ ٱلْمَثَلُ ٱلْأَعْلَىٰ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ﴾ [آل عمران:٨٥]، وقال في هذه الآية مخبرًا بانحصار الدين المتقبل عنده في الإسلام"[١].

وفائدة هذا الأصل في دراسة الأديان أنه يعين على معرفة الأصول المشتركة بين الأديان المنزلة، ويساعد على تفسير كثير من الاشتراكات المتحققة بين الأديان، فإن ذلك الاشتراك قد يكون من بقاء الدين المشترك بين الأديان. وسواء كان هذا الاشتراك بين الأديان التي أصلها من الوحي أو بين الأديان الوضعية؛ فإنه لا يمتنع أن تلك الأديان الوضعية قد تأثرت بالأديان السماوية.

ومن مقتضياته أيضا: أن من معايير تقويم الأديان النظر في مقدار اشتمالها على حفظ الضروريات والحاجيات الأساسية في حياة البشر، فإن هذه الأمور من المعاني التي لا يدخلها النسخ، فقد قرر العلماء أن ما نُسخ من شرائع الرسل السابقين هي بعض التفاصيل، أما مجملات الشرائع وكلياتها وأصولها فهي واحدة متفقة.

يقول الشاطبي رحمه الله: "القواعد الكلية من الضروريات والحاجيات والتحسينيات لم يقع فيها نسخ، وإنما وقع النسخ في أمور جزئية، بدليل الاستقراء... بل زعم الأصوليون أن الضروريات مراعاة في كل ملة... وهكذا يقتضي الأمر في الحاجيات والتحسينيات، وقد قال الله تعالى: ﴿فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٢٧﴾ ضَرَبَ لَكُم مَّثَلًا مِّنْ أَنفُسِكُمْ ۖ هَل لَّكُم مِّن مَّا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُم مِّن شُرَكَآءَ فِى مَا﴾ [الشورى:١٣]"[٢].

الأصل الخامس: أن الوحي والأديان المنزلة ختمت بالإسلام، فلا دين بعد دين الإسلام، ولا نبوة بعد نبوة النبي ﷺ. وقد أكد القرآن الكريم على هذه الحقيقة بوضوح كما في قوله تعالى: ﴿ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ ۞ مُنِيبِينَ إِلَيْهِ وَٱتَّقُوهُ وَأَقِيمُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَلَا تَكُونُوا۟ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿٣١﴾﴾ [الأحزاب:٤٠]، يقول ابن كثير: "فهذه الآية نص في أنه لا نبي بعده، وإذا كان لا نبي بعده فلا رسول بعده بالطريق الأولى والأحرى، لأن مقام الرسالة أخص من مقام النبوة، فإن كل رسول نبي ولا ينعكس"[٣].

وجاء التأكيد على هذا المعنى في السنة النبوية، فعن أبي هريرة، رضي الله عنه، أن النبي، صلى الله عليه وسلم، قال: "إن مثلي ومثل الأنبياء من قبلي كمثل رجل بنى بيتا فأحسنه وأجمله إلا موضع لبنة من زاوية، فجعل الناس يطوفون به، ويعجبون له، ويقولون: هلا وضعت هذه اللبنة، قال: فأنا اللبنة، وأنا خاتم النبيين"[٤]، وقال ﷺ:

---

(١) تفسير القرآن العظيم، ابن كثير (٢/٢٥).
(٢) الموافقات، الشاطبي (٣/٣٦٣).
(٣) تفسير القرآن العظيم، ابن كثير (٦/٤٢٨).
(٤) أخرجه البخاري (٣٥٣٥)، ومسلم (٢٢٨٦).

"فضلت على الأنبياء بست: أعطيت جوامع الكلم ونصرت بالرعب، وأحلت لي الغنائم، وجعلت لي الأرض مسجدًا وطهورا، وأرسلت إلى الخلق كافة، وختم بي النبيون"(١).

وبهذا الأصل يملك المسلم معيارا يحكم به على كل من يدعي بأنه يدعو إلى دين موحى إليه من عند الله تعالى، فكل من يدعي هذه الدعوى بعد نزول الوحي على النبي ﷺ فدعواه باطلة.

الأصل السادس: أن الإسلام وغيره من الأديان ستبقى إلى قيام الساعة، ومعنى هذا أن الأديان، ومنها الإسلام لن تزول من حياة الناس، وإنما ستبقى مستقرة في المجتمعات الإنسانية إلى قيام الساعة، فلا يمكن أن تعيش الإنسانية بلا دين، ولا يمكن أن يأتي زمان ليس في الأرض دين يتعبد الناس به.

ويدل على الأصل نصوص شرعية عديدة، منها أظهرها قوله ﷺ: "لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين حتى يأتي أمر الله وهم ظاهرون"(٢).

ويشكل على هذا الأصل قوله ﷺ: "لا تقوم الساعة حتى لا يقال في الأرض الله الله"(٣).

ولكن العلماء رفعوا هذه المعارضة بعدد من الوجه، منها أن المراد بالحديث الثاني أنهم لا يزالون على الحق حتى تقبضهم الريح اللينة قريب من يوم القيامة وعند تظاهر أشراطها ودنوها(٤).

ويناقض هذا الأصل الزعم بأن الأديان كلها ذاهبة إلى الاضمحلال، فقد ذهب كثير من دارسي الأديان إلى أنها لن تبقى في المجتمعات الإنسانية، وأن مصيرها إلى الزوال، وأنه سيأتي زمان على الناس يعيشون فيه بلا أديان، وقد تبنى هذه الدعوى شخصيات متعددة، ومن أشهرهم: أوجست كونت، فإنه ذكر أن التاريخ الإنساني يمر بثلاث مراحل متعاقبة، أما المرحلة الأولى فهي المرحلة اللاهوتية، وهي الحالة التي كان فيها الفكر الإنساني يعزو كل الظواهر الطبيعية المختلفة إلى قوى غيبية مفارقة، ويسميها الله، وأما الثانية فهي المرحلة الميتافيزيقية، وهي الحالة التي يفسر فيها الفكر الإنساني كل الظواهر بتأثير الجواهر الميتافيزيقية المجردة، وأما الثالثة فهي المرحلة الوضعية، وهي الحالة التي يقصر فيها النظر الإنساني على بحث الظواهر واستكشاف قوانينها، وترتيب العلاقة بينها، ويتخلى تماما عن النظرة الغيبية الماورائية (٥).

وهذه الدعوى باطلة، ويدل على بطلانها عدد من الأمور:

الأمر الأول: أن هذه الدعوى قائمة على مقدمة باطلة، حاصلها أن الدين ليس شيئا جوهريا في حياة الإنسان،

---

(١) أخرجه مسلم (٥٢٣).
(٢) أخرجه البخاري (٣٨٠١)، ومسلم (٢٤٧).
(٣) أخرجه مسلم (١١٧).
(٤) انظر: شرح صحيح مسلم، النووي (١٧٨/٢).
(٥) انظر: نحو فلسفة علمية، زكي نجيب محمود ص/٤٥، ولجنة من العلماء السوفييت، الموسوعة الفلسفية ص/٢٩٧.

وهذه دعوى لم يقدم عليها دليلا، بل الأدلة تنقضها وتعارضها، فالدين بالنسبة للإنسان جزء أساسي، وعنصر جوهري؛ لكونه أمرا فطريا جبل الناس عليه، فلا يمكن للبشرية كلها أن تتخلى عنه إلا إذا أمكن لها أن تتخلى عن الفطرة التي جبلت عليها، وهذا أمر مستحيل الوقوع، فمن الممتنع أن تجمع البشرية كلها على مناقضة الفطرة.

يقول الفيلسوف الفرنسي رينان: "من الممكن أن يضمحل ويتلاشى كل شيء نحبه، وكل شيء نفقده من ملاذ الحياة ونعيمها، ومن الممكن أن تبطل حرية استعمال القوة العقلية والعلم والصناعة، ولكنه يستحيل أن ينمحي التدين أو يتلاشى، بل سيبقى أبد الآبدين"(١).

الأمر الثاني: أن الشواهد التي اعتمد عليها أصحاب هذه الدعوى لا يمكن الاعتماد عليها في التعميم، فإنهم يعتمدون على ما يرونه في المجتمعات الغربية من سعة دائرة الابتعاد عن التمسك بالدين، فعمموا الحكم على كل المجتمعات وعلى كل الأديان.

وممن نبه إلى هذا الخلل الاستدلالي في تلك الدعوى الباحث المعاصر مالوري ناي، فإنه حين تعرض لقضية انتشار العلمانية، ذكر أن "ما تم تجاهله بوضوح في خصوص هذه الفكرة، أنها تشير تحديدا إلى تقاليد دينية معينة في الثقافة الغربية، أي: الكنائس المسيحية، ولذلك فعندما يتحدث معظم الكتاب عن العلمنة، نجد أنهم يشيرون تحديدا إلى انحدار المسيحية، وليس إلى الانحدار العام للدين"(٢).

المبحث الثالث

الأصول المتعلقة بمنهج دراسة الأديان

الأصل الأول: الوحي مرجع أصيل في دراسة الأديان، ومعنى هذا: أن الكتاب والسنة يجب أن يكونا من المراجع الأساسية في دراسة الأديان، ومن المصادر الأولية في تقويمها وتفسيرها والحكم عليها.

ومرجعية الوحي في الأديان ليست مقتصرة على ذكر الجوانب العقدية والتاريخية، وإنما هي شاملة لأمور كثيرة.

فقد تضمن الوحي مضامين كثيرة تتعلق بالأديان، تزيد من فهمها، وتعين على تقويمها، وتحقق العدل في التعامل معها، وتضمُّن نصوص الوحي لتلك المضامين متنوع، بعضها جاء بشكل صريح، وبعضها جاء على جهة التضمن والدلالة والإشارة.

ومن تلك المضامين: التأكيد على انقسام الأديان إلى صحيحة وباطلة، وذكر الأصل في ديانة الإنسان، وطبيعة التدين بالنسبة للإنسان، والإشارة إلى قدر من المعايير المعينة على دراسة الأديان، ومناقشة قدر من العقائد الدينية المنحرفة، وقدر من التفاصيل المتنوعة المتعلقة بالأديان وتاريخها والعلاقة بينها، وكل هذه المعاني سيأتي تفصيلها

---

(١) الإسلام في عصر العلم، محمد فريد وجدي ص/٢٢٢.

(٢) الدين الأسس، مالوري ناي ص/٣٢٦، وانظر من المرجع ذاته ص/٣٢٧، ٣٢٨.

فيما سيأتي من الأصول.

وهذه المضامين متفاوتة فيما تفيده من العلم، فبعضها يفيد القطع وبعضها يفيد الجزم.

فالمسلم يملك مصدرا مهما من المصادر المعينة له في دراسة الأديان، ولا يوجد هذا المصدر عند أحد غيره، وبناء عليه فإنه سيختلف عن غيره ممن يدرس الأديان في قدر من المعلومات والمعايير والموازين وغيرها.

ولا بد من التأكيد على أن هذا الأصل لا يقتضي انحصار مصادر دراسة الأديان عند الدارس المسلم في الوحي المنزل، وإنما غاية ما يدل عليه أن الوحي يجب أن يكون مصدرا من تلك المصادر.

ويناقض هذا الأصل الارتكاز على دراسة المجتمعات البدائية في دراسة الأديان، فقد شاع عند كثير من دارسي الأديان في تحليلهم لطبيعة الدين وتحديد أصوله وعقائده الاعتماد على دراسة المجتمعات البدائية وما كانوا عليه من العادات والقوانين والرسوم والصناعات، فجعلوا تلك الأمور مصدرا من المصادر التي يعتمدون عليها في تحديد طبيعة عقائد الأديان ومقالات أهلها وتصوراتهم.

وانطلقوا من أن تلك المجتمعات تمثل الحقيقة الأولى لنشأة الدين عند جنس البشر، وأنها تمثل اللبنة الأولى التي يمكن من خلالها تفسير التدين عند الناس[١].

والمعتمدون على هذا المصدر في دراسة الأديان وقعوا في أغلاط عديدة، من أهمها[٢]: أنهم في اعتمادهم على دراسة المجتمعات الإنسانية القديمة ليس عندهم إلا بيانات ناقصة ومعلومات فقيرة جدا، فمن المعلوم أن المراحل الأولية من حياة الشعوب الإنسانية لا نكاد نملك عنها إلا اليسير من المعلومات، والباحثون في أحوالها يعتمدون كثيرا على الظن والتخمين؛ ونتيجة لذلك اختلفت النتائج التي توصل إليها الدارسون حول تلك المجتمعات، وتضاربت أقوالهم في توصيفها وتحديد معالمها[٣].

وقد تكرر عند عدد من دارسي الأديان التنبيه على صعوبة دراسة أديان ما قبل التاريخ؛ لندرة البيانات عنها ونقص الأخبار حولها، وأكدوا أن تاريخ تلك الأديان متضمن لفجوات لا يُعتمد فيها إلا على الفروض الظنية التخمينية[٤].

يقول هيرفه روسو في التنبيه على هذه الإشكالية وبيان آثارها المنهجية: "علم الآثار من شأنه أن يلحظ عند أناس ما قبل التاريخ آثارا تدفع بنا إلى وضع اليد على ممارسات ذات طبيعة دينية... ولكن معاني تلك الممارسات لا تزال مكتنفة بالشك في مجملها، ثم إنه من المستطاع قيام الافتراضات الأكثر تناقضا والأشد تأرجحا... لذلك فإن

---

(١) انظر: الدين بحوث ممهدة لدراسة الأديان، محمد دراز ص/١٠٦.

(٢) انظر: المرجع السابق ص/١٠٨-١١٠، ومدخل لدراسة الأديان، عبد الله سمك ص/٥٩٢-٥٩٥.

(٣) انظر: المدخل إلى الأنثروبولوجيا، وسام العثمان ص/٤٣-٤٥، وقصة الأنثروبولوجيا، حسين فهيم ص/١٠٦-١٠٧، والدين والبناء الاجتماعي، نبيل السمالوطي (١/٧٣-٧٦)، وعلم الاجتماع ومدارسه، مصطفى الخشاب ص/٤٩-٥٣.

(٤) انظر: ديانات العصر الحجري الحديث، جاك كوفان ص/١١-٢٣، وأسرار الديانات القديمة، أ.س ميغوليفسكي ص/١٢.

سبيل البحث عن جوهر الدين في آثار الأولين الفاصلة التي في حوزتنا أسلوب لا عدل فيه ولا أمانة"[١].

وذكر عدد من الدارسين بأن ثمة صعوبات كثيرة تقف في طريق دراسة الأديان القديمة تجعل من الصعب جدا الوصول إلى جزم فيها؛ يقول كلود رفيير: "نعلم الصعوبات التي يواجهها البحث الميداني في مجال الأنثروبولوجيا الدينية: لغات، وأسرار المشاركة، وإخفاء طقوس نادرة، وعقوبات مؤلمة وفاضحة، وروايات أسطورية ناقصة، وعدم إمكانية تسجيل غناء وكلام النساء، وتشويه ترجمات المفسرين، وتبريرات عقلانية يأتي بها المتحدث، والاستعاضة عن الأعمال المكتوبة بتقاليد شفهية، وعند الاقتضاء يسمح تكرار البيانات من قبل مختلف المراقبين بالملاحظات والتصويب"[٢].

ويزيد من قوة هذا القادح عند المسلم أن لديه نصوصا شرعية ثابتة تخبره بما كان عليه أبو البشر آدم عليه السلام من توحيد الله والإيمان به، وتخبره بما كان عليه الناس في أول أمرهم حتى طرأ عليهم الانحراف.

فلا شك أن هذه المصادر أصدق وأصح من تلك المصادر التي يعتمد عليها كثير من دارسي الأديان في العصور المتأخرة.

وبهذا يدرك الدارس المسلم فضل الوحي عليه، وكيف أنه أمده بمصدر مأمون في معرفته عن الأديان، وكيف خلصه من تلك المصادر الموهومة.

الأصل الثاني: أن الإسلام هو الدين الوحيد محفوظ المصادر، ومعنى ذلك: أنه لا يوجد دين من الأديان التي أنزلها الله حفظت مصادره الأصلية المنزلة، وهذا الحفظ شامل للقرآن والسنة.

ويدل على هذا الأصل عدد من الأدلة، بعضها شرعي محض، وبعضها تاريخي واقعي، وتفصيلها مذكور في المصنفات المفردة في هذا الأمر[٣].

ومن الأدلة الشرعية على ذلك قوله تعالى: ﴿كَخِيفَتِكُمْ أَنفُسَكُمْ ۚ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلْأَيَٰتِ لِقَوْمٍ﴾ [الحجر:٩]، والذكر هنا يشمل كل ما أوحى الله به إلى نبيه ﷺ، فيدخل في الحفظ القرآن والسنة، فلفظ الذكر في القرآن يشملهما كما في قوله تعالى: ﴿فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ كُلٌّ لَّهُۥ قَٰنِتُونَ ﴿٢٦﴾ وَهُوَ ٱلَّذِى﴾ [النحل:٤٤]، يقول ابن عبد البر: "البيان منه صلى الله عليه وسلم على ضربين: الأول: بيان المجمل في الكتاب العزيز ، كالصلوات الخمس في مواقيتها وسجودها وركوعها وسائر الأحكام، الثاني: زيادة حكم على حكم الكتاب، كتحريم نكاح المرأة على عمتها وخالتها"[٤].

وفي الاستدلال على حفظ كل الوحي يقول ابن حزم: "قال تعالى: ﴿كَخِيفَتِكُمْ أَنفُسَكُمْ ۚ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلْأَيَٰتِ

---

(١)الديانات، هيرفه روسو ص/١٢.
(٢) الأنثروبولوجيا الاجتماعية للأديان، كلود رفيير ص/٩٣.
(٣) انظر: وثاقة النص القرآني، محمد حسن حسن جبل.
(٤) جامع بيان العلم وفضله، ابن عبد البر (١٩٠/٢).

لِقَوْمٍ) [الحجر:٩]، وقال تعالى: (وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَن تَقُومَ ٱلسَّمَآءُ وَٱلْأَرْضُ بِأَمْرِهِۦ ثُمَّ إِذَا دَعَاكُمْ دَعْوَةً) [الأنبياء:٤٥]، فأخبر تعالى أن كلام نبيه صلى الله عليه وسلم كله وحي، والوحي بلا خلاف ذِكْرٌ، والذكر محفوظ بنصّ القرآن، فصح بذلك أن كلامه صلى الله عليه وسلم كله محفوظ بحفظ الله عز وجل، مضمون لنا أنه لا يضيع منه شيء، إذ ما حَفِظَ الله تعالى فهو باليقين لا سبيل إلى أن يضيع منه شيء، فهو منقول إلينا كله، فلله الحجة علينا أبدا"[١].

ومقتضى هذا الأصل: أن الإسلام هو الدين الوحيد الذي يصح أن يعتمد عليه في بيان معرفة خصائص الأديان المنزلة من عند الله تعالى، وهو الدين الوحيد الذي يصح أن يعتمد عليه في محاكمة الأديان الأخرى.

ومن مقتضياته: أن الإسلام هو الدين الوحيد الذي لم يدخله التغيير ولا التبديل في أحكامه، فالوحي الذي نزل على النبي ﷺ ما زال باقيا بين يدي المسلمين، يقرأونه ويتدارسونه ويستنبطون منه ما يحتاجون إليه في دينهم، فالإسلام ليس كالأديان الأخرى التي تبدلت وتغيرت عما كان عليه أصلها الذي نزل من عند الله تعالى.

الأصل الثالث: ليس في النصوص الشرعية ما يدل على حصر أعداد الأديان ولا أقسامها، فالصحيح أن عدد الأديان من المسكوت عنه في نصوص الوحي، وكذلك أقسامها الكلية، فليس فيها ما يدل على أنها محصورة في عدد معين.

وقد ذهب بعض العلماء إلى أن نصوص الوحي حصرت عدد الأديان في ستة، وهي المذكورة في قوله تعالى: (دَعَاكُمْ دَعْوَةً مِّنَ ٱلْأَرْضِ إِذَآ أَنتُمْ تَخْرُجُونَ ﴿٢٥﴾ وَلَهُۥ مَن فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ كُلٌّ لَّهُۥ قَٰنِتُونَ ﴿٢٦﴾ وَهُوَ ٱلَّذِى يَبْدَؤُا۟ ٱلْخَلْقَ ثُمَّ) [الحج:١٧].

يقول ابن القيم بعد ذكره لمعنى هذه الآية: "هذه الأصناف هي التي كانت قد استولت على الدنيا من مشارقها إلى مغاربها، فأما اليهود فأكثر ما كانوا باليمن وخيبر والمدينة وما حولها، وكانوا بأطراف الشام مستذلين مع النصارى، وكان منهم بأرض فارس فرقة مستذلة مع المجوس، وكان منهم بأرض العرب فرقة، وأعز ما كانوا بالمدينة وخيبر، وكان الله سبحانه قد قطعهم في الأرض أمما وسلبهم الملك والعز.

وأما النصارى فكانوا طبق الأرض: فكانت الشام كلها نصارى، وأرض المغرب كان الغالب عليهم النصارى، وكذلك أرض مصر والحبشة والنوبة والجزيرة والموصل وأرض نجران وغيرها من البلاد.

وأما المجوس فهم أهل مملكة فارس وما اتصل بها، وأما الصابئة فأهل حران، وكثير من بلاد الروم، وأما المشركون فجزيرة العرب جميعها وبلاد الهند وبلاد الترك وما جاورها، **وأديان أهل الأرض لا تخرج عن هذه الأديان الخمسة، ودين الحنفاء لا يعرف فيهم البتة**"[٢].

---

(١)الإحكام في أصول الأحكام، ابن حزم (٩٥/١).

(٢) هداية الحيارى، ابن القيم (٢٣٦/١).

وهذا التقرير غير صحيح لأمرين:

الأول: أنه ليس فيها حصر لأديان العالم في هذه الستة؛ لأن تركيبها لا يدل على الحصر، فهو لم يشتمل على أي أداة من أدوات الحصر ولم يسلك أسلوبا من أساليبه، وإنما غاية ما فيها إخبار عن الحكم الذي يشتركون فيه جميعا، وهو أنهم جميعا سيفصل الله بينهم.

يقول الطبري: "إن الفصل بين هؤلاء المنافقين الذين يعبدون الله على حرف، والذين أشركوا بالله فعبدوا الأوثان والأصنام، والذين هادوا، وهم اليهود والصابئين والنصارى والمجوس الذي عظموا النيران وخدموها، وبين الذين آمنوا بالله ورسله إلى الله، وسيفصل بينهم يوم القيامة بعدل من القضاء وفصله بينهم إدخاله النار الأحزاب كلهم والجنة المؤمنين به وبرسله، فذلك هو الفصل من الله بينهم"[١].

فالطبري فسر الآية بناء على أنها متضمنة للخبر عن حكم مشترك بين كل تلك الأديان، ولم يجعلها حاصرة لأديان العالم في ذلك الزمان.

وأما ما جاء عن بعض السلف أنه قال في تفسيره لتلك الآية: "الأديان ستة، واحد للرحمن وخمسة للشيطان"[٢]، فهو لا يدل على أنه فهم من الآية الحصر، وإنما غاية ما في كلامه تقسيم الأديان التي ذكرت في الآية إلى قسمين، ولا شك أنها كذلك، فمحصل كلامه أن أهل الأديان الذين أخبر الله أنه سيفصل بينهم يوم القيامة منقسمون، بعضهم يتبع دين الله وأكثرهم يتبع دين الشيطان، وهذا لا حصر فيه.

الأمر الثاني: أن ذلك مخالف لما هو معروف في التاريخ، فثمة أديان كانت موجودة قبل الإسلام وبعده، ويعتنقها أقوام كثيرون، ومن أشهر تلك الأديان: الهندوسية في الهند.

فإن قيل: لماذا لم تذكر الأديان الأخرى في الآية؟

قيل: هناك حكم متعددة ومحتملة، ومن أقربها: أن الله ذكر الأديان المشتهرة والمنتشرة في جزيرة العرب وما حولها.

ومقتضى هذا الأصل: أن الدارس المسلم للأديان ليس لديه عدد معين من الأديان يحرص على استيعابه بالدراسة والتقويم، وإنما العبرة عنده بالتحقق في الواقع، فكل ما ثبت كونه دينا يعتنقه قدر من الناس فهو داخل عنده ضمن الأديان القابلة للدراسة والتحليل.

الأصل الرابع: أن أكثر الأمم وقعت في الشرك بالله تعالى، فقد أخبرنا الله تعالى بأن أكثر الأمم كانت على الشرك؛ كما في قوله تعالى: ﴿وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦٓ أَن تَقُومَ ٱلسَّمَآءُ وَٱلْأَرْضُ بِأَمْرِهِۦ ۚ ثُمَّ إِذَا دَعَاكُمْ دَعْوَةً مِّنَ ٱلْأَرْضِ إِذَآ﴾ [الروم:٤٢]، وأخبرنا النبي ﷺ بأن عددا من الأنبياء لم يجدوا من أقوامهم استجابة كبيرة في دعوتهم؛ حيث يقول: "عُرِضَتْ عَلَيَّ

---

(١) جامع البيان عن تأويل آي القرآن، الطبري (٤٨٥/١٦).

(٢) انظر: تفسير ابن أبي حاتم، رقم (١٣٨٠٧).

الأُمَمُ فَجَعَلَ النَّبِيُّ وَالنَّبِيَّانِ يَمُرُّونَ مَعَهُمُ الرَّهْطُ وَالنَّبِيُّ لَيْسَ مَعَهُ أَحَدٌ"[١].

وفائدة هذا الأصل: أن الدارس المسلم للأديان لا يتفاجأ من كثرة مظاهر الشرك التي يجدها أمامه حين دراسته للأديان، فإن ذلك أمر واقع حقيقة، قد أخبرت عنه النصوص الشرعية بوضوح وجلاء.

ومن فوائد هذا الأصل: أن المسلم يتقوى عند الدافع إلى دعوة أهل الأديان إلى التوحيد وإفراد الله تعالى بالعبادة، فلا تكون دراسته مقتصرة على المعرفة العلمية المجردة، وإنما يحرص أن يضيف إليها معاني النصح والتوجيه والإرشاد.

الأصل الخامس: هناك فرق في التعامل مع أهل الأديان والتعامل مع الأديان نفسها، ومعنى هذا الأصل: أن المسلم يفرق بين الحكم على الأديان وعقائدها وبين طريقة التعامل مع أهلها، أما الأديان الباطلة وعقائدها فهي داخلة في دائرة الكفر والطاغوت الذي يجب البراءة منه والمنافرة له، والمفاصلة التامة معها، فلا تقارب بين الإيمان والكفر، والتوحيد والشرك أبدا.

وأما أهل الأديان فلهم أحكام مختلفة، فيها تفصيل وتفريق، فيفرق بين المحارب وغير المحارب في التعامل، كما في قوله تعالى: ﴿ٱلْأَعْلَىٰ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٢٧﴾ ضَرَبَ لَكُم مَّثَلًا مِّنْ أَنفُسِكُمْ ۖ هَل لَّكُم مِّن مَّا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُم مِّن شُرَكَآءَ فِي مَا رَزَقْنَٰكُمْ فَأَنتُمْ فِيهِ سَوَآءٌ تَخَافُونَهُمْ كَخِيفَتِكُمْ أَنفُسَكُمْ ۚ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلْآيَٰتِ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿٢٨﴾ بَلِ ٱتَّبَعَ ٱلَّذِينَ ظَلَمُوٓا۟ أَهْوَآءَهُم بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾ [الممتحنة:٨-٩].

فالله تعالى بين في هذه الآية أن جميع أهل الأديان المنحرفة منقسمون إلى محاربين وغير محاربين، وأن غير المحاربين يباح الإحسان إليهم، يقول الطبري: "أولى الأقوال في ذلك بالصواب قول من قال: عني بذلك: ﴿ٱلْأَعْلَىٰ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٢٧﴾﴾ [الممتحنة:٨] من جميع أصناف الملل والأديان أن تبروهم وتصلوهم، وتقسطوا إليهم، إن الله عز وجل عم بقوله: الذين لم يقاتلوكم في الدين ولم يخرجوكم من دياركم جميع من كان ذلك صفته، فلم يخصص به بعضا دون بعض، ولا معنى لقول من قال: ذلك منسوخ"[٢].

وفائدة هذا الأصل أن الدارس المسلم يكون منتبها للفرق بين طريقة التعامل مع الدين المنحرف وعقائده وبين التعامل مع أهل الدين، فوجوب الكفر بالدين المنحرف والمفاصلة معه والبراءة التامة منه لا يستلزم المنع من التعامل بالإحسان والبر مع غير المحاربين من أهله، وإباحة التعامل بالبر والإحسان مع غير المحاربين من أصحاب الأديان المحرفة لا يستلزم التسامح مع الدين نفسه وعدم إعلان البراءة منه.

---

(١) أخرجه البخاري (٥٧٠٥)، وغيره.

(٢) جامع البيان في تأويل آي القرآن، الطبري (٥٧٣/٢٢).

الأصل السادس: دراسة الأديان متعددة المقاصد، معنى هذا: أن الدراس المسلم للأديان له مقاصد متعددة من دراسته، وله أهداف متنوعة من عمله.

فمن المقاصد المعتبرة من دراسة الأديان: دعوة أهل الأديان المنحرفة والحرص على هدايتهم للدين الحق، ومن أقوى وسائل ذلك معرفة ما هم عليه من عقائد، فالمسلم يدرس تلك العقائد ويعرف تفاصيلها حتى يكون عالما بالطرق المؤثرة على دعوة أصحابها.

ومما يدل على هذا المقصد قوله ﷺ لمعاذ لما بعثه إلى اليمن: "إنك تأتي قوما أهل كتاب فليكن أول ما تدعوهم إليه شهادة ألا إله إلا الله"[١].

ومن المقاصد المعتبرة من دراسة الأديان: الرد على الأديان الباطلة وتقويضها، فإنه لا يمكن نقد باطل قبل تصوره، وكلما قوي تصور الباطل قويت حجة الحق في إبطاله وبيان حقيقة الانحراف فيه.

وتأسيس هذا المعنى جاء في قوله تعالى: (ءَايَٰتِهِۦٓ أَن تَقُومَ ٱلسَّمَآءُ وَٱلۡأَرۡضُ بِأَمۡرِهِۦۚ ثُمَّ) [العنكبوت:٤٦]، يقول البغوي: "قوله تعالى: (ءَايَٰتِهِۦٓ أَن تَقُومَ ٱلسَّمَآءُ) لا تخاصموهم، (پ پ پ پ) أي: بالقرآن والدعاء إلى الله بآياته والتنبيه على حججه"[٢].

وبين البيروني أن من مقاصد تأليفه للكتاب: إعانة من أراد مناظرة أهل الهند في أديانهم الباطلة، حيث يقول: "ولمّا أعاد الأستاذ أيّده الله مطالعة الكتب ووجد الأمر فيها على الصّورة المتقدّمة حرّص على تحرير ما عرفته من جهتهم ليكون نصرة لمن أراد مناقضتهم وذخيرة لمن رام مخالطتهم"[٣].

ومن المقاصد المعتبرة من دراسة الأديان: الرد على شبهاتهم واعتراضاتهم على الإسلام، وهذا معنى مختلف عن نقد أصول دينهم وعقائدهم، فإن لأهل الأديان شبهات كثيرة على الإسلام وأحكامه، ومن القوانين المؤثرة في نقض الشبهات ودحضها معرفة حال المورد لها وما هو عليه من عقائد وتصورات، ليحسن إلزامه وبيان تناقضه واضطرابه.

ومن المقاصد المعتبرة من دراسة الأديان: معرفة حال المنحرفين عن الحق ليحذر المسلم من الوقوع فيها، وليأخذ العبرة والعظة منها، وليحمد المسلم ربه على ما حباه من نعمة الاستقامة على الدين الحق.

ويدل على هذا المقصد قوله تعالى: (ٱلۡحَكِيمُ ﴿٢٧﴾ ضَرَبَ لَكُم مَّثَلٗا مِّنۡ) [الأنعام:٥٥]، يقول ابن القيم: "الله تعالى قد بين في كتابه سبيل المؤمنين مفصَّلة وسبيل المجرمين مفصَّلة، وعاقبة هؤلاء وخِذلانه لهؤلاء وتوفيقه لهؤلاء،

---

(١) أخرجه البخاري (١٤٥٨)، ومسلم (١٩).
(٢) معالم التنزيل في تفسير القرآن، البغوي (٢٤٧/٦).
(٣) تحقيق ما للهند من مقولة مقبولة في العقل أو مرذولة، البيروني ص/١٥٩.

والأسباب التي وفَّق بها هؤلاء والأسباب التي خذل بها هؤلاء. وجلَّى سبحانه الأمرين في كتابه، وكشفهما، وأوضحهما، وبينهما غاية البيان، حتى شاهَدَتْهما البصائر كمشاهدة الأبصار للضياء والظلام.

فالعالِمون بالله وكتابه ودينه عرفوا سبيل المؤمنين معرفة تفصيلية، وسبيل المجرمين معرفة تفصيلية، فاستبانت لهم السبيلان، كما يستبين للسالك الطريق الموصل إلى مقصوده والطريق الموصل إلى الهَلَكة؛ فهؤلاء أعلم الخلق وأنفعهم للناس وأنصحهم لهم، وهم الأدلَّاء الهداة"[١].

ويقول: "الله سبحانه يحب أن تُعرف سبيل أعدائه لتُجتَنب وتُبغَض، كما يحب أن تُعرف سبيل أوليائه لتُحَبَّ وتُسلَك. وفي هذه المعرفة من الفوائد والأسرار ما لا يعلمه إلا الله؛ من معرفة عموم ربوبيته سبحانه، وحكمته وكمال أسمائه وصفاته، وتعلقها بمتعلقاتها، واقتضائها لآثارها وموجَباتها. وذلك من أعظم الدلالة على ربوبيته وملكه وإلهيته، وحبه وبغضه، وثوابه وعقابه"[٢].

الأصل السابع: الأديان متفاوتة في أهمية دراستها، فليست كل الأديان على مرتبة واحدة من الأهمية في الدراسة، وإنما بعضها أولى بالدراسة والتوسع فيها من بعض.

وهذا التفاوت في الأهمية يقوم على عدد من الاعتبارات، منها: حضور الدين المدروس في حياة المسلم واحتكاكه به، فالمسلم لا يحتك بكل الأديان، وكثير منها ليس حاضرا في حياته ولا هو قريب الحضور.

وبناء عليه فالتفاوت في أهمية دراسة الأديان يدخله النسبة والاختلاف، فقد يكون دين ما أولى بالدراسة بالنسبة لمسلم دون آخر، فالمسلم الذي يعيش في الهند مثلا، تعد دراسة دين الهندوسية بالنسبة له أولى من دراسة الأديان القديمة في مصر مثلا، والمسلم الذي يعيش في فلسطين مثلا، تعد دراسة اليهودية وما يتعلق بها أولى بالدراسة من الهندوسية.

ومن الاعتبارات المؤثرة في الأهمية: كون الدين من الأديان الكتابية، فلا شك أن الأديان التي لها كتاب منزل من السماء أولى بالدراسة من الأديان الوضعية المحضة من حيث الأصل؛ لأن الأديان الكتابية عندها شائبة من الوحي، وهذا الأمر يجعلها تشترك مع الإسلام في عدد من القضايا.

ومن الاعتبارات المؤثرة في الأهمية: ضخامة الدين وانتشاره، فالأديان الكبيرة والمنتشرة أولى بالدارسة من الأديان الصغيرة أو التي انتشارها قليل.

ويدل على هذا المعنى طريقة القرآن في التعامل مع الأديان، فإن القرآن لم يذكر لكل الأديان الموجودة في زمن نزوله، وإنما ذكر بعضا منها، ومن الحكم في ذلك أن تلك الأديان كانت هي المشهورة في ذلك الزمن، وكان الناس

---

(١) الفوائد، ابن القيم (١٥٧/١).
(٢) المرجع السابق (١٦١/١).

يحتكون بأهلها ويتعاملون معهم.

وكذلك فإن اهتمام القرآن بدين المشركين واليهود والنصارى أكثر من غيره؛ لأن دين المشركين أكثر انتشارا من غيره، ولأن اليهودية والنصرانية لها اشتراك مع الأصل في أصل الوحي المنزل.

والأثر المنهجي لهذا الأصل أن الدارس المسلم ليس ملزما بالاقتصار على الأديان التي ذكرها القرآن الكريم، وإنما ينبغي له أن يهتم بدارسة ما له أثر شرعي وحياتي من الأديان الحاضرة في بلده أو عند قومه.

الأصل الثامن: تقسيم الأديان متنوع من حيث الحكم، فلا شك أن الدارس للأديان يحتاج إلى تقسيمها إلى أصناف؛ لأنه سيقف على أعداد كبيرة منها، فلا بد له من التقسيم والتصنيف.

والتقسيمات التي وضعها علماء الأديان كثيرة، والمسلم في حاجة إلى أن يعرف المعيار الشرعي الذي يعتمده في تقويم تلك التقسيمات.

ومن خلال النظر في النصوص الشرعية نجد أن تقسيم الأديان يتنوع إلى مسارين:

المسار الأول: تقسيم توقيفي، وضابطه التقسيم الذي جاء معتبرا في النصوص الشرعية، فلا يجوز مخالفته ومعارضته، ويدخل في هذا القسم نوعان:

الأول: تقسيم الأديان إلى ما هو صحيح، وإلى ما هو باطل، فهذا التقسيم موقف شرعي لا يجوز مخالفته أبدا.

الثاني: تقسيم الأديان الباطلة إلى أديان كتابية وأديان وضعية، فهذا التقسيم موقف شرعي، وله أحكام شرعية لا يجوز مخالفتها، كما سبق بيانه.

المسار الثاني: تقسيم اجتهادي، وضابطه: التقسيم الذي لم يرد في النصوص الشرعية، ولكنه لم يتضمن ما يخالف النصوص الشرعية، فالأصل في التقسيمات أنها نوع من الاصطلاح، والقاعدة المشهورة في هذا الباب أنه لا مشاحة في المصطلح ما لم يكن مخالفا للشريعة[١].

وكثير من التقسيمات التي يذكرها علماء الأديان تدخل في هذا المسار.

ومن ذلك تقسيم الأديان باعتبار وجودها، وهي بهذا الاعتبار تقسم إلى أديان حية، وهي الأديان التي لها وجود وثمة قدر من الناس يعتنقها، وأديان ميتة، وهي الأديان التي لا وجود لها وليس ثمة من يعتنقها[٢].

ومن ذلك تقسيم الأديان إلى طبيعة عقائدها، وهي بهذا الاعتبار تنقسم إلى أديان طبيعية، وهي الأديان التي تستمد عقائدها من الأمور المحسوسة الظاهرة في الطبيعة، وأديان غير طبيعية، وهي الأديان التي تشتمل على عقائد غيبية[٣].

---

(١) انظر: التحبير شرح التحرير، المرداوي (٧٣٤/٤)، وروضة الناظر، ابن قدامة (٥٠٦/١).
(٢) انظر: تاريخ الأديان دراسة وصفية مقارنة محمد خليفة حسن ص/٣٣.
(٣) انظر: المرجع السابق ص/٣٤.

ومن ذلك تقسيم الأديان باعتبار عدد من يعتنقها، وهي بهذا الاعتبار تنقسم إلى أديان كبيرة، وهي الأديان التي يكثر من يعتنقها من الناس، وإلى أديان صغيرة، وهي الأديان التي يقل معتنقوها[١].

ومن ذلك تقسيم الأديان من حيث مكانها، وهي بهذا الاعتبار تنقسم إلى أقسام عديدة، فثمة أديان صينية وأديان هندية وأديان مصرية، وأديان يونانية، وغيرها، ومنهم من يقسم الأديان بحسب مكانها بتقسيم آخر، فيقول: أديان شرقية، وأديان شرق أوسطية، وأديان غربية، وأديان أفريقية، ونحو ذلك من التقاسيم[٢].

ومن ذلك تقسيم الأديان باعتبار تاريخها، وهي تنقسم إلى أديان بدائية، وأديان وسيطة، وأديان حديثة، ولبعضهم تقسيم آخر بهذا الاعتبار[٣].

ومن ذلك تقسيم الأديان باعتبار مصدرها، وهي بهذا الاعتبار تنقسم إلى أديان كتابية، وهي الأديان التي تعتمد من حيث الأصل على الوحي المنزل من عند الله، وأديان وضعية، وهي الأديان التي تعتمد من حيث الأصل على وضع البشر. وثمة تقسيمات أخرى يمكن أن تندرج ضمن هذا المسار.

وما من تقسيم من تلك التقاسيم إلا ويمكن أن يورد عليه من الاعتبار قدر صالح، ولكن الغرض من ذكرها في هذا السياق ليس تقرير استقامتها من كل وجه، وإنما بيان كونها تقسيما مباحا من حيث الأصل.

المسار الثالث: تقسيم محرم، وضابطه التقسيم الذي يتضمن مخالفة للنصوص الشرعية.

ومن ذلك تقسيم الأديان إلى قسمين: أديان إبراهيمية، ويعنى بها عند أصحاب ذلك التقسيم: الأديان التي تمثل ما كان عليه إبراهيم عليه السلام، وهي اليهودية والنصرانية والإسلام، وأديان غير إبراهيمية، وهي الأديان التي لا تمثل ما كان عليه إبراهيم عليه السلام، وهي باقي الأديان الأخرى.

وهذا التقسيم باطل، لعدد من الأدلة، من أهمها كونه مناقضا لصريح القرآن الكريم، كما في قوله تعالى: ﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَن تَقُومَ ٱلسَّمَآءُ وَٱلْأَرْضُ بِأَمْرِهِۦ ۚ ثُمَّ إِذَا دَعَاكُمْ دَعْوَةً مِّنَ ٱلْأَرْضِ إِذَآ أَنتُمْ تَخْرُجُونَ﴾ [البقرة:١٣٥]، فهذه الآية صريحة في أن اليهودية والنصرانية لا تمثل ما كان عليه إبراهيم عليه السلام من التوحيد لله تعالى والإيمان به.

وكما في قوله تعالى: ﴿نَّٰصِرِينَ ﴿٢٩﴾ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا﴾ [آل عمران:٦٧]، يقول الطبري: "هذا تكذيبٌ من الله عز وجل دعوَى الذين جادلوا في إبراهيم وملته من اليهود والنصارى، وادَّعوا أنه كان على ملتهم، وتبرئة لهم منه، وأنهم لدينه مخالفون، وقضاءٌ منه عز وجل لأهل الإسلام ولأمة محمد صلى الله

---

(١) انظر: المرجع السابق ص/٣٧.
(٢) انظر: المرجع السابق ص/٤٠.
(٣) انظر: المرجع السابق ص/٤٢.

عليه وسلم أنهم هم أهل دينه، وعلى منهاجه وشرائعه، دون سائر أهل الملل والأديان غيرهم"[١].

ومن التقاسيم المختلف في اندراجها ضمن المسار المحرم: تقسيم الأديان إلى أديان سماوية، ويعنى بها اليهودية والنصرانية والإسلام، وأديان أرضية، ويعنى بها الأديان التي وضعها البشر من تلقاء أنفسهم.

فقد ذهب بعض المعاصرين إلى أنه لا يصح إطلاق وصف الأديان السماوية على اليهودية والنصرانية؛ لأنها أديان محرفة، فليس لها علاقة بالوحي المنزل من السماء[٢].

واستدلوا على قولهم بعدد من الأدلة، منها: أن هذا الإطلاق لا أصل له في نصوص الكتاب والسنة ولا في كلام أهل العلم، ومنها: أن الدين عند الله واحد وليس متعددا، كما في قوله تعالى: ﴿ٱلْمَثَلُ ٱلْأَعْلَىٰ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ﴾ [آل عمران:١٩].

ولكن هذا الإطلاق غير صحيح، والأقرب أن يقال إن قصد بالأديان السماوية أن أصل تلك الأديان –اليهودية والنصرانية والإسلام– نازل من السماء، فلا شك في صحة هذا الوصف، ولا إشكال فيه.

وإن قصد بالأديان السماوية ما عليه اليهود والنصارى اليوم من عقائد محرفة، وكتب مبدلة، فهذا إطلاق باطل؛ لأن التحريف الذي أصاب هاتين الديانتين قطع الصلة بين واقعهما الحالي وبين السماء، فلم تعد سماوية أبدا، بل هي بحالها المحرف أديان أرضية، ابتدعها أحبارهم ورهبانهم.

وأما ما استدل به المانعون من استعمال ذلك التركيب، فهو غير صحيح، أما كون ذلك التركيب ليس له أصل في نصوص الكتاب والسنة ولا في كلام العلماء فهو غير موجب للمنع والتحريم؛ لأن التعبير عن الأديان وتقسيمها ليس أمرا توقيفيا، فلا يشترط فيه وروده في النصوص الشرعية.

ومع ذلك فقد ورد في النصوص إطلاق لفظ الأديان بصيغة الجمع على الأديان المنزلة من عند الله، ومنها قوله ﷺ: "أما إنه ليس من أهل الأديان أحد يذكر الله هذه الساعة غيركم"[٣].

وأما قولهم بأن الدين عند الله واحد، وهو الإسلام، فلا منازعة في ذلك، ولكن هذا لا يستلزم المنع من إطلاق لفظ الأديان بصيغة الجمع على مجموع الأديان النى أنزلها الله من عنده.

وفائدة هذا الأصل: أن الدارس المسلم يملك من خلاله معيارا يعينه على التعامل الصحيح مع التقاسيم الكثيرة التي يجدها أمامه في المصنفات التي تتناول الأديان وتاريخها وأنواعها، فلا يقع في مخالفة الأصول الشرعية، ولا ينكر ما يمكن أن يكون مقبولا في الشرع وفي العلم.

---

(١) جامع البيان عن تأويل آي القرآن (٤٨٥/٥).

(٢) انظر: الإبطال لنظرية الخلط بين دين الاسلام وغيره من الأديان، بكر أبو زيد ص/٤٥، وشرح العقيدة الطحاوية، صالح آل الشيخ (٩٢/٢).

(٣) أخرجه أحمد (٣٧٦٠).

الخاتمة

بعد الانتهاء من هذه الجولة العلمية في غمار الأصول الشرعية في دراسة الأديان وما يناقضها فقد خرجت بعدد من النتائج والتوصيات أجملها فيما يلي:

الأمر الأول: غزارة المضامين الشرعية المتعلقة بدراسة الأديان، فمن الواجب على الباحثين الشرعية استخراجها وإبرازها وتصنيفها وخدمتها علميا.

الأمر الثاني: ضرورة الاهتمام بالأصول الشرعية الضابطة للعلوم، فهذه الأصول تعد قواعد صلبة تحاكم إليها ما تنتحه العقول البشرية حول العلوم المختلفة.

الأمر الثالث: أن الأصول الشرعية بالمتعلقة بدراسة الأديان تتصف بالتنوع والشمول والاستيعاب، فقد ظهر من خلال البحث أن بعضها متعلقة بأصول الدين ومكوناته، وبعضها متعلق بمقارنة الأديان والعلاقة فيما بينها، وبعضها متعلق بمنهج دراسة الأديان

الأمر الرابع: ضرورة الاهتمام بالأصول الغربية في دراسة الأديان، المناقضة للأصول الشرعية، وإفراد كل أصل منها بما يخدمه من الأبحاث والدراسات.

قائمة المراجع

١. الإبطال لنظرية الخلط بين دين الاسلام وغيره من الأديان، بكر أبو زيد، دار العاصمة، الرياض، ط١، ١٤١هـ

٢. الآثار الباقية عن القرون الخالية، البيروني، دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٠م.

٣. الإحكام في أصول الأحكام، ابن حزم، ت/ أحمد شاكر، دار الآفاق الجديدة، بيروت.

٤. آراء المستشرقين حول القرآن الكريم وتفسيره، عمر رضوان، دار طيبة، ط١، ١٩٩٢م.

٥. أسرار الديانات القديمة، أ.س ميغوليفسكي، ت/حسان مخائيل اسحق، دار علاء الدين، ط١ ، ٢٠١٢م .

٦. الإسلام في عصر العلم، محمد فريد وجدي، دار الكتاب العربي، بيروت، بدون بيانات.

٧. الأنثروبولوجيا الاجتماعية للأديان، كلود رفيير، ت/أسامة نبيل، المركز القومي للترجمة، ط١، ٢٠١٥م.

٨. بحوث في مقارنة الأديان، أحمد السايح، دار الثقافة ، الدوحة، بدون بيانات أخرى.

٩. بدائع الفوائد، ابن القيم، ت/ علي العمران، دار عالم الفوائد، ط١.

١٠. تاريخ الأديان وفلسفتها، طه الهاشمي، دار مكتبة الحياة، ط١، ١٩٦٣م .

١١. تاريخ الأديان، محمد حسن خليفة، دار الثقافة العربية، ط١، ٢٠٠٢م.

١٢. تحقيق ما للهند من مقبولة في العقل أو مرذولة، البيروني، الهيئة العامة لقصور المعرفة، ط١، ٢٠٠٣م.

١٣. تفسير القرآن العظيم، ابن كثير، ت/ سامي سلامة، دار طيبة، ط٢، ١٤٢٠هـ

١٤. التوحيد، مضامينه على الفكر والحياة، إسماعيل الفاروقي، ت/ السيد عمر، مدارات للنشر والأبحاث، ط١، ١٤٣٥هـ.
١٥. جامع البيان في تأويل آي القرآن، ابن جرير الطبري، مكتب التحقيق بدار هجر، ط١.
١٦. جامع العلوم والحكم، ابن رجب، ت/ شعيب الأنؤوط، مؤسسة الرسالة، ط٧، ١٤٢٢هـ.
١٧. درء تعارض العقل والنقل، ابن تيمية، ت/ محمد رشاد سالم، طبع جامعة الإمام محمد، ط ١ ، ١٤٠٣هـ.
١٨. الديانات، هيرفه روسو، ت/متري شماس، المنشورات العربية، بدون بيانات .
١٩. ديانات العصر الحجري الحديث، جاك كوفان، جاك كوفان، ت/ سلطان محيسن، دار دمشق، ط١ ، ١٩٨٨م .
٢٠. الدين الأسس، مالوي ناي، ت/هند عبدالستار، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ط١ ، ٢٠٠٩م .
٢١. الدين بحوث ممهدة لدراسة الأديان، محمد دراز، دار القلم ، ١٩٩٠م .
٢٢. الدين والبناء الاجتماعي، نبيل السمالوطي، دار الشروق، ط١ ،١٩٨١م .
٢٣. شرح العقيدة الطحاوية ، صالح آل الشيخ، مكتبة دار الحجاز، ط١١٤٣٣هـ.
٢٤. الصابئة المندائيون"، الليدي دراوور، مكتبة الأندلس، ط١ ، ١٩٦٩م .
٢٥. الصابئون حرانيين ومندائيين، رشدي عليان، جماعة بغداد، ط١ ،١٩٧٦م .
٢٦. علم الاجتماع ومدارسه، مصطفى الخشاب، بدون بيانات.
٢٧. العلم المرح، نيتشه، ت/حسان بورقية، أفريقيا الشرق، ط١ ، ١٩٩٣م .
٢٨. الغضن الذهبي، جيمس جورج فريزر، ت/ محمد زياد كبة، دار كلمة، ط١ ،٢٠١١م .
٢٩. فلسفة الدين في الفكر الغربي، إحسان الحيدري، دار الرافدين، لبنان، ط١٤٣٤،١هـ.
٣٠. الفلسفة وقضايا الحياة – حوارات مع براتراند رسل، ت/علي مصباح، دار المعرفة للنشر، ط١، ٢٠٠٤م.
٣١. في الدين المقارن، محمد كمال جعفر، دار الكتب الجامعية، ط١، ١٩٧٠م.
٣٢. قصة الأنثروبولوجيا، حسين فهيم، عالم المعرفة، ط١ ، ١٩٨٦م .
٣٣. قصة الحضارة، ول ديورانت، ت/حمد بدران، دار الجيل، بيروت، ١٤١٤هـ.
٣٤. مجموع الفتاوى، ابن تيمية، جمع عبدالرحمن بن قاسم، جامعة الإمام، ١٤١٨هـ.
٣٥. المدخل إلى الأنثروبولوجيا، وسام العثمان، دار الأهالي، ط١ ، ٢٠٠٢م.
٣٦. مدخل لدراسة الأديان، عبدالله سمك، مركز العصر للدراسات الاستراتيجية، ط١.
٣٧. المستقبل للإسلام، محمد فريد وجدي، دار الكتاب العربي، بيروت .

٣٨. معالم التنزيل في تفسير القرآن، البغوي، ت/ عثمان جمعة ضميرية، دار طبية، ط٤، ١٤١٧هـ
٣٩. الموافقات، الشاطبي، ت/مشهور آل حسن، دار ابن عفان، ط١، ١٤١٧هـ.
٤٠. الموسوعة الفلسفية، لجنة من العلماء السوفيات، ت/ سمير كرم، دار الطليعة، ط٢، ٢٠٠٦م .
٤١. نحو فلسفة علمية، زكي نجيب، مكتبة الأنجلو، ط الأولى، ١٩٥٨م.
٤٢. هداية الحيارى، ابن القيم، ت/مشهور آل حسن، دار ابن عفان، ط١، ١٤١٧هـ.
٤٣. وهم المستقبل، فرويد، ت/ جورج طرابيشي، دار الطليعة، ط٥ ، ٢٠١٠م .

The principles of shariaa on which the study of religions is based

Dr. Soltan Ibn Abd El Rahman El Emiry
Assistant Professor in the
Deparment of Theology in
Umm Al-Qura University in Makkah

Abstract. the idea of this research paper concerns compiling and presenting Shariah-based foundational principles that a researcher must rely on and utilize when studying other religions. This is for him to exercise discernment during his research and be precise in his scholarly work as he either adopts or critiques certain positions.

Thus, this research paper adopts a dual approach, which is critical in highlighting which principles one must be wary and steer clear of and constructive in providing the researcher with Shariah-based foundational principles he must rely on while studying other religions.

I have relied on inductive, comparative, and critical methodological approaches in this research paper.

I have concluded this research paper with several findings, among them being: the importance of being concerned with Shariah-based foundational principles for all sciences, along with the great number of Shariah-related implications connected to the study of the science of religions. It was also concluded that it is essential to be wary and critical of modern western methods of studying religions and dedicating a critical study focused on each of their methods.

Keywords: Foundational principles – Religion – Shariah – Deficiencies - Religions

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٥ ص ص: ١٧٣- ٢٠٤ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-5.7

التَّفاعل النَّصي مع الشِّعر القديم
(التَّشطير أنموذجًا)

د. سارة عبد الملك الشّريف
أستاذ الأدب القديم والنَّقد المساعد في قسم اللُّغة العربيَّة
بكلّية اللُّغات والتَّرجمة – جامعة جدَّة

مستخلص. يشَكِّل تفاعل النصوص الأدبية فيما بينها، أهمّ سمات الإبداع في صناعة النصّ، وخاصيةٌ لها دورها في بناء الشعرية، وقد تنبَّه الدرس النقدي القديم إلى هذا التعالق بين النصوص وحدوده، وقضاياه بصيغٍ متعدِّدة، منها: مصطلح التشطير؛ فعملية (التشطير) فنٌّ شعريٌّ، يعتمد على نوع من المزاوجة، والدمج بين نصوصٍ شعريَّةٍ، على الرغم من التباعد الزمني بينها، وهو نصٌّ له خصوصيةٌ في طريقة إنتاجه، فيدرس هذا البحث خصوصية استخدام الشاعر لهذا التركيب، وفنّيته، ودور النَّص الشعري القديم كنصٍّ مشطَّرٍ له في بناء القصيدة التشطيرية، وما يُثيره هذا النمط من المزاوجة الشعرية من تساؤلات نقدية في تكوينه وتلقّيه، فيناقش البحث ما يتعلَّق بمصطلح التشطير في منهج تحليلي وصفي يركّز على معطيات الظاهرة الفنّية وقيمتها، ويرصد تفاعلاتها، وجاء ذلك وفق ثلاثة مباحث، المبحث الأوَّل: خصوصية النَّص التشطيري، المبحث الثَّاني: التفاعل النَّصي التشطيري مع النَّص الشعري القديم، المبحث الثَّالث: دوافع التفاعل النّصي التشطيري، وشروطه. **وخلُص البحث إلى عدَّة نتائج وتوصيات، من أهمّها:** ضرورة النظر لهذه التقنية –التشطير– وغيرها من التقنيات الشعرية المتعلِّقة بالتفاعل مع الشعر القديم نظرة نقدية تنطلق من دوافعها؛ لتتسع ساحة النقد لأشكال شعرية جديدة بثقافة نقدية مواكبة تتبنَّى النصوص القائمة على التفاعل النَّصي، ويوصي البحث بالاستفادة من تقنية التشطير، في توطيد الأواصر بين الذوق المعاصر، وبين جماليات التعبير الشعري القديم، من خلال دراسة النصوص المُشطَّرة والكشف عن شعرية النَّص التشطيري، ممَّا يُمكِّن الشعراء من استثمار التشطير في تطوير مهاراتهم، من خلال تلاقح الأفكار، وتعلُّم الأساليب الرصينة؛ وفي ذلك توسيع لدور التشطير في تنمية الممارسة الأدبية.

الكلمات المفتاحية: التشطير – الشعر القديم – التناص– التفاعل النَّصي – النَّص التفاعلي.

المقدِّمة

يشَكِّل تفاعل النصوص الأدبية فيما بينها، أهمّ سمات الإبداع في صناعة النصّ، وخاصيةٌ لها دورها في بناء الشعرية، وقد يقع بين الأجناس الأدبية المختلفة، أو الجنس الأدبي الواحد كما في الشعر، ولهذا التبادل أشكال

ومظاهر متعدِّدة، منها ما هو ضمنيٌّ، ومنها ما هو صريح، فقد دأب الشعراء في مسيرة الشعر العربي على إظهار إعجابهم بقصائد شعرية علِقت بأذهان متذوقي الشعر، فانعكس ذلك الإعجاب في صورة محاكاة لهذه النماذج مقتبسين مفرداتها أو عروضها، أو قد تكون هذه المحاكاة في المعاني والصور لهذه النماذج، ولم يقتصر هذا الإعجاب على ذلك وإنَّما تعداه إلى التشطير والتخميس، والأخذ، والتضمين...[١].

يكشف الحديث السابق عن مصطلحاتٍ متعددةٍ، تمثل أساليب فنِّية، تدلُّ على عملية تداخل نصّ مع آخر من خلال عملية الأخذ، فيحدث بذلك تفاعلٌ نصيٌّ شعريٌّ، بأشكال مختلفة. وقد تنبَّه الدرس النقدي القديم إلى هذا التعالق بين النصوص وحدوده، وقضاياه بصيغٍ متعددة، منها: مصطلح التشطير؛ فعملية (التشطير) فنٌّ شعريٌّ، يعتمد على نوع من المزاوجة، والدمج بين نصوصٍ شعريَّةٍ، على الرغم من التباعد الزمني بينها، وهو نصٌّ له خصوصيةٌ في طريقة إنتاجه؛ حيث يظهر نصٌّ جديدٌ مكوَّنٌ من نصين؛ ممَّا يعلن عن وجود أطراف مشتركة في صناعته؛ حيث يُصرِّح المشطِّر بوجود مؤلفٍ آخر، وقد ضمّن شعره في نصِّه، دون مواراةٍ، أو تغييرٍ، وتبديل. وهو فنّ بدأ رحلته مع الشعر قديمًا، وظلّ النَّص الشعري القديم جزءًا من عملية تفاعلية ممتدَّة حتى العصرالحديث؛ ممّا يؤكِّد على بقاء هذه الظاهرة الأدبية، ودورها في صناعة نوعٍ خاصّ من النصوص الشعرية وبنائها.

وكانت نظرة النقاد المُعلِّلة لظهور التشطير عند الشعراء، مُقتصرة على الإعجاب والتحسين؛ ولكنها ليست سببًا كافيًا لتفسير استمرارية وجود العملية التفاعلية التشطيرية؛ فهذا التعالق النَّصي يستحق أن يكون مدار بحث حول خصوصية استخدام الشاعر لهذا التركيب، وفنِّيته، ودور النَّص الشعري القديم كنصّ مشطَّرٍ له في بناء القصيدة التشطيرية، وما يثيره هذا النمط من المزاوجة الشعرية من تساؤلات نقدية في تكوينه وتلقّيه، ومناقشة الآراء النقدية التي حصرته في كونه سرقة أوتقليدًا أو لعبة فنية، ممّا أغفل جانب فنيته ودوافعه كنصّ تواصلي له موقعه ووظائفه المتعددة التي ظهرت من خلال استخدام هذا الفنّ قديمًا وحديثًا، فيناقش البحث ما يتعلَّق بمصطلح التشطير في منهج تحليلي وصفي يركِّز على معطيات الظاهرة الفِّنية وقيمتها، ويرصد تفاعلاتها ويناقشها، ويأتي اختيار التشطير خاصةً، دون غيره من التفاعلات النصية المشابهة له؛ لاختلافه في جوانب معينة شكلًا وقصدًا؛ فالتشطير تفاعل نصِّي، بطريقة مخصوصةٍ، لم تتطرَّق إليه الدراسات؛ إلا في عجالةٍ، أو شذرات في ثنايا الحديث عن التناص؛ ممَّا جعل المراجع حول الموضوع المدروس قليلة. ومن هنا أراد هذا البحث مناقشة هذا التفاعل النصِّي وعلاقته بالشعر القديم، وسيأتي ذلك وفق ثلاثة مباحث:

(١) ينظر: محمد محمود قاسم نوفل، **تاريخ المعارضات في الشعر العربي**، بيروت: مؤسسة الرسالة؛ ١٩٨٣م، ص ١٥٥.

- المبحث الأوَّل: خصوصية النَّص التشطيري.

- المبحث الثَّاني: التفاعل النَّصي التشطيري مع النص الشعري القديم.

- المبحث الثَّالث: دوافع التفاعل النّصي التشطيري، وشروطه.

- المبحث الأوَّل: خصوصية النّص التشطيري

خاض النقد القديم في مصطلحات الفنون الشعرية البلاغية التي تقوم في بنائها على علاقتها بنصوصٍ أخرى؛ ممَّا يُنتج نصوصًا متفرِّعة، وقد اجتهد النقاد في الكشف عن هذه الأنماط الكتابية الشعرية، فتعدَّدت المصطلحات المتعلقة بأشكال التفاعل بين النصوص؛ منها: ما هو بلاغي: كالتضمين، والتلميح، والإشارة، والاقتباس، والاستشهاد، والإيداع...، ومنها: ما هو نقدي: كالمناقضات، المعارضات الشعريّة، والسرقات الأدبية...[٢]، وتختلف أشكال هذه التعالقات النَّصية منها: ما يتعلق بالإيقاع، أو باللفظ، أو المعنى، وتعدّدها يعني وجود الاختلاف فيما بينها في تحقيق صفة التفاعلية في النَّص الشعري؛ حيث تختلف في شكل الأخذ، والغرض، والدور الذي تؤديه؛ ممَّا يجعل مصطلح التشطير يتشابك معها ويختلف عنها.

وفي تحديد مفهوم التشطير: الشّطر: نصفُ الشيء، والجمع: أشطُر وشطور، وشطرتُه جعلته نصفين[٣]، و"الشِّينُ وَالطَّاءُ وَالرَّاءُ أَصْلَانِ، يَدُلُّ أَحَدُهُمَا عَلَى نِصْفِ الشَّيْءِ، وَالْآخَرُ عَلَى الْبُعْدِ وَالْمُوَاجَهَةِ. فَالْأَوَّلُ قَوْلُهُمْ شَطَرَ الشَّيْءَ، لِنِصْفِهِ، وَشَاطَرْتُ فُلَانًا الشَّيْءَ، إِذَا أَخَذْتَ مِنْهُ نِصْفَهُ وَأَخَذَ هُوَ النِّصْفَ"[٤]. يحمل المعنى المعجمي لمفردة (شَطَرَ) دلالة الانقسام والمواجهة، وهو ما يتحقَّق في تعريف التشطير عند البلاغيين، فهو: "أن يعمد الشاعر إلى أبياتٍ لغيره، فيضم إلى كلِّ شطر منها شطرًا يزيد عليه عجزًا لصدر، أو صدرًا لعجز"[٥]، وهو بهذا يختلف عن أشكال التفاعل الأخرى كالتخميس، و"هو أن يضيف الشاعر إلى صدر بيت من شعر غيره ثلاثة أشطر من نظمه، ثمَّ يأتي بالشطر الثَّاني للبيت الأصلي، فيصبح هذا البيت خمسة أشطر بدلًا من شطرين"[٦]، فهو-أعني التشطير- نمطٌ كتابي يعتمد على بنية شكلية توازن بين نصين من حيث الشكل، والمعنى، فيعدُّ "ممارسة إبداعية شعرية تشتغل على نصٍ سابق تشطره شطرين، ثم تحاور كلّ شطر على حدة، لكن مع المحافظة على نسقية النصّ الأصل، والسير في اتجاهه العام؛ لذلك فالشاعر مُلزَم بتوزيع بصره بين النَّص الأصلي وبين النَّص الموازي الذي

---

(٢) ينظر: نهلة فيصل، **التفاعل النصي التناصية، النظرية والمنهج**، ط١، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة؛٢٠١٠م.

(٣) ينظر: جمال الدين ابن منظور، **لسان العرب**، ط٣، بيروت: دار صادر؛ ١٤١٤هـ، مادة (شَطَرَ).

(٤) أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني، **معجم مقاييس اللغة**، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر؛ ١٩٧٩م، مادة (شطر).

(٥) أحمد الهاشمي، **ميزان الذهب في صناعة شعر العرب**، ط١، مصر: المكتبة التجارية الكبرى؛ ١٩٦٦م، ص١٤٢. يختلف فنُّ التشطير عن التشطير البلاغي وهو :" أن يجعل كل من شطري البيت سجعةً مخالفةً لأختها" جلال الدين أبو عبد الله محمد بن سعدالدين بن عمر القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ط٤، بيروت: دار إحياء العلوم؛ ١٩٩٨م، ٣٦٥/١.

(٦) إميل بديع يعقوب، **المعجم المفصل في علم العروض**، دار الكتب العلمية؛ ١٩٩١م، ص١٤٢.

يبدعه حتى ينصهر النَّصان معًا، ويمتصُّ أحدهما الآخر إلى درجة الذوبان"[٧]، ممَّا يجعل هذا النوع من التفاعل له خصوصيته التي يمكن تصوُّرها من خلال الشكل التالي:

<table>
<tr><td colspan="2">النَّص الأصل</td></tr>
<tr><td colspan="2">قِفَا نَبْكِ مِنْ ذِكْرَى حَبِيْبٍ وَمَنْزِلِ
بِسِقْطِ اللِّوَى بَيْنَ الدَّخُولِ فَحَوْمَلِ</td></tr>
<tr><td colspan="2">النَّص التشطيري</td></tr>
<tr><td colspan="2">لعينيك قُلْ إن زرْتَ أَفضلَ مرسلِ
قفا نبكِ من ذكرى حبيبٍ ومنزلِ
وفي طيْبَةَ فانزلْ ولا تَغْشَ منزلاً
بسقطِ اللّوى بينَ الدُّخُولِ فحوملِ</td></tr>
<tr><td>البيت المُشطَّر له</td><td>البيت المُشَطَّر</td></tr>
<tr><td colspan="2">وقد يكون الترتيب السابق معكوسًا</td></tr>
<tr><td>سابق
ثابت</td><td>لاحق
متغير</td></tr>
<tr><td colspan="2">مكان التشطير</td></tr>
<tr><td>مكان مشترك</td><td>مكان مختلف</td></tr>
<tr><td colspan="2">زمن التشطير</td></tr>
<tr><td>زمن مشترك</td><td>زمن مختلف</td></tr>
</table>

يوضِّح الجدول السابق علاقة التفاعل بين النصوص بطريقة التشطير؛ ممَّا يُظهر اختلاف النَّص التشطيري عن غيره من التفاعلات النصية.

وقبل الحديث عن خصائص النَّص التشطيري وخصوصيته، ينبغي علينا أن نتحدَّث عن هذا المصطلح في ضوء العلاقة بين التشطير ومصطلح التناص؛ ممَّا يُعطي تصورًا ورؤية واضحة لهذا المصطلح، فقد أُدرِج التشطير في

(٧) محمد فتح الله مصباح، **تناص الشعر العربي الحديث مع بردة البوصيري**، دار الكتب العلمية؛ ٢٠١١م، ص٣٤.

كتب النقد الحديث وجهًا من أوجه عملية التناص الشعري، التي تعتمد على مبدأ توليد أشطر جديدة، من أشطر القصيدة المقصودة باعتبارها لونًا من ألوان التصرف؛ "إذ يقصد الشاعر إلى توسيع رقعة المدِّ الشعري، ومدّ الأفق الإبداعي عن طريق الإضافة والدمج بين الأشطر؛ ليتولد معنى مقارب أو مغاير للمعنى الأول"(٨)، فتقع عملية التشطير ضمن نظرية النصوص المتفرِّعة التي ترصد العلاقات بين النصوص الأدبية.

فالتناص جزء من دائرة أوسع تدرس العلاقات النصية، وهو ما عبَّر عنه جيرار جينيت بالمتعاليات النصية transtextualité وهي "كل ما يجعل نصًّا يتعالق مع نصوص أخرى، بطريقة مباشرة أو ضمنية"(٩)، وهو علم نشط –أعني التناص– بشكل كبير عند الباحثة البلغارية (جوليا كرستيفا) بنته على ما قدَّمه الشكلانيون الروس، حول مفهوم الحوارية، الذي انبثق بقوَّة عند باختين، وأبرز تعريف له بأنه:"تعالق نصوص مع نص حدث بكيفيات مختلفة"(١٠)؛ فيتضمَّن النص الأدبي في إنتاجه، نصوصًا، أو أفكارًا أخرى، يسبقه اقتباسٌ، أو تضمينٌ، أو بالتلميح، والإشارة، بطرق متعددة، يكون ثمرةً للمقروء الثقافي للأديب؛ بحيث تندمج هذه النصوص، أو الأفكار مع النص الأصلي؛ ليتشكَّل نصٌّ جديدٌ واحدٌ متكاملٌ(١١)، وهو ما يتمثَّل في النَّص التشطيري، باعتباره عملًا تناصيًّا في شكله العام، فهو عملية تتم من خلال نصوصٍ، تختزنها ذاكرة المشطِّر، فتكون النصوص (الغائبة) حاضرةً لحظة الاستدعاء، يشاطرها عناصر بنيتها، ولغتها، ووزنها، وإيقاعها النفسي، فالمشاطرة لنصٍّ حاضر هي ما اختُصّ به هذا النمط، فيركز فيه الشاعر على مهمة توليد معانٍ مبتكرة، من خلال عملية التناص، مع نصوصٍ شعريةٍ أخرى؛ فيفيد منها.

ويُلاحظ أنَّه لم يمارس كثيرٌ من الشعراء إنتاج النَّص التشطيري؛ لخصوصيته؛ ممَّا يجعل الحديث عن خصائص النَّص التشطيري أمرًا مهمًّا في إيضاح قيمته، فهذا النوع من التفاعل النَّصي قد يكون اختصَّ به الأدب العربي عن غيره من الآداب، وقد اجتهد نقَّاد العصر الحديث، في رصد التعالقات النَّصية، وأشكالها، وقوانينها، ومايهمنا في هذا المجال: ما يتفرد به التشطير من أنه نمط شعري لم ينل حقه، ولعل في معرفة خصائص التشطير ما يكشف عنه، ونعرض لها كما يأتي:

أولًا: التوازي:

يوصف التناص التشطيري بأنه تفاعل متساوٍ بين نصين شعريين؛ ممَّا يجعلنا "ننطلق في دراسة التناص داخل التشطير من فرضية، بخصوص إنتاجيته، وهي: أن التشطير يقوم على حوارٍ بارزٍ بين نصَّين: أحدهما: أصل.

---

(٨) أمين إسماعيل توفيق بدران، **التناص في شعر علي عقل**، جامعة الأزهر كلية اللغة العربية بإيتاي البارود، المجلد ٢٨، العدد ١، ٢٠١٥ م، ص٤٧٠.

(٩) سعيد يقطين، **انفتاح النص الروائي، النص والسياق**، ط٢، الدار البيضاء: بيروت: المركز الثقافي العربي؛ ٢٠٠١م، ص ٩٦-٩٧.

(١٠) ينظر: محمد مفتاح، **تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)**، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي؛ ١٩٨٦م، ص :١٢١.

(١١) ينظر: أحمد الزعبي، **التناص نظريًّا وتطبيقيًّا**، عمَّان: مؤسسة عمون للنشر والتوزيع؛ ٢٠٠٠ م، ص ١١.

والآخر: متفرّع عنه، وهو حوار متوازن؛ من حيث الكم. وتفاعلي من حيث النوع"[١٢]، فهو تناصٌ جزئي، وهذه التقنية هي ميزة التفاعل التشطيري عن الأشكال الأخرى، فهو يقوم على التوازي؛ حيث يقابل شطر شطرًا من كلا النصين؛ فاختيار الشاعر لهذا النمط من التناص، يدعو إلى التأمل في التجربة؛ من خلال ما يقدمه هذا الشكل في مساحة التضمين، وهو أقرب المصطلحات للتشطير؛ من حيث وجود نص داخل نص بنصِّه.

وقد عُرِّف التضمين اصطلاحًا بأنَّه "استعارتك الأنصاف، والأبيات من شعر غيرك، وإدخالك إياها في أثناء أبيات قصيدتك"[١٣]؛ فالتشطير ليس مجرد توازٍ شكلي، وتكرار، واجترار فارغ للنص الأصلي؛ إذ هناك خصوصيات دقيقة، تميّزه، وتعطيه قيمه من داخل التناص نفسه، لعل أبرزها حضور النصوص المتقدمة الموازية، والانزياح الإيقاعي الخفي، والتحويل، والاشتقاق، والتوليد على مستوى الدلالة[١٤]، فَتَخيُّرالشاعر هذه الهندسة الشعرية التقابلية شكلًا ومعنى مع شاعر سابق؛ ليحقِّق تعادلًا في البناء والفنية. كلُّ ذلك يؤكد أن التشطير خيار له قيمته، ودوافعه؛ ليكون شكلًا إبداعيًّا.

ثانيًا: التصريح

في التشطير نوعٌ خاص من التناص؛ من حيث حضور النَّص المشطَّر له؛ فالتعالقات النَّصية الأخرى تتعامل مع نصوص غائبة –كما رأينا– ولكن هنا تناص مع نصّ حاضرٍ بلفظه، ومن هنا تأتي خصوصية الملفوظات في النَّص التشطيري المأخوذة من نصوص شعرية أخرى، فالتصريح بها هو الخصيصة الثانية، التي تميَّز بها هذا التفاعل النَّصي؛ لذلك يعدُّ ضربًا من ضروب التناص المباشر؛ لأنَّ "التشطير استبدالٌ إبداعيٌّ مباشرٌ مقصودٌ، لشطر من البيت الشعري، بشطرٍ آخر مبتكر، ولكن هذا الاستبدال يُمارس قصرًا على نصّ شعري سابق، وبالتالي فإنَّ ظاهرة التناص هنا تأتي جدلية مزدوجة: تناص في نص شعري، مُنجز، سابق مفروض من دون علم مبدعه عادة، وتناص في نص شعري، مبتكر، لاحق، مقصود بعلم صاحبه، وهو ما يشكِّل نمطًا متفرِّدًا من التناص، لم يعرف في الآداب العالمية الأخرى على الأرجح، كما لم يعُرف في نظرية التناص في النقد المعاصر"[١٥].

وقد غَلب على أشكال التناص، الأسلوب الضِّمني، والانصهار مع النَّص المتناص معه، وعدم ذكر صاحبه، وإن صُرح بالنَّص، فهو تصريحٌ على استحياء، لا يعدو كلمةً، أو جملةً تضمينًا جزئيًّا، بينما يصرح المشطِّر بنص شطر بيتٍ كامل، دون تغيير، أو إخفاءٍ لصاحبه، بل يتخيَّر من الشعر أشهره، فقد تجاوز الأمر السر إلى العلن،

---

(١٢) تناص الشعر العربي الحديث مع بردة البوصيري، ص ٦٧.

(١٣) أبو هلال الحسن بن عبد الله العسكري، **الصناعتين**، ت: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت: المكتبة العصرية؛ ١٤١٩هـ، ٤٧.

(١٤) ينظر: تناص الشعر العربي الحديث مع بردة البوصيري، ص ٦٧.

(١٥) الرشيد بوشعير، **أدب الخليج العربي الحديث والمعاصر**، ط٢، دبي : دار العالم العربي للنشر والتوزيع ؛ ٢٠١٧ م، ص ٧٠.

بما لا يدع حجة؛ لاعتبار هذا الإيداع سرقة؛ لأن الشاعر، أو الناثر يصرِّح به، ولا يعمدُ إلى إخفائه [١٦]، وهذا التصريح كان سببًا في اتهام الشعراء المشطرين بالسرقة، ولكنها سرقة مختلفة؛ حيث يوسِّع بعض الدارسين دائرة التناص؛ بجعل السرقات الشعرية، أحد صوره وأنماطه، وفق ضوابط معينة كما جاء عند الناقد القديم تحت مسمَّى السرقة المحمودة.

ثالثًا: القصدية

عدَّ بعض النقاد التشطير –كما ذُكر سابقًا– شكلًا من أشكال التضمين؛ لأنَّه يحمل خصائصه؛ حيث يكون التناص فيهما عن وعي؛ فالتضمين الشعري يتمُّ "بين نصين شعريين، وتتجلى فيه القصدية تجليًّا مباشرًا، فيُشار إلى النَّص الغائب، باقتطاع جزءٍ من البيت الشعري، أو البيت بكامله، أو أكثر من بيت"[١٧]، فتأتي القصدية نقطة فارقة بين تفاعل النَّص التشطيري، وتفاعل غيره من النصوص؛ ذلك أن الشاعر يعمد إلى استحضار بنية قصديَّة تقابلية، عندما يضمِّن بيتًا لغيره؛ بقصد اشتراك شاعرين في إنتاج بيت شعري كامل[١٨]، فالتناص المباشر يكون مع النصوص السابقة، بوضعها في النَّص الجديد، مع مراعاة الملاءمة مع الموقف الاتصالي الجديد، وموضوع النَّص، بينما التناص غير المباشر يُستنبط استنباطًا للأفكار، والمقروء الثقافي بالمعنى لا بحرفيته، ولغته، بل يفهم بالتلميح، والإيماء، والشفرة، والرمز[١٩].

فالتشطير يتميّز بخصيصة الوضوح في الأخذ "وهذه العملية التناصية المتجلّية في النصّ، تقوم على وعيٍ من الكاتب؛ حيث يتم فيها امتصاص النصوص، وتحويلها في أتون التفاعل النَّصي؛ لإخراج النَّص الجديد"[٢٠]؛ فهو نوع من الإبداع المقصود، وليس سرقةً تَخفَى على القارئ.

وقبل الانتقال للحديث عن التشطير وعلاقته مع الشعر القديم، ودوافعه، لابدَّ من وقفة عند نظرة النقاد، لهذا الأسلوب الفنّي محل الدراسة، فقد تأرجح الحكم النقدي على المشطِّر: بين سارق، ومقلدٍ، ولاعب، وكانت النظرة للنصّ التشطيري نظرةً مجحفةً؛ فمنهم من قال عنه: "أمَّا أصل التشطير، فلم نقف على كلام فيه للمتقدمين، ولا نظنهم تكلموا في ذلك؛ إذ هو مقصور على تعلق الشاعر بكلام غيره، وذلك من صنع المتأخرين، أما المتقدمون فكانت لهم المعارضة، ونحوها؛ مما لا يضطلع به إلا قوي جريء"[٢١]، ووصفوا أسلوب الكتابة الشعرية التشطيرية بالضعف من منظورهم؛ حيث وصفها أحد النقاد بأنها: تجعل من محاولة الشاعر المتأخر عقيمةً"؛ لأنه يقوم بشطر

(١٦) حمود حسين يونس، **النقد عند ابن أبي الإصبع المصري**، دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب؛ ٢٠١٠م، ص١٣٦.
(١٧) أحمد بن بله، **شعرية التناص في شعر الجواهري الطيب بو ترعة بله**، (رسالة دكتوراه)، الجزائر جامعة وهران، معهد الآداب والفنون، قسم اللغة العربية؛ ٢٠١٧م، ص ٣٠.
(١٨) تأثير امرئ القيس في الخطاب الأدبي والنقدي الأندلسي، ص ١٤٩
(١٩) ينظر: عزة شبل محمد، **علم لغة النص النظرية والتطبيق**، القاهرة: مكتبة الآداب؛ ٢٠٠٧م، ص ٧٩ – ٨٠.
(٢٠) ينظر: محمد الجعافرة، **التناص والتلقي دراسات في الشعر العباسي**، الأردن: دار الكندي؛ ٢٠٠٣م، ص١٥.
(٢١) تاريخ آداب العرب، ص ٣٤٧.

النموذج إلى نصفين، ثم إحلال نصف جديد من عنده، يلصقه بنصف الشاعر الآخر القديم، وتكون النتيجة ولاشك تشويهًا وتدميرًا، لا يمتَّان إلى عملية الخلق الفنِّي بأي صفة"(٢٢). ويرون أن من يطرق هذا النمط الشعري، ينقصه كثير من عناصر التجربة الشعرية، فالمشطرون يعتمدون على الموروث نصًّا وعاطفة.

وهم بهذا لم ينظروا إلى التشطير، والتخميس، على أنه لون من ألوان التصرُّف في الشعر، بتركيب جديد، يحمل توظيفًا لنصٍّ سابقٍ؛ بل يرون أنَّ "اهتمام الشعراء بالتشطير، والتخميس، وغيره، دليل على قصور فكر الشاعر، وضيق خياله؛ فإنَّه لا يستطيع أن يذهب إلى أبعد من أبياتٍ، تقع بين أصابعه، فيشطرها تارةً، ويخمِّسها تارة أخرى، عامدًا في ذلك إلى تمطيط المعنى، ومجتهدًا في الإتيان بكلماتٍ، تناطح كلمات الشاعر الأوَّل، معتقدًا – عن جهل أو قصور فهم– أنَّ هذه العملية السقيمة دليل على براعته وقدرته"(٢٣)، ومنهم من قال عن المشطرين: "ولا هو شيء في أصل الفطرة الشعرية، ولكنها المنافسة في الصناعة، جعلت النابغين منهم ينهجون هذا المنهج؛ ليظهروا أنَّ فيهم فضلًا وبقية من المتقدمين، بما يزيدون في معانيهم، التي ربما يكون صاحبها قد أماتها، ولم يترك فيها مطمعًا، ويلِمون، ويشدون في ألفاظهم وتراكيبهم؛ من أجل ذلك، كانوا لا يقصدون إلا القصائد الشهيرة المجمع على بلاغتها، والأبيات النادرة، ... ولكن الزمن طمس على هذا الأصل، وصارت تلك الأنواع في الشعر الجيد أشبه بالزيادة في تراب الميت: لا يجدد موته ولكنه وسواس وعبث"(٢٤).

حوت النصوص السابقة إشاراتٍ نقديةً صريحةً، تضع التشطير في موطن الضعف، مقارنة بأشكال التناص الأخرى، دون النظر لهذه الظاهرة الفنية، نظرة نقدية، تحاول ألَّا تتأثر بما اتُّهم به الشاعر، من العجز، والعبث، والاستهانه بالشعر، أو أن صنيعه من باب التوسع، والتملح في الكلام(٢٥)، ويبدو أنَّ هذا الموقف النقديَّ، ظل ساريَ المفعول في النقد العربي؛ ممّا جعل النصوص المتفرعة، ومنها: التشطير لا تحظى بأيّ تقديرٍ؛ بل اعتُبرت شكلًا من أشكال انحدارالأسلوب الشعري، وهذا الحكم إن صح على بعض الإنتاج، في صياغته، ومضامينه، ولكنه حكم عام، لم يتعمَّق في هذه الظاهرة، التي خرجت عن الشكل التقليدي، ومهّدت لأشكالٍ شعريةٍ جديدةٍ.

ونعرض لبعض النقاط التي تناقش، وتفنِّد النظرة النقدية للتشطير؛ فبعض الأنواع البلاغية المستعملة في شعرنا القديم، تقترب من آلية التشطير؛ فعملية التشطير تعتمد على شكلٍ من أشكال التضمين –كما رأينا– فالتضمين إذن يعني بصورة أو بأخرى إيداع شيء شيئًا آخر، سواء أكان هذا الإيداع حقيقيًّا أم مجازيًّا، ويتفق هذا المعنى مع معنى التضمين الشعري؛ حيث يعني إيداع شاعر لأبياتٍ، وأشطارٍ شعريَّةٍ، أو ألفاظٍ لشاعرٍ آخر، ضمن نسيج

---

(٢٢) علي عباس علوان، **تطور الشعر العربي الحديث في العراق**، منشورات وزارة الاعلام، الجمهورية العراقية سلسلة الكتب الحديثة، ص ٦٦.

(٢٣) محمد مصطفى هدارة، **الشعر العربي الحديث**، مؤسسة شباب الجامعة؛ ١٩٨٨م، سلسلة تاريخ الأدب -٦٦، ٥٥/١.

(٢٤) مصطفى صادق الرافعي ، **كتاب تاريخ آداب العرب - التخميس والتشطير وما إليهما** ، مؤسسة هنداوي؛٢٠١٣م ، ص٢٥٥.

(٢٥) ينظر: محمد فتح الله مصباح ، **بردة البوصيري وأثرها في الأدب العربي القديم**، لبنان: دار الكتب العلمية؛ ٢٠١١م ، ص٥٠١.

قصيدته وشعره[٢٦]، فلماذا قُبِل التضمين كفنٍّ بلاغي، ولم يقبل التشطير!، ولم تُطبَّق عليه النظرة النقدية ذاتها، التي وصف بها التشطير؛ فيرون أن عملية التضمين، لا يتقنها إلا شاعر عتيد، فهي عملية صعبة تُظهر "مدى قدرة الشاعر، وهو يضمِّن شعر سواه، أن يجعل ذلك البيت المضمَّن –أو سواه– جزءًا من بنية القصيدة، ومدى تمكُّنه كذلك من إيصال الدلالة إلى المتلقي، الذي يفترض فيه الشاعر إحاطته بما ضمَّنه من أبياتِ سواه"[٢٧]، فالشاعر ليس عاجزًا عن إنشاء بيت كامل منفردًا، ولكنه هنا "وَجَدَ في التناص اختزالًا لمساحاتٍ لفظيةٍ، ينوء البيت الواحد عن حملها، فجعل من التضمين وسيلةً للخروج من هذه المساحات، بل رأى فيه وسيلةً لتحقيق شعرية النص، ومجالًا للتحوُّل باللغة، إلى رموزٍ وإشاراتٍ، فالتضمين لم يعد لبوسًا لمعنى مبنى مباشر، وإنما هو مفاتيح لمعانٍ مغيَّبة، وبمقدار ما يمنح التضمين المبدع فرصة التعبير عن التجربة، وإنه يمنح القارئ فرصةَ الانفتاح على قراءات لا حصر لها"[٢٨]، فقبول التضمين يسمح بقبول التشطير، وفي المقابل، نادت بعض الأصوات باعتبار أن هذا العمل –التشطير– ينتمي إلى فنٍّ أصيلٍ من فنون الإبداع قديمًا، وهو فنُّ الإجازة[٢٩].

وفي بيئة النقد الأدبي، يخضع الإبداع الشعري، لسلطة النقد، ضمن المعركة بين الجديد والقديم، فتُعدُّ كلّ محاولة جديدة عداءً للقديم المتوارث الثابت، ولو كانت النظرة تتسع لهذا الجديد –التشطير– لنظرنا له بأنه اتصال وتفاعل، وليس شكلًا مخالفًا، بل لكل فنّ دوافع لظهوره، التي تتناسب مع خصوصية التشكيل، فيعكس بهذا الاختلاف، ذكاءً فنيًّا، يؤكد أنَّ أبواب الاجتهاد الإبداعي، مفتوحة للشاعر، الذي يملك أدوات الإبداع، والقدرة على نقل التراث، بطريقة جديدة وفق ضوابط[٣٠].

وُصِف المشطّرون بالمقلِّدين، وهذا الرأي لا يشكِّل نقصًا في أدبهم، فالتشطير لا يُعدُّ تقليدًا فارغًا، فالتقليد مع تجربة الاحتذاء، وإعادة الإنتاج، ظاهرة أعمق من أن تفهم بشكل سطحي، فعندما يقرِّر المرسِل الإفصاح عن هدفه في التقليد، كما في التضمين الصريح، نكون أمام شكلٍ من أشكال الكتابة، يتطلَّب قراءة، تحمل شغف الرغبة في معرفة الكيفية، التي يعمل بها الناقل على إلغاء صوته؛ ليفسح المجال لصوت المؤلف المنقول عنه[٣١]؛ فالمشطِّر هنا، يجعل من النَّص الآخر، جزءًا من صوته عندما يحتذيه.

---

(٢٦) ينظر: أحمد حسن حامد، **التضمين في العربية**، عمان: دار الشروق، والدار العربية للعلوم؛ ٢٠٠١ م، ص ٤.

(٢٧) رجاء عيد، **لغة الشعر قراءة في الشعر العربي الحديث**، الإسكندرية: منشأة المعارف؛١٩٨٥م، ص ٢٩.

(٢٨) آيات محمد أمين أبو عبيلة، **التناص الشعري في شعر ابن زُمْرَك الأندلسي(٧٣٣-٧٩٧هـ)**- (دراسة تحليلية في نماذج مختارة)، دراسات -العلوم الإنسانية والاجتماعية: مجلد ٤٦: العدد: ٢، ٢٠١٩م ، ص ٤٤٩.

(٢٩) الإجازة: " أن يأتي شاعر بشطر بيت، أو بيت تام، فينظم شاعر آخر في وزنه ومعناه، ما يكون به تمامه. مثال ذلك ماحكي عن أبي نواس أنه قال أمام جماعة من الشعراء أجيزوا قولي: (عذب الماء وطابا)، فقال أبو العتاهية من فوره: (حبذا الماء شرابا) الهاشمي، ميزان الذهب، ص١٣٥.

(٣٠) ينظر: **تشطير ديوان الإمام الشافعي عبد الحسيب الخناني**، الأهرام اليومي؛ ٢٠١٢م.
https://www.masress.com/ahram/180691

(٣١) ينظر: بردة البوصيري وأثرها في الأدب العربي القديم، ص ٥٠١.

كلُّ ظاهرة أدبية، تكفلها الحرية في الفنِّ، فلا أدب دون حرية، والدفاع عن التشطير، هو دفاعٌ عن حرية الإبداع في النصوص، التي تعتمد على علاقة حوارية [٣٢]، فلا حدود لأشكال التناص، فطرح الإبداع للنقد، والتحليل دون التعميم النقدي؛ هو الوسيلة الكاشفة لقيمته، فلا بدَّ من تغيير النظرة النقدية المتعصبة، والبعد عن الهجوم المطلق، على الأنواع الجديدة، أو المخالفة، بل التركيز على الظاهرة –التشطير– وقيمتها، وعدم التركيز فقط على النصّ الأصلي، وعدم المساس به، بل النظر لدوره كنصٍّ مُشطَّر له، وأثره في النص المشطَّر؛ ممَّا يجعل البحث في النصّ التشطيري، ودوافعه، وخصائصه العميقة هدفًا؛ لتحديد فاعلية القوة التي جعلت منه شكلًا أدبيًّا خاصًّا، له استمراريته، وقدرته التوليدية؛ لنصوص ذات تركيب معين، وما تحمله عملية التشطير، من جماليات، وكيف كان النَّص الشعري القديم رافدًا؛ لصناعة النَّص الشعري، في عصوره المختلفة؛ لأنَّ الشاعر يقْصِدُ نماذج شعريَّة معروفة، في استعارةٍ صريحةٍ؛ لجزء من التجربة؛ ليكمل تجربته، ونصبح أمام نصٍّ تفاعليّ؛ بين نصٍّ سابقٍ، ولاحقٍ، يشترك في صناعته مُبدعَيْن مُختَلفيْن ،أو مبدعون متعدّدون، فليس التشطير ضعفًا، وهروبًا من الاستقلال والابتكار، ولا محاكاة فجَّة، واجترارًا للنَّص الشعري القديم، ولا تضمين، واقتباس لنصوص شعرية مُنجَزة، بل شكل من أشكال الإبداع، يحوي تمثلًا لقيم القديم الجمالية والفكرية، في محاولة لاستثمارها تعبيريًّا، أو لتحديها، وتجاوزها، وهو ما يشكِّل إضافةً مهمةً إلى ظاهرة التناص، التي يُعاد اكتشاف تضاريسها، وأبعادها التفاعلية الإبداعية، التي ما تزال مجهولةً، على الرغم من كثرة الدراسات النقدية المعاصرة، التي حلَّلت أنماطها وأبعادها[٣٣].

المبحث الثانِّي: التفاعل النَّصي التشطيري مع النَّص الشعري القديم

التشطير –كما رأينا– تفاعلٌ نصِّيٌّ شعريٌّ، اختصَّ به هذا الفنِّ القولي؛ لأن "الأديب وعلى الخصوص الشاعر منهم من يضطر اضطرارًا أكثر من الناثر(القاص، والروائي والكاتب إلخ) إلى الجنوح في شعره نحو آفاق التناصيَّة"[٣٤]؛ فهو من أكثر الفنون التي تُبنى على التأثُّر، والاستيحاء، والمحاكاة، والاقتباس[٣٥]، فالشعر نصٌّ تواصليٌّ مع ما يسبقه، فيندر وجودُ نصٍّ شعريٍّ، لم يكن متصلًا، أو متقاطعًا، بطريقةٍ ما، مع نصوص شعراء التراث العربي، أو أبياتهم تقاطعًا مضمونيًّا، أو لغويًّا، أو إيقاعيًّا[٣٦]؛ لأنَّ حوار النصوص الشعرية على اختلافها، وتفاعلها، وتلاقحها أصبح ظاهرةً لافتةً، في إنتاج النص الأدبي على مرِّ العصور، ولكن حازت نصوصٌ معيَّنةٌ،

---

(٣٢) ينظر: حميدي نور الدين، **سلطة اللغة وسلطة الشعر عند النقاد والشعراء النقاد الرواد في العصر الحديث**، جامعة منتوري - قسنطينة - كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية: ٢٠٠٦م، ص١٥٠.

(٣٣) ينظر: أدب الخليج العربي والمعاصر، ص ٧٧.

(٣٤) أسد حسين هادي العزّام ومحمد شاكر ناصر الربيعي، **التشكيل الثقافي الجمعي في استدعاء النصّوص في شعر السيد مسلم الحلي وآليات التوظيف**، جامعة بابل: مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد/٢٨، آب /٢٠١٦م، ،ص ٥٥١.

(٣٥) علي حداد، **أثر التراث في الشعر العراقي الحديث**، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة؛ ١٩٨٦م، ص ٢٩.

(٣٦) علوي الهاشمي، **ظاهرة التعالق النصي في الشعر السعودي الحديث**، كتاب الرياض: مؤسسة اليمامة الصحفية؛ ١٤١٨هـ، ص ٢٥٧-٢٥٨.

على مكانة النموذج في عملية التشطير –كما هو الحال– مع النصّ الشِّعريّ القديم، فقد ارتبط التشطير في تاريخ نشأته، في العصور المتأخرة، بعدة قصائد مشهورة، منها: معلقة امرئ القيس، وقصيدة بانت سعاد لكعب بن زهير، وبردة البوصيري وغيرها...، ممَّا يثير كثيرًا من التساؤلات، حول ما يحقِّقه هذا التفاعل، من منفعة متبادلة؛ فاختيار النصّ الشِّعريّ القديم، نصًّا سابقًا، يتفاعل معه اللاحق، كانت له وجوه كثيرة، ولكن بدأت تخبو مع ظهور الأشكال الشعريَّة الجديدة، التي تختلف بنيةً، وموسيقى، ممَّا جعل مكانته كنصّ فاعلٍ، تختفي، ولعل ظهور التشطير يعدُّ صورةٌ من صور إظهار فاعلية النصّ القديم، قديمًا، وحديثًا، فالشعر القديم له خصائصه، التي أكسبته القوة؛ ممَّا يجعل تخيّر المشطرين لنماذج منه؛ للتفاعل معها مجالًا خصبًا لدراسات تناصية عدَّة، فمن وظائف التناص: "الوقوف على حقيقة التفاعل الواقع في النصوص، في استعادتها، أو محاكاتها لنصوص –أو لأجزاء من نصوص– سابقة عليها"(٣٧).

وقد اشتهرت بعض القصائد بكونها جزءًا من القصيدة التشطيريَّة، ولم يكن هذا التركيب مجرد تضمينٍ للتراث، فتوسيع هذه الرؤية هي ما نحتاجه في قراءة النصّ التشطيري؛ لكي لا يظلَّ الإبداع أسيرَ النظرة النقدية، التي لم تولِ اهتمامًا أوسع، لتمثلات النص، بين السابق، واللاحق، وجعلته نوعًا من الخواء الفكريّ والفنّيّ –كما رأينا– بل النظر لهذه النصوص، من زاوية التفاعل النصيّ، فالنص في ضوء مفهوم التناص، يراه الناقد الحديث بلا حدودٍ، فهو ديناميكي متجدِّد مُتغيِّر، فهو بنية لا تعرف الانغلاق، يتشابك مع النصوص الأخرى، التي يولد منها، فيقدمها بشكل جديد، فيمنح النصوص القديمة تفسيراتٍ جديدةً، من خلال النظر للغة باعتبارها، لغةً إنتاجيةً منفتحةً على مرجعياتٍ مختلفةٍ، وليس لغة تواصل(٣٨)، فالتناصُّ مع المتراكم في الملفوظ الشعري القديم، جزءٌ من شعرية النصوص، وهو من سماتها الأسلوبية البارزة؛ إذ يعدُّ التناص مع الشعر القديم من الآليات، التي استخدمها الشاعر العربي المعاصر؛ لتخصيب نصِّه، فغدا الشعر العربي القديم، ليس مجرد تراث أدبي؛ بل أصبح أحد أدوات الإبداع الإنساني(٣٩).

فقد جعل ذلك الشاعر العربي الحديث، مرتبطًا ارتباطًا مباشرًا، بالشعر القديم، بأشكالٍ تناصيَّةٍ، جعلت استلهام الشعر القديم، نوعًا خاصًّا من التناصّ، في علاقةٍ، تجعل المستقبل صورةً للماضي، حين تتعامل مع النَّص الآخر، بوصفه إجابةً، تفصح عن خطاب أحاديٍّ، يصل العلاقة بين النَّص والنصوص الأخرى، التي تدخل في سياقه في علاقة أشبه بعلاقة الدولة المركزية برعاياها، فتعددية المتناصات، وشبكتها المعقدة، تقوم على تعددية الحوار

(٣٧) شريل داغر، **التناص سبيلاً إلى دراسة النص الشعري**، القاهرة: مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب؛ ١٩٩٧م، المجلد ١٦، العدد١، ص١٢٧.
(٣٨) أحمد الزعبي، **التناص نظريا وتطبيقيا**، عمَّان: مؤسسة عمّان للنشر؛ ٢٠٠٠م، ص ١٩ .
(٣٩) عصام حفظ الله حسين واصل، **التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر**، عمَّان: دار غيداء للنشر والتوزيع؛ ٢٠١١م، ص ١١٩.

ذاته، وعلى قدرة النص الشعري على الصمود، عبر تحولات الأطر المرجعية [٤٠] ، فالعلاقات التناصية أساس للتواصل بشري، فأي حدث تواصلي، يُسْبَر وفق أسسٍ متفقٍ عليها، وموروثة، ومتكررة، وما يحدث، هو مجرد استعادة لهذه الشفرات اللغوية والثقافية[٤١].

ومن هنا، يجب رؤية التبادل بين النصّ التشطيريّ، والقديم؛ ليقع في دائرة الإبداع؛ لأنَّ "المبدع لا يأتي بشيءٍ جديد، إنما هو يربط، ويؤلف بين أشياء قديمة، ومعنى هذا: أنَّ كلّ فكرةٍ جديدةٍ، تقوم في أساسها على أفكارٍ سابقةٍ لها"[٤٢]، فالتداخل، والتفاعل بين النصوص أمرٌ، لا مفرَّ منه، وهذا موجودٌ في النصوص كلِّها، وهذا ما يسهل ربط الماضي بالحاضر، فتتحقق قراءة أدبية فاعلة للنَّص من خلال معرفة نوعيَّة العلاقات التناصيَّة، التي يقيمها مع غيره من النصوص في مجاله الحواري[٤٣].

ومن أشهر النصوص المُشطَّرة التي تعدُّ خير شاهدٍ لما تمثله التجربة التشطيرية مع الشعر القديم معلقة امرئ القيس شاعر من العصر الجاهلي؛ حيث تمثِّل معلّقته "مركز علاقات تناصيَّة متنوّعة، مع الأشعار العربية اللاحقة، وقد تكون مركزيتها تلك، بسبب أولويتها التاريخية، فهي أشبه شيء بالتراث الأول، وتمتلك تأثيرًا أبويًّا، في أجيال الشعر العربي، كما أنّها تمتلك الخصائص الأساسية للقصيدة العربية الأولى، بصورةٍ نموذجيةٍ، ومن هنا يمكن اعتبارها خلفيةً، أو نظامًا أولًا، قام بنقله، وتبديله، وتحريفه الشعراء العرب، إلى أنظمة ثانية، من دون محو هذه الخلفية"[٤٤]، فحازم القرطاجني مثلًا استطاع أن يمزج بين معاني المعلقة، ومعاني مدح المصطفى ﷺ في قصيدةٍ، بلغت أبياتها سبعة وسبعين بيتًا، وفيها يقول:

لعينيك قُلْ إن زرْتَ أَفضـلَ مرسـلِ (قفا نبكِ من ذكرى حبيبٍ ومنزلِ)
وفي طيْبَـةَ فـانزلْ ولا تَغْشَ منزلاً (بسقطِ اللّوى بينَ الدُّخُولِ فحوملِ)

وزُرْ قَـدْ طَـالَمـا طَـابَ نَشْـــرُهَـا (لمّا نَسَجَتْهَا مِنْ جَنُوبٍ وَشَمْأَلِ)
وَأَثْوَابَـكَ اخْلَعْ مُحْرِمًـا وَمُصَـــــدِّقَـا (لَدَى السِّتْرِ إلاّ لبْسَةَ المُتَفَضِّلِ)
لَدَى كَعْبَـةٍ قَدْ فَاضَ دَمْعِي لِبُعْدِهَا (عَلَى النَّحْرِ حتى بَلْ دَمْعِي مَحْمَلِي)
فَيَا حَادِيَ الأَبَالِ سِـــرْ بي وَلَا تَقُلْ (عَقَرْتُ بَعِيرِي يَا امْرَأَ الْقَيْسِ فَانْزِلِ)
فَقَدْ حَلَفَتْ نَفْسِـــي بِذَاكَ وَأَقْسَـــمَتْ (عَلَيَّ وَآلَتْ حِلْفَةً لَمْ تَحَلَّلِ)

---

(٤٠) فاطمة قنديل، **التناص في شعر السبعينات ـ دراسة تمثيلية ـ سلسلة كتابات نقدية**، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ومكتبة الأسرة؛ ١٩٩٨م، ص ٥٤٩-٥٥٠.

(٤١) يوسف محمد جابر إسكندر، **تأويلية الشعر العربي نحو نظرية تأويلية في الشعرية**، (رسالة دكتوراه في فلسفة اللغة العربية وآدابها)، جامعة بغداد: كلية الآداب، قسم اللغة العربية؛ ٢٠٠٥م، ص ٨٦.

(٤٢) علي الوردي، **أسطورة الأدب الرفيع**، منشورات سعيد بن جبر؛ قسم المقدسة؛ ٢٠٠٠م، ص: ٢٥٢.

(٤٣) عبد القادر بقشي، **التناص في الخطاب النقدي والبلاغي، أفريقيا الشرق**، د. ط، الدار البيضاء: ٢٠٠٧م، ص٩.

(٤٤) يوسف إسكندر، **هيرمنيوطيقا الشعر العربي نحو نظرية هيرمنيوطيقية في الشعرية**، بيروت: دار الكتب العلمية؛ د. ت. ن، ص٩٣.

فَقُلْتُ لَهَا لا شَـــكَّ أَنِّي طَـائِعٌ **(وَأَنَّكِ مَهْمَا تَأْمُرِي الْقَلْبَ يَفْعَلِ)**
وَكَمْ حَمَلَتْ في أَظْهُرِ الْعَزْمِ رَحْلَهَا **(فَيَا عَجَبًا مِنْ كُوْرِهَا المُتَحَمِّلِ)**
وعاتبت العجز الذي عاق عزمها **(فقالت لك الويلات إنك مرجلي)**
نَبِيٌّ هُـدًى قَـدْ قَـالَ لِلْكُفْرِ نُورُهُ **(أَلا أَيُّها اللَّيلُ الطَّويلُ ألا انْجَلِ)**

هذا التناص حمل أبعادًا ودلالاتٍ جديدةً في تعامله مع النَّص الآخر، من خلال لجوء المشطّر إلى قلب المعاني التي جاء بها امرؤ القيس، ونقلها من سياقها إلى سياقٍ مغاير؛ ليخدم غرضه، وفي ذلك فنية من فنّيات التشطير، فهو لم يقم بإعادة النَّص، بل تلقَّاه، وأعاد إنتاجه؛ ممَّا يُظهر قدرته على توظيف النَّص الآخر وتشرّبه، فوراء تشطير معلقة امرئ القيس، شعورٌ بالفنية الراقية، التي كانت تتمتَّع بها المعلقة. فناقد وشاعر كالقرطاجني لا يرى في استخدام هذا الفنّ –التشطير– غضاضةً، إنما هو دلالة على ما تحمله هذه التجربة، من جماليات وانسجام دلالي بين النَّصين، فهو واعٍ بالظواهر المتعلقة بالتناص، ومنها: التشطير؛ فقد طرق هذا الباب في كتابه: (منهاج البلغاء)[٤٥].

ومن النماذج التي قامت على علاقة التشطير التناصية مع المعلقة، أبيات صَفِيّ الدينِ الحِلّي (٦٧٥ – ٧٥٠هـ / ١٢٧٦– ١٣٤٩م):

رَأى فَرَسي إسطَبلَ موسى فَقالَ لي

(قِفا نَبكِ مِن ذِكرى حَبيبٍ وَمَنزِلِ)

بِهِ لَم أَذُق طَعمَ الشَعيرِ كَأَنَّني

(بِسِقطِ اللِوى بَينَ الدُخولِ فَحَومَلِ)

تُقَعقِعُ مِن بَردِ الشِتاءِ أَضالِعي

(لِما نَسَجَتها مِن جَنوبٍ وَشَمأَلِ)

إِذا سَمِعَ السُوّاسُ صَوتَ تَحَمحُمي

(يَقولونَ لا تَهلِك أَسىً وَتَجَمَّلِ)

أُعَوِّلُ في وَقتِ العَليقِ عَليهِمُ

(وَهَل عِندَ رَسمٍ دارِسٍ مِن مُعَوَّلِ)

ولابن نباتة المصري (٦٨٦ – ٧٦٨ هـ = ١٢٨٧ – ١٣٦٦م) قصيدة تشطيرية مطلعها:

وعادات حبٍّ هن أشهر فيك من **(قفا نبكِ من ذكرى حبيبٍ ومنزلِ)**

(٤٥) ينظر: أيمن محمد ميدان، **التناص في شعر القديم (معلقة امرىء القيس نموذجا)**، مجلة العروبة: مجلد: ١، العدد:١، أكتوبر ديسمبر ٢٠٢٠م، ص ١٣-١٤.

فاختيار نماذج معينة لتشطيرها يحمل ذلك إشارة تواصلية، تدلُّ على قيمة النَّص المتواصل معه، وامتيازه مع المحافظة على خصائصه، فهي من مهام المشطِّر، كما فعل الأندلسيون، في تناصهم مع أدب امرئ القيس، ومذهبه الشعري، فغدا شعرهم كأنه مرآة عاكسة لصوره ومعانيه، لكنهم أظهروا براعتهم، وقدرتهم، على إعادة صياغة جديدة، بتضمين كثير من شعره ولفظه في نسيج شعرهم فكان مساعدًا لهم في نظمهم(٤٦)، فتأثير النَّص التشطيري يتعدى تضمين النَّص الغائب بل حضور النص المُشطَّر له يحقِّق وظائف أخرى أسلوبية، تتسرب إلى ذهن الشاعر فتظهر في محاولة توظيفه لها، فيقف القارئ بعين مزجت الماضي بالحاضر والتراثي بالمعاصر، فالنَّص القديم يسكن وجدان الشاعر العربي على مرِّ العصور، فكانت قصائد امرئ القيس التي تحمل سماته الفنية ملجأ لكثير من الشعراء سواء بالتضمين أو التشطير، فيظهر مدى تأثير معانيه الجيدة في الشعراء من بعده، في نصٍّ جديد، يتخذ من النَّص القديم نصًّا غائبًا حاضرًا في آنٍ معًا(٤٧).

ومن نماذج التشطير مع النَّص الشعري القديم: تشطير قصيدة: (بانت سعاد) لكعب بن زهير الشاعر المخضرم بين عصري ما قبل الإسلام وصدر الإسلام، ومن أشهر مشطِّريها عبدالقادر الرافعي (١٣٢٣-١٢٤٨هـ ١٩٠٥-١٨٣٢م):

(بـانَـت سُـــعـادُ فَقَلبي اليَومَ مَتبولُ)	وَالنَّوْمُ وَالسُّـــهْـدُ مَقْطُوعٌ وَمَوْصُـــولُ
وَالجِسْـــمُ بَعْدَ سُـــعَادٍ مُدْنَفٌ وَصِـــبُ	**(مُـتَـيَّـمٌ إِثـرَهـا لَـم يُـفـدَ مَـكـبـولُ)**
(وَمـا سُـــعـادُ غَـداةَ البَينِ إِذ رَحَلوا)	إِلَّا مَهَـاةٌ لهَـا في الحُسْـــنِ تَكْمِيـلُ
كَحْلَاءُ لَيْسَ لهَا فِي الغِيْدِ مِنْ شَـــبَـهٍ	**(إِلّا أَغَنُّ غَضيضُ الطَرفِ مَكحولُ)**
(هَيـفـاءُ مُـقـبِـلَـةً عَـجـزاءُ مُـدبِـرَةً)	في طَرْفِهَـا كُحْـلٌ مَـا مَسَّـــهُ مِيـلُ
كَـأَنَّهَـا غُصْـــنُ بَـانٍ جَـلَّ خَـالِقُهَـا	**(لا يُشـــتَكى قِصَـــرٌ مِنها وَلا طولُ)**
(تَجلو عَوارِضَ ذي ظَلَمٍ إِذا اِبتَسَـــمَت)	كَـأَنَّ مَنْهَلَـهُ المسْـــكِيِّ مَعْسُـــولُ
فَيَـالَـهُ مِـبْسَـــمًـا طَـابَـتْ مَوَارِدُهُ	**(كَـأَنَّـهُ مُـنـهَـلٌ بِـالـراح مَـعـلـولُ)**

وقد عُدَّت هذه القصيدة من روائع الأدب العربي؛ لذا حاول الشعراء محاكاتها، بالتشطير، والتثليث، والتخميس؛ حتى امتلأت المكتبة العربية بنتاجهم(٤٨)، ومن تشطيراتها أيضًا(٤٩):

---

(٤٦) ينظر: عمر فارس الكفاوين، **تأثير امرئ القيس في الخطاب الأدبي والنقدي الأندلسي**، (دكتوراه في الأدب)، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، ٢٠١١م، ص ١٤٨.

(٤٧) ينظر: عبد الحميد محمد، **معلقة امرئ القيس وأثرها في الشعر العربي**، ٢٠١٢م https://www.alukah.net/sharia/0/41725/#ixzz6x4WolZM8

(٤٨) محمد صالح جالو، **فاكهة الطالب الجاد في شرح قصيدة بانت سعاد**، لبنان: دار الكتب العلمية، ٢٠١٨م ، ص١٠.

(٤٩) أحمد الشرقاوي إقبال، **بانت سعاد في إلمامات شتى**، لبنان: دار الغرب الإسلامي؛ ١٩٩١م، ص ١٠٤- ١٠٥.

*	المؤلف	وفاته	المصدر
١	أغا الخليلي	١١٨٠هـ	ذكره بروكلمان في (تاريخ الأدب العربي) ١٦١/١
٢	عبد الرزاق الجندي	١١٨٩هـ	ذكره بروكلمان في (تاريخ الأدب العربي) ١٦١/١

وفي منتصف مسيرة النَّص الشعري القديم تقع الرائية لأبي فراس الحمداني من شعراء العصر العباسي، وممَّن شطَّرها الشاعر أحمد بن يحيى حميد الدين (١٨٩١م – ١٩٦٢م)، وهذه أبيات من تشطيره:

(أَرَاكَ عَصِيَّ الدّمْعِ، شِيمَتُكَ) الصّبرُ مُهَابًا تَحَامَتْكَ النَّوَائِبُ وَالدَّهْرُ
سَمَتْ بِكَ أَخْلَاقٌ فَمَا قِيْلَ بَعْدَهَا **أَمَا لِلْهَوَى نَهْيٌ عَلَيْكَ وَلَا أَمْرُ؟**
(بَلَى، أَنَا مُشْتَاقٌ، وَعِنْدِيَ) لَوْعَةٌ، وَلَكِنْ لِأَمْرٍ دُوْنَهُ الأَنْجُمُ الزُّهْرُ
أُرِيْدُ العُلَى لَا أَبْتَغِي الدَّهْرَ دُوْنَهَا **(وَلَكِنَّ مِثْلِي لا يُذَاعُ لَهُ سِرُ!)**

وجد الشاعر ضالته في عاطفة هذه القصيدة، فهو يتناص بالتشطير مع معاني أبيات الشاعر، فينشأ من خلال ذلك نصّ موازي للنص القديم، ومُلتحم معه نصيًّا؛ بغية التماهي في موقفه وعاطفته، فالأبعاد التي يطرقها التشطير تتجاوز الشكل والتقليد.

وقد حازت بردة البوصيري –الشاعر المملوكي (٦٠٨هـ- ٦٩٦هـ)– النصيب الأوفر من التشطير، واقترن اسمه بفنِّ المدائح النبوية، وهو أستاذ هذا الفنّ الذي يُحتَذَى حذوه، فغدت بردته هي أنموذج التناص الذي احتذاه الشعراء بعده، على الرغم من سَبْق بردة كعب لها بمئات السنين، فكان لتلقي بردته صورًا متعددة، فعرض لها الشعراء بالشرح والتحليل، واستلهام معانيها وألفاظها، بالتضمين، والتشطير، والتخميس، والمعارضة[٥٠]، ومن تشطيرات البردة تشطير أحمد بن عبد الوهاب الخياط الجرجاوي المالكي(ت: ١٢٥٤هـ/ ١٨٣٨م)، وجاء في مطلعه:

(أَمِنْ تَذَكُّرِ جِيرَانٍ بِذِي سَلَمِ) تَصَبَّبَ الدَّمْعُ يَجْرِي حَاكِيَ الدِّيَمِ

وتشطير آخر للشاعر أحمد شرقاوي الخلفي المالكي (١٣١٦هـ – ١٨٩٨م):

(أمِنْ تذَكُّرِ جيرانٍ بذي سلمِ) أصبحت ذا خلَدٍ بالوجدِ مُصطلم
أم من تفتُّت قلب في الحشا شغف **(مزجتَ دمعًا جرى من مقلةٍ بدمِ)**

وقصيدة لمحمد الشاذلي (١٣٧٤–١٢٩٩هـ ١٩٥٤–١٨٨١م):

(أَمِنْ تَذَكُّرِ جِيرَانٍ بِذِي سَلَمِ) خُضتَ السُّهادَ بأجفانٍ فلم تنَمِ
أم مِن مِزاجكَ مذ جاريتَ رقته **(مزجتَ دمعًا جرى من مقلةٍ بدمِ)**

(٥٠) ينظر: زكي مبارك، **المدائح النبوية في الأدب العربي**، مصر: طبعة دار الشعب؛ ١٩٧١م، ص٢١٥-٢٢٦، بردة البوصيري وأثرها في الأدب العربي القديم، ص ٤٨٨ -٤٩١.

تتعدَّد النماذج التشطيرية التي تفاعلت من النَّص القديم، فالأمثلة على هذا التفاعل كثيرة، وليس هدف البحث حصرها بل التمثيل لها، والإشارة إلى التنوع الزمني للمشطرين حيث يُظهر ذلك استمرار المشاطرة مع القصيدة القديمة، منذ نشأتها، وعلى الرغم من كثرة النصوص المشطرة إلَّا إنَّ التشطير نوع من أنواع الأدب، عُرِف منذ القدم، ولكنه لم يحظ بدراساتٍ بحثيةٍ، تقف عليه؛ بالوصف، والتحليل الفنِّي والبلاغي ،فهذه الجماليات، ومايظهره التفاعل النصي في هذا النموذج لم تتطرق لها الدراسات، فهذا الانعكاس التأثيري الحاصل، من التفاعل مع القديم، هو ما لم يفهمه الدارسون في تفسيرهم لهذا التواصل، ودوافعه، خاصة في العصور المتأخرة؛ وقد وُجد من الباحثين من كان له حكم على نتاج شعراء القرن السادس الهجري، وما بعده؛ فيرون أنه غير مُمَّثل لبيئاتهم؛ فهم يفصلون بين شعرهم وحياتهم العامة، والخاصة المعاصرة؛ ممَّا أفقد شعرهم الصدق في تصوير واقعهم، فهم غارقون في دواوين الشعر العربي القديم؛ بهدف تحقيق الإجادة في منظوماتهم؛ لتتوافق مع معايير الدراسات البلاغية [٥١]، وهو رأي لم ينظر للعملية التفاعلية التشطيرية، كوسيلة فنية، فهذا التعالق النصي، وصف بالضعف والتقليد، ونضوب الفنية في الأفق الشعري؛ لأنه لم يُرَ كحوار، فهذا التفاعل يحقِّق أهم قوانين التناص، وهو قانون الحوار، "وهو أعلى مستوى، يعتمد على القراءة الواعية المعمقة، التي ترفد النَّص، فالنَّص الشعري القديم، الذي امتلك نسقًا شعريًّا خاصًّا، جعل من مقطوعاته نماذج كبرى، تمثل جزءًا من الذاكرة الثقافية، يتعاقب عليها المتلقي، وتعتبر النقطة الأولى، التي ينطلق منها المبدع، ولم تتوقف فاعلية هذا النص على امتداد العصور حتى العصر الحاضر ، فالتشطير وسيلة من وسائل الإفادة من النص الشعري القديم، في ألفاظه، ومعانيه، وكل مكوناته، فيظهر كيف تعامل الشعراء، مع النص التراثي تناصًّا، من خلال محفوظهم، وقدرتهم على محاورته"، وهكذا يبدو التماثل في التجارب الشعرية، موجهًا لحالة إبداع، تقوم على التفاعل بين النصوص؛ ممَّا يعني إحياءً للنَّص القديم، في الوقت الذي يكتسب فيه النص الجديد، طاقات جديدة من تلك الطاقات التي يحملها النص القديم، وهذا يعني أنَّ النص القديم، هو نموذج قابل؛ للتمدد، والتجدد، والاستمرار"[٥٢]، ومن هنا كان للنَّص الشعري القديم أثره، ودوره كنصٍّ مشطّر له، ويمكن أن تكون التناصية بهذا المعنى مفتاحًا لدراسات عدَّة، تفسّر الحركة المنوالية لمضامين الشعر العربي، في نسج الشعر العربي، فبماذا يفسّر بقاء العمود الشعري، صلبًا لأكثر من خمسة عشر قرنًا، ووجود بنيات بعينها في شعر شعراء؛ ينتمون إلى اتجاه أو إلى مدرسة معينة أو حقبة واحدة، وبقاء الشعر ظاهرة ثابتة في الثقافة العربية؛ ففي التفاعل النَّصي الجواب[٥٣].

(٥١) عبد العزيز الأهوانى، **ابن سناء الملك ومشكلة العقم والابتكار**، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية؛ ١٩٦٣م، ص ٤.
(٥٢) موسى سامح ربابعة، **الاقتباس والتضمين في شعر عرار**، الأردن: مجلة دراسات الجامعة الأردنية؛ ١٩٩٢م، مج١٩،ع١، ص٢٣٢.
(٥٣) التفاعل النصي التناصية (النظرية والمنهج)، ص١٤٠.

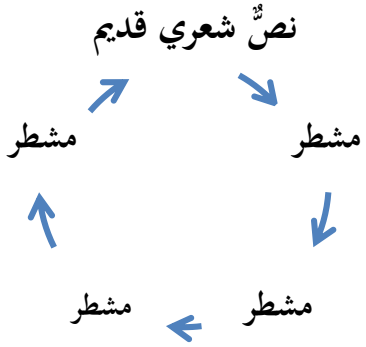
ولا يُحدُّ التناص بزمنٍ، أو مكانٍ؛ فالشاعر يطوف عبر الزمان، والمكان؛ مستحضرًا من التراث ما يناسب مضمون نصِّه، ويتسق مع دلالة ما يريد، ويوظف ذلك بما يملك، من مخزون معرفي، وثقافي، فيقف خلف إبداع المستقبل التواصل جوهريًّا بالأمس والآن(٥٤)، فـ"القراءة العميقة لجلِّ ما طرح عن التناص، في المنجز النصي العربي؛ تنظيرًا وتطبيقا، يظهر أن ثمة تشتتًا في الآليات، وكيفيات اشتعالاتها من جهة، وأن ثمة ارتباكًا وتداخلًا في ماهياتها، من جهة أخرى، وقد تعددت طرائق تناص الشاعر العربي، من التراث الإنساني، وتباينت عمقًا وسطحًا؛ نتيجة لظروفٍ مرت بها الشعرية العربية، ومنجزيها"(٥٥). وقد استمرت علاقة النصِّ التشطيري، مع النص الشعري القديم؛ حتى العصرالحديث، ولكن انتقل هذا النمط من التناص، من مرحلة التفاعل النصي، إلى مايسمى بالنص التفاعلي، في الشبكة العنكبوتية(٥٦). ويعرَّف النصُّ التفاعلي بأنه: "مجموعة الإبداعات، التي تولدت مع توظيف الحاسوب"(٥٧)، فتغلغل التكنولوجيا والمعلومات والاتصالات في كيان المجتمع، والحياة الخاصة لأفراده، له تأثيره في التشكيل، وإعادة البناء، وإحداث نوع من التأثير، فالأدوات لم تبقَ مجرد أدوات، ولم تقتصر وظيفتها على تلبية الحاجات، بل تصبح عاملًا من العوامل، التي تشكل السلوك والعادات(٥٨)، والأدب ليس بمعزلٍ عن ذلك، فقد كان له نصيبه من هذا التأثير، فدخول الحاسوب إلى الحياة العلمية، والفكرية، أحدث ثورة على صعيد الساحة الأدبية، والنقدية؛ حيث ولَّد نوعًا أدبيًّا جديدًا أُصطلح على تسميته بالأدب التفاعلي، وما يهمنا هنا هو: امتداد رحلة التشطير، مع رحلة التغيير؛ فقد رافق النص الشعري القديم الشعر تشطيرًا، فخرج مصطلح التشطير عن رؤيته، مجرد مصطلح فنِّيّ، أو تناصٍّ ثنائيٍّ؛ ليدخل دائرة التفاعل النَّصي الرقمي، في المنتديات الشعرية(٥٩)، ضمن ما سُمِّي بالقصيدة التفاعلية، وهذا النمط من النصوص الشعرية، يمثل نوعًا جديدًا من تلقي التراث الشعري، في الشبكة العنكبوتية، ويحمل تساؤلاتٍ حول دوافع استمراره؛ حتى عصرنا الحاضر، وما يترتب حوله من قضايا؛ فالقصيدة التشطيرية، قصيدة تفاعلية حوارية، و"الأدب التفاعلي هو الأدب، الذي يوظف معطيات التكنولوجيا الحديثة، في تقديم جنسٍ أدبيّ جديدٍ يجمع بين الأدبية والإلكترونية، من خلال الشاشة الزرقاء، ولا يكون هذا الأدب تفاعليًّا؛ إلا إذا أعطى المتلقي مساحةً، تعادل أو تزيد عن مساحة المبدع الأصلي للنَّص"(٦٠)، وهنا ينتهي دور المؤلف، فلا وجود لبداية أولى في الكتابة الإبداعية، ولا وجود لكتابة تبدأ من نقطة الصفر؛ فالنصوص سابقة للنّص، ومتداخلة فيه (٦١)،

---

(٥٤) أدونيس، **زمن الشعر**، ط٣، بيروت: دار العودة؛ ١٩٨٣م، ص ٢١٢.
(٥٥) التناص التراثي، ص٣٢.
(٥٦) ينظر: المركز الثقافي العربي، **من النص إلى النص المترابط مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي**، الدار البيضاء: ٢٠٠٥م.
(٥٧) محمد مريني: **النص الرقمي وإبدالات النقل المعرفي**، الشارقة: دائرة الثقافة والإعلام، مجلة الرافد، العدد٨٩مارس ٢٠١٥م، ص٢٣.
(٥٨) أيمن إبراهيم تعيلب، **الشعرية القديمة والتلقي النقدي المعاصر نحو تأسيس منهجي تجريبي**، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة؛ ٢٠٠٩م
https://www.alukah.net/publications_competitions/0/39209/#ixzz6J4qKsU3u
(٥٩) منتدى العروض رقميًا.
(٦٠) فاطمة البريكي، **مدخل إلى الأدب التفاعلي**، الدار البيضاء: المركز الثقافي؛ ٢٠٠٦م، ص ٤٩.
(٦١) ينظر: نعمان عبد السميع متولي، **التناص اللغوي – نشأته أصوله، أنواعه**، مصر: دار العلم والإيمان؛ ٢٠١٤م، ص ١٤.

فتتحقَّق شروط النَّص التفاعلي، في القصيدة التشطيرية الرقمية؛ بسبب صفة "التفاعلية"، التي تلازم هذا النمط من الأدب، والمشطرون هنا في زمن متقارب، وعلى اطلاع بالمشاركين؛ ممَّا يحقق تفاعلًا أكثر، ولايناقش هذا البحث، وجود القصيدة التفاعلية، بل يركز على علاقة استمرار وجود النَّص الشعري القديم –(مشطَّر له)– جزءًا من بناء النَّص الشعري، في الشبكة العنكبوتية، فيقع النص الأصل (المشطّر له)، في مركز تفاعلات؛ منتجًا نصًّا تفاعليًّا، فيُعطى المتلقي مساحةَ تصرُّفٍ، تعادل ما يُعطي، أو تزيد عن مساحة المبدع الأصلي، في مستوى الإنجاز، أو التلقي المعنيّ الناتج، من خلال التفاعل المشترك بينهم، وهي عملية تعدُّ من مستلزمات اكتمال النص، وتكامله[٦٢].

ويمكن توضيح شكل القصيدة التفاعلية في حوارها مع النَّص الشعري القديم الشكل التالي:



وتختلف القصيدة التفاعلية التشطيرية عن القصيدة التفاعلية فيما يلي:

القصيدة التفاعلية التشطيرية	القصيدة التفاعلية
يشترط نص سابق	لا يشترط نص سابق
التصريح بالمؤلفين	موت المؤلف

وتطرح القصيدة التفاعلية التشطيرية، أسئلة نقديَّة عميقة؛ بشأن بنيتها، وتأثيرها على التجربة الكتابية والقرائية أيضًا، فعلى الرغم من جمال هذا التفاعل، وما تؤديه التفاعلية من دور؛ لكن هذه العملية، شابها شيءٌ من العيوب، والإشكالات، منها: إثبات حق المؤلف، (المشطر)، فالنَّص يكتبه عدد من الشعراء غير المعروفين، وهذا التعدد حقٌّ مشاع لجميعهم؛ مما قد يضرُّ بقيمة النَّص المشطر له، وهنا يبرز السؤال، حول إشكالية جودة النَّص التفاعلي التشطيري، وأدواره، ووظائفه في هذه البيئة الجديدة –الشبكة العنكبوتية–، ودوافعه، فهل يؤدي النَّص التشطيري الدور ذاته، والوظائف، التي كان يؤديها منذ ظهوره؟ فالقصيدة التفاعلية التشطيرية، التي هي إحدى أنواع الشعر

(٦٢) ينظر: العزام و الربيعي، التشكيل الثقافي الجمعي، ص ٥٥١.

الرقمي التفاعلي؛ تجعل من القصيدة هوية إبداعية مشتركة، وليس مجال هذا البحث، التركيزَ عليها؛ إذ قد يضطلع بذلك بحث آخر؛ للكشف عن جمالياتها، وطاقاتها، ويناقش قضاياها.

– المبحث الثَّالث: دوافع التفاعل النّصي التشطيري وشروطه

–أولًا: الدوافع

يأتي الحديث هنا عن دوافع التشطير، باعتباره وسيلةً مفسِّرة؛ لفهم هذه الظاهرة الإبداعية، فقد يكون للتناص دوافع عامة، يشترك فيها المشطِّر مع غيره، ولكن للتشطير زوايا خاصة، تقف وراء ظهور هذا النمط التفاعلي، واستمراره، وتكشف عن أهمية الاشتغال في هذا النوع من النصوص، وما تقدمه التفاعلات النصية، بأشكالها المختلفة؛ للتجربة الشعرية المتصلة بالتناص، مع النص القديم، وفي معرفة هذه الدوافع، ما يكون دفاعًا عن ظاهرة التشطير، ودافعًا لاستثمارها ذلك أن "التصوُّر العام، الذي يمكن تكوينه من متابعه الرصيد النقدي المعاصر، أن أغلب الدراسات، تنطلق من وجهة نظر جزئية تُحجِّم بها الظاهرة الأدبية، أو تهمش بإزائها جميع العوامل الحقيقية، التي أسهمت في تبلور المنجز الإبداعي"(٦٣)، فالحكم على النشاط الأدبي؛ من حيث خصائصه الشكلية، وإغفال عناصر الخفية والظاهرة جميعها، والبعد الحضاري؛ لتشكل الظاهرة، يُنقص من قيمتها الفنية، ويكوِّن نظرة قاصرة في التعرف إليه، ففي التشطير على سبيل المثال، لماذا يسعى الشاعر قاصدًا؛ لإلغاء صوته الكامل، والالتصاق بنص يشارك نصه؟ وهو قادر على الاستقلال بنصه، وكما ذكرنا سابقًا في مناقشة الحكم النقدي، على عملية التشطير، فما ذُكر من دوافع بسيطة، كانت سببًا في تهميش هذه الظاهرة، وتراجعها، وقد يكون ذلك سببًا أيضًا، في عزوف الشعراء، عن خوض هذا النوع من التجربة الشعرية، وفي ذلك تقليص لدور أشكال التناص، فالنظر لخصوصية التشطير –كما جاء في المبحث الأوَّل– تجعلنا نخرج بدوافع خاصة به؛ باعتباره نوعًا خاصًّا من التفاعلات النصيَّة، التي تجمع بين الشكل والمضمون، وسيركز البحث على العلاقة بين الدافع، وعملية التشطير، فهذه النصوص التي استحضرت شيئًا مما سبقها، إنما وُجدت؛ لتحقيق غاية وجمال. ويعرض البحث لهذه الدوافع فيما يلي:

– استلهام وتوظيف التراث

استلهام التراث دافع متعارف عليه في أشكال التناص، وهو جزء من أدوات بناء النصوص، باعتباره تأثر لاحقٍ بسابق، ولكنه هنا في القصيدة الشعرية المُشطَّرة يأتي بطريقة مختلفة، فهو استلهام لمكونات البنية الشكلية، للنَّص المشطر له، دون السعي للاندماج الكلِّي والتماهي؛ بل اندماج مقصود، وليس بالضرورة أن يكون مقصد الشاعر هو ما قصده المُشطَّر له، بل توظيف المعنى كما يراه المشطِّر، فليس استلهامَا مجردًا وجامدًا، بل تفاعل دائم،

(٦٣) بتول أحمد جندية، **التآزر الحضاري والجمالي في وظيفة الشعر العربي القديم ونظامه البنائي**، جامعة حلب: كلية الآداب والعلوم الإنسانية؛ ٢٠١٧ م، ص ٣٨٤.

وهو ما تعبّر عنه طبيعة التواصل مع التراث، الذي "يمثل هاجسًا يظلّ الشاعر مسكونًا به؛ بُغية الإتيان بالجديد، وعدم اجترار الأفكار بعلاتها، وأشكالها، ومعانيها النمطية، ومن ثم فهو–أي الشاعر– لا يتناص مع التراث تناصًّا عابرًا، كما أنه لا ينفصل عنه انفصالًا قاطعًا"(٦٤)، وهذا التواصل دلالة على ثقافة الشاعر، فكلّ إبداع شعري، يحتاج إلى مخزون ثقافي؛ فيعدُّ التشطير صورة من صور استثمار الشعراء للتراث، والتفاعل معه؛ لإغناء تجاربهم، والتعبير عن رؤاهم، من أجل تكوين الملكة الضرورية للإبداع؛ ممَّا يجعل التشطير شكلًا" من أشكال الحوار الشعري الإبداعي، مع نموذج القصيدة العربية القديمة، في مرحلة القوة والإبهار، ومدٍّ للجسور بين أطراف الإبداع الشعري العربي ومظاهره، على اختلاف الزمان والمكان والبيئة"(٦٥).

وقد يكون هدف التناص العام في علاقته مع القديم، استلهام التراث، لكن في التناص التشطيري فائدة متبادلة، فيمكن من خلاله إحياء القديم، وفي الجانب الآخر، الإفادة منه، في بناء الجديد، ومنحه القوة والخصوبة والفاعلية؛ لأنَّ الحياة الفكرية، ما هي إلا نتيجة التمازج، والتفاعل بين التراث والحديث.

– البعد النفسي

التفاعل النفسي جزء من تفسير هذا النمط الشعري، الذي يجمع بين عاطفة شاعرين، فاختيار المشاطرة المعنويّة بشطر بيت كامل، بكل ما يتضمنه من عناصر التجربة، هو اندماج جزئي، وتقابل نفسي، فيتم استثمار ذلك عند المشــطِّر؛ الذي ترسَّــم خُطَى شــاعر، لم يســتطع تخطيه، بعد أن وَجَدَ أنَّه يتواءم معه في التعبير عن تجربته الخاصَّة فهو يشاركه وجدانيًّا من خلال توظيف شطر من بيته؛ في تعالقٍ انفتح على تجربةٍ أخرى لغيره، يحاورها عن طريق التشطير؛ فالاستلهام يعني التعبير عن التراث، أما التوظيف، فيعني التعبير به، فتكون ثمرة ذلك، أن ينصبغ الملمح التراثي بملامح جديدة؛ متراسلًا مع شجونه وقضاياه، حسب رسالة المبدع ومقصديته؛ محققًا بذلك هدفًا مزدوجًا؛ فهو يثري المعطيات التراثية التي استعارها، فيصبح النَّص بين جمع التراث والمعاصرة(٦٦).

– التجريب

يختلف التجريب في تجربة التشطير؛ فليس الهدف منه الاستقلال، والخروج عن المألوف؛ لتحقيق هوية خاصة، كما في أنواع التجريب، التي خرجت عن نسق القصيدة التقليدي، لكن التشطير دخول في علاقة حوارية مقصودة مع نصوص سابقة، فهو ممارسة لنوعٍ من التجريب المعتمَّد، على بناء سابق، وليس خروجًا عن نسق الشكل الشعري، وليس هدمًا بل بناء على بناء؛ ممَّا يوجب تغيير الاعتقاد السائد بين المثقفين، بأن التناص عيبٌ يؤاخذ عليه الشاعر؛ "حيث يمثِّل التناص الشعري استعادةً لبعض النصوص القديمة، في إطار خفي أحيانًا، وجلي أحيانًا

(٦٤) واصل، التناص التراثي، ص ١١٩.
(٦٥) ابن حجة الحموي، **خزانة الأدب وغاية الأرب**، لبنان: دار الكتب العلمية؛ د. ت. ن؛ ص ٥٩.
(٦٦) ينظر: علي عشري زايد، **استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر**، طرابلس: الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان؛ ١٩٧٨م، ص ٧٩.

أخرى؛ فالارتداد إلى الماضي، واستحضاره من أكثر الظواهر فاعليَّة في عملية الإبداع؛ حيث يحدث نوع من التماس بين النَّص الحاضر، والنَّص الغائب، يؤدي إلى تشكيلات إبداعية تداخلية، قد تميل إلى التماثل، أو التخالف أو المناقضة"(٦٧). وهذا التجريب القائم على التناص، يؤدي وظائف وقيم؛ إذ يتيح قراءة أجمل للنَّص، فلا حدود بين البيت المأخوذ والنَّص الحاضر، وكما يرى الدارسون أن الخطاب، الذي لا يستحضر شيئًا مما سبقه، هو خطاب أحادي القيمة، والخطاب، الذي يستحضره شيئًا في بنائه من نماذج سابقة، هو خطاب متعدِّد القيمة(٦٨).

إن التجريب مغامرة فنية وعقلية وروحية، تنتج عن الرغبة في رؤية الأشياء، من زاوية جديدة، تكسر قواعد المنظور التقليدي؛ ممَّا يناسب حاجات العصر الجديد، وأفكاره الفلسفية(٦٩). فما يحققه النَّص التشطيري من إبداع لا يقلُّ عن النَّص التقليدي، وما يقدِّمه من متعة مضاعفة فتشطير شاعر مُجيد لقصيدة رصينة متعةً؛ وذلك من خلال التفاعل، بين النَّص الأصلي وتشطيره؛ وتكرار التشطير من شاعر آخر تكرار للمتعة؛ لأنَّ الشاعر يجد أمامه تجريبًا يجمع بين الإبداع والتقليد، مع خصوصية التقليد، ومع كونهما ضدين، ولكن اجتمعا في التشطير، فالتقليد يتمتَّع أحيانًا ببعض ميزات الإبداع فيظهر لنا فنًّا آخر(٧٠).

- التعلُّم

يُسهم النظر لهذا الشكل الفنِّي (التشطير)، من زوايا جديدة متعلقة بدوافعه، في استثمار هذه العملية في مجالات متعدِّدة: تعليمية، ونقدية؛ فمن خلال تعدّد المؤلفين، يصبح التشطير مصطلحًا قابلًا؛ لإنتاج معرفة، فالتشطير لم يَعُدْ "مصطلحًا تقنيًّا، ينحصر في الجمع بين شطرين: واحد للشاعر، وواحد لغيره، وإنَّما أصبح ممارسة إبداعية شعرية، وتفاعلًا بين نصين، يرقى إلى انصهار، وذوبان، وامتصاص، بل حوار بين نصين؛ فالحديث عن الجمع بين شطرين حديث تعليمي، لا يميِّز بين الجمع الاجتراري التقليدي، والجمع الإبداعي الحواري المتولد عن التناص، والتفاعل بين النصوص"(٧١)؛ فمحاكاة نصوص لشعراء مجيدين من القديم لها دورها في بناء النَّص الشعري، وتلاقح الفكر، والأجيال، وإمدادهم بالمعاني، "ممَّا يجعل تجربة التشطير في النهاية تجربة، تجمع مابين جهود شاعرين، يعتبر فيها الأول الأستاذ/ القدوة، ويعتبر الثَّاني التلميذ /التابع"(٧٢)، واختيار النَّص الجيد؛ لتشطيره هي الخطوة الأولى في بناء النَّص الجديد، وفي هذا الاشتراط تحقيق للاستفادة؛ حيث يجتهد المشطِّر في اكتساب

---

(٦٧) محمد عبد المطلب، **قراءات أسلوبية في الشعر الحديث**، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب؛ ١٩٩٥م، ص ١٨.
(٦٨) محمد عزام، **النص الغائب**، دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب؛ ٢٠٠١م، ص ٢٧.
(٦٩) نادية حسن الصاعدي، **التجريب في الشعر العربي القديم (دراسة تحليلية نقدية)**، مصر: مجلة البحث العلمي في الآداب جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية؛ ٢٠١٩م، ع٢٠، ج١، ص٥٨٧ – ٦٠٨.
(٧٠) ينظر: إنعام بنكه ساز، **الأسلوب والأسلوبية في المعارضات**، التراث الأدبي، السنة الأولى، العدد الرابع، ص ٣٨.
(٧١) علي المتقي، **ملاحظات حول كتاب "تناص قصيدة البردة مع الشعر العربي الحديث"**، ٢٠١٤م.
http://moutaki60.blogspot.com/2014/04/l.html
(٧٢) بردة البوصيري وأثرها في الأدب العربي القديم، ص٤٩١.

طرائقه وجودة معانيه، فحديثنا عن الدوافع هو ترسيخ لقيمة هذا الفنّ الشعري؛ ممَّا يجعل استثمار طاقات النَّص التشطيري، أمرًا مهمًّا في صناعة نصوص جيدة، وشعراء مجيدين، فاختيار النَّص الشعري القديم نصًّا تعليميًّا له أدوار عديدة، ولكن لضمان جودة هذا التفاعل، لابدَّ من ضوابط لاستخدام التشطير؛ ليكون وسيلة تعليم، وتنمية مهارة، فيتعلم الطلاب إنتاج نصٍّ إبداعي من النموذج الجيد السابق وفق إستراتيجية التشطير التفاعلية.

ويبقى القول إنَّ التشطير بصفته وجهًا من وجوه عملية التناص له دوافعه، التي لا يجب حصرها؛ فالكاتب والشاعر كثيرًا مايعجز عن الوفاء بحقِّ الفكرة، أو الشعور، فيعمد إلى التناص، فيستخدمه؛ ليربط النَّص بنوع من أشكال الاتصال البلاغية الفعالة، لغايات فكرية ثقافية، وأدبية فنية، وغايات جمالية؛ لتحفيز القارئ وإثارة ذهنه وتشويقه، مع الإشارة إلى بعض العناصر الثقافية، أو التقاليد، أو الماضي المشترك، واستدعاء الذكريات الماضية؛ لأجل العبرة، والمتعة، فهذه التلميحات الإشارية تزيد من هيبة المتحدث –صاحب الخطاب– الذي استطاع توظيف إمكاناتها؛ مشكِّلًا السياق التاريخي والاجتماعي للنَّص(٧٣)، فتبرز قدرة الشاعر في تشرب النَّص القديم وتمثله، ممَّا تسمح "ذبذبات الإحساس، بتداخل النصوص الشعرية؛ بعضها مع بعض، ومع غيرها؛ فتُلْتَقَط عبر رادارات ملكة الشاعر وذوقه وحفظه، منذ القديم، فكل نصوصه نتاج تلاقح، وتفاعل وتحاور، مع نصوص أخرى بكيفيات متعددة"(٧٤)؛ فالتضمين وسيلة إبداع لنصٍّ جديدٍ يُظهر مقدرة الشاعر في تلقي النَّص الأصلي، وإعادة تشكيله، وإنتاجه برويةٍ مغايرةٍ، فهو تفاعل لا يسعى إلى تقديس الأصل، أو اجتراره، أو تغييره، ونقله إلى معنى جديد والتغلُّب عليه، أو الاستنساخ، وإنما للإنتاجية(٧٥).

– ثانيًا: شروط النَّص التشطيري

كما رأينا، تبرز الأهمية والقيمة الإبداعية لهذا الفنَّ، من خلال معرفة الدوافع، وراء اختيار الشاعر لنمط التشطير الشعري المقترن بالشعر القديم، دونًا عن أشكال التفاعل الأخرى التناصية، ولكن لإنتاج نص تشطيري جيد وفاعل، لابد من وجود ضوابط، من حيث عناصر إنتاجه (المُشَطِّر، المُشطَّر له، النص التشطيري)؛ ليثبت هذا النَّص قوته وفاعليته، فلا تُترك العملية التشطيرية لفوضى الاستعمال، بل الانتقال بالتشطير إلى مرحلة إرساء قواعده الفنية؛ خاصة عندما يكون التناص مع النَّص قديم؛ فذلك يُضاعف مسؤولية الحفاظ على شكل التفاعل مع النص الآخر، ونعرض لهذه الشروط وفق عناصر التشطير:

---

(٧٣) نبيل علي حسين، **التناص دراسة تطبيقية في شعر شعراء النقائض**، عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع؛ ٢٠١٠ م، ص ٤٥ -٤٦.

(٧٤) تداخل التناص بين القديم والجديد، ص ٦.

(٧٥) معلقة امرئ القيس وأثرها في الشعر العربي، ص ١٤٩؛ موسى سامح ربابعة، **التناص في نماذج من الشعر العربي الحديث**، إربد، مؤسسة حمادة؛ ٢٠٠٠م، ص ٨٥.

– **النَّص المشطَّر له:** وهو نقطة البداية في إنشاء النَّص التشطيري، ولاختياره عوامل متعددة فالمشطِّر له الحق في اختياره، ولكن بين الإنتاج والتلقي، يجد الشاعر نفسه متلقيًا واعيًا، يقارن بين نصين؛ إذ من العبث اختيار نص ضعيف؛ لتشطيره، فلن يحقِّق ذلك وظائف التشطير؛ لذا لابد أن يكون نصًّا مشهودًا له بالجودة اللفظية والمعنوية، ومن المعلوم "أنَّ التناصَّ يكون من الأعلى إلى الأدنى، أو من المعلوم للعامة، إلى مَن هو في مبتدأ الكتابة؛ للفت الانتباه إليه، أو النظر بعناية لما خطَّت يمينه"(٧٦)؛ ممّا يجعل نصوصًا بعينها، مركز تشطير على مرِّ العصور، ولعل التفاعل مع النَّص الشعري القديم، تم اختياره من قبل المشطرين؛ لأنَّه نص فعَّال يستحق مجاراته، وفي التناص: "النص الغائب، لايكون حاضرًا، إلا إذا كان فاعلًا، ولا يكون فاعلًا، إلا إذا كان مضيئًا، وصالحًا لإضاءةٍ أخرى أو تجربة معاصرة"(٧٧)، وفي نجاح عملية التشطير ما يثبت أنَّ "العلاقة بين التناصّ والتراث تُشبه إلى حدٍّ كبير، الصانع وأدوات صنعته، فمَن أجادَ اختيارَ الألفاظ، وأعلاها بيانًا استطاع –بشكلٍ متقنٍ– إخراجَ العبارة المتناصَّة غير متكلَّفة، ولا مصنوعة"(٧٨).

وقد تمثلت شروط الكتابة التشطيرية، عند الناقد القديم بأن لا يكون فيها حشو وتكلف، فيتعامل المُتناص فيما يكتب وينشُر بمحاذيرَ ومعاييرَ، أولها التأدُّب مع النصّ المتناص معه، في عباراته ومعانيه، فلا يجب أن نُنزل العبارة المتناصَّة منزلًا لا يليق بها، ولا يغير "التعبير الدلالي" لها إلى آخَر لا يليق، فيختلط على القارئ للنصّ الجديد مفاد النصّ الأعلى والأدنى(٧٩)، ويجب أن لا يحرص المشطر على التماهي مع أصل النص ملغيًا ذاته؛ فيهبط بمستوى الناتج.

– **المشطِّر:** هو الركن الثاني في صناعة النَّص التشطيري، وهنا يبرز سؤال مهم: مَن له الحق في ممارسة التشطير؟ فترك عملية التشطير لمَن أراد، ولغير شاعرٍ متمكِّن في أدواته، ومعرفته بالنص المشطَّر له، سيعود بالضرر على القيمة التاريخية، والفنية للنص المشطر له، وسيكون هناك نوع من الفوضى الشعرية، فعلى مَن ينافس موهبة أخرى، أن يمتلك قدرة ودربة؛ حيث يشترط على المتلقي تمكّنه، فالمشطر المبدع ملزم بأن يكون مطلعًا مثقفًا، لديه معرفة بمَن يشاطره نصّه متناصًا معه، وأن يمتلك الأدوات الفنية، التي تؤهله لخوض التجربة، وأن يختار النصوص المناسبة؛ لقدرته، ويتدرج في ذلك، ويركز فيما يضيفه للنص الأصلي، في لغته، وبديعه،

---

(٧٦) محمد صادق عبد العال، **التناص من دواعي البيان**، (٢): ٢٠١٨ م
https://www.alukah.net/literature_language/0/124988

(٧٧) أحمد بن بلة، **شعرية التناص في شعر الجواهري**، (رسالة دكتوراه)، جامعة وهران: معهد الآداب والفنون، قسم اللغة العربية، الطيب بوترعة – ٢٠١٧م، ص ٣٠.

(٧٨) عبدالعال، التناص من دواعي البيان، (٢): ٢٠١٨م
https://www.alukah.net/literature_language/0/124988

(٧٩) المرجع السابق، https://www.alukah.net/literature_language/0/124988

وصوره؛ بحيث لا يكون هناك لفظ، أو تركيب لجملة، يصدم الجمهور، بل يعمل على توسيع الدلالات، والمعاني الظاهرة للنَّص الأصلي بشكل إيجابي، يزيد متعة التلقي، ويغني تجربة السماع(٨٠).

-**النص المشطَّر**: للكتابة التشطيرية في ألفاظها ومعانيها، تقنيات معينة، لابدَّ من مراعاتها، فمن شروط التشطير التي نصّ عليها النقاد القدماء، "أن يدخل الشّاعر في شعره على سبيل التّمثّل والعارية، لا على سبيل السّرقة؛ مصراعًا، أو بيتًا، أو بيتين من قول شاعر آخر، ويجب أن يكون بيت التّضمين مشهورًا، وأن تكون هناك إشارة صريحة على التّضمين؛ بحيث تزول تهمة السّرقة عن الشّاعر لدى سامعيه"(٨١)، فيشترط لكتابة النص التشطيري، وضع علامات تمييز الشطر الأصلي، عن النَّص المشطر، وهي مفقودة في بعض الكتب والمواقع الإلكترونية، فعدم وضع أقواس تنصيص، وضوابط في الشبكة العنكبوتية، أضرَّ بحقوق النَّص المشطر له، خاصة عندما يحاول الشاعر تغيير وجهة النص الأصلي، فسيكون الأمر أشبه بالتصاق شكلي غير متجانس، فـ"الشرط الأساس لممارسة هذا النوع من الإبداع، مراعاة تناسب اللفظ والمعنى، بين الأصل والفرع...، وعدم مباعدة الأصل في الأفكار... بتعبير آخر توسيع المعنى، لا معارضته، أو الخروج عنه"(٨٢)، فلا بدَّ ألَّا يقل النصّ المشطَّر عن المشطَّر له في معناه، وفنّيته.

وتأتي مرحلة نقد النص التشطيري، وتحليله، وتلقيه، وهي مرحلة إدراك القارئ للعلاقة بين نص مع نصوص أخرى، تكون قد سبقته، أو تعاصره، فنقد النصوص المشطرة، يختلف عن نقد أشكال التفاعل النَّصي الأخرى، وقد تمَّت الإشارة سابقًا، لطبيعة النَّص المشطر، وخصوصيته، كون العلاقة مركبة من تعدُّد الأصوات؛ فعادة يقف الناقد أمام نصٍّ واحدٍ متناص مع غيره في ملفوظه، أو قد ينصهر في جسد هذا النَّص، ولكن في عملية التشطير يولد نصّ جديد في التلقي، ممَّا يفرض مراعاة اختلاف أنواع التعالقات التناصيَّة الشعرية.

وقد غدا التناص آلية القراءة النقدية لهذه النصوص الأدبية المتفرِّعة، وفق مناهج مختلفة، ولكن من الملاحظ، قلَّة الدراسات التي تناولت النَّص التشطيري وجمالياته؛ ممَّا يشير إلى استمرار النظرة المجحفة لهذا التفاعل النَّصي الشعري حتى العصر الحديث، فمن الشعراء المعاصرين المجيدين في شعرهم مَن طرقوا تجربة التشطير مع النَّص الشعري القديم، على غرار مَن سبقهم، ليس عجزًا، بل عن اختيار، ولكن مايراه النقد الحديث، أنَّه "على الشاعر المتمكِّن من فنِّه، التجديد والإبداع، فعليه أن يطرح التشطير، والمعارضة، وإلا ظهر شعره فاترًا"(٨٣)، وبذلك ظلَّ

---

(٨٠) علوان مهدي الجيلاني، **شغف المسمع واشتغالات الشاعر في تجربة الشيخ عبد الرحمن كبيرة**، https://www.alraipress.com/news54531.html ٢٠١٩-١٢-٢٦ | الرأي برس

(٨١) رشيد الدين الوطواط، **حدائق السحر في دقائق الشعر**، ط٢، ترجمة: إبراهيم أمين الشواربي، القاهرة: المركز القومي للترجمة؛ ٢٠٠٩م، ص١٧٤.

(٨٢) الجيلاني، شغف المسمع، https://www.alraipress.com/news54531.html

(٨٣) مصطفى محمد أحمد الصاوي، **حركة نشر الشعر العربي في السودان**، جامعة الطائف: منشورات أكاديمية الشعر العربي؛ ٢٠١٩م، ص ٤٤٧.

التشطير أسير النظرة النقدية الرافضة؛ لتقبُّل حرية الإبداع في أشكال التداخل بين النصوص –كما ذُكر سابقًا– ولكن مع معرفة خصوصية ودوافع هذا النمط من التناص، نجد أنَّه يطرح قضايا عدة، ويثير جملةً من التساؤلات المتصلة بالشعرية، التي تختص بطبيعة النص؛ ممَّا يفرض "الابتعاد النسبي عن مصطلح السرقة، وعن حمولته القدحية، بما يعني ظهور ملامح نظرية جيدة، تدرس التعالقات النصية بشكل أفضل"(٨٤).

فالتشطير بوصفه نمطًا من أنماط التناص وتفاعلاته المعقدة، يثير إشكالاتٍ نقدية، كون التشطير لا يكون مع نصٍّ غائب، بل مع نصٍّ حاضر، فيلتقي التفاعل التشطيري، مع إشكاليات النقد التفاعلي، ومن أهمها: إشكال الوحدة العضوية، والتأليف المشترك؛ فبناء النص بتقنية التشطير، يُنظر إليه من بعض النقاد، بأنه نصّ مفكك، يفتقر للوحدة العضوية، وهناك من يرى، أنَّ الإبداع المشترك، يمكن قبوله في الفنون الجماعية: المسرح، أو السينما، أو التشكيل الجداري. أمَّا الإبداع الشعري، والقصصي؛ فلا يمكن إنجازها مشتركة، دون خللٍ في البناء، أو تنافر عناصره الأسلوبية(٨٥)، ولكن النص التشطيري، ليس عملًا تشاركيًّا، بل علاقة تحاور، وتواصل، فيختلف –كما ذكرنا النص التشطيري– عن القصيدة التفاعلية، فالتشطير ليس الهدف منه، الاشتراك في الإنتاج، وبناء نص تفاعلي مع نصوص مخصوصة مُشاركة له في الأهداف، بل التشطير تواصل وحوار يلتقي فيه الشاعر مع النَّص الآخر، يشاطره مضمونه وبنيته مكونًا بنية جديدة، ومن هنا تنطلق الفاعلية الجمالية لهذا النمط من التناص؛ فتضمين بيت، أوجزء، يُفسَّر أحيانًا، بأنه انغلاق في ذهنية المبدع وعجز، وهو ما لا يتفق مع جمالية التناص، التي تنطلق من الانفتاح على أفقٍ دلالي واسع؛ ممَّا يحطم فكرة استقلالية البيت، فالحوارية هي مصدر الجمال بين لاحقٍ وسابق(٨٦).

وفي مرحلة النقد تنشأ عدَّة أسئلة، منها: لمَن الغلبة بين المشطر، والمشطر له؟ وهل يمس هذا التناص التراثي بمكانة النص السابق، ويفسده؟ وقد كانت هذه التساؤلات تشغل الناقد القديم، في ارتباط اللاحق بالسابق، فهو يرى هذه العلاقة في إحدى هذه الدرجات: "اختراع، واستحقاق، وشركة، وسرقة، فالاختراع هو الغاية في الاستحسان، والاستحقاق تالٍ له، والشركة منها، ما يساوي الآخر فيه الأول، فهذا لا عيب فيه، ومنها ما ينحط فيه الآخر عن الأول، فهذا عيب، والسرقة كلها معيبة، وإن كان بعضها أشد قبحًا من بعض"(٨٧)، فالتشطير ليس معركة إبداعية، وتحديًا، بل موقفان شعريان في آن واحد، فيضيف الشاعر المتناص جمالًا للنص الأصلي؛ ممَّا يثبت شاعريته، ويجودها، فالشاعران في هذا التعالق النصي، يحدثان تفاعلًا بين نصين من جنسٍ واحدٍ، يقوم فيه النص المحدث، بعقد صلة ديناميكية مع النص القديم، يتشرب بعض ملامحه الفنية العامة؛ ليعيد استعارة تشكيلها بعض شفراته

(٨٤) بركاني كلثوم، **تداخل التناص بين القديم والجديد (المعيار)**، المجلد ١١، العدد ١ مارس ٢٠٢٠م، ص ٩.
(٨٥) ينظر: أدب الخليج العربي والمعاصر، ص ٧٦.
(٨٦) التناص الشعري في شعر ابن زُمْرَك الأندلسي، ص ٤٠٥.
(٨٧) أبو الحسن حازم القرطاجني، **منهاج البلغاء وسراج الأدباء**، ت: محمد الحبيب بن الخواجة، بيروت: دار الغرب؛ ص ١٨٥.

الخاصة؛ لتسهم في مقاربة إيجابية، لا ترضى بالاستنساخ، إنما تستوعب النص القديم(٨٨)، ولكل واحد منهما استقلاليته الفنية على الرغم من وجود تماس دلالي، أو شكلي.

وفي العادة عند وجود التناص، تكون الغلبة غالبًا للنص الحاضر على الغائب؛ بحيث تقتصر مهمته على تقديم الخلفية الدلالية، التي يتحرك في ظلها النَّص الحاضر(٨٩)، ولكن للنص القديم، حضوره التام، والمتوازي في التشطير، وليست المقارنة هدفًا للنقد التشطيري، بل قيم التفاعل؛ مما تنهض به الموازنة، والتحليل، التي تثبت قوة التفاعل في النَّص، وتماسك البناء، وهي "الخاصية الأساسية، التي يستحق النص بها، أن يكون نصًّا، يمتلك قدرًا من التماسك الداخلي، والخارجي، يمكِّنه من مجابهة النصوص السابقة، ويقف أمامها موقف الندّية، والتكافؤ، كما يمكنه من مواجهة البنى المحيطة به، اجتماعيًّا، وسياسيًّا، وتاريخيًّا، وثقافيًّا، مواجهة التحدي والاستقلالية"(٩٠)، وهو ما قد يحققه تطوير نظرية التناص، وتوسيع أنماطها؛ بتمييز بعضها عن بعض، وإبراز نقط تقاطعها، وتداخلها؛ ممَّا يجعل نقد النص التشطيري، وسيلةً كاشفةً، ومجالًا خصبًا، يكشف عن عالم النصّ، الذي يشهد تحوّلات كبيرة، على مستوى الإنتاج، ومستوى القراءة والنظر والتحليل، فيمثِّل التشطير نوعًا خاصًّا من المحاكاة، يختلف بها عن الأنواع الأخرى من التناص؛ نتج عنه نص أدبي جديد له ضوابطه، وفي دراسته، وتحليله كشف لجمالية الإبداع الشعري، في اختلاف التجربة التشطيرية، وفاعلية تشطير النص الشعري القديم، وفي جانب إظهار قوة النص الشعري القديم، وتأثيره، وفي ذلك عناية بالتراث الشعري العربي، واستكشافه، والإفادة منه بجميع فروعه، وجعله رافدًا من روافد الثقافة المعاصرة.

- خلَص البحث لعدَّة نتائج، من أهمَّها:

- يجب مناقشة الأحكام النقدية، التي تناولت الأشكال الشعرية التفاعلية التناصية الجديدة بعيدًا عن سلطة النقد، بل النظر فيما لها وعليها، دون إجحاف؛ خاصة ما كان منها في العصور المتأخرة، وتطوير آليات نقدها، وترك المجال لاكتشافها، والتعامل معها كنوع من الابتكار، والتناص الخاص.

- النظر لهذه التقنية –التشطير– وغيرها من التقنيات الشعرية، المتعلقة بالتفاعل، مع الشعر القديم نظرة نقدية تنطلق من دوافعها؛ لتتسع ساحة النقد لأشكال جديدة بثقافة نقدية مواكبة، تتبنى النصوص القائمة على التفاعل النَّصي.

---

(٨٨) وئام محمد أنس، **قراءة جديدة في شعر الدول المتتابعة**، بيروت: دار الكتب العلمية؛ ٢٠١٧م، ص ٦٠.

(٨٩) محمد عبد المطلب، **التناص عند عبد القاهر الجرجاني**، جدة: مجلة (علامات في النقد الأدبي)؛ النادي الأدبي الثقافي، مجلد ١، الجزء ٣، شعبان ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م، ص٨٣.

(٩٠) محمد عبدالمطلب، **النص المشكل**، سلسلة كتابات نقدية، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة؛ يوليو١٩٩٩م، ص ٤٧٦.

Keywords: cleavage - ancient poetry - intertextuality - text interaction - interactive text.

– الاستفادة من تقنية التشطير، في توطيد الأواصر، بين الذوق المعاصر، وبين جماليات التعبير الشعري القديم، من خلال دراسة النصوص المشطرة، والكشف عن شعرية النص التشطيري، واستثمارالشعراء له، في تطوير مهاراتهم، من خلال تلاقح الأفكار، وتعلُّم الأساليب الرصينة؛ ممَّا يجعل له تأثيرًا في توسيع دور التشطير في تنمية الممارسة الأدبية.

– يمكن للناشئة من الشعراء، الإفادة من التشطير مع الشعر القديم، في تنميه التجربة، وإنشاء طرائق تفاعل جديدة فنية وتعليمية، وفق ضوابط وشروط، تنظم هذا النمط التفاعلي، وذلك من خلال إقامة مواقع خاصة للتشطير، يرتادها المشطرون والنقاد المتمرسون؛ حفاظًا على قيمة النَّص المشطَّر له، وجودة النص التشطيري.

– فتح المجال النقدي لدراسة النصوص المشطرة؛ للكشف عن جماليات التناص مع النَّص القديم.

قائمة المصادر والمراجع

– أدونيس، **زمن الشعر**، ط٣، بيروت: دار العودة؛ ١٩٨٣م.

– إسكندر، يوسف، **هيرمنيوطيقا الشعر العربي نحو نظرية هيرمنيوطيقية في الشعرية**، بيروت: دار الكتب العلمية؛ د. ت. ن.

– إقبال، أحمد الشرقاوي، **بانت سعاد في إلمامات شتى**، لبنان: دار الغرب الإسلامي؛ ١٩٩١م.

– أنس، وئام محمد، **قراءة جديدة في شعر الدول المتتابعة**، بيروت: دار الكتب العلمية؛ ٢٠١٧م.

– الأهواني، عبد العزيز، **ابن سناء الملك ومشكلة العقم والابتكار**، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية؛ ١٩٦٣م.

– البريكي، فاطمة، **مدخل إلى الأدب التفاعلي**، الدار البيضاء: المركز الثقافي؛ ٢٠٠٦م.

– بقشي، عبد القادر، **التناص في الخطاب النقدي والبلاغي، أفريقيا الشرق**، د. ط، الدار البيضاء: ٢٠٠٧م.

– تعيلب، أيمن إبراهيم، **الشعرية القديمة والتلقي النقدي المعاصر نحو تأسيس منهجي تجريبي**، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة؛ ٢٠٠٩م.

– جالو، محمد صالح، **فاكهة الطالب الجاد في شرح قصيدة بانت سعاد**، لبنان: دار الكتب العلمية، ٢٠١٨م.

– الجعافرة، محمد، **التناص والتلقي دراسات في الشعر العباسي**، الأردن: دار الكندي؛ ٢٠٠٣م.

– حامد، أحمد حسن، **التضمين في العربية**، عمان: دار الشروق، والدار العربية للعلوم؛ ٢٠٠١م.

– حداد، علي، **أثر التراث في الشعر العراقي الحديث**، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة؛ ١٩٨٦م.

– حسين، نبيل علي، **التناص دراسة تطبيقية في شعر شعراء النقائض**، عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع؛ ٢٠١٠ م.

– الحموي، ابن حجة، **خزانة الأدب وغاية الأرب**، لبنان: دار الكتب العلمية؛ د. ت. ن.
– ربابعة، موسى سامح، **التناص في نماذج من الشعر العربي الحديث**، إربد، مؤسسة حمادة؛ ٢٠٠٠م.
– زايد، علي عشري، **استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر**، طرابلس: الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان؛ ١٩٧٨م.
– الزعبي، أحمد، **التناص نظريًّا وتطبيقيًّا**، عمَّان: مؤسسة عمون للنشر والتوزيع؛ ٢٠٠٠م.
– بوشعير، الرشيد، أدب الخليج العربي الحديث والمعاصر، **ط٢، دبي: دار العالم العربي للنشر والتوزيع؛** ٢٠١٧م.
– عبد المطلب، محمد، **قراءات أسلوبية في الشعر الحديث**، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب؛ ١٩٩٥م.
– عبدالمطلب، محمد، **النص المشكل**، سلسلة كتابات نقدية، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة؛ يوليو١٩٩٩م.
– عزام، محمد، **النص الغائب**، دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب؛ ٢٠٠١م.
– العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله، **الصناعتين**، ت: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت: المكتبة العصرية؛ ١٤١٩هـ.
– علوان، علي عباس، **تطور الشعر العربي الحديث في العراق**، منشورات وزارة الإعلام، الجمهورية العراقية سلسلة الكتب الحديثة.
– عيد، رجاء، **لغة الشعر قراءة في الشعر العربي الحديث**، الإسكندرية: منشأة المعارف؛١٩٨٥م.
– فيصل، نهلة، **التفاعل النصي التناصية، النظرية والمنهج**، ط١، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة؛٢٠١٠م.
– القرطاجني، أبو الحسن حازم، **منهاج البلغاء وسراج الأدباء**، ت: محمد الحبيب بن الخواجة، بيروت: دار الغرب.
– القزويني، أحمد بن فارس بن زكرياء، **معجم مقاييس اللغة**، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر؛ ١٩٧٩م.
– القزويني، جلال الدين أبو عبد الله محمد بن سعدالدين بن عمر، الإيضاح في علوم البلاغة، ط٤، بيروت: دار إحياء العلوم؛ ١٩٩٨م.
– قنديل، فاطمة، **التناص في شعر السبعينات – دراسة تمثيلية – سلسلة كتابات نقدية**، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ومكتبة الأسرة؛ ١٩٩٨م.
– مبارك، زكي، **المدائح النبوية في الأدب العربي**، مصر: طبعة دار الشعب؛ ١٩٧١م.
– متولي، نعمان عبد السميع، **التناص اللغوي – نشأته أصوله، أنواعه**، مصر: دار العلم والإيمان؛ ٢٠١٤م.
– محمد، عزة شبل، **علم لغة النص النظرية والتطبيق**، القاهرة: مكتبة الآداب؛ ٢٠٠٧م.

– المركز الثقافي العربي، **من النص إلى النص المترابط مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي**، الدار البيضاء: ٢٠٠٥م.

– مصباح، محمد فتح الله، **بردة البوصيري وأثرها في الأدب العربي القديم**، لبنان: دار الكتب العلمية؛ ٢٠١١م.

– مصباح، محمد فتح الله، **تناص الشعر العربي الحديث مع بردة البوصيري**، دار الكتب العلمية؛ ٢٠١١م.

– مفتاح، محمد، **تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)**، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي؛ ١٩٨٦م.

– ابن منظور، جمال الدين، **لسان العرب**، ط٣، بيروت: دار صادر؛ ١٤١٤هـ.

– نوفل، محمد محمود قاسم، **تاريخ المعارضات في الشعر العربي**، بيروت: مؤسسة الرسالة؛ ١٩٨٣م.

– الهاشمي، أحمد، **ميزان الذهب في صناعة شعر العرب**، ط١، مصر: المكتبة التجارية الكبرى؛ ١٩٦٦م.

الهاشمي، علوي، **ظاهرة التعالق النصي في الشعر السعودي الحديث**، كتاب الرياض: مؤسسة اليمامة الصحفية؛ ١٤١٨هـ.

– هدارة، محمد مصطفى، **الشعر العربي الحديث**، مؤسسة شباب الجامعة؛ ١٩٨٨م، سلسلة تاريخ الأدب –٦٦، ٥٥/١.

– واصل، عصام حفظ الله حسين، **التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر**، عمَّان: دار غيداء للنشر والتوزيع؛ ٢٠١١م.

– الوطواط ، رشيد الدين، **حدائق السحر في دقائق الشعر**، ط٢، ترجمة: إبراهيم أمين الشواربي، القاهرة: المركز القومي للترجمة؛ ٢٠٠٩م.

– يعقوب، إميل بديع، **المعجم المفصل في علم العروض**، دار الكتب العلمية؛ ١٩٩١م.

–يقطين، سعيد، **انفتاح النص الروائي، النص والسياق**، ط٢، الدار البيضاء: بيروت: المركز الثقافي العربي؛ ٢٠٠١م.

– يونس، حمود حسين، ***النقد عند ابن أبي الإصبع المصري***، دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب؛ ٢٠١٠م.

– الرسائل العلمية:

–إسكندر، يوسف محمد جابر، **تأويلية الشعر العربي نحو نظرية تأويلية في الشعرية**، (رسالة دكتوراه في فلسفة اللغة العربية وآدابها)، جامعة بغداد: كلية الآداب، قسم اللغة العربية؛ ٢٠٠٥م.

–بن بله، أحمد، **شعرية التناص في شعر الجواهري الطيب بو ترعة بله**، (رسالة دكتوراه)، الجزائر جامعة وهران، معهد الآداب والفنون، قسم اللغة العربية؛ ٢٠١٧م.

– جندية، بتول أحمد، **التآزر الحضاري والجمالي في وظيفة الشعر العربي القديم ونظامه البنائي**، جامعة حلب: كلية الآداب والعلوم الإنسانية؛ ٢٠١٧ م.

– الكفاوين، عمر فارس، **تأثير امرئ القيس في الخطاب الأدبي والنقدي الأندلسي**، (دكتوراه في الأدب)، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، ٢٠١١م.

– نور الدين، حميدي، **سلطة اللغة وسلطة الشعر عند النقاد والشعراء النقاد الرواد في العصر الحديث**، جامعة منتوري– قسنطينة – كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية: ٢٠٠٦م.

– الدوريات:

– بدران، أمين إسماعيل توفيق، **التناص في شعر علي عقل**، جامعة الأزهر كلية اللغة العربية بإيتاي البارود، المجلد ٢٨، العدد ١، ٢٠١٥م.

– داغر، شريل، **التناص سبيلاً إلى دراسة النص الشعري**، القاهرة: مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب؛ ١٩٩٧م، المجلد ١٦، العدد١.

– ربابعة، موسى سامح، **الاقتباس والتضمين في شعر عرار**، الأردن: مجلة دراسات الجامعة الأردنية؛ ١٩٩٢م، مج١٩،ع١.

– ساز، إنعام پنكه، **الأسلوب والأسلوبية في المعارضات**، التراث الأدبي، السنة الأولى، العدد الرابع.

– الصاعدي، نادية حسن، **التجريب في الشعر العربي القديم (دراسة تحليلية نقدية)**، مصر: مجلة البحث العلمي في الآداب جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية؛ ٢٠١٩م، ع٢٠، ج١.

– الصاوي، مصطفى محمد أحمد، **حركة نشر الشعر العربي في السودان**، جامعة الطائف: منشورات أكاديمية الشعر العربي؛ ٢٠١٩م.

– عبد المطلب، محمد، **التناص عند عبد القاهر الجرجاني**، جدة: مجلة (علامات في النقد الأدبي)؛ النادي الأدبي الثقافي، مجلد ١، الجزء ٣، شعبان ١٤١٢هـ. ١٩٩٢م.

– العزّام، أسد حسين هادي، وَالربيعي، محمد شاكر ناصر، **التشكيل الثقافي الجمعي في استدعاء النصّوص في شعر السيد مسلم الحلي وآليات التوظيف**، جامعة بابل: مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد/٢٨، آب /٢٠١٦م.

– كلثوم، بركاني، **تداخل التناص بين القديم والجديد (المعيار)**، المجلد ١١، العدد ١ مارس ٢٠٢٠م.

– مريني، محمد، **النص الرقمي وإبدالات النقل المعرفي**، الشارقة: دائرة الثقافة والإعلام، مجلة الرافد، العدد٨٩،مارس ٢٠١٥م.

– *ميدان، أيمن* محمد، **التناص في شعر القديم (معلقة امرىء القيس نموذجًا)**، مجلة العروبة: مجلد : ١ العدد ١ أكتوبر ديسمبر ٢٠٢٠ م.

– الوردي، علي، **أسطورة الأدب الرفيع**، منشورات سعيد بن جبر؛ قسم المقدسة؛ ٢٠٠٠م.

المواقع الإلكترونية :

– الخناني ، عبد الحسيب ، **تشطير ديوان الإمام الشافعي** ، الأهرام اليومي؛ ٢٠١٢م.
https://www.masress.com/ahram/180691

– الجيلاني، علوان مهدي، **شغف المسمع واشتغالات الشاعر في تجربة الشيخ عبد الرحمن كبيرة**، https://www.alraipress.com/news54531.html ٢٠١٩-١٢-٢٦ | الرأي برس

– الجيلاني، شغف المسمع، https://www.alraipress.com/news54531.html

عبد العال، محمد صادق، **التناص من دواعي البيان**، (٢): ٢٠١٨ م
https://www.alukah.net/literature_language/0/124988

–عبدالعال، التناص من دواعي البيان، (٢): ٢٠١٨م
https://www.alukah.net/literature_language/0/124988

المتقي، علي، **ملاحظات حول كتاب "تناص قصيدة البردة مع الشعر العربي الحديث"**، ٢٠١٤م.
http://moutaki60.blogspot.com/2014/04/l.html

– محمد، عبد الحميد، **معلقة امرئ القيس وأثرها في الشعر العربي**، ٢٠١٢م
https://www.alukah.net/sharia/0/41725/#ixzz6x4WolZM8
https://www.alukah.net/publications_competitions/0/39209/#ixzz6J4qKsU3u
منتدى العروض رقميًا.

Textual interaction with ancient poetry ”the cleavage model”

Dr .Sarah Abdul Malik AlSharif
Professor of Ancient Literature and Criticism in
Arabic Language Department .
Languages and Translation college in
Jeddah University .

Abstract. the interaction of literary texts with each other forms the most important features of creativity in text-making, and a characteristic that has a role in building poetry. The ancient critical lesson noticed this interrelationship between texts and its limits, and its issues in multiple forms including: the term cleavage which is a poetic art depends on a kind of pairing and merging between poetic texts, despite the time spacing between them.It is a text that is special in the method of its production. This research studies the particularity of the writer’s use of these terms and his artistic way .Moreover, it shows the role of the ancient poetic text as a cleaving text in the composition of the cleavage poem, and how this type of poetic pairing raises critical questions in its composition and reception. The research discusses what is related to the term cleavage in an analytical and descriptive approach that focuses on the data of the artistic phenomenon and its value, and its interactions.The research was divided into three sections.The first one is the particularity of the cleavage text and the second one is the interaction between the cleavage text with the ancient poetic text, while the third one is the motivation of the cleavage text and its conditions.

The research concluded with several results and recommendations.The most important of which are: the necessity of looking at this technique ,cleavage ,and other poetic techniques related to interaction with the ancient poetry which is a critical view that stems from its motives.That is to expand the field of criticism for new poetic forms with contemporary critical culture that adopts texts based on textual interaction. The research recommends taking advantage of the cleavage technique, in consolidating the bonds between contemporary taste and the aesthetics of ancient poetic expression, through the study of cleaving texts and revealing the poeticity of the cleavage text, which enables poets investing the cleavage in the development of their skills.That is through merging of ideas, and learning thoughtful methods which leads to the increasing of the cleavage role in the development of literary practice.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٥ ص ص: ٢٠٥- ٢٣٢ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-5.8

تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حول الاتساق بين التخصصات التربوية البينِّية والوظائف المهنية وعوامل نجاح تفعيلها

د. لطيفة علي البلوي
الدرجة العلمية دكتوراه – كلية التربية قسم سياسات تربوية
تخصص أصول تربية

مستخلص. هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية حول التخصصات البينِّية، والبحث عن أبرز المشكلات التي تنتج عن عدم الاتساق بين التخصصات التربوية والوظائف المهنية، ومن ثم التعرف على عوامل نجاح تفعيل التخصصات التربوية البينِّية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وتم تطبيقها على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك فيصل، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج ابرزها تقديم برامج اكاديمية متطورة تتيح للطالب امتلاك الكفاءة العلمية والمهنية للاسهام في اثراء المعرفة المتقدمة، ادخال توجهات جديدة تتسم بينِّية التخصصات وفق رؤية ٢٠٣٠ الخاصة بإطار سوق العمل استجابة لاحتياجاته المعقدة، اختلال توازن العرض والطلب بين كثرة اعداد الراغبين في الانضمام لسوق العمل، وقلة المتاح من الفرص الوظيفية الملائمة لتخصصاتهم، إجراء دراسة استطلاعية لرأي سوق العمل وكافة المعنيين بخريجي البرنامج ومدى الحاجة لطرح التخصص البينِّي الذي أنشئ البرنامج لأجله.

الكلمات المفتاحية: التخصصات البينية، مشكلات التخصصات التقليدية، مهارات وتصميم البرامج البينية.

المقدمة

فرضت الظروف الراهنة والتحولات السريعة زيادة المطالبه لبعض الجامعات لإيجاد حلول بديلة والأخذ بصيغ جديدة تواكب هذه التطورات، لتصبح أكثر ارتباطا بتطلعات المجتمع، وتلبي متطلباته المستمرة. (عبدالحسيب،٢٠٢٠م،١٩٨)، وبما أن كليات التربية مراكز فكر وتأهيل وتحقيق للأصالة والتجديد، وبمثابة بيوت خبرة، تستهدف تغير القيادة والتنمية، كونها تمتلك رصيداً معرفياً، وحركة علمية وبحثية مستمرة، لذا فإنها مطالبه

بإصلاح برامج التعليم الجامعي، وإعطاء أولوية لمرحلة الدراسات العليا للنهوض في تطوير برامجها الدراسية ومحتواها وأساليبها، وتوفير تعليم متوازن مهني واجتماعي وشخصي وذاتي، يعد الطلاب لعصر المعلومات من أجل المهنة التي يمارسونها.(مصطفى،٢٠١١م،٨٣)، حتى يتم إعادة ما تم إغفاله وتجاوزه.

وفي ظل المتطلبات الجديدة للوظائف، والخبرات والمهارات المتجددة للمهن، لابد من إعطاء الأهمية لدراسة متطلبات سوق العمل واحتياجاته المستمرة، وحصر الاحتياجات اللازمة لمختلف فئات المجتمع ومؤسساته، وإعادة تأهيل الراغبين في تغيير تخصصاتهم (التحول الوظيفي)، لكي يلموا بما يستجد في تخصصاتهم، ومساعدتهم في حل المشكلات التي تواجههم، لزيادة معارفهم، ورفع كفاءتهم، وعقد دورات تدريبية للباحثين عن وظائف لاطلاعهم على طبيعة الوظائف الجديدة والمتطلبات اللازمة لشغلها.(عبدالحسيب،٢٠٢٠م، ٢٠٥).

ونظراً لذلك توجهت العديد من الدول بتطبيقها فعلياً للتخصصات البينِّية في جامعاتها، حيث ظهر في السنوات الأخيرة اهتمام متزايد بإنشاء شراكات طويلة الأمد بين الجامعات والمجتمعات، بهدف معالجة القضايا الاجتماعية المختلفة، وتحقيق التنمية الشاملة، مما كان له الأثر الإيجابي على تحسين أدائها، وتطوير خدماتها، وتنمية وتقدم مؤسساتها المجتمعية، كذلك اهتمت العديد من الجامعات المتقدمة بالدراسات متعددة التخصصات فعلى سبيل المثال جامعة مونتريال الكندية والتي انشأت كليات خاصة للدراسات العليا تجمع بين العلوم التطبيقية والعلوم الإنسانية، تستوعب على نحو أفضل تخصصات بينِّية تمتد في اكثر من قسم علمي، وأحياناً في أكثر من كلية، ويميز تلك الجامعة بأنها تتيح للطالب أن يختار التخصصات البينِّية بين الكليات المختلفة التي يريد أن يدمج بينها وله الحرية في اختيار عدة تخصصات حسب رغبته، وحسب ماتتطلبه المهنة الملتحق بها، كذلك تمنح هذه الجامعات شهادات عليا في التخصصات المزدوجة والتي ترتبط بتخصص علمي تقليدي محدد من برامج المرحلة الأولى من التعليم الجامعي، مثل شهادة الدكتوراه في العلوم الإنسانية التطبيقية أو علوم الحاسوب الحيوية، أو علوم الإحصاء الاجتماعية.(أمين،٢٠١٠م، ص٤)، حيث تفضل بعض القطاعات المهنية أصحاب هذه التخصصات لإلمامهم بعدة تخصصات، كذلك تعطي الطالب الأحقية في اختيار التخصصات التي يريد ان يدمج بينهما، وان كانت من كليات مختلفة بما تتناسب مع رغباته ومهنته، لذلك الأقبال متزايد في سوق العمل في توظيف الخريجين والذين يصنفون ممن هم من حملة الشهادات في التخصصات البينِّية والذين جمعوا بين عدة تخصصات، وإلحاقهم بالمهن المناسبة، لما لديهم من خلفيه تفوق الخريج الاعتيادي، ونظراً لأهمية هذه المجالات البينِّية توجهت بعض جامعات الدول العربية للأخذ بهذا النمط الحديث.

وبناء على ما سبق ذكره يتضح لنا بأن الحاجة ملحة لضرورة تفعيل التخصصات البينِّية ودور تلك التخصصات في الاتساق بالوظائف المهنية كونها تنتج لنا مخرجات ذات جودة عالية مزودة بمعلومات تكاملية مبنية على

العلوم الأساسية والطبيعية، يتعلم الأفراد العلوم من منظور متنوع ويختارون ما يناسب مستقبلهم الوظيفي أو المهني الذي يطمحون إليه. (الفوزان،٢٠٢٠م،٨٨)، بمعنى يتم تحديث معلومات الخريجين وتطوير مهارات الباحثين، وممن هم على رأس العمل وتزويدهم بأحدث المستجدات في مجال تخصصهم، وتلبية رغباتهم لمن يريد الاستزادة، أو يرغب في استبدال مهنهم، أو تعلم مهن جديدة، وإضافة مهارات جديدة تتناسب مع متطلبات سوق العمل المختلفة.

مشكلة الدراسة

تدل الشواهد على تدهور كفاءة التعليم، كغلبة تدني التحصيل المعرفي وضعف القدرات التحليلية والابتكارية، ووجود خلل جوهري بين سوق العمل وجهد التنمية من ناحية وبين ناتج التعليم من ناحية أخرى، وأثر ذلك على جودة ووهن العائد الاقتصادي والاجتماعي من التعليم.(مصطفى،٢٠١١م،٨٢)، مما انعكس على ضعف إمكانية سوق العمل في (العرض، الطلب)، إذ تتمثل العرض في المهارات والقدرات لدى الخريجين، بينما يعبر عن الطلب بمؤسسات العمل التي تتطلب عدداً من الخريجين لهم قدرات معينه. (محمد،٢٠٢٠م،٢٦)، ونتج عن ذلك ضعف المواءمة بين التخصصات المتاحة لخريجي مؤسسات التعليم العالي ونظيراتها المطلوبة في سوق العمل، وهذا الانفصال أدى إلى تراكم اعداد الخريجين العاطلين عن العمل الذين يرفضهم قطاع العمل، لانخفاض نوعياتهم، وضعف ملاءمة قدراتهم للوظائف المطروحة.

وبتشخيص واقع سوق العمل في المملكة العربية السعودية، والتي تجسدت ملامحه في وجود مشكلة عدم الاتساق بين مادة التخصص والمهن المطروحة، حيث تعد واحدة من أهم القضايا المعاصرة، خاصة في العصر الحالي أصبح هناك ضعف في المهارات الوظيفية للخريجين في التخصصات التربوية، والتي لا تناسب سوق العمل السعودي، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه بعض خطط التنمية، كخطة التنمية السابعة (٢٠٠٠-٢٠٠٤م) والتي نصت على" أن الكفاءة الخارجية تعكس مدى استجابة النظام التعليمي لمتطلبات سوق العمل، وتتمثل هذه الاستجابة في الأعداد المتخرجة من كل تخصص، ونوعية المعارف والمهارات التي يكتسبها الخريج، ومعالجة عدم التوازن بين اعداد المتخرجين ونوعيتهم من التخصصات المختلفة، إضافة الى مشكلة بطالة خريجي الدراسات العليا وخريجي الابتعاث، والذي أدى إلى وجود تكدس في بعض التخصصات الغير مرتبطة باحتياجات المجتمع".(البلوي،٢٠١٩م،١٥٣ -١٥٦)، ومن جانب آخر نصت خطة التنمية التاسعة (٢٠١٠-٢٠١٤م) على قضية تحديد الاحتياجات المتغيرة لسوق العمل، يتضح وجود ميل كبير نحو دراسة الإنسانيات، وضعف التوجه نحو التخصصات الطبية والهندسية والعلوم الطبيعية، مما يؤكد بأن توزيع التخصصات في التعليم العالي في المملكة يحتاج إلى مراجعة، ومن ضمنها التخصصات التربوية، حيث قرر معالي وزير التعليم السابق احمد العيسى

في عام 1438/1437هـ، الى ضرورة إعادة النظر في برامج كليات التربية، وركز على أهمية ربط مخرجات كليات التربية باحتياجات قطاع التعليم وسعيها لتطوير مهنة التعليم.

وفي السياق نفسه اشار يحيى في دراسته إلى أن " غياب الوحدة المعرفية وعدم ظهور الصلات والروابط بين المقررات الدراسية بالجامعات انعكس سلباً على نوع المخرجات من الكليات في السعودية" (يحيى ،٢٠٠٦م ،٢٠٢)، الأمر الذي يتطلب إيجاد حلول علمية أكاديمية للاتساق بين التخصصات التربوية والوظائف المهنية، وإعادة تجديد البرامج بإضافة نماذج وتخصصات جديدة من منظور جديد للمستقبل ببدائل مغايرة على أساس علمي مدروس، ومواءمة متغيرات القرن الحادي والعشرين، "وانتاج جيلاً من الطلبة معززاً بالقيم، وتكوين عقلية علمية أكثر شمولية وتكاملية ومعداً بالمهارات الأساسية ذات التخصص بشكل متميز يسهم في التنمية الحضارية والتحول الوطني، وتقديم مخرج يخدم سوق العمل، وهذا لا يتحقق بمنهج الفصل في التخصصات الشائع في الجامعات، وفي عصر تكاملت فيه المعرفة والمعلومات".(الفوزان، ٢٠٢٠م،٧٢)، وفي هذا الجانب اوصت دراسة محمد "بإجراء الدراسات البينِّية بين اكثر من اختصاص، لمواجهة تقلب فرص العمل والوفاء بمتطلباته، والعمل على استحداث التخصصات في ضوء متطلبات خطط التنمية في المملكة".(محمد،٢٠٢٠م،٦٣)، كأحد الحلول المستقبلية البديلة.

لذلك تبنت بعض الجامعات الأخذ بفكرة التخصصات البينِّية بعد إدراكهم لأهميتها، وإعتبارها متطلباً أكاديمياً وحاجة حضارية كبرى تسعى إلى إعادة النظرة في مسيرة البناء الأكاديمي المرتبط بالبحث العلمي وبالجامعات ككل، وإسهامها بالارتقاء بمستوى البرامج الجامعية لتتلاءم مع الوظائف والمهن المتوفرة، وحاجتها لطرح بعض التخصصات المطلوب توافرها، والتي من شأنها أن تؤثر على العديد من الجوانب التخصصية والمهنية، ودورها في مواجهة التحديات المستقبلية، وتوفير طاقات بشرية للوصول إلى مخرجات جامعية على قدر كبير من التنافسية العالمية في طلابها وبحوثها وخدماتها، قادرة على دعم الاقتصاد وخفض حجم البطالة، وزيادة فرص أداء ادوارهم المهنية بالشكل المناسب، ولأهمية ذلك ظهرت الحاجة إلى المزج بين التخصصات البينِّية لتحقيق رؤية واسعة وشاملة تحت مظلة التكامل المعرفي، ومن هنا جاءت هذه الدراسة في ذات السياق للإجابة على السؤال الرئيسي: ما تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حول الاتساق بين التخصصات التربوية البينِّية والوظائف المهنية وعوامل نجاح تفعيلها؟.

أسئلة الدراسة

- ما تصورات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية حول التخصصات البينِّية؟
- ما أبرز المشكلات التي تنتج عن عدم الاتساق بين التخصصات التربوية والوظائف المهنية؟
- ما عوامل نجاح تفعيل التخصصات التربوية البينِّية؟

أهداف الدراسة

– التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية حول التخصصات البينّية.

– البحث عن أبرز المشكلات التي تنتج عن عدم الاتساق بين التخصصات التربوية والوظائف المهنية.

– التعرف على عوامل نجاح تفعيل التخصصات التربوية البينّية.

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية والتطبيقية في الآتي:

– الاستجابة للتوجهات الحديثة بإدخال فلسفة جديدة تعيد للعلوم تكاملها وترابطها.

– التقريب بين العلوم المختلفة لتعزيز النظرة الشمولية للمعرفة.

– اقناع المهتمين وصناع القرار بأهمية العلوم البينّية كونها تعزز في ابتكار طرق جديدة لحل المشكلات التربوية والمجتمعية.

– الارتقاء بمستوى برامج الدراسات العليا بما يتلاءم مع وظائف الجامعة وبمستوى الباحثين لتأهليهم لإنتاج معرفة ذات خصائص إبداعية وابتكارية مميزة.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يهتم بملاحظة ووصف الواقع بما فيه من عوامل ومشكلات، ومن ثم التحليل والتفسير والتوصل إلى النتائج، والحلول المناسبة لتلك المشكلات، عن طريق استخدام الاستبانة كأداة للدراسة.

حدود الدراسة

الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة الميدانية بكليات التربية بجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك فيصل.

الحد الزمني: طبقت الدراسة الميدانية خلال العام الجامعي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ.

الحد البشري: تم اختيار عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والبالغ اجمالي عددهم (٢٢٦)، جامعة الملك عبد العزيز (١٠٨) عضو هيئة تدريس، وجامعة الملك فيصل (١١٨) عضواً.

مصطلحات الدراسة

الاتساق: يعرف الاتساق لغة: كما جاء في لسان ابن منظور بأن كل ما أنظم فقد اتسق، والطريق يتسق أي ينظم، وقد ذكر في سورة الانشقاق قوله تعالى:" فَلَا أُقْسِمُ بِالشَّفَقِ (١٦) وَاللَّيْلِ وَمَا وَسَقَ (١٧) وَالْقَمَرِ إِذَا اتَّسَقَ (١٨)"، يقول الفراء وما وسق أي جمع وضم، واتساق القمر امتلاءه، واجتماعه، واستواءه، والوسق ضم الشيء إلى الشيء والاتساق والانتظام، وجاء في المعجم الوسيط اتسق الشيء اجتمع وانضم وانتظم. (ابن منظور،٢٠٠٣م،١٠٣٢).

الاتساق اصطلاحاً: هو التماسك الشديد والترابط الشكلي بين الأجزاء، وهي علاقة تبعية متبادلة يستحيل تأويل أي عنصر دون الاعتماد على العنصر الذي يحيل إليه، وعلى هذا الاساس فإن الاتساق يقوم على الملاحظة ووصف وسائل التماسك والتلاحم بين العناصر منذ بدايته إلى نهايته. (خطابي،١٩٩١م،٥).

التعريف الإجرائي للاتساق: هو الانسجام والتلاءم والتناغم بين التخصصات التربوية وبين احتياجات الوظائف المهنية، عن طريق ادخال التخصصات البينِّية بين أكثر من تخصص بالربط بينهم، وبتزويد الخريج بمفاتيح المعرفة، وإكسابهم مجموعة من المهارات، والحصول على المعلومات للتعامل معها بكفاءة، بما يتلاءم مع الفرص الوظيفية المتاحة لتؤهلهم لسوق العمل وأداء ادوارهم المهنية على الوجه المطلوب.

التخصصات البينِّية: عرفها ميتونيساني M.Nissani بأنها "عملية تفاعل وتبادل للمعارف بين تخصصات مختلفة، وهو تبادل قد يفضي إلى أن تتكامل التخصصات المتداخلة فتكون تخصصاً جديداً، والبينِّية تحدث بين مكونين أو أكثر يكون كل مكون منها منتمياً إلى علم من العلوم أو تخصص من التخصصات". (نصري،٢٠١٦م، ص٩٨٦).

التعريف الإجرائي للتخصصات البينِّية: هو عباره عن نوع من التخصصات الناتجة عن دمج تخصصين أو أكثر، حيث تتداخل وتتفاعل فيما بينها لتنتج تخصص آخر جديد، يخدم حاجة المجتمع، والمؤسسات التربوية، سواء كان هذا التخصص ضمن العلوم التربوية أو غيرها من العلوم الأخرى.

الوظائف المهنية: هي مجموعة محددة من الواجبات والمسؤوليات التي تتطلب مهارات معينة يؤديها الفرد من خلال ممارسات تدريبية توجب على شاغلها التزامات معينة، وتتوافر اشتراطات محددة لتحقيق الهدف من إيجادها، مقابل تمتعه بالحقوق والمزايا الوظيفية. (العثيمين،٢٠٠٨م،٦٥).

تعريف الوظائف المهنية إجرائياً: هي عبارة عن وظائف مطروحة لقطاعات مختلفة تتطلب من الخريجين امتلاك مهارات وتخصصات متنوعة تتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين والتي تكون مشروطه بالمؤهلات والتخصصات المزدوجة والمطلوبة لشغل أي من تلك الوظائف.

الإطار المفاهيمي للدراسة

إن أغلب المصطلحات مرتبطة بالسياق الثقافي الحضاري الذي نشأ فيه، والتي استعيرت وهي تحمل كل تحيزات النموذج المعرفي الغربي، وبالرغم من ذلك نجد أن مصطلح التخصصات البينِّية يتخذ أشكالاً متعددة ينظر له من الزاوية التي يركز عليها، فأساس التخصصات البينِّية هو "الجمع بين كفاءات أو أفكار آتية من ميادين علمية أو فكرية مختلفة لتحقيق هدف مشترك، وذلك بالأخذ بمقاربات مختلفة لمواجهة مسألة أو مشكلة بذاتها، فالجمع بين

التخصصات يعد تمهيداً لتحقيق التفاعل فيما بينها سعياً لبلوغ الهدف المشترك وهو تقديم الحلول للمشاكل المستجدة. (العجيسة، مكاكي، ٢٠٢٠م،٢٦).

والعلوم البيئِية علم يمتد افقياً باتساع العلوم كافة، ويتعمق رأسياً بقدر رسوخ التخصصات الدقيقة والمنفردة، والتي تضرب بجذورها وفروعها في علوم وتخصصات مختلفة كبديل عن النظام المعرفي الواحد الذي يقف عاجزاً عن الاحاطة بها، فضلاً عن معالجتها بأدواته ومفاهيمه المحددة مما يستدعى الاستعانة بالتخصصات الأخرى، بهدف الغاية والسمة النفعية من تفاعل العلوم والحقول المعرفية والمتمثلة أساساً في الاجابة عن الأسئلة، وايجاد حلول لمختلف الإشكالات المعقدة لحل المشكلة. (صالحين،٢٠٢٠م).

ولتحقيق الانسجام بين سياسات التعليم العالي، وسياسات تنمية القوى البشرية الوطنية، فإن كليات التربية بأقسامها الأكاديمية مطالبة أن تأخذ بزمام المبادرة في القيام بمثل هذه التخصصات البيئِية، وتربية عقلية جديدة وتعليم جديد يتناسب معها، والتي تتمثل في تطوير ببرامج التأهيل العلمي والعملي، لتحسين كفاءتها الإنتاجية للتهيئة للتحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، وموافياً لمتطلباته، و المتآزرة في توجيه طلبة الدراسات العليا، لفهم المعطيات الظواهر المدروسة على أفضل وجه، خاصة في ظل عولمة الأسواق ووسائل الإنتاج والاتصال، وعصر التجدد المعرفي لابد من التركيز على الرأسمال البشري الذي فرض عليه العصر مسؤولية تثمين القدرات الذهنية والفكرية بالشكل الذي يخدم مصلحته الوظيفية والمنظمة معاً، للوصول لمستوى عالي من الاندماج الوظيفي والاتقان المهني، وللوصول بقوة العمل الى مستوى عالي من المعرفة.(محمد،٢٠٢٠م،٣٩).

هذا وبالإضافة إلى التزود بمهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية، والتي تتمثل في اكتساب عدة مهارات كمعرفة المهارات العملية والعقلية وتتضمن (الاستقصاء والتحليل، التفكير الناقد والابتكاري، التواصل الشفهي والتحريري، الثقافة الكمية، ثقافة المعلومات، العمل في فريق وحل المشكلات)، والمهارات الاجتماعية (الكتابة للتقارير والخطابات، المقابلات، التواصل الفعال، الاستماع، الحوار)، المهارات المهنية الوظيفية (الإنتاجية، تحمل المسؤولية، القيادة، متابعة المستجدات وتوظيفها، المبادرة، التوجيه الذاتي)، المهارات الإدارية (إدارة الازمات، إدارة الاجتماعات واللجان وتوزيع المهام، إدارة الوقت، الاقناع والتفويض، التخطيط الاستراتيجي، إدارة المشاريع)، المهارات التكنولوجية (الحوسبة، ادارة الأجهزة، الرقمية في التعلم والتطوير، استخدام التكنولوجيا في الاتصال والتواصل)، المهارات الأكاديمية (التفكير الناقد والابداعي، حل المشكلات، اتخاذ القرار، المعرفة النظرية والتطبيقية بالتخصص، مهارات لغة أجنبية)، المهارات السلوكية والشخصية (التمسك بالقيم الإسلامية، التسامح والعلاقات الإنسانية، الأمانة والنزاهة والشفافية، الإخلاص والتفاني في العمل والانضباط، التعاون مع الزملاء، وقبول التنوع والرأي المخالف، التأقلم مع التغيرات). (محمد،٢٠٢٠م،٣٠).

وبالنظر إلى تزايد معالجة قضايا السياسة التعليمية التي تحتاج إلى المداخل النظرية والمنهجية المتعددة، بهدف تعزيز الفهم والتحليل المعمق لمجمل القضايا التعليمية، نجد ان التحولات النوعية في الحياة المعاصرة يقابلها تحولات في السياق التعليم وسياساته ومنهجيات تحليلها تتطلب كم متنوع ومتعاون من الخبرات والقدرات والمهارات البشرية لمواجهتها، وهذا لا يتحقق إلا في حالة العمل في شكل فرق بحثية مصممة ومدارة بطريقة فعالة تسهم في بناء فلسفة جديدة، وتحسين الكفاءة العلمية والعملية والاخلاقية للباحث، وفتح قنوات الاتصال بين المؤسسات المسؤولة عن انتاج البحث التربوي والمؤسسات المستفيدة من نتائجه لتوظيف تلك النتائج في تطوير الممارسات التعليمية.(قطيط،٢٠١٨م،١٤٨).

ومن هنا برز أهمية بناء نظام تعليم "يشحذ طاقات كل متعلم وينميها إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه دون القبول أو الرضى بمستويات النجاح العادي" ويقدم للمجتمع خريجين متعددي المهارات وقادرين على التعلم الدائم مما يتطلب نظاماً تعليمياً مرناً، وإعداداً يجعل المتخرج قادراً على التكيف السريع والتأقلم مع التبدلات الناتجة عن الطبيعة الاقتحامية والتحويلية للتكنولوجيا التي لها بالغ الأثر على النظم الاجتماعية والثقافية والمعيشة وعادات الاستهلاك ومضى العمل ومكانته.(الفوزان،٢٠٢٠م، ٨٣).

المهارات اللازمة للتخصصات البينِّية

وحتى يستطيع الطلاب الاستفادة من فهم التخصصات البينِّية وتحقيق الغرض منها، لا بد من إكسابهم بعض المهارات اللازمة التي تتمثل في الآتي: (Carolan; M., 2008, 69):

– فهم طبيعة المعرفة وطبيعة التخصص أي فيما وراء التخصص نفسه.

– توظيف وفهم التخصصات المختلفة، والتوازن والمواءمة بين هذه التخصصات من أجل الوصول إلى قرارات أو منتجات مبتكرة ومنطقية.

– التقويم النقدي للمعرفة من خلال مدى واسع من التخصصات، وتقويم الأدلة أو الأسباب التي تدعم كل مدخل من هذه المداخل.

– الاندماج في السياق البينِّي، وحل المشكلات بطرق متعددة التوظيف للمعرفة.

خطوات تصميم برامج التخصصات البينِّية

– وضع خطة تفصيلية تشمل الإجراءات الداعمة للمتطلبات الأكاديمية والمالية والفنية.

– وضع السياسات التنظيمية والإدارية لتخصصات البينِّية والتنسيق فيما بين الكليات المختلفة وهذه المرحلة تعد أكثر صعوبة لأنها تشمل العديد من المهام المطلوبة.

– الاستعانة بمجموعة من الخبراء الأكاديميين الأكفاء الذين لديهم القدرة على الموازنة بين وجهات النظر المختلفة للتخصصات والمداخل المتعددة والتواصل مع الطلاب في مهمة التدريس والبحث ممن هم من تخصصات مختلفة.

– أن تقوم كل كلية بتشكيل لجنة علمية معنية بالتخصصات البيئِية، يكون أعضاؤها من الأقسام العلمية بالكلية، ويشترط لعضويتها أن يكون العضو مهتما بهذا النهج، وله نشاط علمي وبحثي حقيقي منشور في هذا المجال، ثم ترشح لجنة الكلية ثلاثة أعضاء منها للجنة العلمية للتخصصات البيئِية على مستوى الجامعة. (Golding, Clinton, 2009, 18–20).

– التنسيق بين الخبراء المشاركين لفهم المداخل المختلفة لكل عضو من أعضاء المجموعة، وهذا يحتاج إلى جهد وخبرة تعليمية جيدة حتى لا يصبح هناك نوع من الفوضى دون أي معنى.

– تعيين منسق تدريب يقوم بالإشراف على البرنامج التدريبي، وتصميم الأنشطة والبرامج التدريبية واعطاء تدريبات أسبوعية، وهذا متطلب أساسي ومهم في جودة ونجاح التخصصات البيئِية.(عايل،٢٠٠٦، ٢١٤)، لتأكد من جودة التدريب والتدريس واجراءاتها.

– التعامل مع التوقعات المحتملة والقدرة على إدارتها ومعرفة الكيفية التي يتم من خلالها التعامل مع كل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والتخصصات نفسها، أو التدريس أو الأعباء الطبيعية للعمل وعملية التقويم وجودة العمل والايجابيات المراد تحقيقها وإدارة التناقضات الغير متوقعة.(محمد، ٢٠٢٠م،١٦).

عوامل نجاح تفعيل التخصصات البيئِية

– لضمان نجاح البرنامج لا بد من تحديد الأهداف، والتي تكون قائمة على أسس واضحة وخاضعة لضوابط محددة وتتمثل في بعض النقاط المهمة لنجاح البرنامج.

– قناعة القيادات الجامعية ومسؤولي المؤسسات المجتمعية بأهمية التخصصات البيئِية، والمنافع المتبادلة التي تعود على الخريجين وسوق العمل جراء استحداث هذه التخصصات.

– وجود رؤية مشتركة بين أعضاء التخصصات واتفاق حول الأهداف والاستراتيجيات وجدول زمني محدد.

– توفر الجامعة قاعدة ببيانات وجميع احتياجات الأفراد والأنشطة المختلفة والخدمات التي يمكن أن تقدمها الجامعة، والاسهام بنشر ثقافة العلوم البيئِية بين الأعضاء والطلبة وأفراد المجتمع من خلال اللقاءات المفتوحة والدورات التدريبية وورش العمل التحفيزية.

– توزيع الادوار وتحديد الصلاحيات ووضع خطة لمواجهة التحديات المتوقعة.

– المرونة وقابلية الخطط والاستراتيجيات للتعديل وفقا للمتغيرات الجديدة، والحرص على تحقيق المنافع المتبادلة، وتقديم كل طرف للتسهيلات اللازمة لنجاح الشراكة.

– وجود بنية تحتية مؤهلة بالكوادر البشرية والمتطلبات المادية اللازمة لدعم الشراكة بين الجامعات والمجتمع، والمساهمة في تحقيق أهداف كلا الطرفين.(محمد،٢٠٢٠م،٢٠).

وحتى يتم التأكد من جودة التخصصات البينِّية لابد من التركيز على أربعة محاور وهي كالآتي:

(Gardner, H.,411& Klein; J.T, 2006,15)

– محتوى المنهج والذي لابد أن يبنى على أهداف إجرائية واضحة يصف بشكل محدد البناء التكاملي والعمليات البينّية المطلوبة بين المداخل المتنوعة.

– فريق التدريس الأكاديمي أن يكون لديهم خبرات تدريسية ذات كفاءة عالية في تدريس المحتوى البينِّي لإحداث التماسك بين الخلفيات التخصصية المختلفة، والقدرة على استخدام طرائق تدريس ملائمة ومفهومة بالنسبة للطلاب من خلال تخصصات متعددة.

– فريق الطلاب فلابد أن يكون قادر على الحصول على خبرة تعليمية ذات جودة عالية من خلال هذه التخصصات.

– النتائج والمخرجات التي لابد للتخصصات البينِّية أن تتوصل إلى تمكين الطلاب من إنتاج معارف بينِّية، والتأكد من أن الطلاب يستطيعون بشكل ناقد تقييم المعرفة، وإحداث التكامل من خلال مجال واسع من التخصصات، وقدرة الطلاب على فهم العلاقة بين المعرفة التخصصية، وقيمة المداخل الأخرى للحصول على المعرفة. (محمد،٢٠٢٠م،٢١).

خلاصة ما سبق طرحه يمكن القول بأن التخصص البينِّي لا يعني محو هوية التخصص المنفرد، بل استبدال التخصص الدقيق بتخصصات توحد في سياق معرفي عريض مجتمعي مهاري، وإعادتها إلى المستويات المأمولة لخدمة المهنة، والمجتمع، والبحث العلمي، ومحاولة إيجاد أطر علمية تساعده على إيجاد قنوات يتواصل من خلالها مع التخصصات، والمعارف الأخرى، بعيداً عن الإطار الضيق التقليدي الذي يحوم حوله نفسه في دائرة بحثية مغلقة.(العاني، ٢٠١٥م،٥٥)، بمعنى الحفاظ على هوية التخصص، وإدخال عليه التخصصات البينِّية بقالب جديد، مع ضرورة تحديد مواصفات الخريج المطلوبة بالتنسيق مع الجامعات من قبل الجهات المعنية للتوظيف، بحيث تتوافق التخصصات مع مؤهلات الخريجين، والحرص على إكسابهم مهارات معرفية وأكاديمية، وتقنية، ومهارية، وشخصية، تسهم في تطوير منهج البحث العلمي، وتغيير أسلوب التعليم في التخصصات من التخصصية إلى التخصصات البينِّية المتنوعة.

الدراسات السابقة

أبو الحمائل، أحمد عبدالمجيد (٢٠٠٩م) بعنوان: "رؤية إستشرافية لمستقبل التخصصات البينيّة للدراسات العليا الجامعية في عصر المعلوماتية"، هدفت الدراسة إلى صوغ رؤية استشرافية تتكامل فيها وجهات نظر بعض التربويين حول مستقبل الدراسات والتخصصات البينيّة الجامعية في عصر المعلوماتية، بغية إثراء منظومة الدراسات العليا (مساراتها، ومجالاتها، وبرامجها)، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إعادة هندسة الدراسات العليا لتتلاءم مع المتطلبات الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية، والإدارية، والنفسية للقرن الحادي والعشرين، إعادة هيكلية للمقررات الدراسية بحيث يمكن ربطها بالأنشطة الإقتصادية بالمجتمع، واحتياجات سوق العمل التي ينبغي مراعاتها في برامج الدراسات العليا لكي تُخرج كوادر بشرية تتوفر فيها مقومات الكفاءة الخارجية والتميز الذي يتطلع إليه المجتمع، تفاقم أزمة بطالة خريجو الدراسات العليا، والشكوى من عدم جدوى مؤهلاتهم، وخلصت الدراسة إلى وضع رؤية تصورية مقترحة لإستراتيجية إثرائية للدراسات العليا في ضوء تفعيل موجهات الدراسات البينيّة فيها، تم إعداد آلية تنفيذية لها بدأ بمرحلة التخطيط، والتقويم وانتهاءً بإقرار مسارات الدراسات العليا، ومجالاتها، وبرامجها.

دراسة هولي (Holley, 2009) بعنوان:" استراتيجيات التخصصات البينيّة باعتبارها تغير تحويلي في التعليم العالي"، هدفت هذه الدراسة إلى بحث نشاط التخصصات البينيّة في التعليم العالي باعتبارها نوع من التغير التحويلي، وقد تكون مجتمع الدراسة من الجامعات البحثية ذات النشاط البحثي العالي في الولايات المتحدة، واشتملت العينة على (٢١) جامعة بحثية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الاستكشافي القائم على دراسة الحالة كمنهج للدراسة، واعتمدت على تحليل الوثائق، توصلت الدراسة إلى أن المؤسسات تشارك بالفعل مبادرات التخصصات البينيّة على العديد من المستويات التنظيمية، وأن تطبيق مبادرات التخصصات البينيّة لا يتم فقط من خلال التغيرات في كيفية تنظيم العمل المؤسسي والمرافق التي يتم فيها تنفيذ العمل، وإنما أيضا من خلال التحولات المتزامنة في الثقافة المؤسسية المتعلقة بمساعي التخصصات البينيّة، وأن جميع الجامعات المتضمنة في هذه الدراسة أقرت بأهمية التخصصات البينيّة ، وأنه يمكن تيسير التغير الناجح من خلال السعي لتحقيق مصالح التخصصات البينيّة بطريقة تدعم الأولويات المؤسسية الأخرى، وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها يجب على الباحثين التركيز على كيفية سعي المؤسسات لتحقيق التغيير عند إلقاء الضوء على جهود التغير التحويلي التي تشمل التخصصات البينيّة في التعليم العالي.

دراسة جونز (Jones, 2010) بعنوان: "منهج التخصصات البينيّة، الإيجابيات، والسلبيات، والفوائد المستقبلية للدراسات القائمة على التخصصات البينيّة "، هدفت الدراسة إلى بحث الإيجابيات، والسلبيات، والفوائد المستقبلية للدراسات القائمة على التخصصات البينية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوثائقي وقد توصلت الدراسة إلى أن

منهج التخصصات البينيّة يقدم العديد من الفوائد التي تظهر في مهارات التعلم مدى الحياة اللازمة للتعلم المستقبلي للطالب، وأن استخدام أساليب التخصصات البينيّة تجعل الطلاب والمعلمين متقدمين في التفكير الناقد، والتواصل، والإبداع، والتربية في جميع المجالات، كما أن المناهج ذات التخصصات البينيّة لها سلبيات حيث أنها تستهلك الوقت في استخدام العمل الجماعي التعاوني للابتكار، وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها يجب إجراء مزيد من البحوث المستقبلية لبحث آثار مناهج التخصصات البينيّة على نتائج التعلم.

دراسة واجنر وآخرين (Wagner et al, 2012) بعنوان:" استحداث تخصص بينيّ ، برنامج الدراسات العليا الموزع لعلماء القرن الحادي والعشرين" ، هدفت هذه الدراسة إلى تقديم نموذج جديد لتخصص بينيّ لتدريس طلاب الدراسات العليا عبر المؤسسات التعليمية، والذي يجمع بين التدريس المحلي والتدريس عن بُعد والتعلم التجريبي، لتزويد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بتجربة تعلم تعاوني فريدة، ومهارات بحثية متعددة التخصصات، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس واعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي القائم على المقابلات وأظهرت الدراسة العديد من النتائج أهمها يوفر النموذج فرص تعليمية ذات فائدة كبيرة، ولكنه بحاجة إلى أن يتم تصميمه بعناية من قبل أعضاء هيئة التدريس من حيث الإطار الزمني المناسب وسهولة نشر واستعراض المحاضرات، والتغلب على نقص تكامل الخبرات بين المؤسسات التعليمية المحلية، وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها ضرورة توفير التمويل اللازم لمثل هذه النماذج لتتمكن من مكافأة الطلاب وتعزيز حضورهم، وضرورة الاختيار المناسب للقادة والمدربين في هذه البرامج بناء على الفائدة المهنية العائدة عليهم.

دراسة براماني‌ك (Pramanik, 2014) بعنوان:" دور دراسات التخصصات البينيّة في التعليم العالي في الهند"، هدفت هذه الدراسة إلى فهم دور الدراسات القائمة على التخصصات البينيّة في التعليم العالي في الهند، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوثائقي وتوصلت الدراسة إلى أن تحديد التخصص يقيد أعضاء هيئة التدريس من توسيع آفاقهم الفكرية، وأن طبيعة التخصصات البينيّة الجديدة للدراسة في التعليم العالي تمكن من النمو، والتوسع، وارتفاع المنزلة باعتبارها تخصص ومجال قائم بذاته للبحث الأكاديمي، وأن منهج التخصصات البينيّة يساعد الطلاب على توسيع منظورهم للتخصص مما يساعد على تعزيز توافقهم مع الفرص الوظيفية في المستقبل، وأنه توجد مشكلات في تطبيق دراسات التخصصات البينيّة في المؤسسات مثل نقص الاهتمام والخبرة من جانب أعضاء هيئة التدريس والباحثين لعمل دراسات قائمة على التخصصات البينيّة ، ومشكلة استخدام اللغة التقنية مما يمثل عائق أمام تطبيق دراسات التخصصات البينيّة في التعليم العالي، وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أبرزها يجب على الحكومة عمل مبادرات لتعزيز الدراسات القائمة على التخصصات البينيّة في نظام التعليم العالي.

دراسة أمين، عمار عبدالمنعم (٢٠١٤م) بعنوان:" الدراسات البينيّة رؤية لتطوير التعليم الجامعي"، هدفت الدراسة إلى التعرف على برامج الدارسات البينيّة والهدف منها، والوقوف على المعوقات التي تواجه تطبيق هذه البرامج، بالإضافة إلى التعرف على التجارب المحلية والإقليمية والعالمية في مجال الدارسات البينيّة ، وانشاء دارسات بينيّة تظهر بنى معرفية جديدة، وإن العديد من المشاكل المتزايدة التي تهم المجتمع لا يمكن أن تحل حلاً كافياً عن طريق تخصص واحد؛ إنما تتطلب دراسات بينية ذات رؤى تعتمد على الطرق الحديثة وعلى باحثين مؤهلين لإنتاج معارف جديدة، بالإضافة إلى أن الدراسات البينية تساعد الجامعات على مواكبة التطور الجاري في الكثير من التخصصات عالميا بما يلبي المتطلبات الديناميكية المستمرة للمجتمعات الحديثة التي تتطلب درجات أعلى من التخصص، توصلت الدراسة أن تطبيق برامج الدارسات البينيّة يؤدي إلى مخرجات ذات جودة عالية مزودة بمعلومات تكاملية مبنية على العلوم الأساسية والطبيعية، ومن خلال هذه البرامج سيتعلم الدارسون العلوم من منظور متنوع ويختارون ما يناسب مستقبلهم الوظيفي أو المهني الذي يطمحون إليه، وأوصت الدراسة بحاجة الجامعات السعودية إلى التركيز على تقديم حزم وبرامج تعليمية في أكثر من مجال أو تخصص في ذات الوقت، والبعد عن تركيز هذه البرامج عن التخصصات الخاصة والمركزة، كما نادت بأهمية إنشاء مراكز متخصصة من نظر الجهات المعنية لتحديد الدارسات البينيّة الأنسب والمطلوبة للقضاء على الفجوات والثغرات الناتجة عن الانفصالية بين التخصصات الدقيقة، مع ضرورة تفكير تلك الجهات في إنشاء كيان يعنى بإنشاء وتحديث دوري ومستمر لقاعدة علمية وتكنولوجية متميزة تعني أساساً بالبحث العلمي التطبيقي في كافة المجالات العلمية المتقدمة والتخصصات البينيّة من خلال وضع شراكة وثيقة مع القطاع الخاص بمنشآته وأنشطته المختلفة، كما أنه من الضروري دمج أقسام ذات تخصصات مزدوجة لتظهر بنى معرفية جديدة لهذه التخصصات.

الفوزان، بدرية محمد (٢٠٢٠م) بعنوان:" برامج الدراسات البيئِّية في التخصصات الشرعية واحتياجات سوق العمل"، هدفت هذه الدراسة إلى بحث أوجه الضعف في المهارات الوظيفية للخريجين في التخصصات الشرعية لتلبية احتياجات سوق العمل المحلي في الوقت الراهن وحدود تداعياتها على أداء سوق العمل في السعودية وسعياً وراء النظر في إيجاد حلول علمي أكاديمية من خلال برامج التخصصات والدراسات البيئِّية، واستعرض البحث مدى الدور المنوط بمنشآت القطاع العام والخاص للعمل على سد هذا الضعف، وتلبية تكامل العلوم والمعرفة وسد احتياج سوق العمل في التخصصات الشرعية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، فجاءت النتائج تؤكد اقتصاد الرؤية الدقيقة والمناسبة لكيفية بناء الدراسات البيئِّية المناسبة لهذه التخصصات نتيجة عزلة هذه التخصصات مما يستلزم تطوير آلية البحث العلمي وافتقاد الشراكة في التخطيط والدراسات، وأنه لا بد من تطوير

المناهج والتعليم وأساليب التقويم بما يتوافق مع هدف التعليم وفق رؤية ٢٠٣٠، وتعزيز قدرة نظام التعليم على التدريب.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الارتباط بموضوع الدراسة الحالية، تم اختيار الأقرب صلة وإرتباطاً بالموضوع، وأوجه الاستفادة منها والتي كان لها أثر في بناء الدراسة الحالية، حيث استفادت الباحثة منها في إمداد الدراسة برؤية واضحة حول موضوع الدراسة، وبلورة مشكلتها، وتحديد الأهداف والتزود بتعريف المصطلحات، وتدعيم الدراسة الحالية بما أكدته بقية الدراسات السابقة على ضرورة تبني هذه البرامج وإعطائها المزيد من الاهتمام.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ للتعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حول الاتساق بين التخصصات التربوية البينّية والوظائف المهنية وعوامل نجاح تفعيلها، "والذي يختص المنهج الوصفي على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، بالإضافة إلى تحليلها التحليل الكافي الدقيق المتعمق؛ بل يتضمن أيضًا قدراً من التفسير لهذه النتائج، لذلك يتم استخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير؛ بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة".(صابر وخفاجة، ٢٠٠٢م،٨٧).

مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك فيصل (١١٨)، وجامعة الملك عبدالعزيز(١٠٨).(إحصائية وزارة التعليم لعام ١٤٣٩-١٤٤٠هـ)، وبالتالي فأن مجتمع الدراسة بلغ (٢٢٦) مفردة موزعين بين التخصصات التربوية بكليات التربية، أما عينة الدراسة عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس(ذكور، أناث)، وتمت الإجابة على (٩٢) استبانه.

أداة جمع البيانات: لتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة الاستبانة، والتي قامت بتصميمها بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة الخاصة بموضوع الدراسة، إذ تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية على (٢٤) فقرة لكل محور(٨) فقرات موزعة على ثلاثة محاور(تصورات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية حول التخصصات البينّية، أبرز المشكلات التي تنتج عن عدم الاتساق بين التخصصات التربوية والوظائف المهنية، عوامل نجاح تفعيل التخصصات التربوية البينّية).

استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي لتحديد الإجابة على فقرات الاستبانة، حيث يقابل كل فقرة من فقرات الاستبانة قائمة تحمل العبارات التالية (موافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، ولغرض المعالجة؛ أعطت الباحثة لكل استجابة على كل فقرةٍ في جميع محاور الاستبانة قيمةً محدَّدة على النحو التالي: (أوافق بشدة) ٥ درجات، (أوافق) ٤ درجات، (موافق إلى حد ما) ٣ درجات، (لا أوافق) درجتان، (لا أوافق بشدة) درجة واحدة.

صدق الأداة: صدق المحكمين: عرضت الباحثة أداة البحث على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المختصين للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، ومن ثم تعديل فقرات الاستبانة بناء على ملاحظات المحكمين.

الصدق الداخلي: قامت الباحثة بحساب هذا النوع من الصدق عن طريق حساب معامل الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، والجدول رقم (١) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات الأداة والدرجة الكُلِّيَّة للمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة.

تصورات أعضاء هيئة التدريس		أبرز المشكلات		عوامل نجاح التخصصات البينّية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٧١٣	١	**٠,٨١٣	١	**٠,٨٠٠
٢	**٠,٦٠٢	٢	**٠,٧٩٨	٢	**٠,٨٨٢
٣	**٠,٨١٧	٣	**٠,٧١٧	٣	**٠,٩٢١
٤	**٠,٧٧٤	٤	**٠,٧١٩	٤	**٠,٩١٠
٥	**٠,٧٥٧	٥	**٠,٨٠٨	٥	**٠,٩٠٥
٦	**٠,٨٠٥	٦	**٠,٨٠٨	٦	**٠,٨٦٥
٧	**٠,٧١٨	٧	**٠,٨٩١	٧	**٠,٩٢٨
٨	**٠,٨٠٣	٨	**٠,٨٧٣	٨	**٠,٩٣٣

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط كل محور بفقراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الاستبانة، ولتحقق من ثبات أداة البحث استخدمت الباحثة معادلة الفا كرونباخ، والجدول رقم (٢) يوضح قيم الثبات لمحاور الدراسة والثبات الكلي

محاور الدراسة		عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول	تصورات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية حول التخصصات البينّية	٨	٠,٨٨٦
المحور الثاني	أبرز المشكلات التي تنتج عن عدم الاتساق بين التخصصات التربوية والوظائف المهنية	٨	٠,٩٢١
المحور الثالث	عوامل نجاح تفعيل التخصصات التربوية البينّية	٨	٠,٩٦٣
الثبات الكلي		٢٤	٠,٩٣٥

نستنتج من جدول (٢) أن قيم الثبات لمحاور الدراسة مرتفعة؛ حيث تراوحت ما بين بين (٠,٨٨٦ و٠,٩٦٣)، بينما بلغ الثبات العام لأداة البحث (٠,٩٣٥)، وجميعها قيم دالة إحصائياً، تُشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في تحقيق أهداف البحث.

أساليب تحليل البيانات: أتبعت الباحثة في تصميم الأداة الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المتوقعة لكل فقرةٍ باستخدام المقياس المتدرج الخماسي، حيث تم حساب تكرار ونسبة استجابات العينة على فقرات الأداة، وكذلك متوسطها الحسابي وانحرافها المعياري، وارتباط بيرسون، ومعادلة الفا كرونباخ، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS)، ولمناقشة النتائج قامت الباحثة بتحديد الاجابة على بنود الأداة؛ من خلال منحها أرقامًا معينة، وفي ضوء ذلك تم تحويل الإجابات اللفظية إلى ارقام من خلال ترميزها، وتصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية في المدى وقد تم حساب هذه المستويات من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أعلى قيمة– القيمة الأقل) ÷ عدد الاختيارات والبدائل= (٥–١) ÷ ٥ =٠,٨٠ لنحصل على درجة الموافقة ومدى الموافقة التي يوضحها جدول (٣)

الوصف	مدى المتوسطات
غير موافق بشدة	١–١,٨٠
غير موافق	١,٨١–٢,٦٠
موافق إلى حد ما	٢,٦١–٣,٤٠
موافق	٣,٤١–٤,٢٠
موافق بشدة	٤,٢١–٥,٠٠

تحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها: النتائج الخاصة بالإجابة على المحور الأول والذي ينص على" تصورات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية حول التخصصات البينِّية "، وللتعرف على الإجابة حول هذا المحور تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة وجاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم (٤) تصورات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية حول التخصصات البينِّية

م	العبارة	متوسطها الحسابي	انحرافها المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	تعني البينية بتنوع المفاهيم وإدراك السياق التربوي بدمجه بأكثر من تخصص داخل أو خارج نطاق كلية التربية.	٣,٩٩	٠,٧٤٩	٤	موافق
٢	ادخال توجهات جديدة تتسم ببينية التخصصات وفق رؤية ٢٠٣٠ الخاصة بإطار سوق العمل استجابة لاحتياجاته المعقدة.	٤,٢٦	٠,٦٤٤	٢	موافق بشدة

٣	إعادة تنظيم التخصصات المماثلة بمد جسور التعاون لتقريب المفاهيم المعرفية بنظرة شمولية أعمق.	٣,٨٥	٠,٧٥٥	٧	موافق
٤	تقديم برامج اكاديمية متطورة تتيح للطالب امتلاك الكفاءة العلمية والمهنية التي تسهم في اثراء المعرفة المتقدمة.	٤,٣٩	٠,٥٧٣	١	موافق بشدة
٥	تعمل البرامج البينية على سد الثغرات التي خلفتها الانفصالية في البرامج القائمة على التخصص المركز.	٣,٨٥	٠,٨٥١	٦	موافق
٦	التخصصات البينية لا تعني باندثار التخصصات القائمة وانما يتم إعادة بناء مفاهيمها بقالب جديد يواكب تطورات العصر الحالي.	٣,٧٩	٠,٨٠٦	٨	موافق
٧	تطوير جودة البحوث التربوية بمختلف مستوياتها المنهجية والنظرية وفق معطيات البحوث البينية.	٤,٠٢	٠,٨٣٨	٣	موافق
٨	دعم أوجه التعاون بين الجامعة والقطاعات الحكومية والخاصة لخلق فرص بحثية بينية وفق أسس تعاقدية.	٣,٨٥	٠,٧٨٤	٥	موافق
المتوسط العام		٤,٠٠	٠,٥٦٣	موافق	

نستنتج من نتائج جدول (٤) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على تصورات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية حول التخصصات البينِّية، حيث بلغ متوسط الموافقة على هذا المحور (٤,٠٠ من ٥)، ويقع هذا المتوسط ضمن الفئة الرابعة من مقياس ليكرت الخماسي، والمتراوحه بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق، وهذا يدل على وعي واهتمام أعضاء هيئة التدريس بالإطلاع على كل ما هو جديد في ميدان التعليم العالي، وإنتشار التخصصات البينِّية كإتجاة خاصة مع ثورة الاتصالات الحديثة.

كما أشارت النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى وجود تقارب في درجة موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا المحور؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٣,٧٩ إلى ٤,٣٩)، وتقع هذه المتوسطات في الفئتين الرابعة والخامسة من مقياس ليكرت الخماسي وهما يُشيران إلى درجة (موافق، موافق بشدة)، فقد جاءت فقرتين بدرجة موافق بشدة وهما رقم(٤-٢)، واللتين بلغ متوسطهم الحسابي (٤,٢٦ و ٤,٣٩) على التوالي، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٤,٢١ إلى ٥)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق بشدة، كما يتبين من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على ستة فقرات وهم رقم (٧-١-٨-٥-٣-٦) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (٣,٧٩ إلى ٤,٠٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق.

كما يتبين من النتائج أن العبارة رقم (٤)" تقديم برامج اكاديمية متطورة تتيح للطالب امتلاك الكفاءة العلمية والمهنية التي تسهم في اثراء المعرفة المتقدمة" جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي وهو (٤,٣٩)، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أمين (٢٠١٤م) "يؤدي تطبيق برامج الدارسات البينِّية إلى مخرجات ذات جودة عالية مزودة بمعلومات تكاملية مبنية على العلوم الأساسية والطبيعية، ومن خلال هذه البرامج سيتعلم الدارسون العلوم من منظور متنوع ويختارون ما يناسب مستقبلهم الوظيفي أو المهني الذي يطمحون إليه"، وهذا يؤكد لنا بأن التخصصات البينية تمثل ثورة جديدة وأحد أهم منطلقات مستقبل التعليم على مستوى العالم، كذلك تعد مطلباً أساسياً للعديد من المهن في سوق العمل في الآونة الأخيرة، إلى حد تعريفها لدى البعض بعلوم المستقبل، لذلك بات التداخل بين مفاهيم الحقول العلمية أمراً ملحاً عند النظر في الحلول الممكنة لأكثر المشكلات تعقيداً والتي لا يمكن حلها عند تأطيرها في حقل علمي تقليدي محدد.

تليها المرتبة الثانية العبارة رقم (٢)" ادخال توجهات جديدة تتسم ببينية التخصصات وفق رؤية ٢٠٣٠ الخاصة بإطار سوق العمل استجابة لاحتياجاته المعقدة" بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، وهذا يعني إدراك عينة الدراسة للعديد من التحديات التي يواجهها قطاع التعليم، والخريجين، وسوق العمل، والفجوة بين التخصصات الأكاديمية الحالية واحتياجات سوق العمل والتي تكمن في عدم مواءمة مخرجات التعليم العالي مع سوق العمل، وانتشار بطالة التخصصات في العلوم الإنسانية والنظرية، وهذه الفجوة تزداد وتتسع حدتها نتيجة العمق والتخصصية بين مخرجات التعليم وسوق العمل خاصة مع تغير طبيعة المهن الحالية و ظهور وظائف جديدة، وأن التخصصات البينية من شأنها تساعد على تصحيح المسارات الخاطئة الخاصة بالتخصصات الفردية، كما يؤكد أهمية التخصصات البينيِّة ماتوصلت له دراسة هولي (Holley, 2009)، بأن جميع الجامعات محل الدراسة أقرت بأنه يمكن تيسير التغير الناجح من خلال السعي لتحقيق مصالح التخصصات البينيِّة بطريقة تدعم الأولويات المؤسسية الأخرى.

بينما جاءت العبارة رقم (٦)" التخصصات البينِّية لا تعني باندثار التخصصات القائمة وانما يتم إعادة بناء مفاهيمها بقالب جديد يواكب تطورات العصر الحالي" في المرتبة الثالثة بأدنى متوسط حسابي وهو (٣,٧٩)، وهذا يدل على ان هناك معرفة مسبقة لعينة الدراسة بالفكرة القائمة على طبيعة التخصصات البينِّية عن طريق دراستهم لبعض المقررات والتخصصات، والمامهم بالتخصص البيني وانتشار ثقافته كعلم حديث قائم مستقل، كما تتفق هذه العبارة مع نتائج دراسة برامانيك (Pramanik, 2014)، والتي توصلت إلى أن منهج التخصصات البينيِّة يساعد الطلاب على توسيع منظورهم للتخصص مما يساعد على تعزيز توافقهم مع الفرص الوظيفية في المستقبل.

تليها العبارة رقم (٣)" إعادة تنظيم التخصصات المماثلة بمد جسور التعاون لتقريب المفاهيم المعرفية بنظرة شمولية أعمق" بمتوسط حسابي (٣,٨٥)، والتي جاءت بالترتيب الرابع، مما يعود إلى أهمية ربط الشق التربوي بالعديد من

العلوم الأخرى ذات الصلة والتي تسهم في تفعيل أدوار العلوم التربوية على نحو ملموس بما يحقق أوجه التنمية الشاملة، وتتفق هذه العبارة مع دراسة جونز (Jones, 2010)، والتي توصلت إلى أن منهج التخصصات البينيِّة يقدم العديد من الفوائد التي تظهر في مهارات التعلم مدى الحياة اللازمة للتعلم المستقبلي للطالب، وأن استخدام أساليب التخصصات البينيِّة تجعل الطلاب والمعلمين متقدمين في التفكير الناقد، والتواصل، والإبداع، والتربية في جميع المجالات.

– نتائج الإجابة على المحور الثاني والذي يتضمن" أبرز المشكلات التي تنتج عن عدم الاتساق بين التخصصات التربوية والوظائف المهنية "، وللتعرف على أبرز المشكلات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات، حيث جاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٥) أبرز المشكلات التي تنتج عن عدم الاتساق بين التخصصات التربوية والوظائف المهنية.

م	العبارة	متوسطها الحسابي	انحرافها المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	تحد التخصصات التقليدية من نطاق المعلومات والابتكار الابداع.	٣,٩٨	٠,٨١٢	٧	موافق
٢	الالتزام بحدود التخصص يؤدي الى أوجه القصور المحتملة فيما يتعلق بفهم المشكلات المعاصرة بجميع مستوياتها.	٣,٩٦	٠,٨١١	٨	موافق
٣	التغير في طبيعة المهن والوظائف التي احدثتها الثورة التكنولوجية لا تتناسب مع متطلبات العصر الحالي.	٤,٢٢	٠,٧٦٨	٤	موافق بشدة
٤	اختلال توازن العرض والطلب بين كثرة اعداد الراغبين في الانضمام لسوق العمل وقلة المتاح من الفرص الوظيفية الملائمة لتخصصاتهم.	٤,٥٥	٠,٦٣٥	١	موافق بشدة
٥	ازمة بطالة خريجي الدراسات العليا وخريجي الابتعاث وضعف حاجة سوق العمل لمؤهلاتهم التخصصية الدقيقة.	٤,١٣	٠,٨٠١	٥	موافق
٦	ضعف التنسيق بين الوزارات والقطاعات المستفيدة لتحديد مواصفات الخريج المطلوبة بما يتوافق مع مؤهلاته التخصصية والوظيفة المناسبة.	٤,٤٢	٠,٦٩٩	٢	موافق بشدة
٧	عزلة التخصصات أدى الى تدني المخرجات المعرفية وضعف المهارات المهنية انعكس سلباً على التنمية وإنتاجية الخريج.	٤,٠٩	٠,٧٨٠	٦	موافق
٨	ضعف موضوعات البحوث التربوية وانعدام جدواها وفائدتها المأمولة في خدمة القضايا المجتمعية والمجالات المتنوعة.	٤,٢٢	٠,٨٤٩	٣	موافق بشدة
المتوسط العام		٤,٢٠	٠,٦٢٠	موافق	

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٥) يتبين أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أبرز المشكلات التي تنتج عن عدم الاتساق بين التخصصات التربوية والوظائف المهنية، حيث بلغ متوسط الموافقة على هذا المحور (٤,٢٠ من ٥)، ويقع هذا المتوسط ضمن الفئة الرابعة من مقياس ليكرت الخماسي، والمتراوحه بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق.

كما أشارت أيضاً النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى وجود تقارب في درجة موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا المحور؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٣,٩٦ إلى ٤,٥٥)، وتقع هذه المتوسطات في الفئتين الرابعة والخامسة من مقياس ليكرت الخماسي وهما يُشيران إلى درجة (موافق، موافق بشدة). فقد جاءت أربعة فقرات بدرجة موافق بشدة وهم رقم(٤-٦-٨-٣)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (٤,٢٢ إلى ٤,٥٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٤,٢١ إلى ٥)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق بشدة، كما يتبين من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أربعة فقرات وهم رقم (٥-٧-١-٢) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (٣,٩٦ إلى ٤,١٣)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق.

كما يتبين من النتائج أن العبارة رقم (٤)" اختلال توازن العرض والطلب بين كثرة اعداد الراغبين في الانضمام لسوق العمل وقلة المتاح من الفرص الوظيفية الملائمة لتخصصاتهم" جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي وهو (٤,٥٥)، ويعزى ذلك إلى عدم وجود قواعد معلومات عن احتياجات سوق العمل بسهولة حتى تحدد التخصصات البينِّية المطلوبة والبرامج المناسبة لها، وبسبب أن العديد من مؤسسات القطاعين العام والخاص تجهل التخصصات التي يمكن تفيدها، وهو ما ذكرته دراسة (محمد،٢٠٢٠م،٢٦)، حيث يرى أن تحديد احتياجات سوق العمل يتطلب التعرف على مدى العرض والطلب ومدى ملائمة التخصص لاحتياج المجتمع، مما انعكس على ضعف إمكانية سوق العمل في (العرض، الطلب)، إذ تتمثل العرض في المهارات والقدرات لدى الخريجين، بينما يعبر عن الطلب بمؤسسات العمل التي تتطلب عدداً من الخريجين لهم قدرات معينه ونتج عن ذلك ضعف المواءمة بين التخصصات المتاحة لخريجي مؤسسات التعليم العالي ونظيراتها المطلوبة في سوق العمل، وهذا الانفصال أدى إلى تراكم اعداد الخريجين العاطلين عن العمل الذين يرفضهم قطاع العمل، لانخفاض نوعياتهم، وضعف ملاءمة قدراتهم للوظائف المطروحة.

تليها العبارة رقم (٦) " ضعف التنسيق بين الوزارات والقطاعات المستفيدة لتحديد مواصفات الخريج المطلوبة بما يتوافق مع مؤهلاته التخصصية والوظيفة المناسبة" بمتوسط حسابي (٤,٤٢)، جاءت في المرتبة الثانية، ويعزى

ذلك إلى ضعف الاتصال بين الجامعات والقطاعين العام والخاص، وعدم وجود تعاون مشترك فيما بينهم حيث لا توجد قنوات اتصال مباشرة، ولا يوجد تقييم لحاجات سوق العمل، أو التعرف على التخصصات المطلوبة والوظائف الشاغرة، والأعداد المطلوبة لسد الفراغ فيها، ومدى إمكانية الزيادة فيها مستقبلاً بالإَضافة إلى تقنين أوضاع العاملين في تلك الوظائف وفق احتياجات التنمية، والإجراءات البيروقراطية التي تعقد ظهور العديد من التعقيدات التي تحول دون ظهور البرامج على النحو المطلوب.

بينما جاءت العبارة رقم (٢)" الالتزام بحدود التخصص يؤدي الى أوجه القصور المحتملة فيما يتعلق بفهم المشكلات المعاصرة بجميع مستوياتها" في المرتبة الثالثة بأدنى متوسط حسابي وهو (٣,٩٦)، ويعزى ذلك إلى وجود العديد من المعوقات التي نتجت عن التخصصات المركزة، واقتصار كل تخصص على حدوده المعرفية والتركيز على الجانب المعرفي في المقررات القائمة دون التطرق إلى إبراز الجوانب المشتركة مع العلوم الأخرى ذات الصلة، كذلك إن الفصل بين المعارف أدى إلى عدم وعي المتعلم بالبنى الكلية للعلم الذي ينتمي إليه فضلاً عن انغلاقه داخل جزئيات علمية ضيقة لاعتماده على التلقين والحفظ.

تليها العبارة رقم (١) " تحد التخصصات التقليدية من نطاق المعلومات والابتكار الابداع" بمتوسط حسابي (٣,٩٨)، بالمرتبة الرابعة، ويعزى ذلك الى أن تحديد التخصص يقيد أعضاء هيئة التدريس من توسيع آفاقهم الفكرية، وأن طبيعة التخصصات البينيّة تساعد في السمو بتفكير الطلاب في شتى الجوانب وتوسيع منظورهم للتخصص مما يعزز توافقهم مع الفرص الوظيفية في المستقبل، وتحقيق الإثراء في نواحي المعرفة والارتفاع بمستوى الطلاب العلمي والثقافي والخبري بجانب مجالات التخصص.

– النتائج الخاصة بالإجابة على المحور الثالث والذي يتضمن" عوامل نجاح تفعيل التخصصات التربوية البينِّية"، وللتعرف على عوامل نجاح تفعيل التخصصات البينِّية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بعوامل نجاح تفعيل التخصصات التربوية البينِّية، ويوضح النتائج جدول رقم (٦) عوامل نجاح تفعيل التخصصات التربوية البينِّية.

م	العبارة	متوسطها الحسابي	انحرافها المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	تغيير النظرة السائدة في مجتمع الجامعة بتقبل ونشر فكرة التمازج بين التخصصات المختلفة.	٤,١٧	٠,٨٠٧	٤	موافق
٢	الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في تطبيقها لمجالات التخصصات البينية.	٤,١٣	٠,٧٥٩	٦	موافق

٣	إجراء دراسة استطلاعية لرأي سوق العمل وكافة المعنيين بخريجي البرنامج ومدى الحاجة لطرح التخصص البيني الذي أنشئ البرنامج لأجله.	٤,٢٩	٠,٧٦٤	٢	موافق بشدة
٤	تشكيل لجان بينية التخصصات بين الكليات والاقسام من خبراء وأعضاء هيئة التدريس بناء على كفاءتهم ومجالاتهم.	٤,٠٣	٠,٨٥٧	٨	موافق
٥	إعادة صياغة رؤية البرنامج والرسالة والمقررات الدراسية بما يتوافق مع فلسفة العلوم البينية.	٤,٠٩	٠,٧٥١	٧	موافق
٦	فتح تخصصات رئيسية قائمة على التخصص مع خلفية معرفية قوية لمختلف التخصصات.	٤,٣٦	٠,٧٦٤	١	موافق بشدة
٧	امداد البرنامج الموارد البشرية والمادية والمواد اللازمة للتنفيذ مع تحديد واضح لمسؤولية كل تخصص ومهمته في البرنامج.	٤,١٣	٠,٨٢٨	٥	موافق
٨	الاهتمام بتحليل السياقات المتعددة للظواهر التربوية والتفسير المتعمق لمؤشراتها ودلالاتها من منظور يتسم بالموسوعية في الطرح والتعددية في المعالجة.	٤,٢٥	٠,٨٣٤	٣	موافق بشدة
المتوسط العام		٤,١٨	٠,٧١١	موافق	

تكشف المؤشرات الاحصائية الموضحة بالجدول (٦) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على عوامل نجاح التخصصات التربوية البينّية، حيث بلغ متوسط الموافقة على هذا المحور (٤,١٨ من ٥)، ويقع هذا المتوسط ضمن الفئة الرابعة من مقياس ليكرت الخماسي، والمتراوحه بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق.

كما أشارت النتائج الموضحة بالجدول السابق أيضاً إلى وجود تقارب في درجة موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا المحور؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٤,٠٣ إلى ٤,٣٦)، وتقع هذه المتوسطات في الفئتين الرابعة والخامسة من مقياس ليكرت الخماسي وهما يُشيران إلى درجة (موافق، موافق بشدة)، فقد جاءت ثلاثة فقرات بدرجة موافق بشدة وهم رقم(٦-٣-٨)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (٤,٢٥ إلى ٤,٣٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٤,٢١ إلى ٥)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق بشدة، كما يتبين من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على خمسة فقرات وهم رقم (١-٧-٢-٥-٤) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (٤,٠٣ إلى ٤,١٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق.

كما يتبين من النتائج أن العبارة رقم (٦)" فتح تخصصات رئيسية قائمة على التخصص مع خلفية معرفية قوية لمختلف التخصصات" جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي وهو (٤,٣٦)، واتفقت هذه العبارة مع دراسة (Carolan; M., 2008, 69) في فهم طبيعة المعرفة وطبيعة التخصص أي فيما وراء التخصص نفسه، وتوظيف وفهم التخصصات المختلفة، والتوازن والمواءمة بين هذه التخصصات من أجل الوصول إلى قرارات مبتكرة ومنطقية، وحل الإشكاليات التي نتجت عن أحادية التخصص.

تليها العبارة رقم (٣)" إجراء دراسة استطلاعية لرأي سوق العمل وكافة المعنيين بخريجي البرنامج ومدى الحاجة لطرح التخصص البينِّي الذي أنشئ البرنامج لأجله" بمتوسط حسابي (٤,٢٢)، جاءت بالمرتبة الثانية، وهذا يعني أهمية التخطيط المسبق للبرامج البينّية المستحدثة لكي تواكب متطلبات التنمية في ضوء إمكانات الجامعات السعودية وأعضاء هيئة التدريس والطلاب، والاستفادة من تجارب قد طبقت على أرض الواقع مما يتيح مقارنة التجربة الحالية بتجارب أخرى قد أثبتت نجاحها، الأمر الذي يسهم في مقارنة التجربة الحالية بالتجارب السابقة وتحقيق الاستفادة المثلى منها.

بينما حصلت العبارة رقم (٤)" تشكيل لجان بينية التخصصات بين الكليات والاقسام من خبراء وأعضاء هيئة التدريس بناء على كفاءتهم ومجالاتهم" بالمرتبة الثالثة بأدنى متوسط حسابي وهو (٤,٠٣)، واتفقت هذه العبارة مع دراسة (Carolan; M., 2008, 69) بأن تقوم كل كلية بتشكيل لجنة علمية معنية بالتخصصات البينّية، وضرورة الاستعانة بمجموعة من الخبراء والأكاديميين الأكفاء الذين لديهم القدرة على الموازنة بين وجهات النظر المختلفة للتخصصات والمداخل المتعددة والقدرة على التواصل مع الطلاب في مهمة التدريس والبحث ممن هم من تخصصات مختلفة.(Golding, Clinton, 2009, 18-20)، وقد يعزى ذلك إلى أهمية تمثيل كل قسم للبرامج التي يشارك فيها بتخصصه، حيث أنه يكون كل قسم وكل خبير على دراية كافية بالعلم الخاص به مما يتيح إليه الفرصة المناسبة لتقويم البرنامج وتقديم المساعدة في تنمية نقاط القوة وتلافي نقاط الضعف.

تليها العبارة رقم (٥)" إعادة صياغة رؤية البرنامج والرسالة والمقررات الدراسية بما يتوافق مع فلسفة العلوم البينِّية" بمتوسط حسابي(٤,٠٩)، جاءت بالمرتبة الرابعة، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو الحمائل (٢٠٠٩م) والتي أوصت بضرورة إعادة هندسة الدراسات العليا لتتلاءم مع جميع المتطلبات للقرن الحادي والعشرين، إعادة هيكلية للمقررات الدراسية بحيث يمكن ربطها بالأنشطة الإقتصادية بالمجتمع، واحتياجات سوق العمل التي ينبغي مراعاتها في برامج الدراسات العليا لكي تُخرج كوادر بشرية تتوفر فيها مقومات الكفاءة الخارجية والتميز الذي يتطلع إليه المجتمع، تفاقم أزمة بطالة خريجو الدراسات العليا، والشكوى من عدم جدوى مؤهلاتهم، وتتفق هذه النتيجة أيضاَ مع دراسة أمين (٢٠١٤م) والتي أوصت بحاجة الجامعات السعودية إلى التركيز على تقديم حزم وبرامج تعليمية

في أكثر من مجال أو تخصص، والبعد عن التخصصات المركزة ، كما نادت بأهمية إنشاء مراكز متخصصة لتحديد الدارسات البينيّة شراكة وثيقة مع القطاع الخاص بمنشآته وأنشطته المختلفة، كما أنه من الضروري دمج أقسام ذات تخصصات مزدوجة لتظهر بنى معرفية جديدة لهذه التخصصات.

خلاصة النتائج

– نتائج الإجابة المتعلقة بالمحور الأول والذي ينص على:" تصورات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية حول التخصصات البينِّية"، وتبين من النتائج أن أبرز العبارات التي حصلت على درجة الموافقة في هذا المحور هي (تقديم برامج اكاديمية متطورة تتيح للطالب امتلاك الكفاءة العلمية والمهنية التي تسهم في اثراء المعرفة المتقدمة، ادخال توجهات جديدة تتسم بينِّية التخصصات وفق رؤية ٢٠٣٠ الخاصة بإطار سوق العمل استجابة لاحتياجاته المعقدة، التخصصات البينِّية لا تعني باندثار التخصصات القائمة وانما يتم إعادة بناء مفاهيمها بقالب جديد يواكب تطورات العصر الحالي، إعادة تنظيم التخصصات المماثلة بمد جسور التعاون لتقريب المفاهيم المعرفية بنظرة شمولية أعمق).

– نتائج الإجابة المتعلقة بالمحور الثاني والذي ينص على:" أبرز المشكلات التي تنتج عن عدم الاتساق بين التخصصات التربوية والوظائف المهنية"، وتبين من النتائج أن أبرز المشكلات التي حصلت على الموافقة بشدة في هذا المحور هي (اختلال توازن العرض والطلب بين كثرة اعداد الراغبين في الانضمام لسوق العمل، وقلة المتاح من الفرص الوظيفية الملائمة لتخصصاتهم، ضعف التنسيق بين الوزارات والقطاعات المستفيدة لتحديد مواصفات الخريج المطلوبة بما يتوافق مع مؤهلاته التخصصية والوظيفة المناسبة، الالتزام بحدود التخصص يؤدي الى أوجه القصور المحتملة فيما يتعلق بفهم المشكلات المعاصرة بجميع مستوياتها، تحد التخصصات التقليدية من نطاق المعلومات والابتكار الابداع).

– نتائج الإجابة المتعلقة بالمحور الثالث والذي ينص على:" عوامل نجاح التخصصات التربوية البينِّية، وتبين أن أبرز النتائج التي حصلت على الموافقة بشدة هي (فتح تخصصات رئيسية قائمة على التخصص مع خلفية معرفية قوية لمختلف التخصصات، إجراء دراسة استطلاعية لرأي سوق العمل وكافة المعنيين بخريجي البرنامج ومدى الحاجة لطرح التخصص البينِّي الذي أنشئ البرنامج لأجله، تشكيل لجان بينِّية التخصصات بين الكليات والاقسام من خبراء وأعضاء هيئة التدريس بناء على كفاءتهم ومجالاتهم، إعادة صياغة رؤية البرنامج والرسالة والمقررات الدراسية بما يتوافق مع فلسفة العلوم البينِّية).

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بالآتي:

– تقديم وصف عام للمعرفة والتعريف بالتخصصات البينية تتضمن الوصف العام للمقررات وللمتطلبات المهارية والتدريبية والتأهيلية ومهارات التوظيف المطلوب تحقيقها في المجال المعني.

– تبني رؤية المملكة ٢٠٣٠ بتصميم تخصصات ذات مقررات بينِّية يراعي فيها التكاملية، تسهم بطرح فرص واعده للشباب تتماشى مع تقليل نسبة البطالة فلمجتمع السعودي من خلال تفعيل برامج التخصصات البينِّية في البيئات الجامعية.

– التنسيق بين الجامعات والقطاعات الحكومية والخاصة، بتوفير قاعدة بيانات وتوجيهها بالتعريف بمتطلبات التوظيف والخيارات المتاحة، التي تستلزم فتح تخصصات بينِّية جديدة لمواءمة احتياجات سوق العمل.

– وضع معايير خاصة بالاستراتيجيات، والخطط الكفيلة بتطبيق نظام التخصصات البينِّية، مع أخذ بالاعتبار البدء بالتسلسل السليم قبل اقتراح أي تخصص وذلك بتحديد مواصفات الخريج المطلوبة، ومن ثم تحديد المقررات التي تحقق مخرجات التعلم.

– تعديل مسارات ومقررات التعليم الجامعي بما يتوافق مع طبيعة التخصصات البينِّية من أجل أن تترسخ لدى المتعلم قيم تعدد المنظورات وتفاعلها، وربطها بالظواهر وتكاملها، دون الاعتماد على أحادية المنهج.

– تشكيل لجان فرعية تضم أكاديميين، وبعض أصحاب الخبرة في المجالات البينِّية تتولى كل لجنة تحديد أهداف كل تخصص، ووضع التوصيف الشامل والطرائق الملائمة والأنشطة المصاحبة له.

قائمـة المراجـع

المراجع العربية

– القرآن الكريم. سورة الانشقاق، آيه ١٨.

– ابن منظور، جمال الدين.(٢٠٠٣م). لسان العرب. بيروت، دار صادر للنشر والتوزيع.

– أبو الحمائل، أحمد، وآخرون. (٢٠٠٩م)." رؤية إستشرافية لمستقبل التخصصات البينِّية للدراسات العليا الجامعية في عصر المعلوماتية". بحث مقدم في مؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية العربية للمشاركة مع جامعة سيناء والشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد. والذي عقد في ٢٢–٢٤ مارس ٢٠٠٩م في القاهرة.

– البلوي، لطيفه بنت علي. (٢٠٢٠م). استحداث تخصصات تربوية بينيِّة في برامج الدراسات العليا بكليات التربية بالجامعات السعودية من منظور احتياجات التنمية تصور مقترح الشاملة". الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

– العجيسة، طاهر، ومكاكي محمد.(٢٠٢٠م). " أثر الدراسات البينِّية في النقد الثقافي – النسق الثقافي انموذجاً"، مجلة (لغة – كلان)، المجلد ٧، العدد (٣)، جوان الجزائر، ص(٢٤–٣٧).

– العاني، وجيهة ثابت. (٢٠١٥م)." إتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدراسات البيِنّية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس". بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثالث لكلية الآداب والعلوم الإجتماعية، بعنوان العلاقات البيِنّية بين العلوم الإجتماعية والعلوم الأخرى: تجارب وتطلعات، في الفترة ١٥ – ١٧ ديسمبر ٢٠١٥م، جامعة قابوس. سلطنة عمان.

– الفوزان، بدرية محمد.(٢٠٢٠م). "برامج الدراسات البيِنّية في التخصصات الشرعية واحتياجات سوق العمل، مجلة العلوم التربوية"، جامعة الملك سعود، المجلد ٣٢، العدد(١)، ص(٧١-٩٣).

– العثيمين، فهد سعود.(٢٠٠٨م). أخلاقيات الإدارة في الوظيفة العامة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية. الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة التوبة.

– أمين، عمار بن عبد المنعم. (٢٠١٤م). الدراسات البيِنّية رؤية لتطوير التعليم الجامعي. بحث منشور موقع جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. تم الدخول على الموقع بتاريخ: ٢٦ مارس ٢٠١٦م، متاح على الرابط التالي: http://www.pnu.edu.sa/ar/ViceRectorates/VGS/NewsActivities/News/Documents/News11-11.pdf.

– خطابي، محمد. (١٩٩١م). لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب. الطبعة الأولى. بيروت، المركز الثقافي العربي.

– صابر، فاطمة عوض، وخفاجة، ميرفت علي. (٢٠٠٢م). أسس ومبادئ البحث العلمي. الإسكندرية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

– صالحين، محمد (٢٠٢٠م). الدراسات البيِنّية. https://islamonline.net/

– عبد الحسيب، جمال محمد.(٢٠٢٠م)." تفعيل الشراكة بين الجامعات المصرية والمؤسسات المجتمعية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة". مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، عدد يوليو، الجزء الأول.

– قطيط، عدنان،محمد.(٢٠١٨م)." باراديم مقترح لتحسين كفاءة البحث الإداري التربوي في مصر في ضوء مدخل التخصصات البيِنّية" . مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. مجلد ٤٢، العدد(٢).

– متولي، عيد أبوالحارث. (٢٠١٦م). " الدراسات البيِنّية وأثرها في البلاغة العربية". المؤتمر الدولي العلمي الثالث بعنوان مستقبل الدراسات البيِنّية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المنعقد في الفترة من ١٥-١٦ مارس ٢٠١٦، بجامعة حلوان، القاهرة.

– مصطفى، عبدالعظيم السعيد.(٢٠١١م)." استراتيجيات التربية والتعليم العربية من منظور نقدي. مجلة بحوث التربية النوعية"، العدد (٢٢)، يوليو ٢٠١١م، كلية التربية، جامعة المنصورة.

– محمد، إلهام فاروق.(٢٠٢٠م)." اجراءات مقترحة للارتقاء بالكفايات الوظيفية لخريجات العلوم الإنسانية في ضوء احتياجات سوق العمل بالمملكة العربية السعودية دراسة حالة على جامعة الملك فيصل". كلية التربية، المجلة التربوية، العدد (٧١)، مارس٢٠٢٠م.

– محمد، شيرين حسن.(٢٠٢٠م)." واقع ثقافة الدراسات البينّية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة اسوان وآليات تفعيلها". مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (١٤)، الإصدار٧، سبتمبر٢٠٢٠م، كلية التربية، جامعة أسوان.

– نصري، ايمان. (٢٠١٦م)." أهمية الدراسات البينّية بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية للمجتمع المصري". المؤتمر الدولي العلمي الثالث بعنوان "مستقبل الدراسات البينّية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الآداب، في الفترة ١٥–١٦ مارس ٢٠١٦م، جامعة حلوان.

– وزارة التعليم.(٢٠١٧م). وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات. الإدارة العامة للمعلومات وقياس الأداء. المملكة العربية السعودية.

– يحيى، حسن عايل. (٢٠٠٦م). " أولويات القضايا البحثية في حالة الدراسات البينّية". مجلة معهد بحوث ودراسات الإسلامي، العدد (١)، ص (٢٠٠–٢١٦).

المراجع الأجنبية

- Carolan; M (2008). The Multidimensionality of Environmental Problems: The GMo controversy and **the Limits of Scientific** Materialism, Environmental Values, 67-82.

- Golding, C. (2009). Integrating The disciplines: Successful Interdisciplinary Subjects, center for **the study of higher education**, University of Melbourne,Melbourne Australia.

- Holley, K. A. (2009). Interdisciplinary Strategies as Transformative Change in Higher Education. **Innov High Educ**, 34(5). 331–344.

- Jones, C. (2010). Interdisciplinary Approach - Advantages,
Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies.
ESSAI. 7(26). 75-81.

- Klein, J. T. (2006). A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education. Journal of Social Science Education, 5(2), 10-18.

-Pramanik, A. (2014). Role of Interdisciplinary Studies in Higher Education in India. **Journal of Education and Human Development**, 3(2), 589-595.

- Wagner, H. H., Murphy, M. A., Holderegger, R., & Waits, L. (2012). Developing an interdisciplinary, distributed graduate course for twenty-first century scientists. **BioScience**, 62(2), 182-188.

Perceptions of faculty members in Saudi universities about the consistency between interdisciplinary educational disciplines and professional jobs, and the success factors for their activation

Latifah Ali Albalawi
Ph.D. Academic. College of Education,
Department of Educational Policies
Foundations of Education

Abstract. the study aimed to identify the perceptions of faculty members in Saudi universities about interdisciplinary majors, and to search for the most prominent problems that result from inconsistency between educational majors and professional jobs, and then to identify the success factors of interdisciplinary majors. The study followed the descriptive approach, and the questionnaire was a tool for the study. It was applied to a random sample of faculty members in the faculties of education at King Abdulaziz University and King Faisal University, and it reached several results, most notably the provision of advanced academic programs that allow the student to possess scientific and professional competence to contribute to the enrichment of advanced knowledge, introducing new trends characterized by The interface of specializations according to the 2030 vision of the labor market framework in response to its complex needs, the imbalance of supply and demand between the large number of people wishing to join the labor market, The lack of available job opportunities suitable for their specializations, conducting an exploratory study of the opinion of the labor market and all those concerned with the graduates of the program and the extent The need to introduce the interdisciplinary specialization for which the program was established.
Keywords: interdisciplinary, traditional specialization problems, skills and design of interdisciplinary programs.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٥ ص ص: ٢٣٣- ٢٦٥ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-5.9

البناء العاملي والخصائص السيكومترية لمقياس الانحراف السلوكي لطلاب الجامعة (دراسة تحليلية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي)

مجده السيد علي الكشكي
أستاذ علم النفس الاكلينيكي
قسم علم النفس – كلية الآداب والعلوم الانسانية
جامعة الملك عبد العزيز

فاطمة حمدي الغنامي
أستاذ علم النفس الاكلينيكي المساعد
قسم علم النفس – كلية الآداب والعلوم الانسانية
جامعة الملك عبد العزيز

بدرا حمدي الغنامي
أستاذ علم النفس الاكلينيكي المساعد – قسم علم النفس – كلية الآداب والعلوم الانسانية
جامعة الملك عبد العزيز

مستخلص. هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير مقياس جديد لتقييم مقياس الانحراف السلوكي (BDS) ومواصلة استكشاف خصائصه السيكومترية. شارك في الدراسة عينة من ٥٤٠ طالباً جامعياً سعودياً (منهم ٤٣,١٥% ذكور) متوسط أعمارهم ٢٢,٣٢ بانحراف معياري ٥,٦٥ سنة. تم التطبيق عليهم من خلال استخدام استبيان الكتروني يحتوي على استمارة بيانات ديموغرافية ومقياس الانحراف السلوكي. لتقييم الخصائص السيكومترية للمقياس تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) والتوكيدي (CFA) ومعامل الفا كرونباخ. كشفت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن بنية من ستة عوامل للانحراف السلوكي والتي أكدها التحليل العاملي التوكيدي ووجد أيضا أن مقياس الانحراف السلوكي أظهر ثبات جيد ($\alpha = 0.94$) ، وتم الاحتفاظ بجميع فقرات المقياس الـ ٣٣ والتي ثبت من خلال الدراسة الحالية أنها مناسبة للغاية لقياس الانحراف السلوكي لدي طلبة الجامعة. من المتصور أن يساعد مقياس الانحراف السلوكي في تسهيل البحث في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: الانحراف السلوكي، الخصائص السيكومترية، التحليل العاملي الاستكشافي، التحليل العاملي التوكيدي، طلبة الجامعة.

المقدمة

الانحراف السلوكي ظاهرة اجتماعية قديمة فهي ليست قضية وليدة العصر الحالي بل هي ظاهرة اجتماعية عانت منها المجتمعات الإنسانية، ففي كل مجتمع وفي كل عصر هناك انحرافات عديدة تختلف في طبيعتها وحجمها

وشكلها وأول خطورة للانحرافات السلوكية هي أنها ترتبط بالقيم والمعايير ارتباطا وثيقا(بلعمرانية، ٢٠١٨) ولذا يشكل ظهور الانحراف السلوكي مصدر قلق كبير في جميع أنحاء العالم (Fortin,2003) نظرا لما تثيره من اضطراب في العلاقات الإنسانية وإهدار للقيم والعادات والتقاليد السائدة وعدم توازن النظام الاجتماعي وهي تمتد عبر طبقات مختلفة من المجتمعات والتجمعات مثل أماكن العمل ومؤسسات التعليم ؛ وعبر المراحل العمرية المختلفة مثل الأطفال والمراهقين والبالغين وهذا ما ولد اهتماماً بحثياً من الباحثين بدراستها وتفسير عواملها عبر مجموعة متنوعة من التخصصات (Farrington et al.,2006) مثل علماء القانون والاجتماع وعلم النفس، وقد تزايدت منذ بداية ثمانينيات القرن العشرين البحوث التي تهتم بهذا السلوك لدى الأطفال والمراهقين، ويرجع ذلك إلي ارتفاع معدل تكراره بين طلبة المدارس والجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، وبعض الدول الأوربية (Ochoa, Lopez & Emler, 2007) حيث أضحت مشاهد يومية ومتكررة في الحياة الاجتماعية للأفراد، ومجتمعاتنا العربية ليست بمعزل عن ذلك خاصة في ظل توفر الانترنت والتي يسرت انتقال الانحرافات السلوكية بين المجتمعات.

تعد ظاهرة الانحراف السلوكي من الظواهر الاجتماعية التي تهدد استقرار المجتمع، نظرا للاختلالات التي تحدثها على مستوى جميع الأنظمة الاجتماعية، وذلك لما لها من تأثير على الأمن الاجتماعي، وعلي هدر الموارد البشرية، خاصة لما تمثله هذه الشريحة من أهمية بالغة في خدمة المجتمع. فالانحرافات السلوكية من أخطر المشاكل التي تشكل خطرا وتهديدا على للنظام الاجتماعي سواء على مستوي الأفراد أو المؤسسات (بوغرزة،٢٠١٧).

ويحدث الانحراف عندما يتبنى الأفراد مجموعة من الأساليب غير المشروعة اجتماعيا لتحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم، بمعنى أنهم لا يتقيدون بمنظومة المعايير والقيم المتعارف عليها داخل المجتمع. تشمل الانحرافات السلوكية السرقة، وإتلاف الممتلكات، والعدوان الجسدي واللفظي وبيع وتعاطي المخدرات والتخريب والتغيب عن المدرسة، أي أنها تشمل مجموعة واسعة من المشاكل السلوكية المعادية للمجتمع (Darvishi et al., 2022).

تناولت العديد من الدراسات أسباب الانحراف السلوكي واقترحت استراتيجيات للتخفيف من الآثار السلبية العاطفية والمجتمعية والشخصية لمثل هذا السلوك؛ ومع ذلك ، فإن الكثير من نتائج هذه الدراسات محددة السياق حيث ركزت على الأطفال وطلبة المدارس، حيث حظيت المؤسسات التعليمية باهتمام كبير في أبحاث الانحراف السلوكي؛ ومع ذلك، تم تكريس معظم هذا الاهتمام للمدارس الابتدائية والثانوية، مع دراسات محدودة للغاية في سياق التعليم الجامعي ولذا تم تصميم هذه الدراسة البحثية لمعالجة هذه الفجوة البحثية حول الانحراف السلوكي في التعليم العالي من خلال تطوير والتحقق من مقياس جديد للانحراف السلوكي لدي طلبة الجامعات السعودية. فعلى

الرغم من وجود عدد من أدوات التقييم المتاحة لقياس أشكال أو أنواع مختلفة من الانحراف السلوكي (على سبيل المثال مقياس لقياس السلوك المنحرف لدي أولاد الشوارع (خليفة ،٢٠٠٥)، استمارة أنماط السلوك المشكل(شحاتة والشناوي ،٢٠١٠) ومقياس سلوك الايذاء العنيف واللاعنيف Non-Violent and Violent Offending Behavior Scale ، الذي طوره (Thornton, Graham-Kevan, and Archer,2013) ولكن لا توجد مقاييس لتقييم الانحراف السلوكي في التعليم العالي سوي مقياس السلوك المعادي للمجتمع في بيئة التعليم العالي والذي طوره (Mahmoud, Hack-polay, Fuxman, Massetti and Al Samarh,2020).

فالبيئات الجامعية هي بيئات أكثر تعقيدًا من الناحية الاجتماعية مقارنة ببيئات التعليم ما قبل الجامعي، مما يوفر المزيد من الفرص للانحراف السلوكي. فطلبة الجامعة من المتوقع أيضًا أن يفكروا ويتصرفوا بطرق أكثر استقلالية مما هو مسموح به عادة في بيئات التعليم الأدنى (Hearn, 2006) ، حيث أن هذه الحرية السلوكية مع تنوع الطلبة في الخلفية الاجتماعية، كل ذلك يجعل الجامعات أكثر عرضة لزيادة الانحراف السلوكي بين طلابها (Lukianoff & Haidt, 2018).

أشار(Bartlett& Smallwood, 2004) إلى أن توقعات الطلبة من الأداء الأكاديمي ارتفعت ونتج عن ذلك تطوير وازدياد شعورهم باستحقاق الدرجات المرتفعة Eagle & Brennan, 2007) و نتج عن هذا توقعات خاطئة، تؤدي إلى انخفاض كل من الجهد (Delucchi & Korgen, 2002) ، والابتكار (Naidoo & Jamieson, 2005). بشكل عام لوحظ انه عند عدم حصول الطلبة على الدرجات المتوقعة فانهم يتبنون وجهة نظر تتعلق بقسوة وعدم عدالة التعليم الجامعي، وارتبط هذا بالسلوك المنحرف لدى هؤلاء الطلبة في المؤسسات التعليمية .(Lukianoff & Haidt, 2018).

والانحراف السلوكي عند المراهقين والشباب مقدمة للعديد من النتائج السلبية بالإضافة إلى أنه من المرجح أن ينضموا إلى أقران منحرفين وأن ينخرطوا في السلوكيات المنحرفة، ولذا تتطلب الانحرافات السلوكيات التدخل المبكر (Lansford et al.,2014) ولكي يتم فهم السلوكيات المنحرفة لدى الشباب والوقوف على مسبباتها والتصدي لها، لابد وجود أداة يمكن من خلالها تقييم هذا السلوك لدى الشباب مما يبرز أهمية وجود مقياس للسلوك المنحرف.

ويعد السلوك الإنساني أمر شديد التعقيد ويصعب فهمه والتحكم فيه بسهولة؛ ولكي يمكن المساهمة في توجيهه والحد من تطور أشكاله الانحرافية الضارة؛ وذلك بالاعتماد على نماذج مهنية وأساليب فنية ملائمة لطبيعة الموقف الإشكالي، نحتاج إلى تدخل عاجل للحد من الانحرافات السلوكية وتزداد فعالية التدخل إذا كان مبكرا، وهذا يستلزم وجود أداة تشخيصية للكشف المبكر عن الانحرافات السلوكية لدى الطلبة. وانطلاقا من تضافر جهود المهنيين في

العديد من التخصصات العلمية للحد من مظاهر الانحراف السلوكي تسعي الدراسة الحالية إلى إعداد مقياس للانحراف السلوكي لدى طلبة الجامعة والتحقق من صدقه وثباته.

ثانياً: مشكلة الدارسة وأسئلتها

من أبرز المشكلات والانحرافات التي يعاني منها المراهقين والشباب الانحرافات السلوكية، وبالرغم من أن مظاهر الانحرافات السلوكية تتنوع وتختلف من مجتمع لآخر ومن حضارة لأخرى؛ إلا أن هناك مجموعة من السلوكيات التي لا تختلف المجتمعات في اعتبارها انحراف.

وتعد الانحرافات السلوكية من المشكلات الاجتماعية الخطيرة والمستفحلة في العصر الحديث؛ فهي مشكلة متعددة الأبعاد تجمع ما بين التأثير النفسي والاجتماعي والاقتصادي على كل من الفرد والمجتمع (السيد ،٢٠١٩)؛ وفي ظل غياب أدوات القياس المحلية فلا مفر من تصميم مقياس للانحراف السلوكي يناسب طلبة الجامعة خاصة في ظل عدم وجود مقياس– في حدود علم الباحثات – صُمم في البيئة العربية بشكل عام، والبيئة السعودية بشكل خاص.

في ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلين التاليين:

١– ما مؤشرات صدق مقياس الانحراف السلوكي لدى طلبة الجامعات السعودية؟

٢– ما مؤشرات ثبات مقياس الانحراف السلوكي لدى طلبة الجامعات السعودية؟

ثالثاً: أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما:

الجانب النظري: ويتمثل فيما يلي

١. تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من الموضوع الذي تتناوله وهو الانحراف السلوكي حيث يعتبر موضوعاً حيوياً وقضية شغلت العالم أجمع.

٢. تسهم الدراسة ونتائجها في الجهد المطلوب لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية، فتوفير مقياس يساهم في تشخيص الانحراف السلوكي قد يسهم في حماية وإصلاح الفرد الذي يعتبر الوحدة الأساسية لتحقيق الرؤية.

٣. تُعد الدراسة إسهاما متواضعا لتعزيز منهجية حديثة في مجال القياس النفسي لم تأخذ القدر الذي تستحقه من الاهتمام في الدراسات المحلية – في حدود علم الباحثات– وهي النمذجة بالمعادلة البنائية للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس من خلال التحليل العاملي التوكيدي.

٤. تُعد هذه الدراسة إثراء للمعرفة النظرية في موضوع الانحرافات السلوكية لدى طلبة الجامعة.

٥. تعتبر هذه الدراسة امتداد لدراسات بعض الباحثين السابقين والمتخصصين الذين قاموا بدراسة الانحرافات السلوكية.

٦. ندرة الدراسات والأبحاث – على حد علم الباحثات– التي تتعلق بالانحرافات السلوكية لدي طلبة الجامعة في البيئة العربية والسعودية.

٧. يمكن لهذه الدراسة أن تفتح آفاق جديدة للباحثين لمواصلة البحث في هذا المجال.

الجانب التطبيقي: ويتمثل في

١– توفير مقياس للانحراف السلوكي لدي طلبة الجامعة مع التحقق من صدقه وثباته على البيئة السعودية، حيث لا يوجد–في حدود علم الباحثات– مقياس عربي للانحراف السلوكي لدي طلبة الجامعة خاصة في البيئة السعودية.

٢– يمكن استخدام المقياس كأداة تشخيصية للكشف المبكر عن طلبة الجامعة المعرضين لخطر الانحرافات السلوكية.

٣– يهدف مقياسنا إلى تحديد الطلبة المعرضين للخطر، لذا فإنه قد يفيد المسؤولين ومراكز الارشاد بالجامعات في اتخاذ الإجراءات الوقائية والعلاجية المناسبة للحد من هذا السلوك في الحرم الجامعي.

رابعاً: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى توفير مقياس لتقدير الانحراف السلوكي لدى طلبة الجامعة والتحقق من بنائه العاملي وصدقه وثباته لدى عينة من طلبة الجامعة السعوديين، ولتحقيق هذا الهدف سيتم استخراج مؤشرات الثبات والصدق البنائي للمقياس بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي.

خامساً: حدود الدراسة

تم تطبيق الدراسة، واستخراج نتائجها وتفسيرها ضمن مجموعة من الحدود تمثلت في الحدود البشرية وهي عينة من طلبة الجامعات السعودية، وحدود زمنية وهي العام الجامعي ١٤٤٣هـ، والحدود المكانية وهي الجامعات بالمملكة العربية السعودية.

سادساً: مصطلحات الدراسة

تشتمل الدراسة على عدة مصطلحات نعرض فيما تعريف كل مصطلح منها مع التركيز على المصطلح الرئيسي في الدراسة الحالية وهو الانحراف السلوكي.

الانحراف السلوكي Behavioral Deviation:

هناك مسميات متعددة للانحرافات السلوكية، ولذا لم يوجد سوي القليل من الإجماع على تعريف الانحراف السلوكي وغالبا ما تم ربطه بالسلوك الإجرامي (Andrews & Bonta, 2010; Liau, Barriga & Gibbs, 1998)،

كما تم استخدام مصطلحات مختلفة للإشارة إلي الانحرافات السلوكية مثل المشكلات الاجتماعية أو عدم التنظيم الاجتماعي أو السلوك المضاد للمجتمع، ورغم تباين المسميات إلا أنها تشترك جميعا في أنها تُطلق علي سلوكيات سلبية ومنبوذة اجتماعيا؛ إضافة إلى أن هذه التصرفات تعتبر غير طبيعية وهدامة (مزعجة وغير أخلاقية وضارة ومستهجنة) (Hafezamini& Farhadi,2019). وفيما يلي نعرض بعض التعريفات للانحراف السلوكي:

يعرف عبد المعطي (١٤:٢٠٠١) الانحراف السلوكي بأنه "سلوك يختلف عما ألفته الجماعة، ويتكرر عند صاحبه، وينطوي على اضطراب يضايقه، وقد ينتشر فيؤثر في أشكال أخرى من

السلوك، كما يخشى من تطوره وتعطيله لبعض الوظائف".

أما داؤود (١١:٢٠٠١) فيعرف الانحراف السلوكي بأنه " مجموعة من السلوكيات غير السوية التي يتصف بها بعض الأفراد التي تميزهم عن أقرانهم من حيث ابتعادهم عن السلوك النمطي والمقبول وعدم مسايرتهم للمعايير والمفاهيم.

يعرف ميرتون الانحراف السلوكي بانه "السلوك الذي يخرج بشكل ملموس عن المعايير التي أقيمت للناس في ظروفهم الاجتماعية" (الصديقي، جلال ورمضان ، ٢٢:٢٠٠٢).

ويؤكد أحمد وجابر(١٥٣:٢٠٠٣) إن الانحراف هو "الخروج وعدم مسايرة المعايير الاجتماعية وأهدافه سواء من جانب الأشخاص أو المؤسسات".

أما ربيع ويوسف (٤٥:٢٠٠٤) فيعرفا الانحراف السلوكي بانه" عدم مسايرة أو مجاراة المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع والابتعاد أو الاختلاف عن خط أو معيار محكي".

ويعرف خليفة (١٨١:٢٠٠٥) "الانحراف السلوكي بأنه السلوك الذي يختلف عن قيم وتقاليد وعادات المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد ويتسم بالعدوان وعدم الالتزام بالأنظمة والقوانين واللامبالاة بالآخرين".

وعرفته فيروز (٢٠٠٥) بأنه كل فعل أو سلوك يصدر عن شخص ما، بحيث لا يتماشى مع القواعد والمعايير العامة للمجتمع.

ويعرف سويف (٢٠:٢٠٠٥) الانحرافات السلوكية بأنها "جملة الأفعال والتصرفات التي تحاول تخطى كل حواجز التحريم الاجتماعي كالقانون والشرائع والأخلاق والأعراف والتقاليد والنظم السياسية، ويترتب عليها ضرر للفرد والمجتمع معا".

أما ليمرت فيعرف الانحراف السلوكي بأنه أي تصرف يجلب إدانة الناس وغضبهم عليه لأنه يخرج عن القواعد والضوابط السليمة التي يقرها ويقبلها المجتمع (نقلا عن: الحسن، ٢٠٠٨).

وتعرفه الكاشف (٢٠٠٩:٣٤٩) بأنه "أنماط سلوكية ظاهرة تعكس خرقا للأعراف الاجتماعية المقبولة يوجهها الفرد نحو الآخرين أو نحو نفسه بغرض الإيذاء وخرق القوانين، وهى سلوكيات يستطيع الآخرون ملاحظتها بسهولة، وتتميز بالتكرار والحدة، وتؤثر هذه السلوكيات على الكفاءة النفسية والاجتماعية، وتحد من تفاعله مع الآخرين".

أما اسماعيل وآخرون (٢٠١٠) فيعرفون الانحرافات السلوكية بأنها "عبارة عن كل سلوك سي يقوم به الفرد يتعارض مع المعايير الاجتماعية التي تعارف عليها غالبية أفراد المجتمع ويترتب علي ممارسته ضرر يصيب الفرد الذى مارس السلوك نفسه أو الأشخاص المحيطين به أوالمجتمع بصفة عامة" (نقلا عن: السيد ،٢٠١٩:٢٢٨).

ويعرف خلايفية (٢٠١٢: ١٦-١٧) الانحراف السلوكي بأنه "الانحراف عن المعايير السلوكية المتعارف عليها، التي يقرها المجتمع و هو مظهر من مظاهر عدم التوافق مع البيئة الاجتماعية".

وربط البيومي (٢٠١٣) الانحراف السلوكي بالخروج عن القيم حيث عرفه بأنه التصرف الخاطئ الذي يتنافى مع ضوابط وقيم المجتمع، وأنه كل فعل أو نشاط أو تصرف فيه خروج عن القيم الدينية والوطنية والأخلاقية والتربوية التي يقرها المجتمع ويتبناه.

ويعرف (Kalambe,2021) الانحراف السلوكي بأنه السلوك الذي ينحرف عن القواعد التي تطبق في المجتمع في وقت محدد. يمكن للأفراد أو الجماعات في المجتمع القيام بانحرافات سلوكية.

من خلال التعريفات السابق عرضها نلاحظ أن الانحراف السلوكي يعتبر أحد المؤشرات الاجتماعية التي تدلنا على وجود مشكلات قائمة داخل المجتمع، ويرتبط الانحراف بالمعايير والأدوار الاجتماعية. إذ لكل دور متطلباته الخاصة به فإذا لم يلتزم الفرد بها حسب الضوابط الاجتماعية فيعتبر سلوك ذلك الفرد منحرفاً عن دوره المناط به، وهذا الانحراف السلوكي لا يجعل الفرد تحت طائلة القانون الوضعي أو يحصل على عقوبة، بل أن نظرة المجتمع لانحرافه لا تكون مرغوبة أو مستساغة أو محببة.

والانحراف السلوكي وفقا لذلك يحمل في طياته عدم التوافق مع القيم السائدة في المجتمع، ويتجسد في عدة ممارسات خاطئة ومنحرفة مثل الإخلال بالآداب العامة والإضرار بممتلكات الغير والشجار مع الآخرين وترويج الإشاعات المغرضة، وتقليد المجرمين وتقمص شخصياتهم، والانحرافات الجنسية، والأخلاقية وغيرها. بناءً على ذلك، فإن الانحراف هو سلوك شخص أو مجموعة في المجتمع تنحرف عن القيم والمعايير التي تنطبق في المجتمع.

تعريف الانحراف السلوكي في مؤسسات التعليم العالي:

تتبني الدراسة تعريف محمود وآخرون (Mahmoud, Hack-polay, Fuxman, Massetti and Al Samarh,2020:503) الانحراف السلوكي في مؤسسات التعليم العالي على أنه إجراء يتجاهل أو ينتهك الحقوق

الأساسية للآخرين ويعتبر معاد أو مزعج للآخرين ويشمل السلوك العنيف (العدوانية، الإساءة اللفظية، إلخ) والسلوك غير العنيف (التغيب عن المحاضرات، الغش، إلخ).

تعريف الانحراف السلوكي في مؤسسات التعليم العالي اجرائيا

أي فعل أو نشاط أو تصرف فيه خروج عن القيم الدينية والاجتماعية والوطنية والأخلاقية والتربوية التي يقرها المجتمع ويتبناها والذي يتجسد في عدة ممارسات خاطئة مثل الإخلال بالآداب العامة والتمرد على السلطة والإضرار بممتلكات الغير والإساءة اللفظية للآخرين، والتغيب عن المحاضرات، والغش في الامتحانات وترويج الإشاعات المغرضة، وتقليد المجرمين وتقمص شخصياتهم والانحرافات الجنسية والأخلاقية وغيرها ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس الانحراف السلوكي الذي تم اعداده في الدراسة الحالية والذي يشمل الأبعاد التالية:

الاعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء: ونعني به تعمد الطالب السخرية من زملائه بشكل مستمر والانفعال عليهم لأتفه الأسباب، واحراج الأستاذ، والتهديد بإيقاع الأذى عليهم.

تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات: هو تناول الطالب غير المشروع للمخدرات والحض على تعاطيها وتصريفها بطريقة غير منتظمة وغير دورية.

التمرد على السلطة: يُقصد بها السلوكيات الصادرة من الطالب والتي يرفض فيها التعليمات والأوامر المعمول بها بالجامعة دون مبرر، وتحريضه لزملائه على عدم تنفيذ تلك التعليمات، وسعيه إلى تخريب مرافق الجامعة.

افتقار الحس الأخلاقي: يعني افتقار الطالب لأية مرجعية أخلاقية تنظم سلوكه مخالفا بذلك عادات وقيم المجتمع ومعاييره، فهو يتصرف تصرفاً أخلاقيا فقط من أجل تحقيق أغراضه أو مصلحته الشخصية.

مخالفة القواعد والأنظمة: كل سلوك يقوم به الطالب مخالفا قواعد الاستخدام، ومنتهكاً للنظام مثل التدخين في أماكن ممنوع التحدين فيها، أو القيادة دون رخصة، أو تجاوز السرعات المحددة للقيادة.

الاستهتار واللامبالاة: هي حالة من عدم اهتمام الطالب وعدم اكتراثه بالأشياء المهمة والضرورية مثل الكذب علي الكبار، أو عدم التقيد باللباس الرسمي الخاص بالجامعة ، أو التغيب دون علم الوالدين.

الخصائص السيكومترية:

يقصد بها خصائص المقياس المستخدم في هذه الدراسة، والتي تم التحقق منها من خلال حساب مؤشرات الصدق والثبات (حجازي والشريف، ٢٠١٧).

البناء العاملي: هو مجموعة من العوامل الافتراضية الكامنة المشتقة من مجموعة من المفردات الاختبارية أو المقاييس أو المتغيرات، وهو شكل من أشكال صدق البناء يتم الوصول إليه بالتحليل العاملي (تيغزة، ٢٠١٢: ٢٨١).

التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis (EFA:

أسلوب احصائي يهدف إلى اختزال عدد من المتغيرات المكونة للمتغير الرئيسي موضوع البحث أو الاهتمام، إلى عدد أُقل يسمى عوامل (فرج، ٢٠٠٨ :١١٤). ويستخدم كاستراتيجية لتقليص عدد المتغيرات أو المؤشرات التي تستعمل لجمع البيانات مثل الاستبيان، والكشف عن المساحة المشتركة من الدلالة أو المعنى (العلاقة) التي تشترك فيها (القاسم المشترك)، كما يعمل التحليل العاملي الاستكشافي على تقدير الصدق العاملي، للكشف عن البنية العاملية (عدد العوامل ونمط تشبعات الفقرات عليها للمقياس المستعمل العاملي (تيغزة ، ٢٠١٢: ٢٨١).

التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis (CFA:

وهو أحد أساليب النمذجة بالمعادلة البنائية؛ وهو أسلوب احصائي يستخدم في تقييم قدرة نموذج العوامل على التعبير في مجموعة البيانات الفعلية في المقارنة بين نماذج العوامل في هذا المجال (لعون وهايش ، ٢٠١٦: ١٠١). وتم استخدام برنامج AMOS V.25، وذلك لاختبار مدى مطابقة نموذج المقياس السداسي للبيانات أو بمعني آخر للتأكد من صحة ما توصلت إليه الباحثات من البنية السداسية لمقياس الانحراف السلوكي.

طلبة الجامعة

يُطلق عليهم فئة الشباب وهي الفئة العمرية التي تكون بين ١٨-٢٤ سنة من طلاب المرحلة الجامعية (القحطاني، ٢٠١٩). وفي الدراسة الحالية يُقصد بهم جميع الطلاب والطالبات المسجلين (المقيدين) بالجامعات السعودية الحكومية والأهلية من السعوديين، في العام الجامعي ١٤٤٣هـ.

سابعاً: دراسات سابقة

هناك قدر كبير من الأدبيات حول الانحراف السلوكي والسلوك المعادي للمجتمع لدي الطلاب في المرحلتين الابتدائية والثانوية، ولكن هذا الأدب محدود في سياق التعليم الجامعي وبالتالي، فإن مراجعتنا للأدبيات سوف تستخدم أدلة من كليهما.

في دراسة قام بها خليفة (٢٠٠٥) بهدف التعرف على السلوك المنحرف لأولاد الشوارع، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد مقياس لقياس السلوك المنحرف لدي أولاد الشوارع، تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٨) فقرة موزعة علي أربعة مجالات هي ممارسة سلوكيات غير اجتماعية (كذب، غش، سرقة، سب، خداع)، والعدوانية وإيذاء الاخرين وعدم الالتزام بالقوانين والأنظمة، واللامبالاة بالآخرين. ووضع الباحث ثلاثة بدائل للإجابة هي

دائما، أحيانا، ونادرا، وأعطيت ثلاث درجات للبديل الأول ودرجتان للبديل الثاني ودرجة واحدة للبديل الأول.تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما صدق المحتوي، والصدق الظاهري وذلك بعرض المقياس علي عدد من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس ووفقا لآراء المحكمين تم حذف (٤) فقرات من المقياس وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٤) فقرة. أما ثبات المقياس فتم التحقق منه بطريقتين هما طريقة إعادة الاختبار وذلك بتطبيق المقياس علي عينة مكونة من (٣٠) فردا وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق المقياس علي العينة نفسها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين فبلغ (٠,٧١)، وباستخدام طريقة التجزئة النصفية بلغ معامل الثبات (٠,٧٦) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات (٠,٨٦).

قام شحاتة والشناوي (٢٠١٠) بإعداد استمارة مكون من ٢٢ بندا تغطي أنماط السلوك المشكل أو غير المقبول اجتماعيا كتدخين السجائر وتهديد وسب الآخرين وضربهم وسرقة أو تدمير ممتلكاتهم أو دخول أماكن دون اذن، وذلك في إطار دراستهم المعنونة) أنماط السلوك المشكل لدى المراهقين: دراسة استكشافية على طلاب محافظة المنوفية، وقد تم انتقاء البنود من أدوات تستخدم في مسوح السلوك المشكل. تم حساب صدق الاستمارة بطريقتين هما طريقة اتفاق المحكمين علي ملائمة البند لما يقيسه، وطريقة الاتساق مع توقعات مستمدة من نتائج بحوث سابقة أومن مشاهدات واقعية، أما الثبات فتم حسابه بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ وتراوحت معاملات الثبات ما بين ٠,٨٤ –٠,٩١٣ وهي معدلات ثبات مرتفعة.

قام سانشيز وآخرون (Sanches et al.,2016) بدراسة هدفت إلي تطوير مقياس للانحراف السلوكي Deviant Behavior Variety Scale(DBVS) والتحقق من صدقه وثباته لدي عينة من المراهقين البرتغاليين. تكونت عينة الدراسة من (٨٦١) مراهقاً برتغالياً (٥٤٪ إناث)، تتراوح أعمارهم بين ١٢– ١٩ عاماً من طلاب المدارس الثانوية والسنوات الأولى من المرحلة الجامعية، طُبق عليهم المقياس الذي تم اعداده والذي يتكون من ١٩ فقرة يُجاب عليها وفقا لمقياس ليكرت الخماسي حيث تشير الدرجة (١) إلى منخفضة جداً و(٥) تشير إلى كثيراً. تم التحقق من البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي والذي أظهر أدلة موثوقة علي وجود عامل عام للانحرافات السلوكية و التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي وبلغ معامل ألفا ٠,٨٢٩.

أجرى هياجنة و الحمد (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى معرفة إلى معرفة الخصائص السيكومترية لمقياس مطور للشخصية السيكوباتية في ضوء نموذج سلم التقدير لنظرية الاستجابة للفقرة، تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٢) فقرة، ذات تدريج خماسي، وطُبّق على عينة مكونة من (٧٢٥) طالب وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس في أربع جامعات أردنية (اليرموك، البلقاء التطبيقية، جدارا، اربد الأهلية)، أظهرت النتائج مطابقة فقرات المقياس المكون من (٤٢) فقرة لنموذج سلم التقدير لنظرية الاستجابة للفقرة، وتحقق افتراضاته: أُحادية البُعد، والاستقلال

الموضعي، وتمتع المقياس بخصائص سيكومترية مناسبة، اذ بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي (٠,٩١)، وتحقق دلالات متعددة للصدق، وتقديم المقياس لأقصى معلومات بأقل خطأ معياري عند متوسط الصعوبة للفقرات. وهدفت دراسة حافظ امينى و فرهادى (Hafezamini& Farhadi,2019) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة الفارسية لمقياس الانحراف السلوكي (DBVS) لدى المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢ –١٨ عامًا في طهران. طُبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٠٠) من الطلاب الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢ – ١٨ عاماً والذين كانوا يدرسون في السنة الأولى والثانية في المدارس الثانوية في طهران تم سحبهم بطريقة العينات العنقودية، طبق عليهم مقياس الانحراف السلوكي (DBVS) الذي تم اعداده في البرتغال (Sanches et al., 2016) والذي تم الإشارة إليه فيما سبق. للتحقق من صدق المقياس تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي وأظهرت النتائج تشبع الـ (١٩) فقرة علي عامل عام للانحراف السلوكي استوعب (٥٤%) من التباين. وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي "ألفا كرونباخ" Cronbach's alpha (الاتساق الداخلي) وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ ٠,٩٢٢، وبذلك أظهرت نتائج البحث أن مقياس الانحراف السلوكي للمراهقين يتمتع بصدق وثبات جيدين.

وفي دراستها التي تناولت الانحرافات السلوكية للطالبات المراهقات ودور طريقة خدمة الفرد في مواجهتها قامت السيد (٢٠١٩) ببناء مقياس للانحرافات السلوكية لدى المراهقات، تكون المقياس من (٣٩) فقرة موزعة بالتساوي على ثلاثة أبعاد هي التمرد على السلطة، وأقامة علاقات مع الجنس الآخر والمشاغبة، قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحكمين بعرضه على عدد سبعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة الفيوم وتم التعديل وفقا لآراء المحكمين، أما ثبات المقياس فقد تم التحقق منه بطريقتين هما باستخدام اختبار T–Test للتأكد من ثبات الأداة عن طريق إجراء تطبيق المقياس على مجموعة من المبحوثين قوامها خمسة عشر مبحوثا، على فترتين يفصل بينهما فاصل زمني مقداره خمسة عشر يوما، وذلك للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة معنوية بينهما، وقد أفادت نتائج تطبيق الاختبار أن قيمة ت المعنوية (٠,١٥٣) وهى قيمة أكبر من (٠,٠٥) وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين القياسين مما يؤكد على ثبات أداة جمع البيانات، وطريقة الاتساق الداخلي للأداة ، وذلك بحساب معامل " كرونباخ ألفا " لعينة البحث والتي بلغت (٧٧) مبحوثا، وكانت قيمة ألفا (٠,٨٩٧) وهذه النتيجة تُعد مؤشرا قويا على الاتساق الداخلي للأداة.

في دراسة قام بها محمود وآخرون (Mahmoud, Hack–polay, Fuxman, Massetti and Al Samarh,2020) هدفت إلى تطوير والتحقق من صدق مقياس جديد متعدد الأبعاد للسلوك المعادي للمجتمع في بيئة التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية. لتحقيق هذا الهدف قام الباحثون بأربع دراسات، كل منها بعينة

مختلفة. تكونت عينة الدراسة الأولي من (١٥٠) طالباً جامعياً وكان الهدف منها استكشافي لصياغة البنود التي تقيس السلوك المعادي للمجتمع. وتكونت عينة الدراسة الثانية من (٢٥٤) طالباً جامعياً وهدفت إلى التحقق من الأبعاد المكونة للسلوك المعادي للمجتمع والناتجة من الدراسة الأولي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) بالإضافة إلي التحقق من ثبات المقياس. وأجريت الدراسة الثالثة على عينة مكونة من(٦٥٤) طالباً جامعياً، أكدت هذه الدراسة البناء العاملي الناتج من الدراسة الثانية وذلك بتقييم ثبات نموذج القياس باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM). أخيرًا، قيمت الدراسة الرابعة (ن=٢٨٧) الصلاحية التنبؤية لمقياس السلوك المعادي للمجتمع من خلال اختبار نموذج مسار افتراضي يربط السلوك المعادي للمجتمع بالنرجسية والميكيافيلية باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية. خلصت نتائج الدراسة إلى أن مقياس السلوك المعادي للمجتمع يتمتع بدرجات مرتفعة من الصدق والثبات وانه يتكون من بعدين هما: السلوك العدائي المباشر بين الأشخاص (ستة بنود) بالإضافة إلى السلوك العدائي غير المباشر (أربعة بنود).

تعليق عام على الدراسات السابقة

من خلال عرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت اعداد مقياس للانحراف السلوكي يتضح لنا ان هناك تنوع في الدراسات من حيث انها أجريت في ثقافات مختلفة، ورغم هذا التنوع إلا اننا نلاحظ ان جميع هذه الدراسات هدفت إلي اعداد مقياس للانحراف السلوكي لدى المراهقين، ولم يتم التطرق إلى الانحراف السلوكي لدى طلاب الجامعة سوى في دراسة محمود وآخرون (٢٠٢٠) والتي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية مما يبرز الحاجة للدراسة الحالية.

نلاحظ أيضا أن الدراسات العربية التي تم عرضها لم تستخدم أي دراسة منها التحليل العاملي سواء الاستكشافي أوالتوكيدي للتحقق من صدق المقياس واقتصرت فقط على صدق الاتساق الداخلي وصدق المحكمين، وهذا يضيف نقطة تميز إضافية للدراسة الحالية وهي استخدم الصدق العاملي (باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي ثم التوكيدي) للتحقق من صدق المقياس. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة بنود المقياس، وفي اختيار أنسب الطرق للتحقق من صدق وثبات المقياس.

ثامناً: إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، مع مراعاة تكييف هذا المنهج للمتطلبات والشروط الخاصة التي تفرضها الدراسة السيكومترية لأدوات القياس النفسي عامة، حيث انه المنهج الملائم لتحقيق هدف الدراسة الرئيس وهو التعرف على البناء العاملي لمقياس الانحراف السلوكي، وذلك باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، حيث يهدف

التحليل العاملي الاستكشافي إلى اكتشاف عدد العوامل المكونة للبنية والتي تفسر قدرا من التباين في بنية مقياس الانحراف السلوكي ، أما التحليل العاملي التوكيدي فيهدف إلى التأكد من البنية عن طريق المفاضلة بين النموذج المفترض والنموذج المستمد من بيانات عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع طلبة مرحلة البكالوريوس في الجامعات السعودية، المسجلين للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٣هـ / ٢٠٢٢ م.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من طلبة الجامعات بالمملكة العربية السعودية من خلال نشر استبيان الكتروني، وشملت العينة طلبة من الجامعات من مناطق مختلفة بالمملكة ومن تخصصات علمية ونظرية ومن مستويات دراسية متعددة، بلغ عدد أفراد العينة (٥٤٠) طالباً وطالبة في المدى العمري من ١٨ – ٣٥ سنة بمتوسط ٢٢,٣٢ عاماً، وانحراف معياري ± ٥,٦٥ عاماً، منهم (٢٣٣) ذكراً و (٣٠٧) أنثى.

أداة الدراسة:

تم تصميم مقياس الانحراف السلوكي، بعد الاستعانة بعدد من المراجع والدراسات والمقاييس العربية والأجنبية المرتبطة بالانحراف السلوكي أوالسلوك المضاد للمجتمع مثل (السيد ،٢٠١٩؛ خليفة،٢٠٠٥ ؛ شحاتة والشناوي ،٢٠١٠؛ هياجنة و الحمد ،٢٠١٧؛ السيد ،٢٠١٩؛ Hafezamini& Farhadi,2019; Sanches et al.,2016; Mahmoud, Hack-polay, Fuxman, Massetti and Al Samarh,2020; Bendixen and Olweus 1999; Junger-Tas et al. 2003; Smith and McVie,2003; Sanches et al. 2012; American Psychiatric Association ,2013).

بعد الاطلاع على الدراسات والمقاييس المرتبطة بالانحراف السلوكي أو السلوك المضاد للمجتمع ومن خلالها تمكننا من صياغة التعريف الاجرائي للانحراف السلوكي، ثم صياغة مجموعة من الفقرات – عددها ٣٥ عبارة– التي يمكن أن تقيس الانحراف السلوكي، وراعت الباحثات أن تكون صياغة الفقرات مرتبطة بالتعريف الإجرائي في صورة مبسطة وسهلة ولغة مفهومة. وتم وضع خمسة بدائل للإجابة هي أبدا، نادرا، أحيانا، غالبا، ودائما، وأعطيت درجة واحدة للبديل الأول ودرجتان للبديل الثاني وثلاث درجات للبديل الثالث واربع درجات للبديل الرابع وخمس درجات للبديل الخامس، ولا توجد فقرات عكسية.

الأساليب الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية وهي معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمقياس، والتجزئة النصفية، والتحليل العاملي الاستكشافي وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.V.25)، كذلك تم استخدام البرنامج الاحصائي أموس (Amos.V.24) لإجراء التحليل العاملي التوكيدي.

تاسعاً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج التساؤل الأول:

والذي ينص على " ما مؤشرات صدق مقياس الانحراف السلوكي لدي طلبة الجامعات السعودية؟"

للإجابة على هذا التساؤل، استخدمنا ثلاث طرق للتحقق من صدق المقياس وهي الصدق الظاهري، والصدق البنائي بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وصدق الاتساق الداخلي.

١. الصدق الظاهري (المحكمين)Face Validity :

للتحقق من صدق العبارات وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين عددهم (٧) من أعضاء من هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس الاكلينيكي والإرشاد النفسي والصحة النفسية بجامعات الملك عبد العزيز وأم القري وجدة، وذلك ولتحديد مدى صلاحية الأداة واتساق فقراتها وملائمتها لقياس الانحراف السلوكي وفقا للتعريف الاجرائي له في الدراسة الحالية، هذا بالإضافة إلى تحديد سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، وكذلك مدى وضوحها وسهولتها؛ وقد استفادت الباحثات من ملاحظاتهم، واعتمدت الباحثات الفقرات التي أكدت عملية التحكيم وجود اتفاق عليها بنسبة ٨٥% فأكثر، وقد أسفرت هذه الخطوة عن حذف فقرتين لم يتفق عليهما معظم المحكمين حيث قلت نسبة اتفاقهم عليهما عن ٧٥ %.

وبعد إجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحات المحكمين، تكون المقياس في صورته الأولية من (٣٣) فقرة، ليتم تطبيقه على عينة الدراسة للتحقق من البنية العاملية له وثباته. كما قامت الباحثات بتطبيق المقياس على (٢٥) من طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز، وطُلب منهم كتابة أي ملاحظات تتعلق بعبارات المقياس؛ من صياغة غير مفهومة للعبارة، أوعدم وضوح ووفقا لملاحظاتهم تم إعادة صياغة عبارة واحدة من عبارات المقياس.

٢. الصدق البنائي:

تم التحقق من الصدق البنائي لمقياس الانحراف السلوكي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي وكانت النتائج كما يلي:

أ- التحليل العاملي الاستكشافي:

يعتمد الصدق العاملي على التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس والموازنة التي تنسب إليه، وتقوم فكرة التحليل العاملي على حساب معاملات ارتباط المقياس، ثم تحليل هذه الارتباطات إلى العوامل التي أدت إلى ظهورها. وللتأكد من كفاءة التعيين يجب حساب اختبار Kaiser–Meyer– Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) وفقًا لمحك كايزر؛ حيث يجب أن تكون القيمة أعلى من ٠,٥٠؛ مما يعطي مؤشرًا لأنَّ

الارتباطات عمومًا في المستوى المطلوب لإجراء التحليل العاملي، وبالتالي فقد بلغت نتائج اختبار KMO في الدراسة الحالية (٠,٩٣)؛ مما يعطي مؤشرًا جيدًا لصلاحية العينة الحالية لإجراء التحليل العاملي، ومن ناحية ثانية يجب أن يكون اختبار برتليتBartlett's Test of Sphericity دالًّا إحصائيًّا، فعندما يكون دالًّا فإن ذلك يعني أن مصفوفة الارتباطات ليست مصفوفة خالية من العلاقات، وإنما تتوفر على الحد الأدنى من العلاقات، وبالتالي فقد بلغ مستوى دلالة اختبار برتليت ٠,٠٠١؛ وبهذا فهي مصفوفة مقبولة للتحليل العاملي.

وقد قامت الباحثات بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principle Components لهوتلينج Hotelling مع تدوير العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax لكايزر Kaiser، وقد تم استخدام محك الجذر الكامن واحد صحيح للعوامل التي تم استخراجها، ومحك التشبع الجوهري للعبارة بالعامل ≤ ٠,٣، ومحك جوهرية العامل هو أن يحتوي على ثلاثة بنود أو فقرات جوهرية على الأقل. وقد أمكن استخراج سبعة عوامل من المصفوفة العاملية، ولكن توجد خمسة عوامل فقط مقبولة، ويوضح جدول (١) المصفوفة العاملية للتحليل العاملي بعد التدوير بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج.

جدول (١) المصفوفة العاملية للتحليل العاملي الاستكشافي بعد التدوير باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلينج على مقياس الإنحراف السلوكي لدى طلبة الجامعات في المملكة العربية السعودية (ن= ٥٤٠)

رقم الفقرة	الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	قيم الشيوع
٢١	أرشدت زملائك إلى كيفية إقامة علاقات مع الجنس الآخر.	٠,٦٨						٠,٦٧
٢٢	سخرت من زملائك بشكل مستمر.	٠,٦٦						٠,٦٦
٢٠	انفعلت على زملائك لأتفه الأسباب.	٠,٦١						٠,٥١
٢٣	هددت زملائك بإيقاع الأذى عليهم	٠,٥٨						٠,٦٢
١٩	قمت بسبّ زملائك بشكل مستمر.	٠,٥٧						٠,٦١
١٦	تعمدت احراج الأستاذ أمام زملائك.	٠,٥٤						٠,٨٢
٢	ضربت شخص بالغ (أحد أفراد الأسرة، معلم، حارس أمن، سائق .... إلخ).	٠,٥٣						٠,٥٣
٤	سرقت أي شيء بصرف النظر عن قيمته(في المتاجر، في المدرسة، من شخص ما .... إلخ).	٠,٤٩						٠,٦١
٣٣	روجت لبيع وتعاطي المسكرات والمخدرات.		٠,٨٨					٠,٨٩
٣٢	استخدمت العنف للحصول على المال.		٠,٨٧					٠,٨٥
٣٠	روجت ونشرت الشائعات.		٠,٨٠					٠,٧٤
٢٩	تناولت العقاقير المنشطة أو المهدئة.		٠,٦٧					٠,٥٨
١٨	شجعت زملائك على إقامة علاقات مع الجنس الآخر.		٠,٥٠					٠,٦٩
١٧	رديت على المكالمات التليفونية دون استئذان أثناء شرح الأستاذ.		٠,٤٥					٠,٥٠

١١	رديت بطريقة غير لائقة على الأستاذ.				٠,٦٨			٠,٦٧
١٣	أمتنعت عن عمل التكاليف الدراسية.				٠,٦٢			٠,٥٠
٧	كتبت على جدران المباني أو المواقع الأخرى (مثل المدرسة، وسائل النقل العام، الجدران، إلخ).				٠,٦١			٠,٥٠
١٤	حرضت زملائك على عدم تنفيذ تعليمات الأستاذ.				٠,٥٥			٠,٧١
١٢	تباهيت أمام زملائك بعلاقاتك الشخصية مع الجنس الآخر.				٠,٥٤			٠,٦٥
٣	أتلفت أو دمرت ممتلكات عامة أو خاصة.				٠,٤٧			٠,٥٢
١٥	خرجت من القاعة الدراسية دون استئذان.				٠,٤٥			٠,٤٩
٢٨	غشيت في الامتحانات.			٠,٦٤				٠,٥٦
٢٦	جاملت لتحقيق أهدافك.			٠,٦٣				٠,٤٦
٢٥	استخدمت الهاتف وتطبيقاته لإقامة علاقة مع الجنس الآخر.			٠,٦١				٠,٥٩
٢٤	بذلت المال لتحصل على ما تريد دون تعب			٠,٥٣				٠,٥٨
١٠	تحدثت مع زملائك في موضوعات خارج الدرس أثناء شرح الأستاذ.			٠,٥٢				٠,٦١
٣١	دخنت السجائر أو النارجيلة في أماكن ممنوع التدخين فيها.					٠,٦٤		٠,٦١
٦	قدت دراجة نارية أو سيارة بدون رخصة قيادة.					٠,٦٢		٠,٥٤
٨	حرصت على تكوين علاقات مع الجنس الآخر أسوة بالآخرين.					٠,٦٠		٠,٦٠
٢٧	قُدت السيارة بسرعة وتهور.					٠,٤٨		٠,٥١
١	كذبت على أحد من الكبار (أفراد الأسرة، المعلمين.... إلخ).						٠,٦٣	٠,٦١
٩	حضرت إلى الجامعة بزي مخالف.						٠,٥٧	٠,٦٥
٥	تغيبت عن الجامعة لعدة أيام دون علم والديك.						٠,٥٣	٠,٥١
الجذر الكامن	----	٤,٨٣	٤,٦٤	٤,٢٠	٢,٥٠	٢,٢٥	١,٨٣	٢٠,٢٥
التباين الارتباطي	----	١٤,٦٤	١٤,٠٦	١٢,٧٣	٧,٥٧	٦,٨٢	٥,٥٤	٦١,٣٦
التباين العاملي	----	٢٣,٨٥	٢٢,٩١	٢٠,٧٤	١٢,٣٤	١١,١١	٩,٠٤	١٠٠ %

يتضح من جدول (١) أن العامل الأول قد تشبع عليه (٨) عبارات، وبفحص العبارات التي تشبع بها العامل الأول وجد أنها تشير إلى مجموعة من السلوكيات التي تدل علي الاعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء، ونصت هذه العبارات على "أرشدت زملائك إلى كيفية إقامة علاقات مع الجنس الآخر"، و"سخرت من زملائك بشكل مستمر" و "انفعلت على زملائك لأتفه الأسباب"، و"هددت زملائك بإيقاع الأذى عليهم"، و"قمت بسبّ زملائك بشكل مستمر"، و "تعمدت احراج الأستاذ أمام زملائك"، و"ضربت شخص بالغ (أحد أفراد الأسرة، معلم، حارس أمن، سائق .... إلخ)"، و"سرقت أي شيء بصرف النظر عن قيمته (في المتاجر، في المدرسة، من شخص ما .... إلخ) "؛ لذلك

تقترح الباحثات تسمية هذا العامل بـــ(الاعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء)، وقد بلغ جذره الكامن (٤,٨٣)، ونسبة تباينه (١٤,٦٤%)، ويشمل هذا العامل العبارات (٢١، ٢٢، ٢٠، ٢٣، ١٩، ١٦، ٢،٤). بينما تشبع على العامل الثاني(٦) عبارات، وبفحص العبارات التي تشبعت علي العامل الثاني وجد أنها تنص على" روجت لبيع وتعاطي المسكرات والمخدرات"، و"استخدمت العنف للحصول على المال"، و"روجت ونشرت الشائعات"، و" تناولت العقاقير المنشطة أو المهدئة"، و" شجعت زملائك على إقامة علاقات مع الجنس الآخر"، و" رديت على المكالمات التليفونية دون استئذان أثناء شرح الأستاذ "؛ لذلك تقترح الباحثات تسمية هذا العامل بـــ(تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات)، وقد بلغ جذره الكامن (٤,٦٤)، ونسبة تباينه (١٤,٠٦%)، ويشمل هذا العامل العبارات (٣٣، ٣٢، ٣٠، ٢٩، ١٨، ١٧).

كما تشبع على العامل الثالث (٧) عبارات، وبفحص العبارات التي تشبع بها العامل الثالث وجد أنها تشير إلى "رديت بطريقة غير لائقة على الأستاذ"، و"أمتنعت عن عمل التكاليف الدراسية"، و"كتبت على جدران المباني أو المواقع الأخرى (مثل المدرسة، وسائل النقل العام، الجدران، إلخ)"، و"حرضت زملائك على عدم تنفيذ تعليمات الأستاذ"، و "تباهيت أمام زملائك بعلاقاتك الشخصية مع الجنس الآخر"، وأتلفت أو دمرت ممتلكات عامة أو خاصة"، و"خرجت من القاعة الدراسية دون استئذان"؛ ومن خلال المتغيرات المتشبعة علي هذا العامل يمكن تسميته (التمرد علي السلطة)، وقد بلغ جذره الكامن (٤,٢٠)، ونسبة تباينه (١٢,٧٣%)، ويشمل هذا العامل العبارات (١١، ١٣، ٧، ١٤، ١٢، ٣،١٥). في حين تشبع على العامل الرابع (٥) عبارات، وبفحص العبارات التي تشبع بها العامل الرابع وجد أنها تشير إلى "غشيت في الامتحانات"، و"جاملت لتحقيق أهدافك"، و"استخدمت الهاتف وتطبيقاته لإقامة علاقة مع الجنس الآخر"، و" بذلت المال لتحصل على ما تريد دون تعب"، و" تحدثت مع زملائك في موضوعات خارج الدرس أثناء شرح الأستاذ "؛ ومن خلال محتوى العبارات التي تشبعت علي هذا العامل يمكننا تسميته (افتقار الحس الأخلاقي)، وقد بلغ جذره الكامن (٢,٥٠)، ونسبة تباينه (٧,٥٧%)، ويشمل هذا العامل العبارات (٢٨، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ١٠)، كما تشبع على العامل الخامس(٤) عبارات تشير جميعها إلي مخالفة القواعد والأنظمة، فبفحص العبارات التي تشبع بها العامل الخامس نجد أنها تنص علي "دخنت السجائر أو النارجيلة في أماكن ممنوع التدخين فيها"، و"قدت دراجة نارية أو سيارة بدون رخصة قيادة"، و "حرصت على تكوين علاقات مع الجنس الآخر أسوة بالآخرين"، و"قُدت السيارة بسرعة وتهور"؛ لذلك تقترح الباحثات تسمية هذا العامل بـــ(مخالفة القواعد والأنظمة)، وقد بلغ جذره الكامن (٢,٢٥)، ونسبة تباينه (٦,٨٢%)، ويشمل هذا العامل العبارات (٣١، ٦، ٨، ٢٧)، بينما تشبع على العامل السادس (٣) عبارات، وبفحص العبارات التي تشبع بها العامل السادس نجد أنها نصت علي "كذبت على أحد من الكبار(أفراد الأسرة، المعلمين.... إلخ)"، و"حضرت إلى

الجامعة بزي مخالف"، و "تغيبت عن الجامعة لعدة أيام دون علم والديك"؛ لذلك تقترح الباحثات تسمية هذا العامل بـــ(الاستهتار واللامبالاة)، وقد بلغ جذره الكامن (١,٨٣)، ونسبة تباينه (٥,٥٤%)، ويشمل هذا العامل العبارات (١، ٩، ٥).

خلاصة ما سبق أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لعبارات المقياس عن تشبع هذه العبارات على ست عوامل وهذه النتائج تتفق مع العديد من الدراسات التي هدفت لتطوير مقياس– أو التحقق من شروطه السيكومترية– للانحراف السلوكي أوالسلوك المضاد للمجتمع أو السلوك المنحرف، والتي توصلت إلى أن الانحراف السلوكي يتكون من عدة عوامل يشتمل كل عامل منها علي عدد من السلوكيات، وتشابهت هذه العوامل والسلوكيات المتشبعة عليها مع ما تم التوصل إليه في دراستنا الحالية، ومن هذه الدراسات دراسة خليفة (٢٠٠٥) التي توصلت إلى ان السلوك المنحرف يتوزع على أربعة مجالات هي ممارسة سلوكيات غير اجتماعية (كذب، غش، سرقة، سب، خداع)، والعدوانية وإيذاء الاخرين وعدم الالتزام بالقوانين والأنظمة، واللامبالاة بالآخرين. ودراسة شحاتة والشناوي (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن من أنماط السلوك المشكل أوغير المقبول اجتماعيا تدخين السجائر وتهديد وسب الآخرين وضربهم وسرقة أو تدمير ممتلكاتهم أو دخول أماكن دون اذن، ودراسة السيد (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن الانحرافات السلوكية لدى المراهقات تتمثل في ثلاثة أبعاد هي التمرد على السلطة، وأقامة علاقات مع الجنس الآخر والمشاغبة، و دراسة محمود وآخرون (Mahmoud, Hack–polay, Fuxman, Massetti and Al Samarh,2020) التي خلصت إلى أن السلوك المعادي للمجتمع يتكون من بعدين هما: السلوك العدائي المباشر بين الأشخاص (ستة بنود) بالإضافة إلى السلوك العدائي غير المباشر.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية أيضا فيما توصلت من عوامل تشكل مكونات او بنية الانحراف السلوكي مع توصلت إليه فورتين (Fortin,2003) من أن الانحراف السلوكي لدى الطلاب قد يتسم بالعنف أواللاعنف، وأشارت إلى أن الأخير أكثر انتشارا، حيث يميل الطلاب في الغالب إلى الانسحاب وعدم الانخراط والتعاون مع المعلمين والأقران على حد سواء مما يعيق استفادتهم هم وأقرانهم من العملية التعليمية، فضلا عن إعاقة قدرة المعلمين على تقديم المناهج الدراسية على نحو فعال.

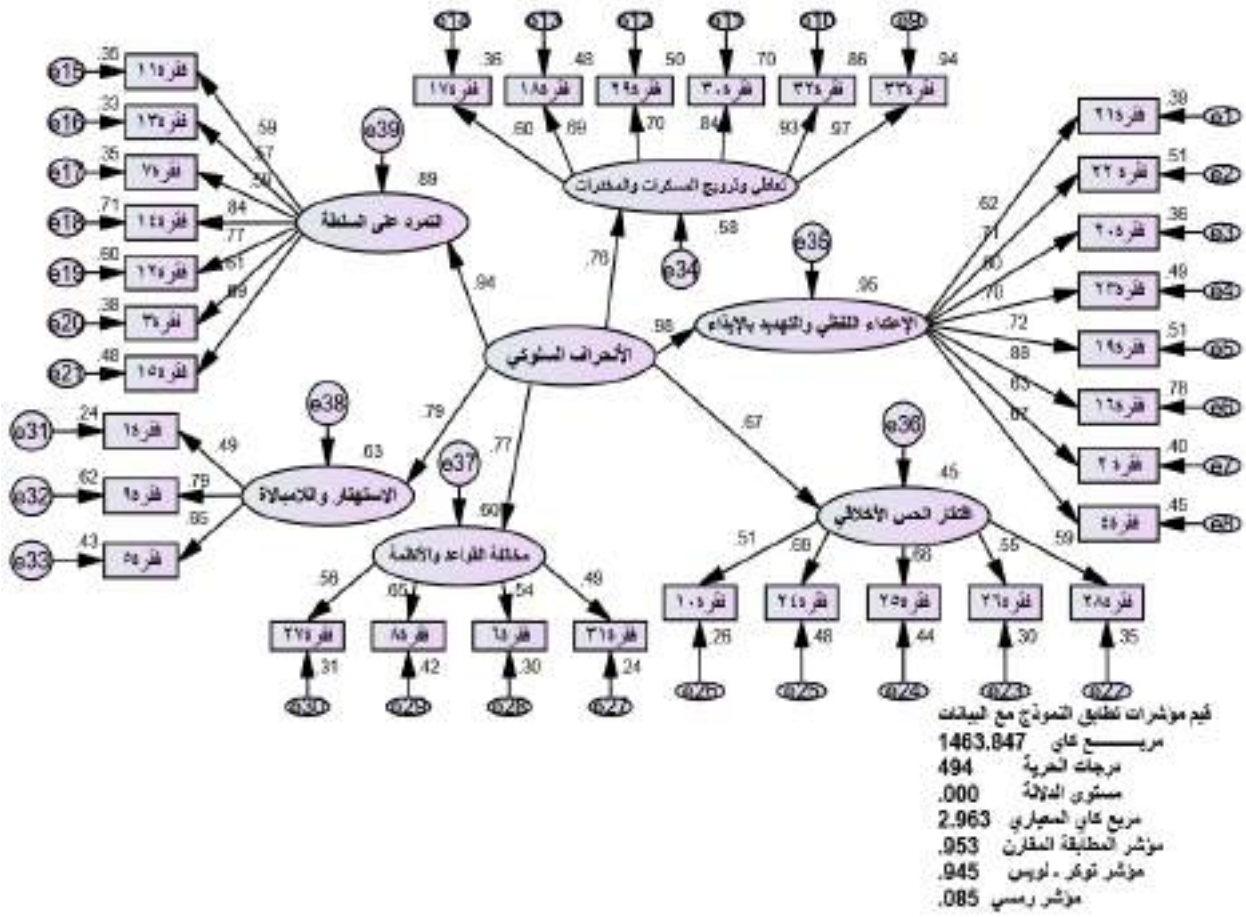
وتتفق نتائج دراستنا كذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة بيترسون وريجبي (Peterson & Rigby, 1999) والتي أكدت على انتشار مشكلة التنمر لدى المراهقين المنحرفين والتي تظهر فى الرغبة فى الأذى وفعل الأذى وتكراره والتمتع بإيقا ع الأذى بالأخرين. وبرغم اتساق نتائج دراستنا مع الغالبية العظمي –في حدود علم الباحثات– من الدراسات التي توصلت إلي أن الانحراف السلوكي متعدد الابعاد، إلا انها لم تتفق مع نتائج دراسة سانشيز وآخرون (Sanches et al.,2016) التي توصلت إلي وجود عامل عام للانحرافات السلوكية، ودراسة حافظ

امينى و فرهادى (Hafezamini& Farhadi,2019) التي هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة الفارسية لمقياس الانحراف السلوكي (DBVS) لدى المراهقين وأظهرت النتائج تشبع الـ (١٩) فقرة علي عامل عام للانحراف السلوكي.

ب- التحليل العاملي التوكيدي:

بناء على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، تم افتراض أن جميع العبارات تنتظم حول ستة عوامل ، وتم استخدام التحليل العاملي التوكيدي ؛ لمعرفة تطابق العوامل المستخرجة (ستة عوامل) التي تم التوصل إليه بناء على الصدق العاملي الاستكشافي مع النموذج المقترح للصدق العاملي التوكيدي، مع الاعتماد على أن يكون مربع كاي(χ^2)Chi- Square غير دالة إحصائيًا، أي تشير إلى أن النموذج المقترح يتطابق مع البيانات، ولكن من عيوبه أنه يتأثر بحجم العينة المستخدمة، فالعينات ذات الحجم الكبير قد تؤدي إلى رفض النموذج المقترح حتى وأن كان نموذجاً جيدًا أو قريبًا من النموذج الحقيقي المستخرج بناء على أطر نظرية، كذلك قد تؤدي العينات الصغيرة الحجم إلى قبول نماذج أقل جودة أو ذات اختلاف كبير نسبيًا بينها وبين البيانات الملاحظة (المشاهدة)؛ لذا تم الاعتماد على مؤشرات مطابقة أخرى إلى جانب مؤشر مربع كاي كما يلي: مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الأقتراب (RMSEA) على أن يكون المدى المقبول له من صفر إلى ٠,١ فأقل، بينما مؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر تاكر- لويس (TLI)، ومؤشر المطابقة التزايدي (IFI)، ومؤشر جودة المطابقة (GFI) أن يكون المدى المقبول لهم من ٠,٩٠ إلى ١، وأن يكون المدى المقبول للنسبة بين مربع كاي ودرجة حريتها (df/χ^2) من صفر إلى أقل من ٥ (أمحمد بوزيان تيغزة، ٢٠١٢، ٣٣٢- ٣٣٥)، وبالتالي فقد أظهرت نتائج نموذج التحليل العاملي التوكيدي المقترح لمقياس الانحراف السلوكي لدى طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية وجود تطابق بشكل ممتاز بين العوامل المستخرجة من الصدق العاملي الاستكشافي والنموذج المقترح للصدق العاملي التوكيدي، وذلك كما في شكل (١).

شكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الانحراف السلوكي لدى طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية (ن= ٥٤٠).



يتبين من شكل (١) أن كل عامل من العوامل الكامنة لمقياس الانحراف السلوكي قد تشبعت عليه الفقرات الخاصة به، كما أن مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المقبول لها، ويمكن توضيح معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج مقياس الانحراف السلوكي ودلالتها الإحصائية في جدول(٢)، بينما يوضح جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس الانحراف السلوكي.

جدول (٢) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية ودلالتها الإحصائية لتشبعات الفقرات على العوامل الكامنة لمقياس الانحراف السلوكي

العامل	<-	الفقرة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الاعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء	<-	فقرة ٢١	٠,٦٢	١,٠٠٠	–	–	–
الإعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء	<-	فقرة ٢٢	٠,٧١	١,٤٦	٠,١٠	١٣,٤٩	٠,٠٠١
الإعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء	<-	فقرة ٢٠	٠,٦٠	١,٣٦	٠,١٢	١٠,٧٢	٠,٠٠١
الإعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء	<-	فقرة ٢٣	٠,٧٠	٠,٩٧	٠,٠٧	١٣,١٨	٠,٠٠١
الإعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء	<-	فقرة ١٩	٠,٧٢	١,٥٨	٠,١١	١٣,٦٢	٠,٠٠١
الإعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء	<-	فقرة ١٦	٠,٨٨	١,٤٥	٠,٠٧	١٩,١٦	٠,٠٠١
الإعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء	<-	فقرة ٢	٠,٦٣	١,١٥	٠,١٠	١١,٤٧	٠,٠٠١
الإعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء	<-	فقرة ٤	٠,٦٧	١,٢٧	٠,١٠	١٢,٣٧	٠,٠٠١
تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات	<-	فقرة ٣٣	٠,٩٧	١,٠٠٠	–	–	–
تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات	<-	فقرة ٣٢	٠,٩٣	٠,٩٤	٠,٠٢	٣٢,٣١	٠,٠٠١
تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات	<-	فقرة ٣٠	٠,٨٤	٠,٨٧	٠,٠٣	٢٢,٧٦	٠,٠٠١
تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات	<-	فقرة ٢٩	٠,٧٠	٠,٨٣	٠,٠٥	١٥,٤٣	٠,٠٠١
تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات	<-	فقرة ١٨	٠,٦٩	٠,٩٩	٠,٠٦	١٥,٠٥	٠,٠٠١
تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات	<-	فقرة ١٧	٠,٦٠	٠,٨٧	٠,٠٧	١١,٧٦	٠,٠٠١
التمرد على السلطة	<-	فقرة ١١	٠,٥٩	١,٠٠٠	–	–	–
التمرد على السلطة	<-	فقرة ١٣	٠,٥٧	١,٠٦	٠,١٠	٩,٩٤	٠,٠٠١
التمرد على السلطة	<-	فقرة ٧	٠,٥٩	١,٠٦	٠,١٠	١٠,٣٨	٠,٠٠١
التمرد على السلطة	<-	فقرة ١٤	٠,٨٤	١,٦٣	٠,٠٩	١٧,٠٤	٠,٠٠١
التمرد على السلطة	<-	فقرة ١٢	٠,٧٧	١,٣٢	٠,٠٨	١٤,٨٨	٠,٠٠١

التمرد على السلطة	<-	فقرة ٣	٠,٦١	١,٠٥	٠,٠٩	١٠,٨١	٠,٠٠١
التمرد على السلطة	<-	فقرة ١٥	٠,٦٩	١,٤١	٠,١١	١٢,٦٤	٠,٠٠١
افتقار الحس الأخلاقي	<-	فقرة ٢٨	٠,٥٩	١,٠٠٠	–	–	–
افتقار الحس الأخلاقي	<-	فقرة ٢٦	٠,٥٥	٠,٦٩	٠,١٢	٥,٤٤	٠,٠٠١
افتقار الحس الأخلاقي	<-	فقرة ٢٥	٠,٦٦	١,٠٢	٠,١٠	٩,٣٨	٠,٠٠١
افتقار الحس الأخلاقي	<-	فقرة ٢٤	٠,٦٩	١,٠٦	٠,١٠	٩,٧٧	٠,٠٠١
افتقار الحس الأخلاقي	<-	فقرة ١٠	٠,٥١	٠,٩١	٠,١٢	٧,٣٤	٠,٠٠١
مخالفة القواعد والأنظمة	<-	فقرة ٣١	٠,٤٩	١,٠٠٠	–	–	–
مخالفة القواعد والأنظمة	<-	فقرة٦	٠,٥٤	١,٢٢	٠,١٥	٧,٧٨	٠,٠٠١
مخالفة القواعد والأنظمة	<-	فقرة ٨	٠,٦٥	١,١٥	٠,١٢	٩,٣٠	٠,٠٠١
مخالفة القواعد والأنظمة	<-	فقرة ٢٧	٠,٥٦	٠,٩١	٠,١١	٨,٠١	٠,٠٠١
الاستهتار واللامبالاة	<-	فقرة ١	٠,٤٩	١,٠٠٠	–	–	–
الاستهتار واللامبالاة	<-	فقرة ٩	٠,٧٨	١,٤٦	٠,١٢	١٢,١١	٠,٠٠١
الاستهتار واللامبالاة	<-	فقرة ٥	٠,٦٥	١,٣٠	٠,١٣	٩,٧٦	٠,٠٠١

جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس الانحراف السلوكي لدى طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية (ن=٥٤٠).

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي كا٢ χ^2 مستوى دلالة كا٢	١٤٦٣,٨٤ دالة ٠,٠٠١	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة، وأحيانًا تكون دالة؛ يرجع ذلك إلى حجم العينة.
درجة الحرية DF	٤٩٤	–
النسبة بين كا٢إلى درجة حريتها (/df) χ^2	٢,٩٦ (ممتاز)	صفر إلى أقل من ٥
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٥ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٨ (ممتاز)	من صفر إلى أقل من ٠,١
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠,٩٥(ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر تاكر– لويس (TLI)	٠,٩٤ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠,٩١ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١

يتضح من خلال جدولي (٢) و(٣) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية تشير إلى أن المقياس يتمتع بنموذج قياسي ممتاز، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي؛ حيث بلغت

النسبة بين مربع كاي ودرجة الحرية (٢,٩٦)، بينما كانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (٠,٩٥)، ومؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (٠,٠٨)، ومؤشر المطابقة التزايدي (٠,٩٥)، ومؤشر تاكر– لويس (٠,٩٤)، ومؤشر جودة المطابقة (٠,٩١)، كما تشبع على كل عامل من العوامل الكامنة الفقرات الخاصة به، كما كانت جميع التشبعات دالة إحصائيًّا؛ وهو ما يؤكد على البنية العاملية السداسية للمقياس، مما يجعلنا نطمئن إلى مدى صلاحية وملاءمة النموذج الحالي في قياس الانحراف السلوكي لدى طلبة الجامعات في المملكة العربية السعودية.

٣- **صدق الاتساق الداخليInternal consistency :**

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (وفقا لما تم الوصول إليه من نتائج التحليل العاملي)، وكذلك معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس كما في جدول (٤)، وأيضًا حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للانحراف السلوكي، ويوضح ذلك جدول (٥).

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي له، وبين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الانحراف السلوكي(ن= ٥٤٠)

البعد الأول الاعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء (٨ فقرات)			**البعد الثاني** تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات (٦ فقرات)			**البعد الثالث** التمرد على السلطة (٧ فقرات)			**البعد الرابع** افتقار الحس الأخلاقي (٥ فقرات)		
الفقرة	**الفقرة بالبعد**	**الفقرة بالدرجة الكلية**	**الفقرة**	**الفقرة بالبعد**	**الفقرة بالدرجة الكلية**	**الفقرة**	**الفقرة بالبعد**	**الفقرة بالدرجة الكلية**	**الفقرة**	**الفقرة بالبعد**	**الفقرة بالدرجة الكلية**
٢١	٠,٧٥**	٠,٦٧**	٣٣	٠,٩٠**	٠,٦٦**	١١	٠,٧٥**	٠,٦٤**	٢٨	٠,٧٣**	٠,٤٧**
٢٢	٠,٧٧**	٠,٦٩**	٣٢	٠,٨٥**	٠,٦١**	١٣	٠,٦٧**	٠,٥٤**	٢٦	٠,٦٠**	٠,٣١**
٢٠	٠,٧٣**	٠,٦٠**	٣٠	٠,٨٢**	٠,٦١**	٧	٠,٦٩**	٠,٥٦**	٢٥	٠,٧١**	٠,٥٦**
٢٣	٠,٧١**	٠,٦٤**	٢٩	٠,٧٥**	٠,٥٦**	١٤	٠,٨٣**	٠,٧٥**	٢٤	٠,٧٠**	٠,٦٢**
١٩	٠,٧٩**	٠,٧٢**	١٨	٠,٨٠**	٠,٧٧**	١٢	٠,٧٩**	٠,٧٤**	١٠	٠,٦٥**	٠,٤٥**
١٦	٠,٨٤**	٠,٨١**	١٧	٠,٧٣**	٠,٦٥**	٣	٠,٦٨**	٠,٥٥**			
٢	٠,٦٩**	٠,٦٢**				١٥	٠,٧٤**	٠,٦٨**			
٤	٠,٧٣**	٠,٦٦**									
البعد الخامس مخالفة القواعد والأنظمة (٤ فقرات)			**البعد السادس** الاستهتار واللامبالاة (٣ فقرات)								

الفقرة	الفقرة بالبعد	الفقرة بالدرجة الكلية	الفقرة	الفقرة بالبعد	الفقرة بالدرجة الكلية
٣١	٠,٧٤**	٠,٤٨**	١	٠,٦٧**	٠,٢٧**
٦	٠,٧٣**	٠,٤٨**	٩	٠,٧٧**	٠,٦٤**
٨	٠,٦٩**	٠,٦١**	٥	٠,٧٨**	٠,٥٧**
٢٧	٠,٦٧**	٠,٥٢**			

**** دالة عند مستوى ٠,٠١**

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين كل بعد والدرجة الكلية للانحراف السلوكي

المتغيرات	الاعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء	تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات	التمرد على السلطة	افتقار الحس الأخلاقي	مخالفة القواعد والأنظمة	الاستهتار واللامبالاة
الانحراف السلوكي	٠,٩٠**	٠,٨١**	٠,٨٦**	٠,٧٠**	٠,٧٣**	٠,٦٦**

**** دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من جدول (٤) أن الدرجة الكلية لمقياس الانحراف السلوكي ترتبط ارتباطًا دالًا بدرجة كل عبارة من عبارات المقياس، ودرجة كل عبارة ترتبط ارتباطًا دالًا بدرجة البعد الذي تنتمي إليه في مقياس الانحراف السلوكي عند مستوى (٠,٠١)، ويتضح من جدول (٥) أن درجة كل بُعد من أبعاد مقياس الانحراف السلوكي ترتبط ارتباطًا دالًا بالدرجة الكلية لمقياس الانحراف السلوكي، وذلك عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى صدق فقرات مقياس الانحراف السلوكي عن طريق الاتساق الداخلي؛ ومما يدل على التجانس الداخلي لمقياس الانحراف السلوكي، وأنه صالح للاستخدام لقياس الانحراف السلوكي، وهذا يتسق ما ما ذكرته أنستازي وأوربينا (Anastasi & Urbina,1997) ان الارتباط الدال بين درجة البند أو الفقرة والدرجة الكلية على المقياس يشير إلى قدرة الفقرة على قياس ما يقيسه المقياس، فضلا عن أن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعد مؤشرا من مؤشرات القدرة التمييزية للفقرة.

التساؤل الثاني : والذي ينص على "ما مؤشرات ثبات مقياس الانحراف السلوكي لدي طلبة الجامعات السعودية؟" للإجابة على هذا التساؤل استخدمت الباحثات للتحقق من الثبات طريقة ثبات ألفا لكرونباخ، وأيضًا طريقة ثبات التجزئة النصفية للمقياس مع تعديل معامل الارتباط بين النصفين باستخدام معادلة "سبيرمان– براون"، ومعادلة "جتمان ويوضح جدول (٦) قيم معامل الثبات لمقياس الانحراف السلوكي وأبعادها لدى طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية.

جدول (٦) معاملات ثبات مقياس الانحراف السلوكي وأبعاده (ن=٥٤٠)

مقياس الانحراف السلوكي وأبعادها	عدد الفقرات	ألفا لكرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية		
			معامل الارتباط بين النصفين	بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون	معادلة جتمان
الإعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء	٨	٠,٨٩	٠,٧٨	٠,٨٨	٠,٨٨
تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات	٦	٠,٨٨	٠,٧٣	٠,٨٥	٠,٨٤
التمرد على السلطة	٧	٠,٨٦	٠,٧٧	٠,٨٧	٠,٨٦
افتقار الحس الأخلاقي	٥	٠,٧٢	٠,٥٥	٠,٧١	٠,٧١
مخالفة القواعد والأنظمة	٤	٠,٧٦	٠,٥٧	٠,٧٣	٠,٧٢
الاستهتار واللامبالاة	٣	٠,٧٨	٠,٦٣	٠,٧٨	٠,٧٧
الدرجة الكلية لمقياس الانحراف السلوكي	٣٣	٠,٩٤	٠,٧٥	٠,٨٦	٠,٨٦

يتضح من جدول (٦) أن مقياس الانحراف السلوكي، وكذلك كل بُعد من أبعاده ثابت سواء بطريقة معامل ألفا لكرونباخ، أو بطريقة التجزئة النصفية للمقياس، مع تصحيح معامل الارتباط بين نصفي المقياس وأبعاده باستخدام "معادلة سبيرمان- براون"، ومعادلة "جتمان"، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس بين (٠,٧٢ – ٠,٨٩) في حين كان معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٩٤)، بينما تراوحت قيم معامل التجزئة النصفية باستخدام سبيرمان بروان، وباستخدام معادلة جتمان لأبعاد المقياس بين (٠,٧١- ٠,٨٨) في حين كان معامل التجزئة النصفية للمقياس ككل (٠,٨٦) ويتضح من النتائج السابقة أن مقياس الانحراف السلوكي و جميع أبعاده يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة.

ومن خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيم معاملات الثبات متقاربة بالرغم من استخدام أكثر من طريقة ، والنقطة الأهم أن جميع قيم معاملات الثبات للمقياس وجميع أبعاده تتعدي قيمة ٠,٧٠ سواء باستخدام طريقة الفا كرونباخ او التجزئة النصفية لسبيرمان وجتمان ، وهي قيم مقبولة وفقا للمعايير المتعارف عليها ، والتي حددت انه يجب ان تتعدي قيمة الفا كرونباخ ٠,٧٠(Taber, 2017) . ووفقا لما ذكره لينرت وراتس (Lienert &Raatz,1994) كما ورد في (بوقصار و زياد، ٢٠١٥:٣٦) من وجوب أن تكون قيمة الفا اكبر من ٠,٦٠ حتى تتحقق معايير الصلاحية للاستخدام في التشخيص الفردي، أما إذا كانت قيمة ألفا اقل من ٠,٦٠ فلا يكون المقياس صالحا إلا للتفريق بين المجموعات، ووفق النتيجة التي تم التوصل إليها يمكن اعتبار المقياس وسيلة تشخيص فردية وجماعية.

الخلاصة

بينت النتائج أن مقياس الانحراف السلوكي لطلبة الجامعة يمتلك مؤشرات صدق وثبات موثوق بها، وبناء على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي تبين أن المقياس ذو بنية سداسية فقد تم اشتقاق ستة عوامل تشكل الانحراف السلوكي عند طلبة الجامعة وهي العامل الأول" الاعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء،" والعامل الثاني" تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات"، والعامل الثالث التمرد على السلطة"، والعامل الرابع "افتقار الحس الأخلاقي"، والعامل الخامس" مخالفة القواعد والأنظمة"، والعامل السادس" الاستهتار واللامبالاة"، وتم التأكد من بنية المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي الذي أكدت نتائجه على البنية السداسية للمقياس، كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس حيث ارتبطت كل الفقرات بالدرجة الكلية علي المقياس، وبالبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك ارتبطت الأبعاد بالدرجة الكلية علي المقياس، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١، كما تمتع المقياس بمعاملات ثبات جيدة باستخدام طريقة الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان براون وجتمان، وانطلاقا من مما سبق نستطيع أن نقول أن مقياس الانجراف السلوكي لطلبة الجامعة في صورته النهائية يتكون من (٣٣) فقرة موزعة على ستة أبعاد (ملحق ١) وأنه يتمتع بخصائص سيكومترية موثوق بها وعليه يمكن استخدامه في البيئة السعودية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة حول صلاحية مقياس الانحراف السلوكي للتطبيق، توصي الباحثات بما يلي:

١- استخدام المقياس في الأغراض البحثية والدراسات النفسية التي تتناول الانحراف السلوكي.

٢- الاستفادة من المقياس في التشخيص المبكر للانحرافات السلوكية لدى طلبة الجامعة.

٣- الاستفادة من المقياس في تخطيط وتصميم البرامج الارشادية للطالب المشكل.

المقترحات

١- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول التحليل العاملي التوكيدي والاستكشافي للمقياس للتحقق من بنيته العاملية ومدى التطابق مع العوامل المستخرجة من المقياس الأصلي.

٢- إجراء مزيد من الدراسات لتحقق من الصدق التلازمي للمقياس.

٣- إجراء دراسات عبر ثقافية للتحقق من تباين البنية العاملية للمقياس باختلاف الثقافات.

شكر وتقدير

تم تمويل هذا المشروع من برنامج التمويل المؤسسي للبحث والتطوير –وزارة التعليم بموجب المنحة البحثية رقم (IFPAS-024-246-2020). ولذا يتقدم الفريق البحثي بالشكر لوزارة التعليم ولجامعة الملك عبد العزيز جدة، المملكة العربية السعودية على الدعم الفني والمالي لهذا المشروع.

المراجع

قائمة المراجع العربية

أحمد، غريب وجابر، سامية. (٢٠٠٣). *علم الاجتماع الانحرافي*. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

الأسطل، يعقوب يونس خليل. (٢٠١١). *المشكلات النفس اجتماعية والانحرافات السلوكية لدى المترددين على مراكز الإنترنت بمحافظة خان يونس*. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.

بلعمرانية، زينب وبوشلوخ ،هاجر. (٢٠١٨). *البيئة الأسرية والسلوك الانحرافي للحدث دراسة ميدانية بمركز إعادة التربية والتأهيل بالطاهير*. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي، جامعة محمد الصديق بن يحي– جيجل– كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.

بوغرزة، رضا. (٢٠١٧). *شبكة الانترنيت وعلاقتها باكتساب السلوك الانحرافي لدي الشباب المراهق، دراسة ميدانية بثانويات مدينة جيجل*. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراة العلوم في علم الاجتماع، جامعة محمد لمين دباغين–سطيف ٢.

بوقصار، منصور و زياد، رشيد. (٢٠١٥). الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة العامة لدى تلاميذ المرحمة الثانوية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية* ،١(١)، ٢٤-٥٢.

تيغزة، محمد فرج. (٢٠١٢). *التحليل العاملي الإستكشافي والتوكيدي؛ مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSSولیزرلLISREL* . عمان، دار الميسرة.

الجمبري، خيري خليل. (١٩٨٤). *الخدمة الاجتماعية للأحداث المنحرفين*. الإسكندرية،المكتب الجامعي الحديث.

حجازي، تغريد والشريف، نايف. (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لصورتي اختبار في الرياضيات للمرحلة المتوسطة "دراسة مقارنة". *مجلة الدراسات التربوية* والنفسية–جامعة السلطان قابوس، ١١(١) ،١٧٨-١٩٠.

خلايفية، نصيرة. (٢٠١٢). *التصورات الاجتماعية لدور المدرسة عند الأحداث المنحرفين*. اطروحة دكتوراه علوم فرع علم النفس الاجتماعي، جامعة منتوري – قسنطينة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

خليفة، رشيد ناصر. (٢٠٠٥). السلوك المنحرف لأولاد الشوارع. *مجلة واسط للعلوم الإنسانية*، ٥(١١)، ١٧٧-٢٠١.

داؤود، علاء عادل. (٢٠٠٠). *بناء مقياس الاضطرابات السلوكية لأطفال الصفوف الأولي التعليم الأساسي في الأردن*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة بغداد – كلية التربية ابن رشد.

ربيع، محمد و يوسف، جمعة. (٢٠٠٤). *علم النفس الجنائي*. القاهرة، دار غريب للطباعة.

سويف، مصطفى. (٢٠٠٥). *علم النفس: دراسات نظرية وبحوث امبريقية*. القاهرة، الدار المصدرية اللبنانية.

السيد، فاطمة أنور محمد. (٢٠١٩). الانحرافات السلوكية للطالبات المراهقات ودور طريقة خدمة الفرد في مواجهتها. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الفيوم، *١٧* (١)، ٢١٩-٢٥١.

شحاتة، عبد المنعم و الشناوي، أمنية إبراهيم. (٢٠١٠). أنماط السلوك المشكل لدى المراهقين: دراسة استكشافية على طلاب محافظة المنوفية. *مجلة دراسات عربية* ، ٩(١)، ٢٧١ – ٣٠٠.

الصديقي، سلوى، عبد الخالق، جلال و رمضان، السيد. (٢٠٠٢). *انحراف الصغار وجرائم الكبار الحدود والمعالجة*. الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

القحطاني، عبد الإله بن محمد مبارك. (٢٠١٩). *استخدامات الشباب الجامعي السعودي لشبكات التواصل الاجتماعي والإشاعات المتحققة منها: سناب شات نموذجا*. رسالة (ماجستير)-جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الإعلام.

عبد المعطى، حسن مصطفى. (٢٠٠١). *الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة (الأساليب –التشخيص– العلاج)*. القاهرة، دار القاهرة للنشر والتوزيع.

فيروز، زرارقة. (٢٠٠٥). *الأسرة وعلاقتها بانحراف الحدث المراهق*. أطروحة دكتوراه في العلوم تخصص علم اجتماع التنمية، جامعة منتوري– قسنطينة– كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية.

الكاشف، إيمان فؤاد. (٢٠٠٥). *مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة وأساليب ارشادهم*. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

البيومي، محمد أحمد. (٢٠١٣). *علم اجتماع القيم*. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

لعون، عطية وعايش، صباح. (٢٠١٢). استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي في تقنين المقاييس النفسية والتربوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣(٢) ،٢-١٠٥.

هياجنة، وليد سليمان يوسف و الحمد، نايف فدعوس علوان. (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس الشخصية السيكوباتية في ضوء نموذج سلم التقدير لنظرية الاستجابة للفقرة. *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*،١٠ (٣) ،٣٧٥-٣٩٧.

قائمة المراجع الأجنبية

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th. Ed.). Washington, DC: APA.

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Prentice Hall/Pearson Education.

Andrews, D. A., & Bonta, J. (2010). Rehabilitating criminal justice policy and practice. *Psychology, Public Policy, and Law*, *16*(1), 39–55.

Bendixen, M., & Olweus, D. (1999). Measurement of antisocial behavior in early adolescence and adolescence: Psychometric properties and substantive findings. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9, 323-354.

Darvishi, M., Vahid, M. K. A., Athar, M. E., Trejos-Castillo, E., & Asgarabad, M. H. (2022). The Explanation of Adolescent Delinquent Behaviors Based on Jessor's Problem Behavior Theory (PBT) in Iran: The Role of Individual Vulnerability, Opportunity Risk Availability, and Perceived Support. *Frontiers in Psychiatry*, 13.

Delucchi, M., & Korgen, K. (2002). "we're the customer-we pay the tuition": Student consumerism among undergraduate sociology majors. *Teaching Sociology*, *30*(1), 100.

Eagle, L., & Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and Marketing Perspectives. *Quality Assurance in Education*, *15*(1), 44-60.

Hafezamini, M., & Farhadi, H. (2019). Studying the Psychometric Measurement of Deviant Behavioral Scale in Adolescents aged 12 to18 years in Tehran. PSYCHOMETRY, 7(27), 69-84.

Kalambe, Cicilia Manca (2021). *The Behavioral Deviation of the Main Character in Sheldon's Bloodline*. Thesis in English, Hasanuddin University.

Lansford, J. E., Dodge, K. A., Fontaine, R. G., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2014). Peer rejection, affiliation with deviant peers, delinquency, and risky sexual behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1742–1751.

Liau, A.K., Barriga, A.Q. & Gibbs, J.C. (1998). Relations between self-serving cognitive distortions and overt vs. covert antisocial behavior in adolescents. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 24, 335–346.

Lukianoff, G. & Haidt, J. (2018). *The coddling of american mind. How good intentions and bad ideas are setting up a generation for failure*. New York, NY : Penguin Press.

Mahmoud, A. B., Hack-polay, D., Fuxman, L., Massetti, B. & Al

Musitu Ochoa, G., Estévez Lopez, E., & Emler, N. P. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, *42*(168), 779–794.

Naidoo, R., & Jamieson, I. (2005). Empowering participants or corroding learning? towards a research agenda on the impact of student consumerism in Higher Education. *Journal of Education Policy*, *20*(3), 267-281.

Peterson, L.& Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian Secondary School with students as helpers. *Journal of Adolescence*, *22*(4), 481-492.

Sanches, C., Gouveia-Pereira, M., Marôco, J., Gomes, H., & Roncon, F. (2016). Deviant behavior variety scale: Development and validation with a sample of Portuguese adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *29*(1).

Samarh, A. Z. (2020). Developing and validating a new multi-dimensional scale for antisocial behavior in a higher education setting. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61, 502–512.

Smith, D. J. (2003). Theory and method in the Edinburgh Study of Youth Transitions and crime. *British Journal of Criminology, 43*(1), 169-195.

Taber, K. S. (2017). The use of Cronbach's alpha when developing and Reporting Research Instruments in science education. *Research in Science Education, 48*(6), 1273-1296.

Farrington, D. P., Coid, J. W., Harnett, L., Jolliffe, D., Soteriou, N., Turner, R., & West, D. J. (2006). *Criminal careers and life success: New findings from the Cambridge study in delinquent behaviou*r. Home Office Research study No. 281. London: Home Office.

Thornton, A. J. V., Graham-Kevan, N., & Archer, J. (2010). Adaptive and maladaptive personality traits as predictors of violent and non-violent offending behavior in men and women. *Aggressive Behavior*, 36, 177-186.

ملحق رقم (١): *مقياس الانحراف السلوكي*

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف بعض السلوكيات؛ المطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة وتحديد إذا ماكنت قمت بهذا السلوك خلال العام الماضي وحتى الآن، وذلك باختيار الإجابة التي تنطبق عليك. لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

م	الفقرة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
١	كذبت على أحد من الكبار (أفراد الأسرة، المعلمين.... إلخ)					
٢	ضربت شخص بالغ (أحد أفراد الأسرة، معلم، حارس أمن، سائق..إلخ)					
٣	أتلفت أو دمرت ممتلكات عامة أو خاصة.					
٤	سرقت أي شيء بصرف النظر عن قيمته (في المتاجر، في المدرسة، من شخص ما .... إلخ).					
٥	تغيبت عن الجامعة لعدة أيام دون علم والديك.					
٦	قدت دراجة نارية أو سيارة بدون رخصة قيادة.					
٧	كتبت على جدران المباني أو المواقع الأخرى (مثل المدرسة، وسائل النقل العام، الجدران، إلخ).					
٨	حرصت على تكوين علاقات مع الجنس الآخر أسوة بالآخرين.					
٩	حضرت إلى الجامعة بزي مخالف.					
١٠	تحدثت مع زملائك في موضوعات خارج الدرس أثناء شرح الأستاذ.					
١١	رديت بطريقة غير لائقة على الأستاذ.					
١٢	تباهيت أمام زملائك بعلاقاتك الشخصية مع الجنس الآخر.					
١٣	أمتنعت عن عمل التكاليف الدراسية					
١٤	حرضت زملائك على عدم تنفيذ تعليمات الأستاذ.					
١٥	خرجت من القاعة الدراسية دون استئذان					

١٦	تعمدت احراج الأستاذ أمام زملائك.					
١٧	رديت على المكالمات التليفونية دون استئذان أثناء شرح الأستاذ.					
١٨	شجعت زملائك على إقامة علاقات مع الجنس الآخر.					
١٩	قمت بسبّ زملائك بشكل مستمر.					
٢٠	انفعلت على زملائك لأتفه الأسباب.					
٢١	أرشدت زملائك إلى كيفية إقامة علاقات مع الجنس الآخر.					
٢٢	سخرت من زملائك بشكل مستمر.					
٢٣	هددت زملائك بإيقاع الأذى عليهم					
٢٤	بذلت المال لتحصل على ما تريد دون تعب					
٢٥	استخدمت الهاتف وتطبيقاته لإقامة علاقة مع الجنس الآخر					
٢٦	جاملت لتحقيق أهدافك					
٢٧	قُدت السيارة بسرعة وتهور					
٢٨	غشيت في الامتحانات					
٢٩	تناولت العقاقير المنشطة أو المهدئة					
٣٠	روجت ونشرت الشائعات					
٣١	دخنت السجائر أو النارجيلة في أماكن ممنوع التدخين فيها					
٣٢	استخدمت العنف للحصول على المال					
٣٣	روجت لبيع وتعاطي المسكرات والمخدرات.					

تصحيح المقياس:

لا توجد فقرات عكسية، تمنح الدرجة وفقا لبديل الإجابة كما يلي:

أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
١	٢	٣	٤	٥

وفقا لمفتاح التصحيح السابق تتراوح الدرجة على المقياس ما بين: ٣٣ – ١٦٥ وتشير الدرجة الكلية على المقياس إلي درجة الانحراف السلوكي وهي عبارة عن مجموع الدرجات إلي ابعاد المقياس الستة التالية:

١- **البعد الأول:** الإعتداء اللفظي والتهديد بالإيذاء (٨ فقرات).

تمثله الفقرات أرقام: ٢-٤-١٦-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣.

٢- **البعد الثاني:** تعاطي وترويج المسكرات والمخدرات (٦ فقرات).

تمثله الفقرات أرقام: ١٧-١٨-٢٩-٣٠-٣٢-٣٣.

٣- **البعد الثالث:** التمرد على السلطة (٧ فقرات).

تمثله الفقرات أرقام: ٣-٧-١١-١٢-١٣-١٤-١٥.

٤- **البعد الرابع:** افتقار الحس الأخلاقي (٥ فقرات).

تمثله الفقرات أرقام: ١٠-٢٤-٢٥-٢٦-٢٨.

٥- **البعد الخامس:** مخالفة القواعد والأنظمة (٤ فقرات).

تمثله الفقرات أرقام: ٦-٨-٢٧-٣١.

٦- **البعد السادس:** الاستهتار واللامبالاة (٣ فقرات).

تمثله الفقرات أرقام: ١-٥-٩.

Factor Structure and Psychometric Properties of the Behavioral Deviation Scale for University Students (An Analytical Study Using Exploratory and Confirmatory Factor Analysis)

By

Mogeda El Sayed Aly El Keshky

Professor of Clinical Psychology, Department of Psychology, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University

Fatimah Hamdi Alganami

Assistance Professor of Clinical Psychology, Department of Psychology, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University

Badra Hamdi Alghanami

Assistance Professor of Clinical Psychology, Department of Psychology, Faculty of Arts and Humanities, King Abdulaziz University

Abstract. the aim of this study was to develop a new scale to assess Behavioral Deviation Scale (BDS) and to further explore its psychometric properties. A sample of 540 Saudi university students (43.15% males, age M=22.32; SD=5.65years) recruited via online survey that contains a sociodemographic questionnaire and the BDS participated. Exploratory factor analysis [EFA], confirmatory factor analysis [CFA], reliability, were performed to assess the instrument's psychometric properties. The results from the EFA revealed a six-factor structure for BDS that was also confirmed by the CFA. It was found to the BDS showed good reliability ($\alpha = 0.94$), and all of its items were kept. The 33 items of the BDS are valid, reliable, and proved to be highly suitable for measuring behavioral deviation. It is envisaged that the BDS will help facilitate unified research in the field.

Keywords: Behavioral Deviation, Psychometric Properties, Exploratory Factor Analysis, Confirmatory Factor Analysis, University Students.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٥ ص ص: ٢٦٧- ٢٩٧ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-5.10

تفاعل الجمهور السعودي مع مضامين العمل التطوعي عبر شبكات التواصل الاجتماعي؛ نحو مفهوم جديد للعمل التطوعي (دراسة ميدانية على عينة من مواطني مدينة جدة)[١]

د. مصطفى جمال بن طيفور
أستاذ مساعد- كلية الاتصال والإعلام
جامعة الملك عبد العزيز- المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني:mt@kau.edu.sa

مستخلص. تسعى هذه الدراسة الميدانية إلى تسليط الضوء على المفهوم الحديث للعمل التطوعي" التطوع السيبراني" الذي ظهر بعد هيمنة شبكات التواصل الاجتماعي فكرا وسلوكا واعتقادا، والتي أعطته نفسا جديدا ونقلت بمفهوم المشاركة من التصورات النظرية إلى الممارسة الاجتماعية، إشكالية الدراسة تتمحور حول أشكال تفاعل الجمهور السعودي مع مضامين العمل التطوعي عبر هذه المنصات الإلكترونية والقيم التي تتجسد من خلال هذا التفاعل، وسيتم استخدام منهج المسح باستخدام أسلوب العينة القصدية للإجابة على تساؤلات الدراسة، بالنسبة لأداة جمع البيانات فتتمثل في استمارة الاستقصاء التي ستوزع على مجموعة من مواطني مدينة جدة الذين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي بأنواعها (٤٠٠ مفردة ذكور وإناث) ليتم بعدها تحليل نتائج الدراسة وفق نظرية (نظرية الاستخدامات والإشباعات).

الكلمات المفتاحية: تفاعل، مضامين، شبكات التوصل الاجتماعي، التطوع، التطوع السيبراني.

المقدمة

لقد أصبح العمل التطوعي في المجتمعات العربية متطلبا ملحا في الآونة الأخيرة أكثر من ذي قبل، إذ يعتبر الدعامة الأساسية للمشاركة في خدمة الإنسان، قيمة دعت إليها تعاليم الدين الإسلامي ورسخته القيم العربية الأصيلة، والذي أصبح إطارا اجتماعيا يتشكل من خلاله نسيج من الأعراف والتقاليد والعادات الاجتماعية.

[١] يتقدم فريق الدراسة بالشكر لعمادة البحث العلمي ، جامعة الملك عبد العزيز– جدة، على دعمها العلمي والمادي لهذا المشروع بالمنحة البحثية رقم (G –46-325-1442)

وبظهور مواقع التواصل الاجتماعي ظهرت العديد من المجموعات والصفحات التي دعت إلى الانخراط في مختلف الأنشطة التطوعية، وقربت المسافة بين المحسنين والفقراء والأرامل ومختلف الفئات المحرومة التي تحتاج إلى مساعدات مادية، كما أنها أصبحت مجالا للتجمهر لممارسة مختلف الأعمال التطوعية كحملات التنظيف، وتقديم خدمات للآخرين من توجيه وإرشاد وغيرها.

فالعمل التطوعي هو أحد ركائز المجتمع الحديث، ومسلكا اجتماعيا مستمد من قيم وثقافة المجتمع، يقوم على المشاركة الإيجابية لمختلف فئات المجتمع، وعليه تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تفاعل المجتمع المحلي مع محتويات العمل التطوعي عبر مواقع التواصل الاجتماعي مما يؤسس لمفهوم جديد في المجال الأكاديمي "التطوع السيبراني" حيث أصبح بالإمكان تطويع التقنية للمشاركة في العديد من الأنشطة التطوعية إلكترونيا.

مشكلة الدراسة:

من الملاحظ التطور الكبير الذي تشهده المجتمعات خلال العشرية الأخيرة في مجال التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال، والثورة الكبيرة التي أحدثها دخول الانترنيت في الحياة البشرية لما تملكه من سمات اتصالية غيرت الكثير من المفاهيم، وقدرتها في خلق أنواع جديدة في أنماط التواصل لعل "مارشال ماكلوهان" أحسن من عبر عنه من خلال مفهومه" القرية الكونية"، ، وانعكس هذا التحول في مجالات عديدة وأوجه مختلفة من مجالات الحياة اليومية، فأصبحت الحاجة نحو استخدام هذه الأدوات حتمية تكنولوجية تفاديا للفجوات الرقمية بين الأفراد والمجتمعات.

من بين أبرز إرهاصات هذه التكنولوجيا ظهور وسائط جديدة في الإعلام والاتصال بفضل الانتقال من الويب ١,٠ إلى الويب ٢,٠ الذي ظهرت من خلاله شبكات عديدة أطلق عليها بشبكات التواصل الاجتماعي(مع تحفظ الباحث على كلمة تواصل أو انفصال اجتماعي) غيرت الكثير من أشكال الاتصال التقليدي ممارسة وفكرا وتفاعلا، استرجع فيها الجمهور سلطته كاملة غير منقوصة متحررا من الرقابة الممارسة عليه ءانفا، مما قلب إشكالية الدراسات الحديثة من ماذا تفعل وسائل الإعلام بالجمهور، إلى ماذا يفعل الجمهور بوسائل الإعلام في التنظير الإعلامي والاتصال الحديث" فعل التلقي".

فأصبحت هذه الوسائط قبلة للكثير من الساسة، والإعلاميين والدعاة والكتاب والمدونين بعد الفضاء الرهيب ومساحة الحرية والنشر التي أتاحتها هذه المواقع، فتم سحب النجوم والمشاهير والفنانين إلى هذا البساط السيبراني، وانعكس استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في كل أبعاد الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

لعل الجانب الاجتماعي أكثر المجالات استفادة من هذه المواقع، من خلال تعزيز العلاقات الاجتماعية وكثرة التواصل بين أفراد الأسرة في أي مكان وزمان بالعالم"اللازمكانية"، وبناء علاقات جديدة، واستغلال المنصة أيضا في الحث على العمل الخيري والعمل التطوعي الذي عرف رواجا جديدا بدخول الميديا الجديدة، مستغلا في ذلك سهولة الوصول إلى المحسنين وسرعة انتشار محتويات العمل التطوعي بفضل خاصية المشاركة، والاعتماد على الملتيميديا في عرض الأعمال التطوعية، إمكانيات تكنولوجية واتصالية نوعية فهمت الكثير من المؤسسات والجمعيات الخيرية أهميتها مما جعلتها تتموقع بقوة عبر هذه الوسائط رغبة في تسجيل عدد كبير من الشباب وضمان انخراطهم في مختلف النشاطات التطوعية لها، وتحسيس المجتمعات بأهمية العمل التطوعي نظرا لما يمثله هذا الأخير من مهنة إنسانية نبيلة تعمل على تقديم المساعدات للفئات الهشة والمحرومة دون أجر مادي، فظهر في الأفق مفهوم جديد تماشيا والبيئة الرقمية الحديثة فيما سماه الباحث ب" التطوع السيبراني"، بحيث أصبحت وسائل الاتصال الحديثة في المملكة العربية السعودية وسيلة من وسائل التحصيل بالبر، وبيئة حاضنة للتطوع والعمل الخيري وهذا ما سنقف عليه من خلال هذه الدراسة الإمبريقية من خلال الوقوف عند هذا المصطلح وسيرورته وتقدمه تماشيا وهذا التطور التكنولوجي، وكيفية تفاعل المجتمع السعودي مع مضامين العمل التطوعي، والتغيرات التي طالت عليه ممارسة وتصورا وتفاعلا، فانطلقت الدراسة من التساؤل العام التالي: ماهي أبرز أشكال تفاعل الجمهور السعودي مع مضامين العمل التطوعي عبر شبكات التواصل الاجتماعي؟

أسئلة الدراسة:

يمكننا تفكيك التساؤل العام لإشكالية الدراسة وفق مجموعة من الأسئلة الفرعية والتي وردت في الآتي:

١- ماهي أنماط استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة؟

٢- ماهي دوافع استخدام عينة الدراسة لمواقع التواصل الاجتماعي؟

٣- ماهي القيم التي اكتسبتها عينة الدراسة بممارسة" التطوع الالكتروني" عبر وسائل الاتصال الحديثة؟

أهمية الدراسة:

وقع اختيارنا للموضوع للأهمية القصوى والمكانة الاستراتيجية التي أصبح العمل التطوعي يحتلها ضمن منظومتنا الاجتماعية والقيمية في أبسط صور التكافل الاجتماعي أثناء الأزمات لعل آخرها الأزمة الصحية العالمية كوفيد ١٩ التي كانت تحتاج لكل فرد من أفراد المجتمع السعودي وحسه الوطني الحضاري والإنساني بهدف التطوع والتجنيد في سبيل مواجهة هذه الأزمة.

أسباب اختيار الموضوع:

– كما أنه بظهور شبكات التواصل الاجتماعي وهيمنتها في مجالات عديدة من الحياة اليومية أعطى للعمل التطوعي نفسا جديدا وشكلا متميزا غير مسبوق، من خلال ما يعرف ب" التطوع السيبراني" مما جعلنا نرغب في تسليط الضوء على هذا الموضوع، والانتقال بمفهوم المشاركة من مستوى التصورات النظرية إلى واقع الممارسة الاجتماعية.

– الحاجة الماسة إلى دراسات إمبريقية حول العمل التطوعي وسبل تطويره باعتباره رمز من رموز المجتمع المدني، ومحرك من محركات التنمية مما أدى إلى زيادة تركيز اهتمام المجتمع الدولي به فقررت الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة ٢٠٠١ السنة الدولية للمتطوعين.

الإطار النظري للدراسة:

١– عرض بعض الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى: التي قامت بها هناء حفناوي يوسف بجامعة الملك عبد العزيز–المملكة العربية السعودية– حول ثقافة العمل التطوعي التي يتضمنها موقع اليوتيب –دراسة تحليلية– (يوسف، ٢٠١٨) وقد انطلقت الباحثة من التساؤل العام التالي: ما مضمون فيديوهات ثقافة العمل التطوعي على اليوتيب؟ وقد هدفت الدراسة إلى رصد وتحليل وتفسير ثقافة العمل التطوعي التي يتضمنها موقع اليوتيب، ودعم وتشجيع نشر هذه الثقافة والمبادرات التطوعية، وقد استخدمت الباحثة منهج المسح للحصول على البيانات اللازمة لتوصيف وتحليل الظاهرة المدروسة، أما مجتمع البحث فكان مقاطع اليوتيب العربية التي تحدثت عن ثقافة العمل التطوعي والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية، وقدرت عدد الفيديوهات ب١٥٠ فيديو، هذا واستخدمت الباحثة أداة تحليل المضمون كأداة لجمع البيانات متضمنة فئتي الشكل والمضمون، ومن بين أبرز ما توصلت إليه الباحثة من نتائج ما يلي:

–ارتفاع نسبة تواجد شخصيات المتطوعين ضمن الشخصيات المحوريةب(فيديوهات موقع اليوتيب) عينة الدراسة حيث بلغت(٣٩,٥%) في حين جاءت الشخصيات الإعلامية بنسبة(١٩,٥%).

– ارتفاع نسبة النصح والتشجيع في التعليقات على فيديوهات موقع اليوتيب بنسبة بلغت(٥٣,٣%).

– ارتفاع نسبة سرد وقائع وتجارب تطوعية كأحد أهم الأهداف من نشر ثقافة العمل التطوعي بفيديوهات موقع اليوتيب حيث بلغت النسبة(٢٩,١%).

– إن الموضوعية التي احتوتها مواضيع ثقافة العمل التطوعي بفيديوهات موقع اليوتيب تصدرت الترتيب الأول بنسبة(٥٩,٣%) حيث كانت تعرض عدة جوانب للموضوع.

الدراسة الثانية: الدراسة التي قامت بها بن عاشور صابرية حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في توعية الشباب بالعمل التطوعي، دراسة ميدانية بجمعية الإحسان والتضامن (صابرية، ٢٠١٨) وهي مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم الإعلام والاتصال، وقد انطلقت الباحثة من التساؤل العام التالي: ما هو دور مواقع التواصل الاجتماعي في نشر العمل التطوعي لدى الشباب الجزائري؟

وقد هدفت الدراسة إلى الربط بين مواقع التواصل الاجتماعي كوسيلة اتصالية، و العمل التطوعي كمستفيد من هذه الوسيلة، بالإضافة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العمل التطوعي.

بالنسبة للمنهج فقد استخدمت منهج المسح باستخدام أسلوب العينة ، كما استخدمت أداة استمارة الاستقصاء لجمع البيانات من المجتمع المبحوث، وقد كانت عينة الدراسة عينة قصدية على ١٢٠ مفردة من طلاب وطالبات كلية الاتصال والإعلام، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج نذكر أبرزها في مجموع النقاط التالية:

– كشفت الدراسة دور شبكات التواصل الاجتماعي على نشر العمل التطوعي بنسبة(٤٩,١٦%)، مما يوضح أن مواقع التواصل الاجتماعي منصات هامة لنشر العمل التطوعي والتعريف به والمساهمة فيه.

– توصلت الدراسة إلى معرفة مستوى نشاط وطبيعة العمل التطوعي الذي تهتم به شبكات التواصل الاجتماعي حيث اتضح من خلال إجابات المبحوثين أن الجمعيات الخيرية الناشطة إلكترونيا لها بعد وصدى وطني أكثر من محلي وجهوي، مما يوضح النشاط الكبير والجهود المضنية التي تقو بها هذه الجمعيات حتى تصل إلى كل شبر من ربوع الوطن.

– أثبتت الدراسة مدى التفاعل مع نشاطات جمعية الإحسان والتضامن، ويظهر طبيعة هذا التفاعل في التعليقات، والإعجابات، وكثرة مشاركة محتويات الصفحة، وزيادة عدد المنخرطين في الجمعية جراء هذا التفاعل.

الدراسة الثالثة: الدراسة التي قام بها منتهى الكيلاني بجامعة الشرق الأوسط بعمان بعنوان دور الفيس بوك في نشر ثقافة العمل التطوعي، (الكيلاني، ٢٠١٩)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الدور الذي يؤديه موقع الفيس بوك في نشر ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة الأردنية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، بالنسبة لمجتمع الدراسة فقد تمثل في طلاب الجامعة الأردنية وطلاب جامعة الشرق الأوسط، البالغ عددهم ٥٠ ألف طالب، لاستحالة إجراء الدراسة

على جميع المفردات لنظرا لضخامة مفردات مجتمع البحث، فلجأ الباحث لأسلوب العينة والتي بلغ عددها 414طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، و خلصت الدراسة بمجموعة من النتائج نذكر أهمها:

– أن طلبة الجامعات الأردنية(والشرق الأوسط) يستخدمون الفيس بوك بنسبة عالية، وأنهم يفضلون أماكن كثيرة في تصفح الموقع، ويستغرقون في استخدامه(من ساعة إلى ٣ ساعات) ويفضلون الجوال في استخدام الموقع.

– أن الفيس بوك وسيلة فعالة للترويج لحملات العمل التطوعي، ويسهم بشكل فاعل في تعريف الطلاب بمختلف أوجه الأنشطة ومجالات التطوع الإلكتروني، كما يسهم الموقع أيضا في التعريف بتجارب مؤثرة في مجال العمل التطوعي.

– أن منشورات الفيس بوك ذات الصلة بالعمل التطوعي لها دور كبير في تعزيز الروح الأخوية بين أفراد المجتمع، مما يبين القيمة الإنسانية للعمل التطوعي.

الدراسة الرابعة: إيمان الخاجة، بعنوان دور الأنستغرام في تحفيز الشباب البحريني على العمل التطوعي (إيمان، ٢٠١٥) ، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأنستغرام في تحفيز الشباب على العمل التطوعي ومدى فاعلية الأنستغرام في التأثير على مواقف الشباب اتجاه العمل التطوعي، كما هدفت أيضا إلى إلقاء الضوء على المبادرات التطوعية والأعمال الخيرية التي يتم التفاعل معها عبر الأنستغرام، ورصد تفاعل الشباب مع نداءات الأنستغرام لمساعدة المحتاجين والمساهمة في العمل الخيري، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة، وقد كانت العينة ٣١٦ مفردة من أبناء المجتمع البحريني، التي تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، وقد توصلت الدراسة في الأخير إلى مجموعة من النتائج منها:

– إلى أن أكثر أنواع العمل التطوعي انتشارا على موقع الأنستغرام هي مساعدة الفقراء المحتاجين ودرجت بعده المشاركة في تنظيم الفعاليات والاهتمام بالأرامل وقضايا المعاقين ثم قضايا العمالة الوافدة.

– كما أشارت الدراسة أن الأسباب الاعتماد على موقع الأنستغرام في نشر العمل التطوعي هي سرعة وسهولة الوصول إليها وسعة انتشاره وأن مستوى متابعة الشباب البحريني لمواقع التواصل الاجتماعي كان مرتفع.

– بينت الدراسة أن (٣٩,٩%) من الشباب يطلع على قضايا العمل التطوعي ويشاركها، كما بينت الدراسة أن ما نسبته(٧٠,١%) لديهم اطلاع على الأنشطة التطوعية وأن (٨٨,٤%) لديه الاستعداد للتطوع إذا وجدت الحاجة للتطوع.

– بينت الدراسة أن (٣٧,٩%) من الشباب البحريني مشترك فعليا مع فرق تطوعية ومنظمين ومشرفين على فعاليات تطوعية، وأن أكثر الأعمال التطوعية التي تستهوي الشباب هي مساعدة الفقراء والمحتاجين بنسبة(٧٣%) وأن أبرز المشاكل الخاصة بالعمل التطوعي هي عدم الجدية بنسبة(٣٨,٩%)، ثم عدم الاقتناع

بنسبة(٣٦%)، ثم عدم المصداقية بنسبة(٢٦%)، تم تسويف العمل بنسبة(٢٣,٨%)، ثم المماطلة بنسبة(١٨%).

-وأخيرا أشارت الدراسة إلى علاقة الأنستغرام بالعمل التطوعي تمثلت في المرتبة الأولى من خلال عرض المشاريع المنجزة والأعمال التي تحققت، ثم الاطلاع المتابعين على آخر المستجدات، وللأنستغرام تأثير على وعي المجتمع حول التطوع، كما ساعد على زيادة الراغبين في العمل التطوعي وتعرض صفحاته أعمال تطوعية حقيقية.

الدراسة الخامسة: دراسة Connoly، بعنوان استخدام وفاعلية مواقع التواصل الاجتماعي في المنظمات التطوعية (J, 2014) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية مواقع التواصل الاجتماعي في المنظمات التطوعية ومدى استفادة المنظمات من تطوير الفاعلية الإدارية للعاملين فيها، وتجنيد المتطوعين والاحتفاظ بهم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة والمقابلة، تم فيها توزيع الاستبانة على ٢٤٩ متطوع من ٩ منظمات تطوعية، ومقابلة مدير المنظمات التسعة، وبعد إجراء التحليل الإحصائي لأجوبة المبحوثين توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها:

- أن عدد قليلا من المتطوعين يستخدم مواقع التواصل الاجتماعي في العمل التطوعي، إلا أن الدراسة بينت أن المنظمات لم تكن تستخدم وسائل التواصل الاجتماعي لإدارة المتطوعين على الرغم من رغبة المتطوعين في ذلك.

- كما بينت الدراسة أن وسائل التواصل الاجتماعي بالإمكان أن تستخدم بشكل فاعل من خلال التفاعل ثنائي الاتجاه وإمكانية بث الرسائل ودفعها مباشرة إلى المستخدم المستهدف، بالإضافة إلى جميع أصدقائه ويمكن من خلال هذه المواقع الوصول إلى العديد من الأشخاص على الفور وأن هذه المنصات تشجع المستخدمين على التعليق والتفاعل.

- كما تسمح وسائل التواصل الاجتماعي بالوصول إلى مجموعة كبيرة من الأفراد من ذوي الميول التطوعي المماثل، أو ذوي التجارب المشابهة.

الدراسة السادسة: دراسة Bejan-Muresan,Roxana بعنوان تحفيز الطلاب للعمل التطوعي-(Bejan Muresan.Roxana, 2019)، واستهدفت هذه الدراسة طلاب الجامعة الوطنية للتربية البدنية والرياضية(UNEFS) بهدف تحسين فهم آراء الطلاب حول موضوع العمل التطوعي والتدريب المهني من خلال برنامجهم الجامعي.

بالنسبة للمنهج المستخدم، فقد اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي باستخدام أسلوب العينة، بالتطبيق على عينة من الطلاب والتي قدر عدد مفرداتها ب(١٧٤) مفردة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث شارك هؤلاء الطلاب حول دافع العمل التطوعي وغيرها من الأنشطة اللاصفية.

وقد توصلت الدراسة في الأخير إلى مجموعة من النتائج أبرزها ضعف اهتمام الطلاب بالأنشطة التطوعية حيث أظهرت النتائج أن ميولاتهم نحو مبادرات العمل التطوعي ضعيفة جدا، كما أن مشاركتهم في الأنشطة اللاصفية التي تشرف عليها الجامعة، و افتقار طلاب الجامعة إلى العمل الجماعي والمشاركات الاجتماعية في مجال العمل التطوعي.

الدراسة **السابعة:** دراسة Margaret j.Trost بعنوان نشر ثقافة العمل التطوعي في عصر التكنولوجيا. (Emily, 2017)

استهدفت هذه الدراسة التعرف على طرق نشر ثقافة العمل التطوعي من خلال الوسائل التكنولوجيا المتعددة، وبالتحقيق في تأثير توليد المعلومات الداخلية ونشرها على السلوكيات المتعلقة بعمل الموظف، وتكتسب ممارسات توليد المعلومات ونشرها أهمية خاصة في صناعة نشر ثقافة العمل لأنها أساسية لأداء الخدمة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأجريت الدراسة الميدانية على عينة تتكون من ١٢٢٤ مفردة، وقد توصلت الدراسة في الأخير إلى أهمية استخدام التكنولوجيا الحديثة ووسائل الاتصال الاجتماعي المختلفة في نشر ثقافة العمل التطوعي، والتصدي لكيفية تأثير هذه الممارسات على السلوك المرتبط بالعمل بما في ذلك موقف العمل.

٢- المقاربة النظرية للدراسة:

تجدر الإشارة أنه تم الاعتماد على نظرية الاستخدامات والإشباعات في تحليل نتائج الدراسة الميدانية، لكن في المجال الالكتروني، حيث أن تطبيق افتراضات هذه النظرية عبر مواقع التواصل الاجتماعي يحتاج لبعض التعديلات فمن "المعلوم أنه لم تعد الدوافع التي كانت وراء استخدام وسائل الإعلام التقليدية هي نفسها دوافع استخدام الاتصال الرقمي، فمن أهم الخصائص في الاتصال الرقمي هو أن الجمهور في الاتصال الرقمي أصبح أكثر نشاط وتفاعلية في استخدامه للشبكات الاجتماعية. (زروق، ٥,٢٠١٤)

ونبرز كيفية تطبيق هذه النظرية في مجال الشبكات الاجتماعية وبعض أوجه القصور في النقاط التالية:

- في افتراض أن الجمهور نشط يختار المضامين الإعلامية التي تلبي احتياجاته وإشباعاته المختلفة، فبظهور الشبكات الاجتماعية أصبح هذا الأخير هو صانع ومنتج لهذه المضامين و الملتقي لها في نفس الوقت فيما يسمى بتبادل الأدوار بين القائم بالاتصال والمتلقي، إذ يمتاز هذا الجمهور بتفاعلية أكبر.

– لا تعتبر شدة الاستخدام بصفة عامة دليلا على إشباع الحاجات، حيث أن التجول بين المواقع المختلفة سمة من سمات استخدام شبكة الانترنيت ولذلك يفضل البحث في عادات الاستخدام والأنماط السلوكية له. (نومار، ٣٧،٢٠١٢)

– يقدم مدخل الاستخدامات والإشباعات مجموعة من المفاهيم والشواهد بالنسبة لشبكة التواصل الاجتماعي التي تؤكد أسلوب الأفراد أمام تلك الوسائل من خلال تعليقاتهم وآرائهم وتوجهاتهم،حيث أن الأفراد يوظفون تفاعلية مضامين الرسائل الإعلامية التي يتم تدوينها في وسائل التواصل الاجتماعي(كالفيس بوك والتويتر وغيرها من المواقع).

– يجب مراعاة العلاقة بين استخدام وسائل الإعلام وإشباع الحاجات، ويجب علينا أن نفرق في قياس شدة الاستخدام بين الاستغراق في المحتوى والاستغراق في التجول، ويجب أن نضع بعين الاعتبار الحاجات المتجددة التي تظهر أثناء التجول والأخرى الدافعة إلى الدخول إلى موقع الشبكة واستخدامها.

ويعتبر تطبيق هذه النظرية في دراسات الإعلام الجديد خاصة مواقع التواصل الاجتماعي ذو أهمية كبيرة، حيث تعتبر الاستخدامات الاجتماعية من أكثر الاستخدامات المتعلقة بتطبيق هذا المدخل، فتزايد الإقبال على استخدام الانترنيت ومواقع التواصل يجعلنا نكثف الدراسات بهدف استكشاف العلاقة بين هذا المدخل واستخدام هذه المواقع ،وهذا ما ستسعى هذه الدراسة إلى الكشف عليه.

أهداف الدراسة:

– تهدف هذه الدراسة إلى إبراز مصطلح جديد في مجال العمل التطوعي وهو التطوع السيبراني.

– تهدف هذه الدراسة إلى توضيح الدور الفعال الذي أصبحت شبكات التواصل الاجتماعي تجسده في البنية الاجتماعية والفكرية والقيمية لدى المجتمع السعودي.

– إبراز أحدث تغيرات مفهوم العمل التطوعي من خلال هيمنة شبكات التواصل الاجتماعي فكرا وسلوكا واعتقادا.

– تصنيف أبرز أشكال تفاعل الجمهور السعودي مع مضامين العمل التطوعي سيبرانيا، والقيم التي انعكست من خلال هذا التفاعل.

تحديد مفاهيم الدراسة:

–**التفاعل:** وتعتبر هذه الخاصية أحد أبرز خصائص الإعلام الجديد، والتي ظهرت بفضل ظهور الويب ٢,٠، "جاءت هذه التسمية لتوافر حالة العطاء و الاستجابة بين المستخدمين لشبكة الانترنيت و التلفزيون و الراديو التفاعليين وصحافة الانترنيت، وغيرها من النظم الإعلامية التفاعلية الجديدة و هي أهم خاصية في هذا الإعلام

الجديد حيث ولى زمن العلاقة العمودية بين المرسل و المستقبل بل أصبح هناك ما يعرف بتبادل الأدوار فأصبح المرسل مرسلا ومتلقيا في آن واحد" (الصادق، ٢٠٠٨:٣٠).

والمقصود **إجرائيا** بالتفاعل في هذه الدراسة تجاوب مستخدمي الطلبة الجامعيون عينة الدراسة مع مختلف مضامين العمل التطوعي من خلال خاصية الإعجاب، التعليق، المشاركة، وغيرها.

الجمهور: وقد استخدم لفظ "جمهور" كترجمة للمصطلحين الانجليزيين (Audience) و(Puplic) رغم ما بينهما من اختلاف فاصطلاح (Puplic) يشير إلى المجموع العام للأفراد في مجتمع ما، بينما يشير مصطلح (Audience) إلى مجموع الأفراد الذين يقرؤون أو يستمعون أو يشاهدون أي وسيلة من وسائل الإعلام"، هذا وتتجنب الدراسات الحديثة في الاتصال الجماهيري استخدام مصطلح الحشد(Mass) وتميل إلى استخدام مصطلح جمهور المتلقين(Mass Audience)، الذي يشير إلى قيام الأخير بدور في العملية الاتصالية (لونيس ب.، ٢٠٠٨،٩،١٠)

"هذا وتتجنب الدراسات الحديثة في الاتصال الجماهيري استخدام مصطلح الحشد(Mass) وتميل إلى استخدام مصطلح جمهور المتلقين(Mass Audience)، الذي يشير إلى قيام الأخير بدور في العملية الاتصالية".

إجرائيا: المقصود بالجمهور في هذه الدراسة جمهور الطلبة الجامعيين بجامعة الملك عبد العزيز في مختلف التخصصات، والذين يشتركون في استخدامهم لمختلف مواقع التواصل الاجتماعي.

مضامين:

المضامين: لغة هي مرادفة لمفهوم محتوى، فمضمون الشيء أي محتواه.

إجرائيا: نقصد بالمضامين في هذه الدراسة مجموعة من المنشورات التي يتشاركها أصدقاء العينة على حساباتهم الشخصية (profil) من صور وفيديوهات ومنشورات عبر مختلف مواقع التواصل الاجتماعي.

العمل التطوعي: هو" ذلك الجهد الذي يبدله الإنسان من أجل مجتمعه أو من أجل جماعات معينة إرضاء لمشاعر ودوافع إنسانية داخلية، يلقى الرضا والقبول من أفراد المجتمع" (عاشور، ٢٠١٩،١٦)، مع الإشارة أن هذا الجهد هو بمقابل غير مادي، فلا يتقضى عليه أجرا ماديا، فيسمى تطوعا لأن صاحبه يقوم به من غير أن يؤمر به.

التطوع السيبراني: أمام التطور التكنولوجي وثورة المعلومات وانتشار الوسائل الاتصال الحديثة، ظهر ما يسمى بالتطوع الالكتروني أو السيبراني أو الافتراضي، ويقصد به " المهام التطوعية التي تتم بصورة كلية أو جزء منها خلال شبكة الانترنيت، سواء في البيت أو في مقر العمل كما يعرف بتطوع الأونلاين".

إجرائيا: المقصود بالتطوع الإلكتروني في هذه الدراسة تجنيد مجموعة من طلاب مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي في الانخراط للحملات التطوعية التي تتم عن بعد، دون الحاجة إلى الحضور الجسدي بموقع الجمعية.

شبكات التواصل الاجتماعي: وهو مصطلح يطلق على مجموعة من المواقع على شبكة الانترنيت ظهرت مع الجيل الثاني للويب٢،" تتيح التواصل بين الأفراد في بيئة مجتمع افتراضي يجمعهم حسب مجموعات اهتمام أو شبكات انتماء.

إجرائيا: المقصود بها في هذه الدراسة مختلف مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة "مواطني جدة" كالتويتر، السناب شات، الأنستغرام وغيرها والتي تتيح لهم المشاركة عبر أنشطة التطوع الإلكتروني.

حدود الدراسة:

أ- المجال الجغرافي:

لكي يتحكم الباحث من دراسته عليه أن يكون لديه معرفة عن المجتمع المزعم إجراء الدراسة فيه، وقد حدد الباحث مدينة جدة لإنجاز الدراسة، وفقا للاعتبارات المنهجية المذكورة ءانفا.

ب- المجال البشري:

تتمثل في مواطني مدينة جدة باختلاف الفئات والشرائح رجال ونساء، الذين يشتركون في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.

ج- المجال الزمني:

استغرق المجال الزمني لإنجاز الدراسة قرابة ٧ أشهر، قام فيها الباحث بتحديد إشكالية الدراسة وتحديد الخطوط العريضة للبحث المتعلق بأهداف الدراسة و العينة وغيرها من الأمور المنهجية، ثم شرع الباحث بدءً من مارس ٢٠٢١ في الجانب الميداني للدراسة، ليقوم فيها الباحث بتوزيع الاستمارة إلكترونيا ثم قمنا بتفريغها عبر النظام الإحصائي spss، بعدها ,ثم رسم الجداول وتحليل النتائج وصياغة النتائج النهائية للدراسة.

طبيعة الدراسة ومنهجها :

من المعلوم نوع الدراسة يحدده بشكل كبير موضوع الدراسة، والهدف المرجو من خلالها، وبما أن الدراسة تهدف إلى وصف التفاعل بين الجمهور السعودي لمضامين العمل التطوعي الإلكتروني عبر شبكات التواصل الاجتماعي فالدراسة تندرج ضمن الدراسات الوصفية التحليلية.

أما منهج الدراسة فتماشيا والموضوع المعالج فإن الأنسب هو منهج المسح باستخدام أسلوب العينة، الذي يعتبر" جهدا علميا منظما للحصول على بيانات ومعلومات وأوصاف عن الظاهرة أو مجموعة من الظاهرات موضوع

البحث من العدد الحدي من المفردات المكونة لمجتمع البحث ولفترة زمنية كافية للدراسة". (لونيس ب.، مرجع سبق ذكره، ٢٤)

والقصد بالمسح هنا في هذه الدراسة، مسح جمهور مواقع التواصل الاجتماعي الذي يندرج ضمن دراسات مسح جمهور وسائل الإعلام، الذي يتمثل في مرتادي موقع التواصل الاجتماعي، وقد تم الاعتماد عليه لاقتراب هذا المنهج من الدراسة الوصفية، فهو المنهج الأنسب في الوصف والتحليل والتفسير التي من خلالها يمكن الوصول إلى دوافع الاستخدام والإشباعات و تفاعل عينة الدراسة مع مضامين العمل التطوعي ومدى مشاركتها في أنشطة التطوع الإلكتروني الجديد.

مجتمع الدراسة:

تعتبر مرحلة تحديد مجتمع البحث من أهم الخطوات المنهجية في العلوم الاجتماعية ، والتي تتطلب من الباحث دقة بالغة، حيث يتوقف عليها إجراء البحث وتصميمه وكفاءة نتائجه، ولمعرفة مجتمع البحث يجب أولا يجب تحديد مجتمع البحث الأصلي، وما يحتويه من مفردات والتعرف على تكوينه الداخلي، وفي سياق إتمام البحث كان لزاما علينا تحديد مجتمع البحث الذي ستجرى عليه الدراسة التطبيقية، وقد حددنا في دراستنا أن الدراسة الميدانية ستكون على مواطني مدينة جدة بكل أطيافها وفئاتها، رجال ونساء شباب وشيوخ، لعاملين أساسين أولا لأن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي الآن لم يعد مقتصرا كما وقت مضى على فئة الشباب فقط، بل تعدى استخدامه كل فئات المجتمع لدوافع عدة سنتطرق لها في المحور الأول من الدراسة الميدانية، والعامل الثاني كون أن العمل التطوعي والخيري الآن غير محدد بفئة عمرية، فهو يستهوي جميع الفئات أيضا فالإنسان بالفطرة يميل إلى الخير، كما وقع الاختيار على مدينة جدة لسهولة الوصول إلى مفردات البحث نظرا للانتماء الجغرافي، ونظرا أيضا للنشاط الكبير جدا الذي تعرفه مدينة جدة في مجال العمل التطوعي والخيري، من خلال تواجد عدد كبير جدا من الجمعيات بمختلف تخصصاتها مما يجعل مواطني جدة مساحة خصبة للدراسة.

طريقة إختيارعيّنة الدراسة وحجمها:

علميا يستحيل على الباحث إجراء دراسة مسحية على جميع مفردات مجتمع البحث، حيث أن عدد مفرداته كبير ويتطلب منه جهدا ووقتا كبيرين للوصول إلى جميع مفرداته، وعليه فأغلب البحوث العلمية تكتفي بعينة تمثل المجتمع المدروس، نظرا لأن البحث تحكمه عوامل مادية وزمنية محددة للانتهاء من الدراسة، أما بالنسبة للعينة فقد تم بناءها على مرحلتين المرحلة الأولى تم اختيار بطريقة قصدية مجموعة من طلاب كلية الاتصال والإعلام باعتبارنا جزء من هذا الفضاء الأكاديمي، بمختلف الأقسام الأربعة الموجودة في الكلية والذين

يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي ولديهم ميولات للعمل التطوعي عبر منصات التواصل الاجتماعي، أما المرحلة الثانية فقد تم الاعتماد على أسلوب كرة الثلج في سبيل توزيع العينة والذي يندرج تحت نوع العيّنة غير الاحتمالية، باعتبارنا نتدخّل في بناءها من جهة، ولا يمكننا تحددها مبدئيًا لأنّ مفرداتها غير معروفة من جهة ثانية، بحيث يقوم كل طالب أو طالبة بتوسيع حجم عيّنة المستخدمين حسب معيار الصداقة، أو القرابة، أو الاهتمامات المختلفة (، إجتماعية، ثقافية، دينية)، وعلى هذا الأساس، تمّ الحصول على عيّنة نهائية قدّرت بـ(٤٠٠ مفردة).

أداوات الدراسة:

الإستبانة الإلكترونية:

تعتبر الاستمارة أداة مهمة في عملية جمع البيانات من مجتمع ضخم كما هو الحال في دراستنا هذه، ولعلّ طبيعة دراستنا وإشكاليتها وتساؤلاتها المحتفلة جعلتنا نستخدم الاستبيان الإلكتروني نظرا لما يتيحه هذا الأخير من المرونة في التعامل مع المبحوث خاصة وأنّنا أمام عيّنة تخضع لشروط البحث المسحي لمثل هذه المواضيع، بالإضافة في أنّها لا تكلّف الباحث عناءً ممّا تكلّفه الاستبانة الكلاسيكية، مع المحافظة على شكل المعطيات بشكل يجعلها أكثر دقة ووضوح، وقابليتها للتخزين والاسترجاع، ولعلّ هذه الخصوصيات تتماشى ومعطيات تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة التي ساهمت في تسهيل العملية البحثية، ويعرف الاستبيان على أنه" هو أسلوب لجمع البيانات الذي يستهدف استمارة الأفراد المبحوثين بطريقة ممنهجة ومقننة، لتقديم حقائق وأفكار معينة في إطار البيانات المرتبطة بموضوع الدراسة وأهدافها، دون تدخل الباحث في التقرير الذاتي للمبحوثين في هذه البيانات، ويعتبر الاستقصاء من أكثر أداوت البحث العلمي شيوعا واستخداما في منهج المسح، وذلك لإمكانية استخدامه في جمع المعلومات عن موضوع معين من عدد كبير من الأفراد يجتمعون أو لا يجتمعون في مكان واحد". (حمدي، ٢٠١٤: ٢٤)

وقد اشتملت الاستمارة المصممة لهذا الغرض وفق المحاور التالية:

-المحور الأول: السمات العامة للمبحوثين: وتضمنت الجنس، السن، المستوى الاجتماعي، المستوى التعليمي.

-المحور الثاني: عادات وأنماط استخدام مواقع التواصل الاجتماعي: وتضمن خمس أسئلة رئيسية حول أكثر المواقع استخداما، والزمن المستغرق في الاستخدام، والوسيط المستخدم في الولوج للمواقع، ومكان الإبحار في شبكات التواصل الاجتماعي، وأكثر المواضيع التي تتفاعل معها عينة الدراسة.

المحور الثالث: دوافع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وقد تم إدراجها في جدول مكون من ١٣ دافع مختلفة الأبعاد نفسية واجتماعية واقتصادية الأكثر احتمالا حسب الدراسات السابقة.

المحور الرابع: يتضمن مشاركة الشباب السعودي(عينة الدراسة) في الأعمال التطوعية والتفاعل مع مضامينها عبر مواقع التواصل الاجتماعي وقد تضمن أربع أسئلة مغلقة يجيب عليها المبحوثين بنعم/لا متعلقة بالانتماء الجمعوي، ومدى انضمام العينة في أعمال تطوعية سابقة، ومدى مساهمة هذه المواقع في تعريف ومشاركة العينة في بعض الأنشطة التطوعية، ومدى مشاركتهم أيضا في بعض الأعمال التطوعية الالكترونية مع ذكر بعض النماذج، كما وضعت للعينة جدولين لقياه اتجاههم نحو بعض القيم المكتسبة نحو المشاركة في الأعمال التطوعية بحيث تجيب العينة (موافق، محايد، معارض) و قياس أيضا تفاعل الطلاب مع الأعمال التطوعية في المنصات الالكترونية بالإجابة ب(دائما أحيانا ناذرا أبدا) على كل عبارة.

الصدق والثبات:

للتأكد من صحة الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق، ومدى تمثيلها لأهداف الدراسة، ولكي نختبر أيضا صدق القياس المستخدم في الاستبانة وقدرتها على قياس المتغيرات، قمنا بعرض الاستمارة على مجموعة من المتخصصين والمحكمين في مجال علوم الإعلام والاتصال، واللغة العربية بهدف التدقيق اللغوي وضمانا لسلامة العبارات لغويا، وتم تعديل بعض الأسئلة وصياغتها بشكل أدق، وإضافة بعض الأسئلة في المحور الثاني و الرابع، وذلك بناء على توجيهات المحكمين* ،وثم صياغة الاستمارة في شكلها النهائي بعد إجراء التعديلات عليها، بحيث أصبحت في صورتها النهائية صالحة للقياس والتطبيق، وقادرة على تحقيق أهداف الدراسة.

بالإضافة إلى قيام الباحث بإجراء اختبار قبلي (pré- test)،على عينة قوامها ٦٠ مفردة ممن يستخدمون موقع الفيس بوك ترتب عليه إعادة صياغة عدد من العبارات لتكون أكثر ملاءمة للمبحوثين،وبذلك تحقق الصدق الظاهري للبيانات.

مناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

المحور الأول: السمات العامة لعينة الدراسة:

جدول رقم ٠١: يبين توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	٢٢٧	٥٦,٨
أنثى	١٧٣	٤٣,٣
المجموع	400	100.0

يوضّح الجدول المبين أعلاه توزيع عيّنة الدراسة وفق متغيّر الجنس، بحيث نلاحظ نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث، والتي بلغت ٢٢٧ فردًا بنسبة ٥٦,٨%، أمّا نسبة الإناث فبلغت ١٧٣ فردًا بنسبة ٤٣,٣%، بحيث توضّح لنا هذه النسب طبيعة متغيّر الجنس بإعتباره أحد الخصائص الديمغرافية التي تمثّل خصوصية الجنس في تعامله مع مختلف الأدوار، في حين نجد تظهر المعطيات أنّه ليس هناك مفارقة كبيرة بين الجنسين بالنسبة لحجم العيّنة المختارة.

جدول رقم ٠٢: يبين توزيع عينة الدراسة وفق متغير السن.

السن	التكرار	النسبة
من ١٤ إلى ٢٠ سنة	٤٩	١٢,٣
من ٢١ إلى ٣٠ سنة	٣٠٧	٧٦,٨
من ٣١ إلى ٤٠ سنة	٢٩	٧,٢
أكثر من ٤٠ سنة	١٥	٣,٨
المجموع	٤٠٠	١٠٠

يوضّح الجدول المبين أعلاه توزيع عيّنة الدراسة وفق متغيّر السن، بحيث نلاحظ الفئة العمرية ما بين ٢١ إلى ٣٠ سنة تمثّل النسبة الأكبر مقارنة بالفئات العمرية الأخرى، والتي بلغت ٣٠٧ فردًا وبنسبة ٧٦,٨%، بحيث هناك تباين كبير بين هذه الفئات، أي بين الفئة العمرية الأولى والفئات العمرية التي تليها، ولعلّ هذا التباين يشير إلى مدى أهمية الفئة العمرية ما بين ٢١ إلى ٣٠ سنة مقارنة بأعمار أفراد العيّنة المختفة، والذي يمثّل فئة الشباب كمرحلة هامة وحساسة وذات خصوصية بناءً على معطيات نفسية وإجتماعية، ومن هنا يتضّح السن كمتغيّر أساسي وكأحد الخصائص الديمغرافية التي تعتبر كمحدّد للكثير من الادوار المختلفة.

جدول رقم ٠٣: يبين توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الاجتماعي.

المستوى الاجتماعي	التكرار	النسبة
منخفض	٣١	٧,٨
متوسط	٢٩٩	٧٤,٨
عالي	٧٠	١٧,٥
المجموع	400	100.0

يوضّح الجدول المبين أعلاه توزيع عيّنة الدراسة حسب المستوى الإجتماعي، بحيث نلاحظ أنّ المستوى الإجتماعي المتوسط يمثّل النسبة الأكبر مقارنة بالمستويات الاجتماعية الأخرى التي تظهر بأقل نسبة، والذي

بلغ ٢٩٩ فردًا وبنسبة ٧٤,٨%، بجيث نجد أنّ هناك تباين واضح بين هذه المستويات أي بين المستوى الاجتماعي المتوسط وبين المستوى المنخفض والمستوى العالي، ولعلّ هذا التباين يشير إلى مدى متوسط حال أفراد العيّنة إجتماعيًا، وهذا راجع إلى طبيعة المجتمع السعودي، الذي ينعكس على خصائص أفراد العيّنة كجزء من هذا المجتمع، ولعلّ المستوى الاجتماعي هنا يعد من بين المتغيّرات الأساسية وكأحد الخصائص الديمغرافية في معرفة خصوصية الفرد في علاقته بمجتمعه وأجزائه المختلفة.

جدول رقم ٠٤: يبين توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي.

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة
متوسط	٦٥	١٦,٣
مؤهل عالي(جامعي)	٣٢١	٨٠,٣
دراسات عليا	١٤	٣,٥
المجموع	400	100.0

يوضّح الجدول المبين أعلاه توزيع عيّنة الدراسة حسب المستوى التعليمي، بحيث نلاحظ أنّ المستوى التعليمي الجامعي يمثّل النسبة الأكبر مقارنة بالمستويات الاجتماعية الأخرى التي تظهر بأقل نسبة، والذي بلغ ٣٢١ فردًا وبنسبة ٨٠,٣%، بجيث نجد أنّ هناك تباين واضح بين هذه المستويات التعليمية أي بين المستوى الجامعي وبين المستوى المتوسط ومستوى الدراسات العليا الذي يمثّل المستوى الأضعف، ولعلّ هذا التباين يشير إلى طبيعة أفراد العيّنة بإعتبار أنّ أكثرهم جامعيين مقارنة بالمستويات التعليمية الأخرى، هذا وبالإضافة إلى أهمية ودور هذه الفئة في الحلقة التعليمية وعلاقتها بالمتغيّرات الاجتماعية الأخرى، وبإعتبارها من بين الخصاائص الديمغرافية الأساسية في تحديد هذه العلاقة.

المحور الثاني: عادات وأنماط ودوافع استخدام عينة الدراسة لمواقع التواصل الاجتماعي

جدول رقم ٠٥: يبين المنصات الاجتماعية الأكثر استخدما لدى عينة الدراسة.

الموقع	التكرار	النسبة
التويتر	٢٤٣	٣٢,٥
الأنستغرام	٢٦٣	٣٥,٢
الفيس بوك	٣٠	٤,٠٢
السنابشات	٢١٠	٢٨,١
المجموع	٧٤٦	100.0

عدد التكرارات في هذا الجدول وفي جداول أخرى سيكون أكثر من عدد العينة نظرا لإمكانية اختيار المبحوثين لأكثر من إجابة.

يوضّح هذا الجدول نسبة المنصات الإجتماعية الأكثر إستخدامًا لدى عيّنة الدراسة، بحيث نلاحظ أنّ المنصة الاجتماعية المتمثّلة في "الأنستغرام" الأكثر إستخدامًا، بحيث احتل المرتبة الأولى مقارنة بالمنصات الاجتماعية الأخرى، وذلك بتكرار قدره ٢٦٣ أي بنسبة ٣٥,٢%، يليه في المرتبة الثانية موقع "التويتر" بتكرار ٢٤٣ أي ما نسبته ٣٢,٥%، يليه في المرتبة الثالثة موقع "السنابشات" بتكرار ٢١٠ أي ما نسبته ٢٨,١%، ليأتي موقع "الفيس بوك" في المرتبة الأخيرة بتكرار قدره ٣٠ أي ما نسبته ٤,٠٢%، بناءً على هذه المعطيات نلاحظ بأنّ هناك تقارب نوعًا ما في نسبة إستخدام هذه المواقع بشكل تدريجي خاصة ما تعلق بكل من موقع "التويتر"، "الانستغرام"، "السنابشات"، في حين نسجل تباينًا واضحًا بين نسب إستخدام هذه المواقع وموقع "الفيسبوك"، ولعلّ نسبة الاستخدام هنا متعلقة بمدى قبول جمهور العيّنة على هذه المواقع باعتبارها من بين مواقع التواصل الاجتماعي الأكثر إستخداماً المجتمع السعودي، بالإضافة إلى طبيعة هذه المواقع التي تعد من المواقع التي ألقت رواجًا كبيرًا في الآونة الأخيرة من خلال بعض الخصوصيات التي تميّزت بها خاصة ما تعلق بموقع "الانستغرام" لإهتمامه بعالم الصورة وإنتشاره بشكل رهيب مقارنة بالمواقع الأخرى، في حين أنّ التباين الذي يمثّله موقع الفيس بوك في عملية الاستخدام يبدو من الوهلة الأولى موقعًا أقل إستخدامًا مقارنة بالمواقع الأخرى، والذي يدخل ضمن أولويات المجتمع السعودي بالدرجة الأولى في إستخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي عمومًا، بالإضافة إلى طبيعة الموقع الذي قد لا يتناسب وتفضيلات واهتمامات الجمهور السعودي.

من هنا نستنتج بأنّ عملية الاستخدام لمواقع التواصل الاجتماعي مرتبطة أساسًا بطبيعة هذه المواقع وخصوصيتها في التماشي مع المتطلبات الاتصالية في ظلّ التطوّرات التكنولوجية، بالإضافة طبيعة الجمهور وخصوصياته من خلال مجموع الأولويات والاهتمامات والتفضيلات وغيرها.

جدول رقم ٠٦: يبين الأماكن المفضلة لدخول عينة الدراسة إلى مواقع التواصل الاجتماعي.

المكان	التكرار	النسبة
المنزل	٢٧١	٦٧,٨
العمل	٠٧	١,٨
الأماكن العمومية	١٢٢	٣٠,٥
المجموع	400	100.0

يوضّح هذا الجدول الأماكن المفضّلة لدخول عيّنة الدراسة إلى مواقع التواصل الاجتماعي، بحيث نلاحظ بأنّ المنزل يعد من بين الأماكن المفضّلة لدخول عيّنة الدراسة لمختلف هذه المواقع، والذي مثّل ما نسبته ٦٧,٦٨%

وبتكرار بلغ ٢٧١، تليها الأماكن العمومية المختلفة بنسبة٣٠,٥% وبتكرار بلغ ١٢٢، يليها مكان العمل في المرتبة الأخيرة بنسبة ١,٨% وبتكرار بلغ ٠٧؛ بناءً على هذه المعطيات نلاحظ مدى أهمية المنزل كفضاء ذا خصوصية، الذي يسمح لجمهور العيّنة بإستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وذلك من خلال بعض المميّزات التي قد لا تتوفّر في الفضاءت الأخرى باعتبارها فضاءات جماعية تتشارك فيها الكثير من المعايير وبشكل تتحدّد فيه الحرية، والخصوصية الفردية، وحتّى المهنية بالنسبة لمكان العمل، هذا بعكس المنزل الذي يتمتّع بنوع من الخصوصية التي يحتاجها المستخدم في التعامل مع المواقع، والتي يمكن إختصار في المعايير الآتية: (الحرية، الاستقالية، الراحة، الوقت، الملكية، ...الخ).

جدول رقم ٠٧: يبين الوسيط المفضل لدخول عينة الدراسة إلى مواقع التواصل الاجتماعي.

الوسيط	التكرار	النسبة
الجوال	٣٩٢	٩٨
الحاسوب	٦	١,٥
اللوحات الذكية	٠٢	٠,٥
المجموع	400	100.0

يوضّح هذا الجدول الوسائط المفضّلة لدخول عيّنة الدراسة إلى مواقع التواصل الاجتماعي، بحيث نلاحظ أنّ الجوال من الوسائط الأكثر إستخدامًا في عملية دخول جمهور العيّنة إلى هذه المواقع، والذي بلغ ما نسبته ٩٨% وبتكرار ٣٩٢، ذلك مقارنة بإستخدام الحاسوب الذي يأتي في المرتبة الثانية بتكرار ٦ وبنسبة بلغت ١,٥%، ليأتي إستخدام اللوحات الذكية في المرتبة الأخيرة بتكرار ٢ وبنسبة بلغت ٠,٥%؛ بناءً على هذه المعطيات نلاحظ بأنّ هناك تباين واضح وكبير بين إستخدام الجوال كوسيط لدخول جمهور العيّنة لهذه المواقع مقارنة بالوسائط الأخرى، التي تكاد تنعدم، ولعلّ إستخدام الوسيط بهذه النسبة يشير إلى أنّ ميزة الجوال تجعل المستخدم أكثر مرونة وتنقل وإختصارًا للزمان والمكان مقارنة بالوسائط الأخرى، بالإضافة إلى سهول عملية تحميل التطبيقات المختلفة على الجوال مقارنة بالوسائط الأخرى، هذا على غرار أنّ الجوال تتعدّد فيه أكثر من وظيفة مقارنة بالوسائط الأخرى (المكالمات الهاتفية، الرسائل البريدية، التطبيقات، التصوير، ...الخ) .

جدول رقم ٠٨: يبين الوقت المستغرق لاستخدام عينة الدراسة لمواقع التواصل الاجتماعي.

عدد الساعات	التكرار	النسبة
من ساعة إلى ساعتين	١٠٠	٢٥
من ثلاث إلى ٦ ساعات	١٩٣	٤٨,٣
أكثر من سبع ساعات	١٠٧	٢٦,٨
المجموع	400	100.0

يوضّح هذا الجدول الوقت المستغرق لإستخدام عيّنة الدراسة لمواقع التواصل الاجتماعي، حيث نلاحظ أنّ المدة التي يستغرقها جمهور العيّنة في إستخدامه لمختلف المواقع تقدّر مابين ثلاث إلى ٦ ساعات بإعتبارها تمثّل أكثر عدد الساعات بروزًا، والتي تبلغ ١٩٣ بنسبة ٤٨,٣%، كما تليها المدة الأكثر من سبع ساعات في المرتبة الثانية بتكرار ١٠٧ وبنسبة ٢٦,٨%، لتأتي المدة ما بين ساعة إلى ساعتين في المرتبة الأخيرة بتكرار ١٠٠ بنسبة ٢٥%؛ بناءً على هذه المعطيات تظهر المدة المستغرقة للإستخدام بأنّها تمثّل تقريبًا متوسط الساعات بالنسبة لعدد الساعات المحدّدة، بحيث نلاحظ أنّ هناك تشابه في نسبة عدد الساعات في المدة المستغرقة للإستخدام بين الفئة الأولى والثانية، في حين أنّ هناك تباين بين هذين الفئتين والفئة المتوسطة، ولعلّ هذا راجع إلى حدّ الاشباع في الاستخدام من خلال مجموع حاجيات جمهور العيّنة في عملية الإستخدام.

جدول رقم ٠٩: يبين المواضيع الأكثر تفاعلا حسب عينة الدراسة في مواقع التواصل الاجتماعي

المواضيع	التكرار	النسبة
المواضيع الاجتماعية	٢٥٣	١٥,٥
المواضيع السياسية	٨٦	٥,٢
المواضيع الاقتصادية	٢٣	١,٤
المواضيع الرياضية	٢٨٥	١٧,٤
نكت وقصص	٢١٣	١٣,٠٥
أخبار وأحداث	٣٠١	١٨,٤
المواضيع الثقافية	١٥٧	٩,٦
المواضيع الدينية	٣١٤	١٩,٢
المجموع	١٦٣٢	١٠٠

يوضّح الجدول المواضيع الأكثر تفاعلاً حسب عيّنة الدراسة في مواقع التواصل الاجتماعي، حيث نلاحظ أنّ مواضيع الأخبار والأحداث من بين المواضيع الأكثر تفاعلاً باعتباره أحتل المرتبة الأولى بتكرار ٣٠١ وبنسبة بلغت ١٨,٤%، تليها في المرتبة الثانية المواضيع الرياضية بتكرار ٢٨٥ وبنسبة بلغت ١٧,٥%، تليها في المرتبة الثالثة المواضيع الاجتماعية بتكرار ٢٥٣ وبنسبة بلغت ١٥,٥%، تليها في المرتبة الرابعة المواضيع المتعلقة بالنكت والقصص بتكرار ٢١٣ وبنسبة ١٣,٥%، تليها المواضيع الثقافية في المرتبة الخامسة بتكرار ١٥٧ وبنسبة بلغت ٩,٦%، تليها المواضيع السياسية في المرتبة السادسة بتكرار ٨٦ وبنسبة بلغت ٥,٢%، لتأتي المواضيع الاقتصادية في المرتبة الأخيرة بتكرار ٢٣ وبنسبة ١,٤%؛ بناءً على هذه المعطيات نلاحظ بأنّ هناك تقريبًا تباين كبير بين فئتيين من المواضيع، مواضيع تتقارب في النسب بشكل تدريجي (المواضيع الأخبار والأحداث، المواضيع ارياضية، المواضيع الاجتماعية)، أمّا الفئة الثانية من المواضيع، فهي التي تشكّل بدورها

هذا التفاوت أو التباين باعتبارها من بين المواضيع الأقل تفاعلاً حسب جمهور العيّنة (المواضيع السياسية، المواضيع الاقتصادية)، ومن هنا يمكننا تفسير المواضيع ذات الأهمية والأكثر تفاعلاُ ترتبط أساسًا بالظروف المحيطة والأحداث المختلفة التي تشكّل بدورها سياقات تتحكمّ في الرأي العام، وولعلّ هذه المواضيع أحد الاهتمامات التي يعكسها هذا الرأي في مواقع التواصل الاجتماعي، وعلى هذا الأساس، فإنّ المناسبات والأحداث لا يمكن فصلها عن ترتيب أولويات جمهور العيّنة في تفاعلها مع مختلف المواضيع، هذا وبالإضافة إلى طبيعة الجمهور نفسه باعتباره لديه نوع من الاهتمام المسبق لمثل هذه المواضيع التي تعكس مدى تشكّل الرأي العام بطريقة تتماشى وسياقات بروزها، وذلك من خلال إطلاعه لمختلف المستجدات الحاصلة على مستوى المجتمع عبر فضاءات التواصل الاجتماعي.

جدول رقم ١٠: يبين دوافع استخدام عينة الدراسة لمواقع التواصل الاجتماعي

الدوافع	التكرار	النسبة
الدردشة	٢٦٣	١٤,٣
البحث العلمي	١٦	٠,٨
الاطلاع على الأخبار اليومية	٢٩٦	١٦,١
البحث عن شخصيات مشهورة والتواصل معها.	١٣	٠,٧
الترفيه وممارسة الألعاب	٢٥١	١٣,٦
التعليم والتثقيف	٢٣	١,٢
البحث عن شريك بالموقع	٢٠	١,٠
التجارة والإعلان	٢١٣	١١,٥
التعبير عن الآراء.	٢٢٨	١٢,٤١
متابعة الإعلانات	١١٢	٦,٠٩
الانضمام للحملات التطوعية	١٨٠	٩,٧
شعورك بالوحدة	٢٢٢	١٢,٠٨
المجموع	١٨٣٧	١٠٠

يوضح الجدول دوافع استخدام عينة الدراسة لمواقع التواصل الاجتماعي، حيث نلاحظ بأنّ الإطلاع على الأخبار اليومية تعد من بين دوافع الإستخدام الأكثر بروزًا لدى جمهور العيّنة في مواقع التواصل الاجتماعي، والتي احتلت المرتبة الأولى بتكرار بلغ ٢٩٦ وبنسبة قدّرت ب١٦,١%، تليها الدردشة في المرتبة الثانية بتكرار ٢٦٣ بنسبة بلغت ١٤,٣%، يليها الترفيه وممارسة الألعاب في المرتبة الثالثة بتكرار بلغ ٢٥١ وبنسبة قدّرت ب١٣,٦%، يليها التعبير عن الآراء في المرتبة الرابعة بتكرار بلغ ٢٢٨ وبنسبة قدّرت بـ١٢,٤١%، يليها الشعور

بالوحدة في المرتبة الخامسة بتكرار بلغ ٢٢٢ وبنسبة قدّرت بـ١٢,٠٨%، يليها دافع التجارة والإعلان في المرتبة السادسة بتكرار ٢١٣ وبنسبة قدّرت بـ١١,٥%، يليها دافع الانضمام إلى الحملات التطوّعية في المرتبة السابعة بتكرار بلغ ١٨٠ وبنسبة قدّت بـ٩,٧%، يليها دافع متابعة الإعلانات في المرتبة الثامنة بتكرار بلغ ١١٢ وبنسبة قدّرت بـ٦,٠٩%، يليها في المرتبة العاشرة التعليم والتثقيف بتكرار ٢٣ وبنسبة قدّرت بـ١,٢%، يليها في المرتبة الحادي عشر دافه البحث عن شريك بالموقع بتكرار ٢٠ وبنسبة قدّرت بـ١,٠٠%، يليها دافع البحث العلمي في المرتبة الثاني عشر بتكرار بلغ ١٦ وبنسبة قدّرت بـ٠,٨%، ليأتي دافع البحث عن الشخصيات المشهورة والتفاعل معها في المرحلة الأخيرة بتكرار بلغ ١٣ وبنسبة قدّرت بـ٠,٧%؛ بناءً على هذه المعطيات نلاحظ بأنّ هناك تباين واضح بين أهمية الداوفع التي تساهم بشكل كبير في إستخدام جمهور العيّنة لمواقع التواصل الاجتماعي، وبين الدوافع الأقل أهمية التي لا تساهم بدرجة كبيرة في عملية إستخدام جمهور العيّنة لمواقع التواصل الاجتماعي، بحيث نجد أنّ في مستوى الأول الدوافع التي تتمحور أساسًا في متابعة الأحداث والاطلاع على الأخبار ومسايرة المستجدات، وكذا التواصل وبناء العلاقات من خلال الدردشة وغيرها، بالإضافة إلى مجال الترفيه والتسلية، وأخيرًا مجال التعبير عن الآراء، بحيث تعد هذه المحاور من بين أهم دوافع الاستخدام، تليها بعض المحاور الأخرى التي تعتبر كدوافع مساعدة تتمحور أساسًا في الدوافع الاقتصادية، التعليمية والتثقيفية والعلمية، والخيرية وغيرها. على هذا الأساس، يمكننا فهم طبيعة هذه الدوافع في إستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، ولعلّ أهمية تلك الدوافع ترجع إلى طبيعة المستخدم من جهة، بإعتباره إجتماعي بالطبع، خاصة من خلال عملية التواصل وبناء العلاقات، بالإضافة في كونه عنصراً يؤثّر ويتأثّر ويتفاعل، ممّا يجعله أكثر نشاطًا ووعيًا، ولعلّ بناء الذات هنا له علاقة بمجموع الدوافع التي تشترك في هذا الإطار، هذا وبالإضافة إلى طبيعة الفضاء نفسه من خلال مواقع التواصل الاجتماعي التي تعتبر كفضاءات لها خصوصية معيّنة، تسمح للمستخدم بتبني تلك الداوفع باعتبارها مجالاً نشاطه بشكل يجعلها أكثرتحقّقا.

جدول رقم ١١: يبين انتماء عينة الدراسة للمؤسسات والجمعيات الخيرية بالمملكة .

العبارة	التكرار	النسبة
نعم	٨٤	٢١
لا	٣١٦	٧٩
المجموع	400	100.0

يوضّح الجدول المبيّن إعلاه مدى إنتماء جمهور العيّنة للمؤسسات والجمعيات الخيرية بالمملكة العربية السعودية، حيث نلاحظ بأنّ هناك ٣١٦ أي بنسبة ٧٩% من المستخدمين الذين لا ينتمون لهذه المؤسسات،

والتي تمثّل النسبة الأكبر مقارنة بالمنتمين الذين يبلغ عددهم بـ٨٤ مستخدم أي ما نسبته ٢١%، ومن هنا يظهر مدى تباين نسبة الانتماء لهذه المؤسسات، بحيث أنّ غالبية جمهور العيّنة لا ينتمي لهذه المؤسسات في المجتمع السعودي.

جدول رقم ١٢: يبين مشاركة عينة الدراسة في نشاطات تطوعية سابقة

العبارة	التكرار	النسبة
نعم	٢٢١	٥٥,٣
لا	١٧٩	٤٤,٨
المجموع	400	100.0

جدول رقم ١٣: يبين أسباب عدم مشاركة عينة الدراسة في أعمال تطوعية سابقة

الأسباب	التكرار	النسبة
المماطلة في الانضمام للحملات التطوعية .	167	41.8
الاقتناع بفكرة العمل التطوعي.	57	14.3
أرغب دائما في الحصول على مقابل مادي مقابل أي خدمة.	27	6.8
المصداقية في بعض الجمعيات التي لا أعرفها.	24	6.0
الخوف من الفشل وعدم الانضباط في النشاطات التطوعية.	125	31.3
المجموع	400	100.0
المتوسط المرجح	2.710	
الانحراف المعياري	1.745	

يوضّح الجدول المبيّن إعلاه مدى مشاركة جمهور العيّنة في نشاطات تطوّعية سابقة، حيث تشير المعطيات إلى أنّ ٢٢١ من جمهور العيّنة أي ما نسبته ٥٥,٣% يشاركون في هذه النشاطات، في حين يمثّل غير المشاركين في هذه النشاطات بـ١٧٩ أي ما نسبته ٤٤,٨%، بحيث نلاحظ هنا مدى تقارب النتائج، أي بين من يشاركون ومن لا يشاركون في هذه النشاطات، بإعتبار أنّ نسبة كل منهما تقرب إلى نصف النسبة المئوية، ولعلّ هذا ما يشير إلى متوسط المشاركة تقريبًا بالنسبة لمختلف النشاطات التطوّعية السابقة.

يوضّح الجدول المبيّن إعلاه مختلف أسباب عدم مشاركة عيّنة الدراسة في أعمال تطوعية سابقة، حيث نلاحظ بأنّ النسبة الأكبر من جمهور العيّنة يشير إلى أنّ المماطلة في الإنضمام إلى الحملات التطوّعية من بين أهم

الأسباب التي تؤدي إلى عدم المشاركة في الأعمال التطوّعية، وذلك بـ١٦٧ مفردة وبنسبة٤١,٨%، تليها الأسباب الأخرى تدريجيًا حسب الأهمية، منها الخوف من الفشل وعدم الانضباط في النشاطات التطوّعية الذي بلغ ٢٣ مفردة وبنسبة ٣١,٣%، يليها الاقتناع بفكرة العمل التطوّعي بـ٥٧ مفردة وبنسبة ١٤,٣%، تليها الأسباب المتعلقة بالرغبة الدائمة في الحصول على مقابل مادي مقابل أي خدمة بـ٢٧ مفردة وبنسبة ٦,٨%، تليها المصداقية في بعض الجمعيات التي لا يعرفها جمهور العيّنة بـ٢٤ مفردة وبنسبة ٦,٠%؛ بناءً على هذه المعطيات نلاحظ بأنّ هناك تباين في الأسباب التي تؤدي إلى عدة المشاركة في أعمال تطوّعية سابقة، إلاّ أنّها تشترك تقريبًا في بعض العناصر التي تعتبر أساس هذه الأسباب، والتي تعكس علاقة المواطن مع مثل هذا النشاط، والتي تظهر عمومًا في عنصر المماطلة، الخوف من الفشل، عدم الاقتناع، المصادقية، ولعلّ هذه العناصر هي التي تساهم في بناء العلاقة بين المواطن ونشاطاته المختلفة، هذا وبالإضافة إلى طبيعة مجال الثقافة التطوّعية التي تساهم بدرجة كبيرة في تحفيز هذه النشاطات وتفعيلها بما يتماشى والمعطيات الاجتماعية والتاريخية والدينية والثقافية.

جدول رقم ١٤: تجارب عينة الدراسة مع الأعمال التطوعية الإلكترونية.

العبارة	التكرار	النسبة
نعم	٢٥٥	٦٣,٧
لا	١٤٥	٣٦,٣
المجموع	400	100.0

يوضّح الجدول المبين أعلاه مدى تجارب جمهور العيّنة مع الأعمال التطوّعية الإلكترونية، بحيث نلاحظ أنّ نسبة من لديهم تجارب مع الأعمال التطوّعية الإلكترونية تمثّل النسبة الأكبر والتي بلغت بـ٢٥٥ مفردة أي بنسبة ٦٣,٧%، مقارنة مع من ليس لديهم تجارب مع هذه الأعمال وذلك بـ١٤٥ مفردة أي بنسبة ٣٦,٦%، ولعلّ هذه المفارقة توضّح لنا مدى تجربة جمهور العيّنة مع الأعمال التطوّعية الإلكترونية من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، والتي تشير إلى أحد اهتمامات المجتمع السعودي في عملية الإستخدام في الفضاءات الإلكترونية، والذي يؤثّر بدوره في نشاطات المستخدم وتفاعلاته المختلفة.

جدول رقم ١٥: يبين نماذج من الأعمال التطوعية الإلكترونية لدى عينة الدراسة.

المواضيع	التكرار	النسبة
مساعدة فئة المكفوفين حول مسار الطرقات.	٠٦	٠,٨٢
التكفل بإدارة الموقع الإلكتروني والصفحات للمنظمات والجمعيات الخيرية.	٨٦	١١,٨
قراءة بعض النصوص الالكترونية لفئة الاحتياجات الخاصة.	٦٥	٨,٩
المساهمة في صناعة المحتوى الرقمي للجمعيات الخاص بأنشطتها الخيرية.	١٤١	١٩,٣

المساهمة في نشر الإعلانات التطوعية عبر المنصات الاجتماعية، والوصول إلى عدد من المحسنين والمتطوعين.	٢١٣	٢٩,٢
القيام بالترجمة لبعض النصوص.	٢٣	٣,١٦
المشاركة في إقامة بعض الدورات التدريبية أو الإشراف عليها، بهدف زيادة المهارات.	١٥٧	٢١,٥٩
البحث وتوفير المعطيات لذوي الاحتياجات الخاصة.	٣٦	٤,٩٥
المجموع	٧٢٧	١٠٠

يوضّح الجدول المبين إعلاه بعض من نماذج الأعمال التطوّعية الإلكترونية لدى جمهور العيّنة، بحيث نلاحظ أنّ نموذج المساهمة في نشر الإعلانات التطوّعية عبر المنصات الاجتماعية، والوصول إلى عدد من المحسنين

جدول رقم ١٦: يبين تفاعل عينة الدراسة مع مضامين العمل التطوعي عبر شبكات التواصل الاجتماعي.

والمتطوّعين أحتل المرتبة الأول بإعتباره الأكثر إستخدامًا من طرف جمهور العيّنة، والذي بلغ ٢١٣ مفردة وبنسبة ٢٩,٢%، يليها نموذج المشاركة في إقامة بعض الدورات التدريبية أو الإشراف عليها، بهدف زيادة المهارات في المرتبة الثانية بـ١٥٧ مفردة وبنسبة ٢١,٥٩%، كما يليها نموذج المساهمة في صناعة المحتوى الرقمي للجمعيات الخاص بأنشطتها الخيرية في المرتبة الثالثة بـ١٤١ وبنسبة ١٩,٣%، يليها أيضًا نموذج التكفل بإدارة الموقع الإلكتروني والصفحات للمنظمات والجمعيات الخيرية في المرتبة الرابعة بـ٨٦ مفردة وبنسبة ١١,٨%، ليأتي بعدها نموذج قراءة بعض النصوص الالكترونية لفئة الاحتياجات الخاصة في المرتبة الخامسة بـ٦٥ مفردة وبنسبة ٨,٩%، يليها في المرتبة السادسة نموذج البحث وتوفير المعطيات لذوي الاحتياجات الخاصة بـ٣٦ وبنسبة ٤,٩٥%، ثمّ يليها نموذج القيام بالترجمة لبعض النصوص في المرتبة السابعة بـ٢٣ وبنسبة ٣,١٦%، ليأتي في المرتبة الأخيرة نموذج مساعدة فئة المكفوفين حول مسار الطرقات بـ٠٦ وبنسبة ٠,٨٢%، بناءً على هذه المعطيات نلاحظ بأنّ هناك تباين في طبيعة نماذج الأعمال التطوّعية الإلكترونية لدى جمهور العيّنة، بحيث هناك بعض النماذج التي تمثّل الأعمال التطوّعية الإلكترونية ذات الأهمية بإعتبارها تمثّل النسبة الأكبر، خاصة وأنّها تشترك عمومًا في ميزة االفعل أو النشاط، سواء من خلال مجموع الإعلانات كنشاط إعلامي أو النشاطات التكوينية والتدريبية، أو النشاطات الخيرية وغيرها، ولعلّ هذا ما يبرز مدى تفاعل جمهور العيّنة مع هذا النوع من الأعمال والنشاطات، هذا على غرار بعض النشاطات الثانوية كما هو موضّح في الجدوال التي تمثّل نسبة أقل مقارنة بالنماذج الأولى، بالإضافةّ إلى النشاطات التطوّعية التي تتعلق بفئة دوي الاحتياجات الخاصة وكل ما يرتبط بها، وعلى هذا الأساس، يمكننا تفسير هذه النتائج بناءً على طبيعة النشاطات التطوّعية أولاً، وطبيعة الفضاء الالكتروني ثانيًا باعتباره مجالا للتواصل يتيح بعض الخصوصيات في التعامل مع مثل هذه النشاطات وبطرق مختلفة تتناسب والمؤسسة التطوّعية شخصية طبيعة كانت أو معنوية وأساليب نشاطها .

العبارة	دائماً		أبدا		احياناً		نادراً		المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
هل تقوم بالتفاعل مع مضامين العمل التطوعي عبر شبكات التواصل الاجتماعي؟	٢٦	٦,٥	١٢٨	٣٢,٠	١٤٩	٣٧,٢	٩٧	٢٤,٢	٢,٣٣	١,٢٦٩	أحيانا.
هل تتفاعل من خلال مضامين العمل التطوعي عبر الإعجابات، والتعليقات ومشاركتها في صفحاتك ؟	٥٦	١٤,٠	٨٣	٢٠,٧	١٧٨	٤٤,٥	٨٣	٢٠,٧	٢,١١	١,١٨٦	أحيانا
هل تسعى لتعبئة زملاء لك ودعوتهم وإرسال لهم هذه المضامين للمشاركة في هذه الحملات	٩٦	٢٤,٤	٧٨	١٩,٥	١٦١	٤٠,٢	٦٥	١٦,٢	٢,٢٣	١,١٧٢	أحيانا
هل استخدامك لمنصات التواصل الاجتماعي أدى إلى الرفع من مساهماتك في العمل التطوعي ؟	٦٩	١٧,٢	١١٦	٢٩,٠	١٣٣	٣٣,٢	٨٢	٢٠,٥	٢,٤٢	١,٢٢٢	أحيانا
هل تصادف اثناء استخدامك لشبكات الاجتماعي مضامين تدعو إلى العمل التطوعي؟	١٧٤	٤٣,٥	٢٣	٥,٧	١٢٠	٣٠	٨٣	٢٠,٧	٢,١١	١,١١٩	أحيانا
هل تقوم بمشاركة أعمالك التطوعية عبر صفحتك بمواقع التواصل الاجتماعي للاقتداء بها؟	٢٢٣	٥٥,٧	١١	٢,٧	78	١٩,٥	13	٣,٢	٢,٩٢	١,٥٧٨	دائما
هل يستجيب زملاءك لدعوتك لهم لممارسة العمل التطوعي؟	٧١	١٧,٧	٧٨	١٩,٥	١٦٤	٤١	٨٧	٢١,٧	٢,١٦	١,٦٢١	أحيانا

يوضّح الجدول المبين أعلاه مدى تفاعل عيّنة الدراسة مع مضامين العمل التطوّعي عبر شبكات التواصل الاجتماعي، حيث نلاحظ عمومًا أنّ هناك تقارب في مستوى المتوسط المرجّح بالنسبة لهذا التفاعل مع مختلف المضامين عبر هذه المواقع، بحيث نجد التفاعل هنا ذو مستوى متوسط بالنسبة لجمهور العيّنة والذي ينحصر ما بين (٢,١١-٢,٩٢)، بحيث تشكّل ٢,٩٢ أقصى درجة لهذا المتوسط باعتبارها تمثّل إستثناءً لنسبة المشاركين بأعمالهم التطوّعية من أفراد العينة عبر صفحات هذه المواقع لإقتدائهم بها، في حين يختلف هذا التفاعل من مفردة لأخرى حسب المعطيات، إلاّ أنّه لا يخرج عن الاتجاه العام الذي يمثّل الاتجاه المتوسط بعبارة "أحيانًا"،

ولعلّ هذه النتائج تتعلق بطبيعة هذه المضامين بإعتبارها تتحكمّ في عملية التفاعل، بحيث يظهر التفاعل مع جميع المضامين كطبيعة، ويختلف مستواه من مضمون إلى آخر كخصوصية، سواء تعلق الأمر بخصوصية المضمون نفسه، أو خصائص كل فرد من أفراد العيّنة في تعامله مع هذه المضامين، فعلى سبيل المثال نلاحظ بأنّ الأسئلة العامة التي تبحث عن وجود تفاعل بين المستخدم والعمل التطوّعي تشكّل نسبة أعلى مقارنة بالأسئلة الأخرى التي تحاول تجزئة هذا التفاعل بشكل من التفصيل، وهذا ما يجعلنا نشير إلى طبيعة علاقة المستخدم بهذا النوع من العمل، بحيث أنّ هذه العلاقة توحي لنا جليًا مدى التفرقة بين عملية التفاعل والفعل نفسها من خلال عمليات الممارسة المختلفة كالتعبئة مثلا أو المساهمة أو المشاركة وغيرها، هذا وبالإضافة إلى طبيعة الفضاء الذي يتفاعل فيه المستخدم، بحيث أنّ تفاعل الفرد مع هذه المضامين التي تتعلق بالعمل التطوّعي لها مجالها الخاص وأهتمامها المرتبط بكل ما يتعلق بهذا النوع من الاستخدام، الذي بدوره يتيج فضاءً خاصًا تتجلى فيه هذه الأعمال وتخص كل المباردات والمساهمات والمشاركات لمختلف المستخدمين التي تدخل في هذا الحقل.

من هنا نستنتج بأنّ متوسط التفاعل بالنسبة للجمهور المستخدم يؤكد على مدى نشاط الجمهور وتفاعله ولو على حساب بعض النشاطات المتعلقة بالعمل التطوّعي، في حين نلتمس طبيعة المشاركة التي تجيبنا عن طبيعة هذا التفاعل بإعتباره تفاعلاً يتعلق بخصوصية الفضاء الإلكتروني بالنسبة لمواقع التواصل الاجتماعي، وذلك من خلال مجموع الإعلانات والمشاركات وصناعة المحتوى الرقمي، والتدريبات المختلفة، ولعلّ هذه التفاعلات تتناسب وطبيعة هذه المواقع، بهدف توسيع دائرة النشاط التطوّعي؛ بحيث يمكننا في هذا الإطار توضيح هذه

النتيجة بأحد إفتراضات نظرية الاستخدامات والاشباعات التي تعتبر أن جمهور وسائل الإعلام هو جمهور نشط مشارك وفاعل يحدّد إختياراته بما يتناسب وحاجياته المختلفة، ولعلّ هذا ما ينطبق مع مجموع إختيارات الجمهور من خلال مختلف مضامين العمل التطوّعي في شكل نشاطات وممارسات مختلفة، يحاول من خلالها المجتمع السعودي ينوّع من إستخداماته في تلك الفضاءات ويشبع حاجياته، وفق ما تمليه الظروف والسياقات، وبمحض إرادته وحسب الاختيارات المتاحة التي تتعلق بشأن العمل التطوّعي عمومًا. في حين نجد أنّ هذه الفضاءات ساهمت في صنع الهوة ما بين المؤسسة والفرد، أي بين المؤسسات القائمة على هذا العمل وبين الأفراد المشاركون، ولعلّ هذا ما يظهر في عدم إنتماء الأفراد لهذه المؤسسات، ومن هنا يتضح دور مواقع التواصل الاجتماعي كفضاء لا تحكمه المؤسسات عادة في كونه فضاءً له الكثير من منابر العمل التطوّعي الذي يتميّز العمل التطوّعي التقليدي، وهذا ما يجعله أكثر مرونة وإنتشارًا.

جدول رقم ١٧: يبين دور التطوع الإلكتروني في اكتساب وتعزيز بعض القيم لدى عينة الدراسة

العبارة	موافق		محايد		معارض		المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
جعلني أكتسب مهارات وخبرات جديدة لم أكن أملكها من قبل	٢٤٦	٦١,٥	١٢٧	٣١,٧	72	٦,٧	١,٤٥	٠,٦١٩	موافق
جعلني أشغل وقت فراغي بما ينفع الاخرين	٢٦٢	٦٥,٥	١١٢	٢٨	٢٦	٦,٥	١,٤١	٠,٦١١	موافق
]جعلني أشعر بالانتماء لهذا الوطن وأني أساهم في تنمية بلدي	٢٦٨	٦٧	٩٧	٢٤,٢	٣٥	٨,٧	١,٤٢	٠,٦٤٧	موافق
يتيح لي إظهار مهاراتي وقدراتي في مجال العمل التطوعي	٢٥٣	٦٣,٢	١١٠	٢٧,٥	٣٧	٩,٢	١,٤٦	٠,٦٥٩	موافق
يمكنني من التعرف على الاخرين بغض النظر عن عرقه أو جنسه	٦92	٦٧,٢	٩٨	٢٤,٥	٣٣	٨,٢	١,٤١	٠,٦٣٩	موافق
العمل التطوعي جعلني متهيأ للعطاء وتقديم يد العون دون مقابل.	٢٨٤	٧١	٩١	٢٢,٧	٢٥	٦,٢	١,٣٥	٠,٥٩٥	موافق
جعلني أشعر بالآخرين وأعيش همومهم وأقدر قيمة الحياة.	٣٠١	٧٥,٢	٦٣	١٥,٧	٣٦	٩	١,٨٧	٠,٧٣٥	موافق
جعلني قادرا على الاندماج والعمل ضمن فريق واحد.	٣١٢	٧٨	٧٦	١٩	١٢	٠٣	١,٨٣	٠,٧٥٦	موافق
التطوع الإلكتروني ساهم في تأديتي لبعض الأنشطة الخيرية دون الحاجة للحضور المكاني.	٣٥٤	٨٨,٥	٢٣	٥,٧	٢٣	٥,٧	٢,٢٣	٠,٧٨٤	موافق
العمل التطوعي عزز في قيم الإخاء و الألفة اتجاه الآخرين.	٣٣٦	٨٤	٤٥	١١,٢	١٩	٤,٧	١,٩٥	٠,٧٦٦	موافق
المشاركة بالعمل التطوعي حقق لي رضا نفسي بالدور المنوط بي اتجاه مجتمعي.	٣٢٣	٨٠,٧	٦٣	١٥,٧	١٤	٣,٥	١,٩٣	٠,٦٩٨	موافق

يوضّح الجدول المبين إعلاه دور التطوّع الإلكتروني في إكتساب وتعزيز بعض القيم لدى عيّنة الدراسة، حيث نلاحظ مدى أهمية دور التطوّع الإلكتروني في تعزيز القيم من خلال مدى موافقة جمهور العيّنة على مختلف هذه القيم، حيث نجد بأنّ هناك مفارقة واضحة بين من يوافقون على هذه العلاقة أي بين التطوّع الإلكتروني ودوره في تعزيز القيم مقارنة بين المحايدين لهذا الدور والمعارضين تمامًا، ولعلّ هذا ما توضّحه طبيعة الاتجاه

العام بالنسبة لمختلف القيم، ولعلّ هذا التباين بين النسب يؤكّد لنا العلاقة الموجودة مختلف الأعمال التطوّعية الإلكترونية عبر مواقع التواصل الاجتماعي وقيم أفراد العيّنة من خلال موافقتهم بشكل أكبر على هذه العلاقة، ولعلّ هذه الموافقة تنطلق من طبيعة هذا الدور أولاً، وذلك من خلال مختلف النشاطات التطوّعية بناءً على مجموع من المساهمات والمشاركات والمبادرات وغيرها، وكذا طبيعة القيم التي يعزّزها، والتي بدورها تمثّل نتاجًا لهذا الدور، وذلك من خلال مختلف المهارات والخبرات التي يكتسبها الفرد، الشعور بالانتماء، المساهمة في التنمية، تعزيز التعايش مع الآخر وتقبله وإحترامه، تعزيز المبادرات الخيرية والتطوّعية، العمل الجماعي، البناء القيمي والمجتمعي، وخلق الفرد الايجابي؛ إذن فطبيعة هذه القيم ودورها المباشر في بناء الفرد والمجتمع يعزّز بدوره هو الآخر في الأعمال التطوّعية عبر هذه المواقع، والذي ينعكس من خلال التحقّق الإجتماعي لهذا الدور. في حين هناك بعض أفراد العيّنة الذين لا يوافقون على هذه العلاقة، بإعتبارهم إمّا محايدين عن وجود إرتباط بين دور التطوّع الالكتروني وتعزيزه لهذه القيم، وإمّا معارضين تمامًا لهذا الارتباط، ولعلّ عدم الموافقة هنا يرتبط أساسًا بعلاقة الفرد بهذا النوع من الأعمال عبر مواقع التواصل الاجتماعي ومدى تفاعله معها.

من هنا نستنتج بأنّ مواقع التواصل الاجتماعي لها دور في تعزيز القيم، وخاصة التي تتعلق بالعمل التطوّعي، بحيث يكتسب الأفراد مجموعة من المهارات وقدرات وخبرات من خلال مختلف نشاطات العمل التطوّعي التي تشكّل بدورها ممارسات إجتماعية لها علاقة بقيم المجتمع السعودي، خاصة ما تعلق بقيم الانتماء والأخوة والألفة والتعايش مع الآخر وغيرها من القيم التي تعد عنصرًا أساسيًا في البناء الإجتماعي، من هنا يستخدم الأفراد كل ما أكتسبوه وتعلموه من خلال تفاعلهم وممارساتهم المختلفة المرتبطة بالعمل التطوّعي في بناء صورهم الذهنية، وتشكيل مفاهيم ومعتقدات وأفكار وقيم، وذلك عن طريق تواصلهم وتفاعلهم في هذه الفضاءات ومن خلال تلك الممارسات، بحيث تتحوّل هذه الإستخدامات إلى ممارسات إجتماعية وفي ميادين مختلفة، ولعلّ تراكم هذه الممارسات يتحوّل بدوره كمصدر مهم للقيم والأيدولوجيات ووجهات النظر والأحكام والمعتقدات والإقتراحات وغيرها.

توصيات الدراسة:

إنّ بناء الثقافة التطوّعية للمجتمع السعودي وفق مفهوم العمل التطوّعي وأساسياته القائمة، تتطلب بشكل دقيق أربعة عناصر أساسية:

– ضبط السياق للعمل التطوّعي، الذي يمثّله الإطار الزمكاني لمجموع الأحداث المحيطة، بحيث أنّ اختيار هذا الأخير يساعد في تشكّل الظرف الذي من خلاله يمكن القيام بهذا الدور.

– تفعيل النشاط التطوّعي خاضع لتفاعلات الجمهور، أي أنّ مراعاة طبيعة الجمهور وسماته من خلال الدوافع والحاجيات والاهتمامات تتحكّم بشكل كبير في عملية تفعيل العمل التطوّعي، ولعلّ هذا ما يظهر في عملية معالجة مضمون العمل التطوّعي واختيار مواضيعه، وكذا طريقة نشره وإعلانه.

– العمل التطوّعي مرتبط أساسًا بقيم المجتمع، ومن هنا تتضح العلاقة التي بدورها تساهم في خلق ممارسات احتماعية ذات صلة، بحيث يفترض أنّ تكون هذه العلاقة وفق طريقيتين، أي على أساس قيم المجتمع يمكننا بناء العمل التطوّعي، وعلى أساس العمل التطوّعي يمكننا بناء القيم، والتي تصبح بدورها عملية تعزيز السلوك .

المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

الكيلاني ,م .(2019) .*دور الفيس بوك في نشر ثقافة العمل التطوعي، دراسة مسحية على عينة من طلاب الجامعة الأردنية* .عمان :جامعة الشرق الأوسط.

١. إيمان ,ا .(2015) .*دور الأنستغرام في تحفيز الشباب البحريني على العمل التطوعي* .البحرين :الجامعة الأهلية .

٢. حمدي ,م .ف .(24:2014) .*الإعلان في القنوات الفضائية العربية وانعكاسه على قيم الشباب الجزائري* . الجزائر :جامعة الجزائر .3

٣. زروق ,ج .ب .(5.2014) .*استخدام المداخل النظرية في دراسات الإعلام الجديد بين التطور والقصور*، . الجزائر :جامعة بسكرة .

٤. صابرية ,ب .ع .(2018) .*دور شبكات التواصل الاجتماعي في توعية الشباب بالعمل التطوعي* .الجزائر : جامعة سعيدة.

٥. عاشور ,ص .ب16) .، .(2019*دور شبكات التواصل الاجتماعي بتوعية الشباب بالعمل التطوعي* . الجزائر :جامعة الجزائر.

٦. عباس مصطفى الصادق. (٣٠:٢٠٠٨). *الإعلام الجديد المفاهيم و الوسائل و التطبيقات*. عمان: دار الشروق.

٧. لونيس .(s.d.) .*المرجع نفسه* .10 .

٨. لونيس ,ب10) .،9، .(2008*جمهور الطلبة الجامعيين والانترنيت* .الجزائر :جامعة منتوري قسنطينة.

٩. لونيس ,ب .(24) .*مرجع سبق ذكره*.

١٠. نومار ,م .ن37) ،. .(2012*استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية وتأثيرها في العلاقات الاجتماعية،مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستر* .الجزائر :جامعة باتنة.

١١. يوسف ,ه .ح .(2018) .ثقافة العمل التطوعي التي يتضمنها اليوتيب .*المجلة العلمية لبحوث الإذاعةوالتلفزيون* .

12. Bejan-Muresan.Roxana. (2019). *Study on studant motivation for volunteer work.* Roumanie.
13. Emily, M. j. (2017, april 3). Disseminating Scholalarly work in the technology age. *academic pediatrics*, p. volume 17.
14. J, C. A. (2014). The use and Effectiveness of online social media in volunter organizations. South of Florida: college of business.

The Interaction of the Saudi Public With Volunteering Content Through Social Networking Sites; Towards a New Concept of Volunteering (A Field Study on a Sample of Jeddah Citizens)

Dr. Mostefa D jamel Bentaifour

Abstract. this field study seeks to shed light on the modern concept of volunteer work, "cyber volunteerism," that has emerged since the dominance of social networking sites, with regard to people's thoughts, behaviors and beliefs. The rise of social networking sites has garnered a new perspective, transferring the concept of engagement from theoretical perceptions to social practice .

The study's investigation revolves around the forms of engagement of the Saudi public with content related to volunteer work through these electronic platforms and the values that are embodied through this engagement. The sampling method utilized in this study is the purposive sampling method to answer the questions of the study. The data collection tool is a survey distributed to a group of Saudi citizens from Jeddah who use social networking sites of all kinds (400 male and female individuals). Analysis of the results of the study was presented according to the theory of uses and gratifications.

Keywords: interaction, content, social networking, volunteering, cyber volunteering.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٥ ص ص: ٢٩٩- ٣١٦ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-5.11

تركيب الإحالة بالضمير: مقاربة نصية توليدية

د. سويلم فريج العطوي
أستاذ اللسانيات المساعد
قسم اللغة العربية
كلية التربية والآداب – جامعة تبوك
s.f.alatawi@ut.edu.sa

مستخلص. تهدف هذه الدراسة إلى تقديم مقاربة نصية توليدية لتركيب الإحالة بالضمير في اللغة العربية، من خلال موقع هذا التركيب بين اللسانيات النصية واللسانيات التوليدية، وذلك باستعراض مفهوم تركيب الإحالة بالضمير في اللسانيات النصية، وأنواعها، وتطبيقاتها على نصوص عربية. ثم استعراض هذا التركيب في بعض نماذج اللسانيات التوليدية، وبالتحديد وفق نظرية العمل والربط والبرنامج الأدنوي، والوقوف على مرتكزات كلّ نظرية، والأسس التي تقف عليها في تفسير تركيب الإحالة بالضمير. وتقديم تحليل مقترح للتركيب الإحالي بالضمير وفق إجراءات نظرية الربط والبرنامج الأدنوي. ثم تخلص الدراسة لمعرفة معالم منهج كلٍّ من اللسانيات النصية والتوليدية في معالجة تركيب الإحالة بالضمير، والمقارنة بينهما.

الكلمات المفتاحية: الجملة –النص – التوليدية– الإحالة– الخصائص الدلالية– الربط– المقولة العاملة– السمات التوافقية– فحص السمات.

المقدمة

لا يخفى على الباحث اللساني أن اللسانيات الحديثة ظلت فترة من الزمن تنطلق من الجملة في الوصف والدراسة، وتعدها أكبر وحدة لغوية قابلة للتحليل النحوي، بدءاً من اللسانيات التقليدية ومرورا بالبنيوية الوصفية ووصولا إلى النظرية التحويلية التوليدية. فهذا بلومفيلد Bloomfield –مثلا– يقول في تعريفه للجملة: "شكل لغوي مستقل، لا يدخل –عن طريق أيّ تركيب نحوي– في شكل لغويٍّ أكبر منه"[(١)]. وعلى ضوء هذا الافتراض، تصبح حدود النظرية اللسانية في التحليل اللغوي هي الجملة فحسب. لكن سيطرة تركيب الجملة على الدراسات اللسانية واجهت منعطفا جديدا بدأت إرهاصاته في بداية النصف الثاني من القرن العشرين، وتنامى في الستينيات، وتبلور في

(١) هنيه مان وفيهجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ص١٩.

السبعينات والثمانيات، وهو ما يعرف بـ (لسانيات النص)Text Linguistics التي تستهدف النص كوحدة لغوية قابلة للتحليل، وهي بذلك تقابل لسانيات الجملة.

وانطلق هاريس Harris في هذا التوجه (١٩٥٢م) في بحثه الموسوم بـ "تحليل الخطاب"، عندما طالب بتجاوز الجملة في التحليل النحوي إلى عناصر أخرى مثل السلوك والثقافة، لكن هارتمان Hartmann (١٩٦٤م) أشار صراحةً إلى ضرورة دراسة النص بدلاً من الاقتصار على الجملة؛ لأن النص يحقق التواصل، فهو على حد تعبيره: "كلُّ استعمال لغوي في شكل تواصلي أو اجتماعي"[١]. وجاء بعده فان دايك van Dijk (١٩٧٢م)، والذي يعده البعض مؤسس اللسانية النصية، في مقالٍ بعنوان "جوانب في نحو النص" ليضع اللبنات الأساسية لهذا العلم، ثم نضجت تصورات علم اللسانيات النصية على يد كل من هاليدي وحسن Halliday & Hassan (١٩٧٦م)، من خلال كتاب "الاتساق في الإنجليزية"، وعند براون ويول Brawn & Yule (١٩٨٣م)، من خلال كتاب "تحليل الخطاب"[٢].

وبعد هذه المقدمة، تظهر إشكالية الدراسة وهدفها في التالي: لا يبدو صعبا أن يدرك اللساني أنّ الفرق الجوهري بين اللسانيات النصية والتوليدية يكمن ابتداءً في ماهية موضوع الدراسة الذي يشكل هوية كل منهما، والذي ينقسم في حدود الوحدة المستهدفة بالتحليل ما بين الجملة والنص. ولكن هذا الفرق –بدون شك– سيلقي بظلاله على طبيعة كلّ جانب من هاتين المدرستين اللسانيتين، وبالتحديد من حيث المنهج؛ سواء أكان ذلك على مستوى المبادئ والمفاهيم، أم على مستوى الإجراءات التطبيقية. والدراسة هنا تستهدف الوقوف على تلك الاختلافات المنهجية والإجرائية بين اللسانيات النصية واللسانيات التوليدية في الجانب النظري والتطبيقي حول تركيب الجملة الإحالية بالضمير في اللغة العربية.

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للوصول للهدف المنشود منها، لأنه الأقدر موضوعيا على تناول التركيب الإحالي وصفيا، ثم تحليله ضمن أدوات مدرستين مختلفتين، وهما: النصية والتوليدية.

واختارت الدراسة اللسانيات التوليدية لتكون ممثلة لنحو الجملة؛ لكونها النظرية الأكثر تداولا في الدراسات اللسانية التركيبية المعاصرة، فقد سيطرت على الدراسات اللسانية في النصف الثاني من القرن العشرين[٣]. وأثبتت النظرية التوليدية قدرتها على تحليل التراكيب النحوية المختلفة للوصول لكليات مشتركة بين اللغات الإنسانية. كما اقتصرت الدراسة على التركيب الإحالي بالضمير دون غيره من التراكيب العربية؛ ليكون هدفا لتطبيق أدوات التحليل النحوي النصي والتوليدي، وقد جاء هذا الاختيار نظرا لأهمية التركيب الإحالي بشكل عام، والتركيب الإحالي بالضمير

---

[١] نصري، اللسانيات النصيَّة في الدراسات العربيَّة الحديثة، ص١٣-١٥.
[٢] الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص٦٢-٦٣.
[٣] عبابنة، علم اللغة المعاصر، ص٥٦.

بشكل خاص من جانبين: الأول- إنّ الإحالة بالضمير من أقوى وسائل الاتساق الإحالية والربط بين أجزاء الجملة والنص اللغوي[١]. الجانب الثاني- إنّ تركيب الإحالة بالضمير ينتمي لنحو الجملة ونحو النص في الوقت نفسه، فيمكن حينئذٍ الوصول للهدف الرئيس من هذه الدراسة؛ وهو دراسة منهج وإجراءات اللسانيات النصية ومقارنتهما بمنهج وإجراءات اللسانيات التوليدية عبر هذا التركيب المحدد.

وتتركز أهمية هذه الدراسات في معرفة مدى تشابه أو تباين مناهج اللسانيات المختلفة، كاللسانيات النصية والتوليدية أو نحو النص ونحو الجملة، من حيث اختصاص كلِّ منهج بنفسه، أو إمكانية تطبيق منهج كلِّ منها على الآخر، أو احتمالية وجود علاقة مشتركة بينهما في أدوات التحليل الخاصة بكل علم، ومعرفة عوامل تلك العلاقة المشتركة في تحليلهما للوحدة اللغوية (الإحالة بالضمير).

وتنقسم الدراسة إلى خمسة مباحث؛ في الأول- الإحالة في اللسانيات النصية: يوضح المبحث مفهوما وصفيا للإحالة في اللسانيات النصية، وفي الثاني- أنواع الإحالة في اللسانيات النصية: يستعرض المبحث أنواع الإحالة لدى اللسانيات النصية، وبعض الأمثلة من العربية وغيرها، وفي الثالث- الإحالة بالضمير في اللسانيات التوليدية (ما قبل البرنامج الأدنوي): يتناول المبحث التركيب الإحالي في التوليدية من خلال نموذج العمل والربط، ويعطي بعض الأمثلة وفق أدوات هذه النظرية. وفي الرابع- الإحالة بالضمير في مرحلة البرنامج الأدنوي: يقدم المبحث للبرنامج الأدنوي؛ آخر نماذج اللسانيات التوليدية، وأهم مكوناته وإجراءاته، وفي الخامس- تطبيقات أدنوية لتركيب الإحالة بالضمير في العربية، يطرح المبحث مقاربة أدنوية للتركيب الإحالي في العربية. وفي الخاتمة، تستنبط الدراسة منهجية اللسانيات النصية التوليدية في تناولهما للتركيب الإحالي في ضوء ما تمت مناقشته، وأبعاد التشابه والاختلاف بينهما، وأثر ذلك في كفايتهما التفسيرية للتراكيب النحوية ما بين الوحدة اللغوية الكبرى (النص) والصغرى (الجملة).

١- الإحالة في اللسانيات النصية

تناولت اللسانيات النصية Textual Linguistics مفهوم الإحالة Reference بأنواعها، وأدوارها، في باب الاتساق النصي Textual Cohesion وترابطه، ويقصد بالاتساق هنا أنه: الكيفية التي تتشكل بها سلسلة من الجمل المكونة للنص[٢]. وعناصر الاتساق النصي كما يراها هاليداي وحسن، تتجسد في مستويات ثلاثة: الاتساق الدلالي Semantic Cohesion، والاتساق النحوي Grammatical Cohesion، والاتساق المعجمي Lexical

[١] شبل، علم لغة النص، النظرية والتطبيق، ص ٢٠٧.
[٢] انظر خطابي، لسانيات النص، ص١٥.

Cohesion. وتشكل الإحالة أحد أهم عناصر الاتساق الدلالي للنص[١]، بالإضافة للاستبدال Substitution والحذف Ellipsis وغيرها من عناصر الاتساق الدلالي[٢].

وقد جاء مصطلح "الإحالة" ترجمةً لمصطلح "Reference" في اللسانيات الحديثة، ويقصد به عند لاينز Lyons أنه: العلاقة بين الأسماء والمسميات[٣]، فالأسماء هي العناصر المحيلة للمسميات. وعند كريستال Crystal يستخدم مصطلح الإحالة "ليعبر به غالبا عن علاقة التعريف التي توجد بين الوحدات النحوية، كأن يحيل ضميرا إلى اسم أو جملة اسمية"[٤]. بينما يفترض هاليداي وحسن، في تعريفهما للإحالة بأن العناصر المُحِيلة تبقى بحاجة إلى العودة إلى ما أحالت إليه حتى يمكن تأوليها، ويلزم من هذه الإحالة وجود خصائص دلالية متطابقة بين عنصري عملية الإحالة، هما: المُحيل، والمُحال إليه، فالعملية الإحالية ذات علاقة دلالية في المقام الأول لكنها قائمة –دون شك– على استعمال عناصر نحوية[٥]. وقريبا من ذلك يعرف خطابي الإحالة بأنه: "وجود عناصر لغوية لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل وإنما تحيل إلى عنصر آخر، لذا تسمى عناصر محيلة، مثل: الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة"[٦].

وكما يظهر من هذه التعريفات، فإن الإحالة تقف على أركانِ ثلاثة: أ– اللفظ المحيل Referential، وهو العنصر الذي يحرك اتجاه النص إما لداخله أو خارجه، ب–اللفظ المحال إليه Antecedent، وهو العنصري الإشاري ويكون موجودا داخل النص أو خارجه، ج– العلاقة بين لفظي المحيل والمحال إليه في الواقع الحقيقي، والتي تسمى إحالة مرجعية Co–referential[٧]. وكما يظهر أيضا فإن اللسانيات النصية تهدف إلى ترابط النص اللغوي ورفع مستوى التناسق والتمساك الدلالي له، وذلك من خلال عنصري الإحالة، المحيل والمحال إليه، بتحقق شرط التطابق الدلالي.

٢– أنواع الإحالة في اللسانيات النصية

للإحالة في اللسانيات النصية نوعان أساسيان، هما: النصية Endophora والمقامية Exophora، والفرق بينهما أن الإحالة النصية تشير فيها عناصر المحيل إلى عناصر مُحال إليها داخل النص، بخلاف الإحالة المقامية التي تشير فيها عناصر المحيل إلى عناصر مُحال إليها خارج النص (سياقية)[٨]. يقول تمام: "تعتمد الإحالة لغير

---

[١] نفس المرجع السابق، ص١٥.
[٢] انظر: بوقرة، لسانيات الخطاب، ص٤٥-٤٨.
[٣] لاينز، دراسات لغوية تطبيقية، ص ٨٢.
[٤] كريستال، معجم اللغويات والأصوات، ص٤٠٧.
[٥] نفس المصدر، ص١٦.
[٦] خطابي، لسانيات النص، ص١٦.
[٧] انظر: عفيفي، الإحالة في نحو النص، ص١١-١٢.
[٨] انظر الفقهي، علم اللغة النصي بين التنظير والتطبيق، ص٧٠ & وانظر الزناد، نسيج النص فيما يكون به نصا، ص١١٨.

مذكور في الأساس على سياق الموقف"[١]. ومن هذا المنطلق فإن هذه الدراسة تعتمد الإحالة النصية موضوعا للعملية الإحالية؛ لكونها تشتمل على كامل أطراف العملية الإحالية داخل بنية النص، وحينئذ يمكن تفسيرها في ضوء اللسانيات النصية ومقارنتها مع اللسانيات التوليدية التي لا تعد الموقف أو السياق ضمن عناصر تحليلها اللغوي.

والإحالة النصية قسمها براون ويول إلى نوعين: قبلية Cataphora وبعدية Anaphora، والفرق بين الإحالة القبلية والبعدية أن القبلية تحيل لعناصر وردت قبل العناصر المحيلة، بينما البعدية تحيل لعناصر وردت بعد العناصر المحيلة[٢].

وقسم لاينز الإحالة من حيث مدى قرب أو بعد طرفي عناصر الإحالة في التركيب الإحالي إلى قسمين: إحالة ذات مدى قريب، وهي التي تكون فيها العملية الإحالية بطرفيها في جملة واحدة، وإحالة ذات مدى بعيد وهي التي يكون فيها طرفا العملية الإحالية في جُمَل متصلة أو متباعدة في النص[٣].

وحتى يتضح مفهوم الإحالة النصية؛ نورد المثال الآتي للعلاقة القبلية ذات المدى البعيد كما ورد عند هاليداي وحسن (العنصر المحيل تحته خط، والعنصر المحيل إليه يظهر بخط عريض في جميع أمثلة التركيب الإحالي بالضمير):

1. Wash and core six cooking **apples**. Put them into a fireproof dish.

(اغسل وانزع نوى ست **تفاحات**. ضعهنّ في صحن يقاوم النار)[٤]

كما يظهر في المثال (١)، تمت عملية إحالة بين العنصر المحيل الضمير them "هنّ" والعنصر المحال إليه apples "التفّاحات"، كما أن الخصائص الدلالية بين عنصري الإحالة متطابقة عن طريق التمثيل الذهني للمعلومات، فكلاهما مؤنث وجمع. والإحالة هنا تصنف إحالة قبلية؛ حيث أشار عنصر المحيل "هنّ" لعنصر المحال إليه "التفّاحات" السابق في وروده في النص، وهي كذلك إحالة ذات مدى بعيد؛ لأن عنصر المحيل والمحال إليه وقعا في جملتين متصلتين، والعملية الإحالية حققت اتساقاً دلالياً بينهما، وبدون العملية الإحالية يفقد النص اتساقه الدلالي. ويمكن أن يزيد الفصل أو التباعد بين عنصري الإحالة (الضمير وما يحيل إليه) في التركيب الإحالي؛ ليكونا بين جُمَل متعددة بحسب ما يسمح بها سياق النص، ودون فقدان تماسكه.

ويمكن لنا أن نؤلف إحالة قبلية ذات مدى قريب من نفس المثال (١) بقولنا:

٢. **التفاحات**، ضعهنّ في صحن يقاوم النار.

---

(١) دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ص٣٢٢.

(٢) انظر براون ويول، تحليل الخطاب، ص٢٣٠.

(٣) انظر عفيفي، نحو النص، اتجاه جديد في الدرس النحوي، ص١١٦-١٢٠.

(٤) خطابي، لسانيات النص، ص١٤.

المثال الإحالي (١) و(٢) يتطابقان في عناصر أركان العملية الإحالية والخصائص الدلالية، لكنَ الإحالة في (٢)، بخلافها في (١)، ذات مدى قريب لوقوع طرفي العملية الإحالية في جملة واحدة. كما أن الإحالة في (١) أعطت اتساقا على مستوى النص وزادت من ترابطه، وفي (٢) أعطت اتساقا وترابطا على مستوى الجملة.

والآن نورد مثالين للإحالة البعدية فيما يلي:

٣. أ- قال تعالى {قلْ هَوَ **اللَّهُ** أحدٌ}[١]

ب- قال تعالى {فإنها لا تعمى الأبصار}[٢]

الفرق الدلالي بين الإحالة القبلية في (١-٢) والبعدية في (٣أ-ب) أن للإحالة البعدية وظيفة خاصة وهي التعظيم والتفخيم، حيث يريد المتكلم البدء بضمير مبهم؛ لتعظيم الموقف ولما يراد قوله[٣]. ويطلق على هذا النوع من الضمير الإحالي ضمير الشأن كما في (٣أ)، أو القصة كما في (٣ب)، ويمكن تعريف ضمير الشأن والقصة بأنه ضمير غير شخصي بمعنى أنه لا يدل على شخص معين، بل يدل على معنى الشأن أو القصة[٤]. ويقع في مقدمة الجملة وتفسّره الجملة التي بعده؛ ولذلك يسميه الكوفيون بضمير المجهول[٥]. ويحمل ضمير الشأن سمات المفرد المذكر الغائب، ويظهر إما في صورة ضمير منفصل "هو" كما في (٣أ)، أو في صورة ضمير متصل "ه"، بينما يحمل ضمير القصة سمات المفرد المؤنث الغائب، ويظهر إما في صورة ضمير منفصل "هي"، أو في صورة ضمير متصل "ها" كما في (٣ب). وعلى ذلك، يمكن لنا أن نحدد أركان العملية الإحالة في تركيب ضمير الشأن أو القصة بأن يكون ضمير الشأن أو القصة ممثلا للعنصر المحيل، بينما معنى الشأن أو القصة ممثلا للعنصر المحيل إليه، وتتطابق الخصائص الدلالية بين ركني الإحالة عددا وجنسا.

يُلاحظ كيف يعطي التركيب الإحالي صورا متعددة للعملية الإحالية بالنظر للعلاقة بين عنصري الإحالة، فالإحالة تنقسم من حيث وجود عنصري الإحالة في التركيب أو أحدهما إلى إحالة نصية وإحالة خارجية، وتنقسم من حيث الترتيب ما بين عنصري الإحالة إلى إحالة قبلية وإحالة بعدية، وتنقسم من حيث القرب أو البعد بينهما إلى إحالة ذات مدى قريب وإحالة ذات مدى بعيد. وتؤدي هذه الصور المتعددة للإحالة الوظيفة الرئيسة لها وهي تناسق النص وترابطه.

---

[١] سورة الإخلاص، الآية ١.
[٢] سورة الحج، الآية ٤٦.
[٣] بتصرّف: الخثلان، ضمير الشأن، دراسة نحوية، المجلد13 ، ص٢١٤.
[٤] انظر الراجحي، التطبيق النحوي، ص٤٧-٤٨.
[٥] أبو العباس، الإعراب الميسر، ص١٦.

الإحالة بالضمير في اللسانيات التوليدية (ما قبل البرنامج الأدنوي)

مرت اللسانيات التوليدية بأطروحات متعددة على مدى أكثر من نصف قرن، لكنها في المجمل تشكلت في مراحل رئيسة أربع: مرحلة البنى التركيبية (١٩٥٧م)، ومرحلة النظرية المعيار Standard Theory (١٩٦٥م) والنظرية المعيار الموسعة Extended Standard Theory (١٩٧٢م)، ومرحلة نظرية العمل والربط Government and Binding (١٩٨١م). ثم مرت النظرية التوليدية بمرحلة ظهور البرنامج الأدنوي The Minimalist Program (١٩٩٣م وما بعدها). ولا يتسع المقام هنا أن تتناول الدراسة التركيب الإحالي بالضمير في كلّ مراحل اللسانيات التوليدية، ولكن ستتناوله بشيء من التفصيل في المرحلة الثالثة والرابعة؛ وذلك لأنهما الأكثر حداثة نسبيا في النظرية التوليدية، بالإضافة لكثرة قبولهما تطبيقيا في الدراسات اللسانية العربية من جهة، ولقرب علاقتهما إجرائيا بتركيب الإحالة بالضمير من جهة أخرى.

كانت نظرية العمل والربط أو كما تسمى أيضا المبادئ والوسائط Parameters and Principle مرحلة قد تميزت عن سابقها من النماذج التوليدية بأنها قد انتقلت بالنظرية من التصور القواعدي إلى نظرية تقوم على "المبادئ العامة" Universal Principles للغات البشرية، وتَشكّل في التوليدية ما أصبح يعرف بـ "النحو الكلي" Universal Grammar، الذي كان له الأثر في صياغة النظرية التوليدية في هذه المرحلة والمرحلة اللاحقة[١]. وجاءت مفاهيم هذه المرحلة عند تشومسكي Chomsky ضمن سلسلة "محاضرات في الربط والعمل" Lectures on Government and Binding (١٩٨١م). وتفرعت من هذه المرحلة مجموعة نظريات فرعية، من أهمها: "نظرية العمل" Government Theory، و"نظرية الربط" Binding Theory، و"نظرية المبادئ والوسائط". وما يهم دراستنا الحالية هو نظرية الربط، حيث قدم تشومسكي من خلال هذه النظرية دراسة تحليلية لتركيب الإحالة عرفت باسم "الربط الإحالي" Anaphoric Binding، وتقوم هذه النظرية على مجموعة من المبادئ التي يمكن من خلالها التحكم بالعلاقات القائمة بين العناصر الإحالية ومراجعها الممكنة، وتشترط النظرية في عملية الربط الإحالي ما يلي[٢]:

- العنصر (أ) مع العنصر (ب)، أن يتطابقا في الخصائص الدلالية.
- أن يتحكم العنصر (ب) في العنصر (أ) مكونيا C-command تحت مفهوم نظرية العمل، حيث تتصل نظرية الربط بنظرية العمل في مفهوم التحكم المكوني.

---

[١] انظر غلفان وآخرون، اللسانيات التوليدية، ص١٩٨.

[2] Chomsky, Lectures on Government and Binding, p188.
وانظر السعيدي، العائد العاملي، المنعكس نفس في الجملة العربية من خلال نظرية الربط، ص١٠٨.

– يمكن للعنصر (أ) أن يكون غير متحكم فيه من العنصر (ب) مكونيا، بل حرا داخل المقولة العاملية أو خارجها تحت مبدأ الاقتران Co–indexation، والذي ينص على أن يرتبط عنصران في التركيب في علاقة إحالية مرجعية واحدة.

والعناصر المحيلة في نظرية الربط تكون على ثلاث أنواع:

– ضمائر اعتيادية Ordinary Pronoun، سواء كانت ضمائر منفصلة Strong Pronoun، مثل: أنا، أنت، هو في العربية، أو ما يقابلها في الإنجليزية: he، you، I. أو ضمائر متصلة Weak Pronoun، مثل: (نا، ك، ه) في العربية، أو ما يقابلها في الإنجليزية: him، you، us. ومثال الضمير الاعتيادي في العربية: هندٌ، هي طالبة مجتهدة. أو مررت برجل، فسملت عليه. وهذا النوع من الضمائر الإحالية هو المستهدف بالدراسة هنا.

– ضمائر انعكاسية Reflexive Pronoun، مثل: نفسك، نفسه، نفسهم، أو ما يقابلها في الإنجليزية: yourself، himself، themselves. ومثال الضمير الانعكاسي في العربية: محمد يحب نفسه.

– ضمائر تبادلية Reciprocal Pronoun، مثل: بعضهم البعض، أو ما يقابله في الإنجليزية "each other". ومثال الضمير التبادلي في العربية: أفراد العائلة يحب بعضهم البعض.

وكما يظهر فإن العلاقة بين تركيب الإحالة ونظرية الربط قائمة، فالعناصر المحيلة والمحال إليها في تركيب الجملة الإحالية بالضمير الاعتيادي أو غيره من الضمائر تقوم بعملية الربط العاملي في المقولة، وهذا جوهر نظرية الربط عند تشومسكي. فالربط الإحالي يتحقق بتأوليه بحسب المتغيرات المربوط بها والمحيل إليها في المستوى المنطقي للجملة والبنى التركيبية ما بين مستوى البنية السطحية ومستوى التمثيلات الدلالية[1]. ولنأخذ مثالا على ذلك باستخدام العنصر الإحالي للضمير الاعتيادي:

٤. **الوردتان**، رائحتهما جميلة.

الجملة في (٤)، تحققت فيها العملية الإحالية بين عنصري الإحالة؛ الضمير الإحالي "هما" والمحال إليه "الوردتان"، ونلاحظ ههنا شروط العملية الإحالية متحققة كما يلي:

– التطابق في الخصائص الدلالية بين عنصري الإحالة في التمثيل الذهني المعلوماتي، فكلّ من عنصري الجملة الإحالية مؤنث ومثنى لغير العاقل.

– العنصر المحال إليه "الوردتان" يتحكم C–command مكونيا في الضمير العائد "هما".

– وقوع العنصر الإحالي الضمير (هما) حرا مربوطا داخل المقولة العاملية.

ومثال وقوع العنصر الإحالي الضمير حرا خارج المقولة العاملية ما يلي:

---

(1) Chomsky, Lectures on Government and Binding.

٥. **الوردتان**، إنهما جميلتان.

جاء العنصر الإحالي "هما" في (٥) حرا خارج المقولة العاملية للعنصر المربوط به، داخل جملة التأكيد المربوطة بالعامل "إنّ"، وهنا يكون عنصر الإحالة الضمير "هما" غير محكومٍ مكونيا بالعنصر المحال إليه "الوردتان"، لكنه مرتبط بالمحال إليه تحت مبدأ الاقتران.

خلاصة نظرية الربط في التركيب الإحالي بالضمير أن عملية الإحالة تتم عن طريق تطابق الخصائص الدلالية لعنصري الإحالة، والتحكم العاملي المكوني للعنصر المحال إليه (الضمير الإحالي) داخل المقولة العاملية، وخضوع عنصري الإحالة لمبدأ الاقتران عند وقوع الضمير الإحالي خارج المقولة العاملية.

٣- الإحالة بالضمير في مرحلة البرنامج الأدنوي

شكّل البرنامج الأدنوي تحولا وتطورا كبيرين في مسار اللسانيات التوليدية؛ فقد استغنى البرنامج عن كثير من مبادئ التوليدية وإجراءاتها في النماذج الأولى، واستحدث مفاهيم جديدة لم تكن موجودة فيما سبق من النظريات التوليدية كما سيأتي. ولذلك صُنِّف البرنامج الأدنوي الذي قدمه تشومسكي في نهاية القرن الماضي مرحلة متقدمة من مراحل تطور اللسانيات التوليدية، التي تعنى بتحليل الظواهر اللغوية وتفسيرها، وبنية الجملة التركيبية[١]. فقد تميز البرنامج الأدنوي بتبسيط عملية تفسير الظواهر اللغوية، واستخدام عدد محدود من الفرضيات؛ ليمكن من خلالها استيعاب أكبر عدد ممكن من المعطيات والوقائع، لذلك ما يميز البرنامج الأدنوي عن غيره من النظريات التوليدية السابقة هو سمة "البساطة" Simplicity[٢]. وتتجلى هذه البساطة في الصياغة الصورية من جهة وفي عدد مستويات التمثيل اللساني من جهة أخرى[٣].

ويعتبر البرنامج الأَدنوي بهذا المفهوم امتدادا لنظرية "العمل والربط"، حيث سعت هذه النظرية لكشف الخصائص العامة لـ "الملكة اللغوية" Language Faculty، وضبط آليات اشتغالها، والمبادئ العامة المتحكمة في بنائها، بحيث تصوغ الوسائط والقيود التي تبنى عليها الملكة اللغوية وتفترض فكرة "النحو الكلي" Universal Grammar[٤].

وسنستعرض من البرنامج الأدنوي ماله صلة بآلية تفسير العملية الإحالية من مبادئ وإجراءات. يعتمد تشومسكي في البرنامج الأدنوي مكونين في العلمية النحوية، وهما: المعجم Lexicon والنسق الحاسوبي Computational System، وسنذكر توضيحا لكلّ منهما؛ لأهمية ذلك في الجانب التطبيقي:

---

(1) Boecks, Linguistics minimalism, p6.

(٢) الفاسي الفهري، المقرنة والتخطيط في البحث اللساني، ص١٧-٢٠.

(٣) علفان وآخرون، اللسانيات التوليدية، ص١٩٩.

(٤) انظر يعلوي& إملاخ، البرنامج الأدنوي: الأسس والثوابت، ص١٧١-١٧٢.

- **المعجم:**

يشكل المعجم الوعاء الذي تأتي منه الوحدات المعجمية (الأسماء، الأفعال، الصفات، الظروف، الحروف)، وتأتي الوحدات من المعجم مزودة بنوعين أساسين من السمات، وهما: السمات الصوتية، وتمثل مخارج الأصوات وصفاتها، والسمات الصرفية والتي تنقسم إلى سمات مقولية Category Features، مثل:[الاسمية، الفعلية] وسمات توافقية Phi Features، مثل: [العدد، جنس، الشخص] وسمات إعرابية Case Features [الرفع، النصب، الجر][١]. ويمكن تقسيم السمات من جهة أخرى إلى: سمات لزومية، مثل: سمة الجنس للأسماء، حيث تأتي مصاحبة لها من المعجم، وسمات اختيارية، مثل: سمة الجمع للأسماء فهي تضاف لها بعد مجيئها من المعجم. ويمكن تقسيم السمات أيضا من حيث التأويل وتفسيرها من عدمه إلى: سمات مؤولة Interpretable Features، مثل: السمات الصرفية للأسماء، وسمات غير مؤولة Uninterpretable Features، مثل: السمات التوافقية للأفعال[٢]. وبعد اجتماع سمات الوحدات المعجمية في الوحدات اللغوية اللازمة لتركيب جملة ما تأتي عملية الفحص "Checking" للبنية النحوية كالإعرابية للأسماء والصرفية كالتوافقية للأفعال؛ لتتوافق مع طبيعة علاقات عناصر الجملة المركبة[٣].

- **النسق الحاسوبي:**

تكمن أهمية النسق الحاسوبي في البرنامج الأدنوي في أنه المركز المحوري الذي يصمم عمليات التمثيلات وتوليد الاشتقاقات من خلال إجراءات محددة[٤]. ويؤدي النسق الحاسوبي في نهاية الاشتقاق إلى مرحلة التهجية Spell–out، وهي مرحلة ينقسم فيها الاشتقاق إلى صورة صوتية Phonetic Form أو التركيب الظاهر Overt Syntax، وصورة منطقية Logic Form أو التركيب الخفي Covert Syntax [٥].

وتدخل الوحدات المعجمية في العملية الاشتقاقية للنسق الحاسوبي –كما ذكرنا سابقا– بسمات مختلفة كالسمات المقولية والتطابق والإعرابية وغيرها، وقد تكون بعض هذه السمات في حاجة لعملية الفحص Checking قبل مرحلة التهجية، وهذه العملية تتم بموجب حاجة صرفية للوحدات اللغوية، وذلك بفحص السمات عند عمليات الاشتقاق، وذلك بصعودها لمكان مهيَّأ للفحص في مجال رؤوس وظيفية مناسبة[٦].

---

(1) Chomsky, Minimalist inquiries, pp100-1001.
(2) Chomsky, Categories and transformations, pp15-16 and p33.
(3) Ibid, pp36-46.
(٤) يعلوي& إملاخ، البرنامج الأدنوي: الأسس والثوابت، ص ١٧١-١٧٢.
(5) Chomsky, A minimalist program for linguistic theory, p2.
Nunes, The Copy Theory of Movement and Linearization of chains in Minimalist Program, p18.
(6) Chomsky, A minimalist program for linguistic theory, p40-42.

ومرت عملية الفحص والنقل داخل عمليات الاشتقاق في البرنامج الأدنوي لدى تشومسكي بافتراضات وإجراءات مختلفة، وكان نموذج (٢٠٠٠م) قد أحدث تطورا ملحوظاً في عملية الفحص والانتقال، فبعد ما كانت السمات المعجمية في النماذج الأولى (١٩٩٣-١٩٩٥م) تدخل في عملية الفحص دون التفريق ما بين المؤولة وغير المؤولة منها، اقترح تشومسكي عوضا عن عملية "نقل السمة" عملية "التوافق" Agree، الذي ينص على أن المعجم يختص بالسمات المؤولة بينما السمات غير المؤولة تكتسب قيمة Value عن طريق عملية التوافق مع عنصر آخر يملك سمات مؤولة في عميات الاشتقاق داخل نظام الحوسبة، ومثال السمة المؤولة الخاصة بالمعجم سمة الشخص في الضمائر والتي تملك قيمة Valued Feature (شخص ١= المتكلم، ٢= المخاطب، ٣= الغائب)، وأما السمة غير المؤولة فمثالها سمة الشخص في الأفعال والتي لا تملك قيمة Unvalued Feature، فهي تحتاج إلى أن تكتسب قيمة عبر توافق داخل عملية الاشتقاق والحوسبة[١].

٤- تطبيقات أدنوية لتركيب الإحالة بالضمير في العربية

في هذا القسم سنعرض مجموعة من الأمثلة لتراكيب متنوعة من الإحالة بالضمير الإحالي في اللغة العربية، وسنقوم بتحليلها في ضوء أدوات البرنامج الأدنوي. وفي ضوء أدوات التحليل في البرنامج الأدنوي -كما تم شرحها- يمكن أن تفسر الإحالة بالضمير بإحدى هاتين الحالتين:

- الحاجة لفحص السمات الصرفية التوافقية في مرحلة الاشتقاق والحوسبة إذا كانت السمات الصرفية التوافقية الإحالية غير مؤولة، كما سيأتي في المثال (٦أ).

- ضرورة تطابق السمات الصرفية التوافقية بين عنصري الإحالة إذا كانت السمات التوافقية الإحالية مؤولة، كما سيأتي في المثال (٧).

وعملية الفحص -كما ذكرنا آنفا- مرت بعدة أفكار أدنوية متعددة، وسنحلل التراكيب الإحالية للضمير في هذه الدراسة باستخدام نموذج "التوافق" Agree (٢٠٠٠م)، لأنه النموذج الأحدث في البرنامج الأدنوي من جهة، ولأنه ينطلق من الخصائص (السمات) التوافقية لتحليل عناصر العملية الإحالية من جهة أخرى.

من أشهر تراكيب الإحالة بالضمير في العربية جملة خبر المبتدأ التي تحوي ضميرا عائدا على المبتدأ، ومثاله في (٦أ)، بينما الأمثلة في (٦ب-ز) تمثل تراكيب إحالة غير سليمة نحويا:

٦. أ. **الأولادُ**، رأيتهم في الحديقة.

ب. ***الأولادُ**، رأيت في الحديقة [٢].

ج. ***الأولادُ**، رأيته في الحديقة.

---

[١] غلفان آخرون، اللسانيات التوليدية، ص٤١١.

[٢] تشير هذه العلامة (*) الواقعة في بداية الجمل إلى أن الجملة تركيبا غير صحيحة.

د. ***الأولادُ**، رأيتها في الحديقة.

هـ. * **الأولادُ**، رأيتهما في الحديقة.

ز. ***الأولادُ**، رأيتهن في الحديقة.

تحققت في الجملة (٦أ) العملية الإحالية، وذلك عندما اشتملت جملة الخبر "رأيتهم في الحديقة" على ضمير إحالي "هم" محيل على المبتدأ المحال إليه وهو "الأولاد". ونلاحظ هنا تطابقا في السمات الصرفية التوافقية بين الضمير الإحالي والعنصر السابق المحال إليه في: [العدد: جمع، الجنس: ذكر، الشخص: ٣]. وبدون عملية تأويل السمات التوافقية في الضمير الإحالي تصبح الجملة غير صحيحة تركيبيا كما في (٦ب). وبدون تطابق السمات التوافقية في الجنس والعدد والشخص في العملية الإحالية تصبح الجملة غير مقبولة كذلك، كما في (٦ج-٦ز).

الآن تريد الدراسة أن تجيب عن السؤال التالي:

كيف يمكن تفسير تطابق السمات التوافقية بين عنصري الإحالة كما في (٦أ)؟ وكيف اكتسبت السمات غير المؤولة عند الضمير الإحالي "هم" قيمة لها من خلال نظام الحوسبة والاشتقاق في البرنامج الأدنوي؟

إذا نظرنا لعنصري الإحالة من حيث تأويل السمات التوافقية؛ فإن العنصر المحال إليه "الأولاد" جاء من الوعاء المعجمي إلى الاشتقاق وهو مؤولٌ في سماته التوافقية ويملك قيمة، وهي: [العدد: جمع، الجنس: ذكر، الشخص: ٣]، بينما الضمير العائد المحيل يدخل عملية الاشتقاق بسمات تطابقية غير مؤولة ولا تملك قيمة: [العدد: ؟، الجنس: ؟، الشخص: ؟]. وعليه يحتاج الضمير الإحالي أن يتم تأويله داخل الاشتقاق عن طريق عملية التوافق Agree مع عنصر آخر في الاشتقاق يملك سمات مشابهة ومؤولة ليفحص بها سماته غير المؤولة. وفي إجراءات عملية التوافق يجب أن يتوفر لنا عنصران: "مسبار" probe لديه سمات غير مؤولة و"هدف" goal يملك سمات مشابهة ومؤولة. كما يجب أن تكون العلاقة بين المسبار والهدف مستوفية لشرطين: أن يكون الهدف في مجال محلي local domain بالنسبة للمسبار، وأن يكون الهدف متاحا للمسبار غير مستهدف بمسبار آخر. فإذا توافر العنصران واستوفى الشرطان يقوم المسبار حينها بعملية التوافق مع الهدف ليؤوّل سماته بعد فحصها ويعطيها قيمة. وفي مثال (٦أ)، يمكن للعنصر "الضمير الإحالي" أن يتمثل في دور المسبار؛ لأن سماته التوافقية غير مؤولة Uninterpretable Features، بينما يمكن للعنصر المحال إليه "الأولاد" والمؤول في سماته التوافقية interpretable Features أن يتمثل في دور الهدف goal لذلك المسبار. والهدف "الأولاد" في مجال محلي للمسبار "الضمير الإحالي" وليس هناك مسبار آخر يستهدفه، ويمكن إذاً إجراء عملية التوافق بين المسبار الضمير الإحالي والهدف العنصر المحال إليه "الأولاد"، وبعد التوافق تتم عملية التأويل لسمات المسبار التوافقية وتكتسب

قيمة مشابهة لسمات الهدف (الأولاد)، وهي: "هم": [العدد: جمع، الجنس: مذكر، الشخص: ٣]. وبذلك انتهت العملية الاشتقاقية وفحص السمات في الجملة (٦أ)، وانتقلت لمرحلة التهجية.

وقد يكون الضمير الإحالي مؤولاً في سماته التوافقية دون الحاجة لعملية الفحص، كما في المثال الآتي:

٧. كانت **الطالبتان** هما الناجحتان.

هنا الضمير الإحالي "هما" ليس نتيجة اشتقاق صرفي بل هو وحدة معجمية كاملة جاءت من المعجم مؤولة بكامل سماتها التوافقية وتملك قيمة مكونة من: [العدد: مثنى، الجنس: مؤنث، الشخص: ٣]. وكما نلحظ هنا فإن التطابق جاء تاما في جميع العناصر التوافقية مبكرا في مرحلة التعداد حسب متطلبات التركيب الإحالي بعد عملية الانتقاء وقبل عملية الضم.

ويمكن للضمير الإحالي أن يكون نتيجة اشتقاق صرفي لعملية توافق، لكن ليست مع سمات عنصر محال إليه في الجملة؛ بل مع إشارة لسياق الجملة وبسمات صرفية محددة، وهذا العنصر الإحالي، يكون ضمير الشأن أو القصة. انظر للمثالين فيما يلي:

٨. أ. **هي الاختبارات صعبة جدا.**

ب. إنه زيد مجتهد.

كما يظهر في (٨أ)، فإن الضمير الإحالي "هي" هو ضمير قصة جيء به لتفخيم القصة، ومفسَّرا بما سيأتي في الجملة التالية، وفي (٨ب) جاء ضمير الشأن "ه" كعنصر إحالي للموقف والشأن في الجملة، مفسراً ب "زيد مجتهد". وكما يظهر فإن الخصائص الدلالية ليست قائمة بين ضمير الشأن أو القصة مع عنصر محال إليه في الجمل، بل مع الشأن والموقف العام الذي ولدت فيها الجملة، ولذلك يلزم الإفراد دائما، ووروده إما بصيغة التذكير فيقدر بالشأن في (٨ب) أو بصيغة التأنيث فيقدر بالقصة في (٨أ).

ولتفسير كيفية فحص سمات ضمير الشأن والقصة التوافقية من خلال البرنامج الأدنوي، يمكن أن نقول في التحليل في (٨أ): إن ضمير القصة "هي" مفردة معجمية جاءت مؤولة بسماتها التوافقية من الوعاء المعجمي والتي قد تطابقت مع خصائص القصة التوافقية: [العدد: مفرد، الجنس: مؤنث، الشخص: ٣]. أما في (٨ب)، فقد تمثلت ضرورة فحص سمات ضمير الشأن في أن يتمثل في دور المسبار في عملية التوافق، بينما يتمثل شأن الجملة في دور الهدف لذلك المسبار. بعد عملية التوافق، يفحص الهدف "الشأن" المسبار ضمير الإحالة، ويكسبه قيمة مثل قيمته: [ه = العدد: مفرد، الجنس: مذكر، الشخص: ٣].

خلاصة دور البرنامج الأدنوي في تفسير تركيب الإحالة بالضمير أنه يعتمد على تطابق السمات الصرفية لعنصري الإحالة، وذلك بفحص سمات الضمير الإحالي إن لم تكن مؤولة ذات قيمة. فعملية التوافق بركنيها: المسبار

(الضمير الإحالي) والهدف (العنصر المحال إليه– الشأن أو القصة)، تفحص سمات الضمير الإحالي وتعطيه سمات تطابقية للعنصر المحال إليه؛ لتكتمل عملية الإحالة بالضمير وفق أنظمة الحوسبة في الاشتقاق لدى البرنامج الأدنوي.

النتائج

تناولت الدراسة تركيب الإحالة بالضمير في حقل اللسانيات النصية وحقل اللسانيات التوليدية، وبعد استعراض موضوع كلّ حقل لساني ومنهجه وإجراءاته وتطبيقاته، خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج. ومن أهمها أنّ اللسانيات النصية تنظر إلى العملية الإحالية بشكل عام والإحالة بالضمير بشكلٍ خاص على أنها أداة غايتها اتساق النص، حيث تقوي الإحالة بالضمير من ترابط النص وتماسكه، من خلال تطابق الخصائص الدلالية لطرفي العملية الإحالية (المحيل والمحال إليه). فاللسانيات النصية تنطلق من النص كوحدة تحليل لغوي كبرى ترتكز على العلاقات الدلالية بشكلٍ أساسي في تفسير التركيب الإحالي، مع استخدام عناصر نحوية كالضمير وغيره. ومما يميز الضمير كأداة للاتساق النصي عن غيره؛ أن الضمير يفقد معناه باستقلاله ويلزم الرجوع لمتعلقات الضمير (المحال إليه) لتفسيره، فيؤدي بذلك لتماسك النص وترابط أجزائه.

أما اللسانيات التوليدية، فهي نظرية تقوم على العلاقات التركيبية في المقام الأول، وإن كانت لا تغفل الجانب الدلالي في نماذجها، فنظرية الربط مثلا، تشترط بجانب تطابق الخصائص الدلالية أن يكون الضمير الإحالي متحكم به العنصر المحال إليه مكونيا من خلال مفهوم نظرية العمل، أو غير متحكم به العنصر المحال إليه مكونيا لكنه مرتبط به عبر مبدأ الاقتران. وهذا جانب نموذج توليدي تقاطعت فيه العلاقات الدلالية والتركيبية لبناء جملة الإحالة بالضمير. وكذلك نموذج الحد الأدنى، فهو يتعامل مع التركيب الإحالي بالضمير بأدوات تحليل صرفية تركيبية، فهو يعتمد على عملية الاشتقاق وفحص السمات التوافقية داخل الجملة لتفسير طرفي التركيب الإحالي.

ومن الأدلة على اتجاه اللسانيات النصية للعناصر الدلالية دون التركيبية في تفسير تركيب الإحالة بالضمير وجود الإحالة الخارجية للنص (المقامية) ضمن صورها، ولا يمكن تحليل هذه الصورة من الإحالة ضمن النظرية التوليدية لأنها تستبعد دور المقام الخارجي في التحليل التركيبي للجملة.

ومن نتائج الدراسة أيضا أن التركيب الإحالي بالضمير يؤكد تجاوز اللسانيات النصية حدود الجملة إلى النص من خلال أدوات التحليل النصي، وهو ما تم عرضه في الدراسة بمفهوم الإحالة ذات المدى القريب للإحالة داخل الجملة، والمدى البعيد للإحالة خارج حدود الجملة. بينما يؤكد التركيب الإحالي بالضمير بالنظر لأدوات التحليل في اللسانيات التوليدية محدودية الإحالة إلى المدى القريب (الجملة)، فهذه نظرية الربط تشترط تحقيق مفهوم التحكم

المكوني، وبرنامج الحد الأدنوي يستلزم وجود كلٍّ من المسبار (العنصر الإحالي) والهدف (العنصر المحال إليه) في مجال محلي؛ لتتم عملية التوافق وفحص السمات التوافقية للضمير الإحالي. وعليه، فإن النظرية التوليدية تمتلك أدوات لتفسير الإحالة في حدود الجملة لا النص.

وبذلك يتضح في ضوء هذه الدراسة وتطبيقاتها على التركيب الإحالي بالضمير، إلى إمكانية تطبيق أدوات تحليل النص في تركيب الإحالة بالضمير على الجملة وأكثر، بينما تبقى لسانيات الجملة الممثلة في التوليدية هنا قاصرة في أدواتها التحليلية على تفسير الجملة فحسب.

المراجع

المراجع العربية

١. أبو العباس، محمد علي. *الإعراب الميسر*. دار الطلائع، مدينة نصر– القاهرة، ١٩٨٨.

٢. براون، جورج، ويول، جيليان. *تحليل الخطاب*. ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير التريكي، جامعة الملك سعود، د ط، الرياض، ١٩٩٧.

٣. بوقرة، نعمان. *لسانيات الخطاب: مباحث في التأسيس والإجراء*. دار الكتب العلمية، (ط١)، بيروت، لبنان، ٢٠١٢.

٤. الخثلان، عبد العزيز. "ضمير الشأن، دراسة نحوية". *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)*، العدد ١، المجلد ١٣، ص ٢١٤، ٢٠١٢.

٥. خطابي، محمد. *لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب*. المركز الثقافي العربي، ط١، بيروت ،١٩٩١.

٦. دي بوجراند، روبرت. *النص والخطاب والإجراء*. ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، ط١، مصر، ١٩٩٨.

٧. الراجحي، عبده. *التطبيق النحوي*. ١٩٧٢.

٨. الزناد، الأزهر. *نسيج النص بحث فيما يكون به الملفوظ نصا*. المركز الثقافي العربي، ط١، بيروت، لبنان، ١٩٩٣.

٩. سرور، حشيشة. "المعجم وتمثيل النحو في النظرية التوليدية". ورقة علمية، *شبكة ضياء للمؤتمرات والدراسات*، ٢٠١٦.

١٠. السعيدي، الحسن. "العائد المنعكس نفس في الجملة العربية من خلال نظرية الربط العاملي". *حوليات كلية اللغة العربية*، العدد ٦، ص ١٠٦– ١١٩، ١٩٩٥.

١١. الصبيحي، محمد الأخضر. *مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه*. ط١، منشورات لاختلاف، الجزائر ٢٠٠٨.

١٢. عبابنة، يحيى. *علم اللغة المعاصر*. دار الكتاب الثقافي، (د.ط)، إربد، الأردن، ٢٠٠٨.
١٣. عفيفي، أحمد. "الإحالة في نحو النص دراسة في الدلالة والوظيفة". *ضمن كتاب مؤتمر كلية دار العلوم: العربية بين نحو الجملة ونحو النص*. ٢٠٠٥.
١٤. عفيفي، أحمد. *نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي*. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ٢٠٠١.
١٥. غلفان، مصطفى، والملاخ، امحمد، ويعلوي، إسماعيلي، حافظ. *اللسانيات التوليدية، من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة*. عالم الكتب الحديثة، إربد–عمان، ٢٠١٠ .
١٦. الفاسي الفهري، عبد القادر. *المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي*. ط١، ١٩٩٨.
١٧. الفقهي، صبحي إبراهيم. *علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق. دراسة تطبيقية على السور المكية*. ط١، دار قباء، القاهرة، ١٤٢١هـ– ٢٠٠٠م.
١٨. كريستال، ديفيد. *قاموس اللسانيات والصوتيات*. الطبعة السادسة. بلاكويل، ٢٠٠٨.
١٩. لاينز، جون. *دراسات لغوية تطبيقية*. مكتبة زهراء الشرق، ١٩٩٩.
٢٠. محمد، عزة شبل. *علم اللغة النص، النظرية والتطبيق*. مكتبة الآداب، ط١، القاهرة، ٢٠٠٧.
٢١. نصري، خالد حميد. "اللسانيات النصيَّة في الدراسات العربيَّة الحديثة". رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد، ٢٠١٣ .
٢٢. هنيه مان، فولفجانج، وفيهجر، ديتر. *مدخل إلى علم اللغة النصي*. ترجمة: فالح العجمي، جامعة الملك سعود، ط١، ١٩٩٩.
٢٣. يعلوي، حافظ إسماعيل، والملاخ، امحمد. "البرنامج الأدنوي: الأسس والثوابت". *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*: جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر، العدد ٣١ ،٢٠١٧.

المراجع الأجنبية:

1. Boeckx, C. (2011). The Oxford handbook of linguistic minimalism.
2. Chomsky, N. (1957). Syntactic Structures, The Hague/Paris: Mouton
3. Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge, MA: MIT Press.
4. Chomsky, N. 1973. Conditions on transformations, in: S.R. Anderson & P. Kiparsky, eds, *A Festschrift for Morris Halle*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
5. Chomsky, N. (1981). Lectures on Government and Binding. Dordrecht: Foris.
6. Chomsky, N. (1986). Chomsky. Barriers. MIT Press, Cambridge, MA.
7. Chomsky, N. (1993). A Minimalist Program for Linguistic Theory. In K. Hale and S. J. Keyser, (eds). *The View From Building 20*, Cambridge: MIT Press.
8. Chomsky, N. (1994). Bare phrase structure. Vol. 8. Cambridge (MA): MIT Press.
9. Chomsky, N. (1995a). The minimalist program, MIT Press, Cambridge, Massachusetts/London.
10. Chomsky, N. (1995b). Categories and transformation, the framework Draft.

11. Chomsky, N. (2000). Minimalist Inquiries: The Framework’. In Martin, Roger. Michaels, David and Uriagereka, Juan (eds). *Step by Step: Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik*. Cambridge. Mass: The MIT Press.
12. Halliday, M.A.K. & Hassan, R. (1976). Cohesion in English.
13. Harris Zellig, S. (1952) "Discourse Analysis: A sample text." Language 28.4: 474-494.
14. Hartmann, P. (1964). "Tex, Tex, Klassen on Texten". In: Bagawus, pp, 15-25.
15. Nunes, J M. (1995). The copy theory of movement and linearization of chains in the Minimalist Program. Diss. University of Maryland, College Park.
16. van Dijk, T. A. (1972). Some aspects of the grammars. The Hague: Mouton.

Pronoun Reference Structure: A Textual and A Generative Approach

Dr. Swailem Fraij Alatawi
Assistance Professor in Linguistics
Department of Arabic Language
Faculty of Education and Arts
University of Tabuk

Abstract. the study seeks to offer a textual and a generative approach to the Pronoun Reference structure in Arabic by showing where this structure takes place between the textual linguistics and the generative linguistics. The study expresses the concept of Pronoun Reference within textual linguistics, viewing its types, and some of their examples on Arabic. The study, also, investigates the Pronoun Reference structure within some of generative approaches, specifically, the Government and Binding theory and the Minimalist Program, showing the main assumptions that each approach based on. That is followed by analysis of Arabic examples. In conclusion, the study explores the methods that the textual linguistics and the generative linguistics are used to explain the structure of Pronoun Reference.
Keywords : sentence- text- generative syntax- reference- semantic features- binding- governing category– phi features – features checking.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٥ ص ص: ٣١٧- ٣٤٢ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-5.12

تفسير القرآن الكريم بالحروف المهملة، تفسير سواطع الإلهام لأبي الفيض الهندي نموذجاً دراسة نظريَّة تطبيقية.

د. رياض بن محمد الغامدي
أستاذ الكتاب والسنة المساعد بقسم الدراسات الإسلامية
بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الباحة

مستخلص. يتكون هذا البحث من الملخص والمقدَّمة، وتشتمل المقدمة على أهميَّة الموضوع، وأسباب اختياره، ومشكلة الدراسة وأسئلتها، وحدودها، ومنهج الدراسة، والدراسات السابقة، وخطَّة البحث فيه، وفيه مبحثان: المبحث الأول: مدخل لتفسير القرآن بالحروف المهملة، وفيه ثلاثة مطالب: المطلب الأول: تعريف التفسير لغة واصطلاحاً. المطلب الثاني: تعريف الحروف المهملة لغة واصطلاحاً. المطلب الثالث: لمحة تاريخية عن هذا النوع من التفسير. المبحث الثاني: التعريف بتفسير سواطع الإلهام لحل كلام الله الملك العلام، وفيه مطالب: المطلب الأول: التعريف بالمؤلف. المطلب الثاني: التعريف بالكتاب. المطلب الثالث: الدراسة التقويمية للكتاب. الخاتمة، وفيها أهم النتائج والتوصيات. فهرس المراجع والمصادر. فهرس الموضوعات.

الكلمات المفتاحيَّة: التفسير_ الحروف_ المهملة_ القرآن الكريم _ سواطع الإلهام.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلَّم وبارك على عبده ورسوله ومحمد، وعلى آله وصحبه والتابعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. أمَّا بعد.

فقد تنوعت جهود العلماء في خدمة القرآن الكريم وبيان معانيه ليسهل فهمه والعمل به على عموم المسلمين، ومن ذلك تفسيره، فمن العلماء من اقتصر على تفسير آية منه، ومنهم من فسَّر سورة فقط، ومنهم من فسَّره كاملاً، ومنهم من اقتصر على تفسير آيات الأحكام، وقد وقفت على نوع غريب من أنواع تفسير القرآن الكريم، وهو تفسير القرآن الكريم باستعمال الحروف المهملة غير المنقوطة دون الحروف المعجمة المنقوطة.

وسأناقش في هذا البحث، هذا الموضوع، تحت عنوان تفسير القرآن الكريم بالحروف المهملة، تفسير سواطع الإلهام لأبي الفيض الهندي نموذجاً دراسة نظرية تطبيقية

أهمية الموضوع:

تأتي أهمية الموضوع من عدة جوانب، أبرزها ما يلي:

١/ تعلَّق الموضوع بكتاب الله تعالى.

٢/ لم تسبق دراسته من قبل.

٣/ الكشف عن أسباب هذا النوع الغريب من التفسير.

أسباب اختيار الموضوع:

قمت باختيار هذا الموضع لعدد من الأسباب، وهي كما يلي:

١/ تأصيل ودراسة هذا المسلك من التفسير.

٢/ بيان أهم التفاسير بهذا المسلك وإيضاح منهجها.

٣/ إيضاح مزايا وعيوب هذا المسلك التفسيري للقرآن الكريم.

٤/ نيل شرف البحث في الدراسات القرآنيَّة.

مشكلة وأسئلة الدراسة:

١/ ما هو تفسير القرآن بالحروف المهملة؟

٢/ متى نشأ هذا النوع من التفسير؟

٣/ ما هي أهم الكتب التي فسرت القرآن بالحروف المهملة؟

٤/ ما هو منهج مؤلفي هذه التفاسير؟

٥/ ما هي مميزات وعيوب هذا النوع من التفسير؟

حدود الدراسة:

تناولت هذه الدراسة تفسير القرآن بالحروف المهملة، وأبرز الكتب المؤلفة على هذه الطريقة، وهو تفسير سواطع الإلهام لحلِّ كلام الله الملك العلَّام لأبي الفيض فيضي بن مبارك النَّاكوري المتوفى سنة ١٠٠٤هـ.

منهج الدراسة:

جمعت فيه بين المنهج النظري في التعريف بهذا النوع من التفسير والكتب المؤلَّفة فيه، والمنهج التَّطبيقي لبيان منهج هذا التفسير والاستدلال على ذلك بأمثلة ونماذج من ذلك التفسير.

- عزوت الآيات بذكر رقم الآية واسم السورة في المتن.
- نسبت الأقوال إلى أصحابها من مصادرها الأصلية.
- رتبت البحث على مباحث ومطالب حسب الخطة الموضوعة.

- ترجمت للأعلام غير المشهورين الواردة أسماؤهم في البحث.
- وضعت فهارس لموضوعات البحث ومصادره ومراجعه بترتيب أبجدي ليسهل الرجوع إليها.

الدراسات السابقة:

بعد البحث في محركات البحث والمكتبات الجامعية لم أجد من أفرد هذا البحث بالدراسة الأكاديمية.

خطة البحث:

المقدمة، وتشتمل على أهمية الموضوع، وسبب اختياره، ومشكلة وأسئلة الدراسة، وحدود الدراسة، ومنهج الدراسة، والدراسات السابقة، وخطة البحث فيها.

المبحث الأول: مدخل لتفسير القرآن بالحروف المهملة، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تعريف التفسير لغة واصطلاحاً.

المطلب الثاني: تعريف الحروف المهملة لغة واصطلاحاً.

المطلب الثالث: لمحة تاريخية عن هذا النوع من التفسير.

المبحث الثاني: التعريف بتفسير سواطع الإلهام لحل كلام الله الملك العلام، وفيه مطالب:

المطلب الأول: التعريف بالمؤلف.

المطلب الثاني: التعريف بالكتاب.

المطلب الثالث: الدراسة التقويمية للكتاب.

الخاتمة، وفيها أهم النتائج والتوصيات.

فهرس المراجع والمصادر.

فهرس الموضوعات.

المطلب الأول: تعريف التفسير لغة واصطلاحاً.

أولاً: تعريف التفسير لغة:

التفسير مأخوذ من مادَّة فَسَرَ، قال ابن فارس[(١)]: الفاءُ، والسينُ، والراءُ، كلمةٌ واحدةٌ تدلّ على بيانِ شيءٍ وإيضاحه. وعامة علماء اللغة ذكروا هذا المعنى لمادَّة فَسَرَ، وما يتفرَّعُ عنها كالتَّفسِير، والتَّفْسِرَةِ، والتَّفَسُّر، وهي تدور حول معنى الإبانة، والإيضاح، والكشف عن الشيءِ، وإذا أردنا معنى واحداً جامعاً للتَّفسير في اللغة فهو

(١) هو: أبو الحسين، أحمد بن فارس بن زكريا بن محمد بن حبيب القَزويني، المالكي، المعروف بالرازي، ولد سنة ٣٢٩ه، من أئمة اللغة والأدب، توفي سنة ٣٩٥ه، له تصانيف من أشهرها مقاييس اللغة.

ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: ١٠٣/١٧، طبقات المفسرين للداودي: ٥٩/١، الأعلام للزركلي: ١٩٣/١

البيان، فإن هذه المعاني المذكورة تجتمع على معنى الإبانة والبيان، والتشديد أعمُّ في استعمال كلمة فسر، فيقال: فسَّر. ذكره(١) ابن القطَّاع (٢).

وقد ورد لفظ التَّفسير في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿وَلَا يَأْتُونَكَ بِمَثَلٍ إِلَّا جِئْنَاكَ بِالْحَقِّ وَأَحْسَنَ تَفْسِيرًا﴾ [الفرقان: ٣٣]، أي: بياناً وتفصيلاً (٣).

ثانياً: تعريف التفسير اصطلاحاً:

تعددت تعاريف العلماء للتفسير بمعناه الاصطلاحي، فمنها:

عرَّفه الزركشي(٤) بأنَّه: علمٌ يُعرفُ بهِ فهمُ كتابِ اللهِ المنزَّلِ على نبيِّهِ محمدٍ ﷺ ، وبيانُ معانيه، واستخراجُ أحكامهِ وحِكَمِهِ (٥).

وعرَّفه محمد الطَّاهر بن عاشور (٦): التفسير في الاصطلاح نقول: هو اسمٌ للعِلْمِ الباحثِ عنْ بيانِ معاني ألفاظِ القرآنِ، وما يستفادُ منها باختصارٍ أو توسُّع (٧).

---

(١) الأفعال لابن القطَّاع: ٤٧٨/٢، ونقله عنه الزبيدي في تاج العروس: تاج العروس للزَّبيدي: ٣٢٣/١٣

(٢) هو:أبو القاسم، علي بن جعفر بن علي السعدي، المعروف بابن القَطَّاع، ولد في صِقِلِّيَة سنة ٤٣٣ه، عالمٌ بالأدب واللغة، انتقل إلى مصر، وتوفي بالقاهرة سنة٥١٥ه، من أشهر كتبه: كتاب الأفعال.
ينظر:سير أعلام النبلاء للذهبي:٤٣٣/١٩، إنباه الرواة للقفطي:٢٣٦/٢، الأعلام للزركلي:٢٦٩/٤

(٣) ينظر: جامع البيان للطبري: ٤٤٨/١٧، تفسير القرآن العظيم لابن كثير:٣٠٤/١٠، الدر المنثور للسيوطي: ١٧١/١١

(٤) هو: أبو عبد الله، بدر الدين، محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي، تركي الأصل، ولد بمصر سنة ٧٤٥ه، عالم بالفقه والأصول، توفي بمصر سنة ٧٩٤ه، له تصانيف، من أشهرها: البرهان في علوم القرآن. ينظر:الدرر الكامنة لابن حجر العسقلاني: ٣/ ٣٩٧، شذرات الذهب لابن العماد: ٦/ ٣٣٥، الأعلام للزركلي:٦١/٦

(٥) البرهان في علوم القرآن للزركشي: ١٣/١

(٦) هو: محمد الطاهر بن عاشور، ولد بتونس سنة ١٢٩٦ه، من كبار علماء تونس في وقته، ولي مشيخة جامع الزيتونة، وكان رئيساً للمفتين، وعضو في المجمعين العربيين بدمشق والقاهرة، توفي بتونس سنة ١٣٩٣ه، وله تآليف، من أشهرها تفسيره التحرير والتنوير ، وقد ترجم له د. محمد الحبيب بن الخوجة ترجمة موسَّعة سمَّاها: الإمام الأكبر محمد الطاهر بن عاشور وكتابه مقاصد الشريعة ، وترجم له د.بلقاسم الغالي في كتاب سمَّاه محمد الطاهر بن عاشور حياته وآثاره ينظر:الأعلام للزركلي:١٧٤/٦

(٧) التحرير والتنوير للطاهر بن عاشور: ١٢/١

وعرَّفه محمد العثيمين بقوله[١] : بيان معاني القرآن الكريم [٢].

وكل التعاريف التي ذكرتها وغيرها تذكر بيان المعنى، وبذلك فإنَّه الركن الأساسي في تعريف التفسير اصطلاحاً، ولذلك يمكن القول بأنَّ أخصر وأوضح تعريفٍ للتفسير اصطلاحاً هو: بيان معاني القرآن الكريم.

المطلب الثاني: تعريف الحروف المهملة لغة واصطلاحاً.

أولاً: تعريف الحروف لغة:

جمع حرف، والحاء والراء والفاء ثلاثة أصول: حد الشيء، والعدول، وتقدير الشيء. وحرف كلِّ شيء طرفه، وشفيره، وحده، والحرف واحد حروف التهجي، وسميّت حروف التهجي بذلك؛ لأنَّها أطراف الكلمة، وقوله تعالى: ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَعۡبُدُ ٱللَّهَ عَلَىٰ حَرۡفٖ﴾ [الحج :١١]. ومعنى الحرف في الآية، أي: يعبده في السراء لا في الضراء[٣]، ويقال: فلان على حرف من أمره ناحية منه إذا رأى شيئاً لا يعجبه عدل عنه.

ثانياً: تعريف الحروف اصطلاحاً:

الحرف: كيفية تعرِض للصوت، بها يمتاز الصوت عن صوتٍ آخر مثله في الحدَّة والثقل، تميزاً في المسموع. وهو أيضاً: ما تتركَّب منه الكلمة من الحروف المبسوطة[٤].

والحرف: واحد حروف التهجي الثمانية والعشرين، سمي بالحرف الذي هو في الأصل الطرف والجانب. والحرف من حروف الهجاء، وكل كلمة بنيت أداة عارية في الكلام لتفرقة المعاني تسمى حرفاً، وإن كان بناؤها بحرفين أو أكثر مثل حتى وهل وبل ولعل[٥].

وأكثر ما عُرف معنى الحرف في حروف المباني الثمانية والعشرين التي تتركب منها الكلمات، وتسمى حروف الهجاء، وكل واحد من حروف المعاني، وهي التي تدل على معان في غيرها، وتربط بين أجزاء الكلام، وتتركب من حرف أو أكثر من حروف المباني، وهي أحد أقسام الكلمة الثلاثة من اسم وفعل وحرف.

---

(١) هو:محمد بن صالح العثيمين، ولد بالقصيم سنة ١٣٤٧ه، من فقهاء العصر، عضو هيئة كبار العلماء بالسعودية، له عدد من الدروس الصوتيَّة، والكتب النافعة، توفي سنة ١٤٢١ه، من أشهر كتبه الشرح الممتع على زاد المستقنع، وقد أفردت له تراجم منها: الجامع لحياة العلامة محمد بن صالح العثيمين العلميَّة والعمليَّة وما قيل فيه من المرثي لوليد الحسين، من مطبوعات مجلة دار الحكمة ببريطانيا، الدر الثمين في ترجمة فقيه الأمة العلامة ابن عثيمين لعصام المري طبعة دار البصير بالإسكندرية، ينظر: ذيل الأعلام لأحمد العلاونة:١٦٩/٣

(٢) أصول في التفسير لمحمد بن عثيمين: ص٢٨

(٣) ينظر: تفسير جامع البيان لمحمد بن جرير الطبري ٢٣٢/٤، تفسير القرآن العظيم لابن كثير الدمشقي ١٩١/١.

(٤) ينظر: الكليات للكفوي. ص٣٩٣.

(٥) ينظر: تاج العروس للزبيدي ١٢٨/٢٣.

وقد قسَّم علماء اللغة حروف العربيَّة إلى عدة أقسام، وتعود كثرة تقسيماتها لاعتبار التقسيم، ومن ذلك تقسيمها إلى حروف معجمة وحروف مهملة.

فالحروف المعجمة هي: الباء، والتاء، والثاء، والجيم، والخاء، والذال، والزاي، والشين، والضاد، والظاء، والغين، والفاء، والقاف، والنون، والياء.

والحروف المهملة هي: الألف، والحاء، والدال، والراي، والسين، والصاد، والطاء، والعين، والكاف، واللام، والميم، والهاء، والواو.

المطلب الثالث: لمحة تاريخية عن هذا النوع من التفسير.

تنوعت مناهج المفسرين وطرقهم في تفسير القرآن الكريم وبيان معانيه، فمنهم من اعتنى بجمع المأثور من المروي في التفسير كصنيع الإمام محمد بن جرير الطَّبري(١) في تفسيره جامع البيان، ومنهم من أفاض في بيان الأحكام الفقهيَّة واستنباطها كأبي عبد الله القرطبي(٢) في تفسيره الجامع لأحكام القرآن، ومن المفسرين من اعتنى ببيان الأوجه الإعرابيَّة والنكات البلاغية كجار الله الزمخشري(٣)، وأبي حيَّان الأندلسي(٤)، إلى غير ذلك من المناهج.

ومن المفسرين من فسر القرآن تفسيراً إجمالياً مختصراً كتفسير الجلالين(٥).

---

(١) هو: أبو جعفر، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير الطبري، المؤرخ المفسر، ولد في آمل طَبَرِسْتَان سنة ٢٢٤ه واستوطن بغداد وتوفي بها سنة ٣١٠ه له كتب من أشهرها تفسيره جامع البيان وَ أخبار الرسل والملوك. ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: ٢٦٧/١٤، طبقات المفسرين للداودي:١٠٦/٢، الأعلام للزركلي:٦٩/٦.

(٢) هو: أبو عبد الله، محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي الأنصاري القرطبي المالكي، من كبار المفسرين، وتوفي بمصر سنة ٦٧١ه، له عدة كتب من أشهرها تفسيره الجامع لأحكام القرآن، التذكرة في أحوال الموتى وأمور الآخرة. ينظر: الديباج المذهب لابن فرحون. ص٣١٧، طبقات المفسرين للداودي ٦٩/٢، الأعلام للزركلي ٣٢٢/٥

(٣) هو: جار الله، أبو القاسم، محمود بن عمر بن محمد بن أحمد الخوارزمي الزمخشري، ولد في زمخشر من قرى خوارزم، وسافر إلى مكة، وتنقَّل في البلدان، ثم عاد إلى الجُرجَانِيَّة من قرى خوارزم فتوفي فيها سنة ٥٣٨ه، وكان معتزلي المذهب، من أشهر كتبه، تفسير الكشَّاف وَ أساس البلاغة. ينظر: سير أعلام النبلاء للذهبي: ١٥١/٢٠، طبقات المفسرين للداودي:٣١٤/٢، الأعلام للزركلي:١٧٨/٧

(٤) هو: أثير الدين، أبو حيَّان، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيَّان الغرناطي الأندلسي، ولد بغرناطة سنة٦٥٤ه، من كبار العلماء بالعربيَّة والتفسير، تنقَّل في البلدان إلى أن أقام بالقاهرة، وتوفي فيها بعد أن كف بصره سنة٧٤٥ه، له عِدَّة مؤلفات، من أشهرها تفسيره البحر المحيط. ينظر: الدرر الكامنة لابن حجر العسقلاني:٧٠/٥، طبقات المفسرين للداودي: ٢٨٧/٢، الأعلام للزركلي: ١٥٢/٧

(٥) الجلالان هما: جلال الدين المحلِّي، واسمه: محمد بن أحمد بن محمد بن إبراهيم، ولد سنة٧٩١ه، وهو من شيوخ السيوطي حيث حضر مجالسه سنة كاملة في كل أسبوع مرتين، له تصانيف منها: شرح المنهاج للنووي، وشرح الورقاتللجويني، وقد فسَّر القرآن ابتداءاً بسورة الكهف إلى آخر القرآن ثم سورة الفاتحة، توفي سنة٨٦٤ه.

ينظر: الضوء اللامع للسخاوي:٣٩/٧، طبقات المفسرين للداودي: ٨٤/٢، الأعلام للزركلي: ٣٣٣/٥

وجلال الدين السيوطي، هو: أبو الفضل، جلال الدين، عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد السيوطي، ولد بالقاهرة سنة ٨٤٩ه، من فقهاء الشافعية، له عناية بعلوم الشريعة المتنوعة، مؤرخ، مفسِّر، نحوي، محدِّث، توفي سنة ٩١١ه، تصانيفه كثيرة جدَّاً، من أشهرها تفسيره الدر المنثور.

ينظر: الضوء اللامع للسخاوي ٦٥/٤، التحدث بنعمة الله للسيوطي ترجمة ذاتيَّة، حسن المحاضرة له ٣٣٦/١. فسَّر الجلال المحلي سورة الفاتحة، ومن أول سورة الكهف إلى آخر القرآن، وأكمل الجلال السيوطي تفسير شيخه الجلال المحلي ففسَّر من سورة البقرة إلى آخر سورة الإسراء.

وعامَّة كتب التفسير تعنى ببيان معنى المفردة القرآنية، ومن ثَمَّ الآية كاملة في سياق الآيات السابقة واللاحقة، أو استنباط الأحكام والهدايات من الآيات، مع الاستعانة بالعلوم الأخرى الخادمة لبيان المعنى القرآني، وذلك بحروف التهجي كاملة دون تمييز.

وفي ظاهرة غريبة اختار بعض المفسرين، أن يفسِّر القرآن الكريم بالحروف المهملة دون المنقوطة، وقد سلك هذا المسلك بعض من فسَّر القرآن الكريم، وهم:

أولاً: أبو الفيض فيضي بن مبارك النَّاكوري المتوفى سنة ١٠٠٤هـ [١] واسم تفسيره سواطع الإلهام لحل كلام الله الملك العلَّام [٢].

ثانياً: علي بن قطب الدين البهبهاني، المتوفى سنة ١٢٠٦هـ [٣] واسم تفسيره التفسير المعمول من غير الحروف المنقطة [٤].

ثالثاً: علي بن محمد الحزوري الآمدي الشافعي، مفتي آمد[٥]، المتوفى سنة ١٢١٠هـ [٦] واسم تفسيره تفسير سورة الفاتحة بالحروف المهملة [٧].

رابعاً: عبد السلام بن السيد عمر بن محمد الحنفي الماردِيني[٨]، المتوفى سنة ١٢٥٩هـ [٩] واسم تفسيره تفسير سورة الفاتحة بالحروف المهملة [١٠].

---

(١) سيأتي التعريف به في المطلب الأول من المبحث الثاني من هذا البحث.

(٢) سيأتي التعريف به في المطلب الثاني من المبحث الثاني من هذا البحث.

(٣) ينظر: الذريعة إلى تصانيف الشيعة للطهراني ٢٩٣/٤

(٤) هو: تفسيرٌ كبير في ثلاث مجلدات، ينتهي أولها إلى سورة يونس، وثانيها إلى سورةِ العنكبوت، وثالثها إلى آخر سورة الناس، قال الطهراني صاحب الذريعة: كلُّها في مكتبة الشيخ محمد بن طاهر السماوي في النجف، لكن الإنصاف أنَّ المُفَسِّر قد أتعب نفسه كثيرًا في تأليف هذه المجلدات الثلاثة.

(٥) آمد: مدينة قديمة تقع على ضفاف نهر دجلة، تسمَّى حديثاً ديار بكر، وهي داخل أراضي دولة تركيا، فتحها الصحابي خالد بن الوليد رضي الله عنه، سنة ١٨هـ في عهد الخليفة الراشد عمر بن الخطاب رضي الله عنه.
ينظر: معجم البلدان لياقوت ٥٦/١، روضة المعطار في خبر الأقطار للحميري. ص٣.

(٦) ينظر: إيضاح المكنون للبغدادي ١/ ٣٠٧، هدية العارفين للبغدادي ١/ ٧٧٢، معجم المؤلفين لعمر كحَّالة ١٩٠/ ٧

(٧) ينظر: معجم المفسرين لعادل نويهض٣٨٧/١.

(٨) ماردين: مدينة قديمة تقع في جنوب شرق الأناضول في الأراضي التركية، بالقرب من نهر دجلة.
ينظر: معجم البلدان لياقوت ٣٩/٥، الروض المعطار للحميري. ص٥١٨.

(٩) ينظر: هدية العارفين للبغدادي ٥٧٢/١.

(١٠) ينظر: معجم المفسرين لعادل نويهض ٢٨٣/١.

خامساً: محمود بن محمد نسيب الحمزاوي الحنفي المتوفى سنة ١٣٠٥هـ [١] واسم تفسيره درُّ الأسرار في تفسير القرآن بالحروف المهملة [٢].

سادساً: زين العابدين أفندي الكوراني الرومي[٣] ، واسم تفسيره تفسير سوره الكوثر بالحروف المهملة[٤].

المطلب الأول: التعريف بالمؤلف.

أولاً: اسمه ونسبه:

هو أبو الفيض، فيضي بن مبارك الأكبر بن خضر آبادي النَّاكوري الهندي. والناكوري نسبة إلى بلدة ناكور بالهند، وهي بلدة مجاورة لمدينة بومبي.

ثانياً: مولده ونشأته:

ولد في مدينة أكبر آباد، وتسمَّى حالياً: آكره، سنة أربع وخمسين وتسعمئة من الهجرة، وأصله من اليمن، حيث هاجر جده خضر إلى بلدة ناكور في ولاية غوجرات، في القرن العاشر الهجري، وتزوج بامرأة عربيَّة، أنجبت له ابنه مبارك[٥]، وانتقل مبارك لمدينة أكبر آباد سنة خمسين وتسعمئة من الهجرة، وتزوج بها، ورزق بأولاد، أولهم: فيضي، وهو الابن الأكبر لوالده مبارك الناكوري، وأبو الفضل[٦] وهو الابن الثاني.

ثالثاً: طلبه للعلم وشيوخه:

كان أبوه الشيخ مبارك أول أستاذ له، فقد تتلمذ عليه فيضي وأخذ عنه مبادئ القراءة والنحو والصرف وعلوم البلاغة، ثم أخذ عنه الفقه وأصول الفقه وأصول الدين وعلم الفلسفة والكلام وجميع العلوم المتداولة التي كان

---

(١) ينظر: إيضاح المكنون للبغدادي٤٤٣/٣، حلية البشر في تاريخ القرن الثالث عشر للبيطار١٤٧٣/٣، الأعلام للزركلي١٨٥/٧

(٢) مطبوع في مجلدين بدمشق سنة ١٣٠٦ه، وطبع حديثاً في دار الكتب العلمية ببيروت.

(٣) لم أجد له ترجمة.

(٤) مخطوط في المكتبة المحمودية، المدينة المنورة، برقم: [٥ /٢٧١١].

(٥) هو الشيخ مبارك بن خضر الناكوري، أحد العلماء المشهورين بالهند، ولد سنة ٩١١م بمدينة ناكور وسافر للعلم إلى أكبر آباد، وجدَّ في البحث والاشتغال بالعلم حتى تأهل للفتوى والتدريس، وصنف تفسيراً كبيراً في أربع مجلدات كبار سماه منبع عيون المعاني ومطلع شموس المثاني، توفي في السابع عشر من شهر ذي القعدة، سنة إحدى وألف بمدينة لاهور ودفن بها. ينظر: نزهة الخواطر ٥/ ٦٠٨.

(٦) هو: أبو الفضل بن المبارك الناكوري، ولد سنة ثمان وخمسين وتسعمائة، وفرغ من تحصيل العلوم الشرعية في الخامسة عشر من سنه، ودرَّس وأفاد نحو عشر سنين حتى فاق أقرانه، وله كتب ورسائل بلغة قومه، قتله أحد زعماء الهندوس سنة أحد عشر بعد الألف من الهجرة بمدينة حيدر آباد الدَّكن. ينظر: نزهة الخواطر للحسني ٤٧١/٥، المسلمون في الهند للشاذلي ٢٣٠/٢.

الطلاب يدرسونها آنذاك، يقول فيضي في مقدمة تفسيره: علمه الوالد الواطد علم الحلال والحرام والأصول والكلام(١).

ثم تتلمذ على الشيخ: حسين المروزي، وأخذ عنه علوم اللغة العربية، وتتلمذ أيضاً على أبي الفضل الكازروني، ورفيع الدين الصفدي. وأقبل على قرض الشعر إقبالاً كليَّاً، وأتقن اللغات الثلاث: العربية والفارسية والسَّنِسْكُرِيتيَّة(٢).

رابعاً: مؤلفاته:

كان مكثراً من التأليف، وله عدة مؤلفات باللغتين العربية والفارسية، ومن أشهر مؤلفاته:

١/ مورد الكلم وسلك درر الحكم في الأخلاق، وهو بالحروف المهملة فقط، صنَّفه سنة خمس وثمانين وتسعمئة.

٢/ لطيفة فيضي وهو مجموع رسائله جمعها ابن أخته نور الدين محمد بن عبد الله بن علي الشيرازي.

٣/ تباشير الصبح وهو ديوان شعره وفيه تسعة آلاف بيت.

٤/ سواطع الإلهام لحل كلام الله الملك العلَّام، كتبه بالحروف المهملة أيضاً، وصنَّفه في سنتين وأتمه سنة اثنتين وألف من الهجرة.

رابعاً: أخباره وأقوال العلماء فيه:

قال عنه عبد الحي الحسني(٣): كان حريصاً على جمع الكتب النفيسة، بذل عليها أموالاً طائلة، وجمع ثلاثمئة وأربعة آلاف من الكتب المصححة النفيسة، أكثرها كانت مكتوبة بأيدي مصنفيها، وبعضها كانت قريبة العهد من عصر التأليف. وكان يُرمى بالإلحاد والزندقة – نعوذ بالله منها! – قال الشيخ عبد الحق ابن سيف الدين الدهلوي في كتابه في أخبار الشعراء: إنَّه كان ممن تفرد في عصره بالفصاحة والبلاغة والمتانة والرصانة، ولكنه لوقوعه وهبوطه في هاوية الكفر والضلالة، أثبت على جبينه نقوش الرد والإنكار والإدبار، ولذلك يستنكف أهل الدين والملة وأحباء النبي صلى الله عليه وسلم ومن ينتسب إليه من أن يذكروا اسمه وأسماء رهطه – تاب الله عليهم إن كانوا مؤمنين (٤).

---

(١) مقدمة تفسير سواطع الإلهام لفيضي. ص٤.

(٢) إحدى اللغات القديمة الدارجة في الهند.

(٣) هو: عبد الحي بن فخر الدين الحسني، مؤرخ هندي، عربي الأصل. ولد سنة ١٢٨٦ه.كان مديراً لأعمال ندوة العلماء، وتوفي ودفن بالهند سنة ١٣٤١ه، له تصانيف، منها نزهة الخواطر وبهجة المسامع والنواظر أو الإعلام بمن في تاريخ الهند من الأعلام و الثقافة الإسلامية في الهند. ينظر: الأعلام للزركلي٣/٢٩٠.

(٤) ينظر: نزهة الخواطر لعبد الحي اللكنوي ٤٧٢/٥

وقال عنه الشَّاه نوَّاز خان: كان حاد الذهن، ويتمتع بالذكاء الخارق من الصغر، برع في جميع العلوم، خاصة في الأدب العربي والطب، وقد انتشرت أفكاره وآراؤه الإلحادية في الآفاق، وذاع صيتها في الأطراف [١].

وقال عنه صديق حسن خان القنوجي[٢]: وكان فيضي على طريقة الحكماء، وكذا إخوانه أبو الفضل وغيره، وكانوا معروفين بانحلال العقائد وسوء التدني والإلحاد والزندقة نعوذ بالله منها[٣].

وينسبه بعض من ترجم له إلى مذهب الرافضة، وقد ذكروه في كتبهم[٤].

والله أعلم بحاله.

رابعاً: وفاته:

أصيب فيضي بمرض الرَّبو، وتوفي على إثره في العاشر من شهر صفر سنة أربع وألف من الهجرة، ودفن بجوار قبر أبيه في مدينة أكبر آباد[٥].

المطلب الثاني: التعريف بالكتاب.

أولاً: اسم الكتاب، وتوثيق نسبته إلى المؤلف:

سمَّاه: سواطع الإلهام لحلِّ كلام الله الملك العلَّام، وفي بعض النسخ اسمه: سواطع الإلهام في تفسير كلام الله الملك العلَّام.

والكتاب ثابت النِّسبة للمؤلف حيث ذاع صيت المؤلف بهذا الكتاب واشتهر به، وكلُّ من ترجم للمؤلف أورد هذا التفسير من أهمِّ مؤلفاته، ومن ذلك:

قال صاحب كشف الظنون: سواطع الإلهام في التفسير، تأليف: الفاضل أبي الفيض الهندي المتخلِّص بفيضي، وهو كتاب منفرد بين التفاسير؛ لأنَّه فسَّر الآيات بكلمات حروفها مهملة كلها [٦].

---

(١) ينظر: فرق الهند المنتسبة للإسلام في القرن العاشر، رسالة دكتوراه نوقشت بجامعة أم القرى للد. محمد كبير أحمد شودري. ص٤٨٩، نقلاً عن مآثر الأمراء لشاه نواز خان.

(٢) هو: أبو الطيب، محمد صديق خان بن حسن بن علي بن لطف الله الحسيني البخاري القنوجي، ولد ونشأ بالهند وتعلم في دهلي، توفي سنة ١٣٠٧ه، مكثر من التأليف، له تفسير سمَّاه فتح البيان في مقاصد القرآن. ينظر: حلية البشر للبيطار ٧٣٨/١، الأعلام للزركلي ١٦٨/٦

(٣) ينظر: أبجد العلوم لصديق حسن خان القنوجي ٢٢٥/٣.

(٤) ينظر: الذريعة إلى تصانيف الشيعة للطهراني ٢٤٠/١٢

(٥) ينظر: سبحة المرجان في آثار هندستان لغلام علي آزاد البلكرامي. ص١٠٣.

(٦) ينظر: كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون لحاجي خليفة١٠٠٨/٢.

وقال صاحب سبحة المرجان: وأجلُّ تصانيف الشيخ فيضي سواطع الإلهام وهو تفسير القرآن الغير منقوط [١].

وقال صاحب أبجد العلوم: مصنفاته: سواطع الإلهام في تفسير القرآن الكريم الغير المنقوط[٢].

وقال صاحب نزهة الخواطر: وأشهر مصنفاته سواطع الإلهام في تفسير القرآن الكريم، وهو أيضا في صنعة الإهمال [٣].

ثانياً: سبب تأليفه للكتاب:

لم يصرِّح المؤلف بسبب تأليفه هذا التفسير، وقد ذكر بعض العلماء الذي ترجموا للمؤلف بعض الأسباب التي دعته لتأليفه، ومنها:

قال أبو الحسن الندوي[٤]: ألَّف فيضي هذا التفسير . الذي التزم فيه بأن لا يستعمل أيَّاً من الحروف المعجمة، والذي طار صيته في عصره، وتحدَّث به القاضي والداني لإثبات فضله ونبوغه، والرد على اتهامه بالانصراف عن العلوم الدينية [٥].

ثالثاً: مصادره:

لم يصرِّح المؤلف بذكر شيءٍ من مصادره، ومن خلال النظر في تفسيره يظهر ابتكاره في التفسير، فهو لم يسبق لمثل هذا النوع من تفسير القرآن الكريم بالحروف المهملة دون المنقوطة.

رابعاً: الدراسات العلميَّة عن الكتاب:

للتفسير نسخ خطيَّة كثيرة، المعروف منها في مكتبات العالم المشهورة قرابة تسع عشرة نسخة[٦]، وطبع التفسير سنة ١٣٠٦هـ في لكنو بالهند طباعة حجريَّة.

وللتفسير نشرة أخرى في ست مجلدات بعناية السيد مرتضى الشيرازي تتميز بوضوح حروفها وسهولة قراءتها مقارنة بالطبعة الحجريَّة.

---

(١) ينظر: سبحة المرجان في آثار هندستان لغلام علي آزاد البلكرامي. ص١٠٣.

(٢) ينظر: أبجد العلوم لصديق حسن خان٣/٢٢٤.

(٣) ينظر: نزهة الخواطر لعبد الحي اللكنوي ٥/٤٧٢.

(٤) هو: علي بن عبد الحي اللكنوي الحسني، ولد في الهند سنة ١٣٣٣ه، من أشهر كتبه: مختارات في أدب العرب، وتوفي بالهند سنة ١٤٢٠ه. ينظر: نثر الجواهر والدرر ليوسف المرعشلي ٢/١٧٩٠.

(٥) ينظر: الإمام السَّرهندي حياته وأعماله لأبي الحسن الندوي. ص٨٨، حاشية رقم ١.

(٦) ينظر: معجم تاريخ التراث الإسلامي في مكتبات العالم لعلي الرضا قره بلوط وأحمد طوران قره بلوط٣/٢٣٦١.

خامساً: القيمة العلميَّة للكتاب:

تباينت آراء الباحثين في هذا التفسير بين مادح وقادح، وفيما يلي ذكر لأهمها:

قال صديق حسن خان: وأجلُّ مصنفاته: سواطع الإلهام في تفسير القرآن الكريم الغير المنقوط صنفه في سنتين وأتمه في سنة ١٠٠٢هـ، يدل على إطالة يده في علم اللغة (١).

وقال عبد الحي اللكنوي: وأشهر مصنفاته سواطع الإلهام في تفسير القرآن الكريم، وهو أيضا في صنعة الإهمال، صنفه في سنتين وأتمه سنة اثنتين وألف، وهو يدل على طول باعه في اللغة العربية (٢).

وقال أبو الحسن الندوي: ألَّف فيضي هذا التفسير . الذي التزم فيه بأن لا يستعمل أيَّاً من الحروف المعجمة، والذي طار صيته في عصره، وتحدَّث به القاضي والداني لإثبات فضله ونبوغه، والرد على اتهامه بالانصراف عن العلوم الدينية، ولكن هذا العمل مهما أثبت له من قدرته على اللغة العربية، وامتلاكٍ لناصية البيان فيها لم يضف شيئاً علمياً مفيداً، وإنمَّا مثله مثل بعض الكتبة البارعين في الخط، الذين كانوا يتظاهرون بدقَّة خطهم وجمال فنهم، بكتابة سورة الإخلاص كاملة على حبة واحدة من الأرز، فجاءت نتيجة ذاك عبارة متكلَّفة لا لذة فيها ولا جمال ولا طراوة (٣).

ويقول د. نعيم الحسن الأثري: أمَّا سواطع الإلهام لأبي الفيض فيضي، فهو لا يحتاج إلى أي تعريف، لكونه منفرداً في أسلوبه، ونادراً من نوادر الزمان بكتابة غير منقوطة (٤).

ويمكنني القول بعد عرض أقوال العلماء والباحثين عن الكتاب، أنَّ من أثنى على الكتاب، أثنى عليه من جهة براعة المؤلف وقدرته على كتابة التفسير بالحروف المهملة، وتميّزه في استخدام الألفاظ المهملة دون غيرها، وإلمامه الواسع بألفاظ اللغة العربية ومرادفتها في بيان معنى الآيات على حساب بيان معنى الآية وإفهامه لمراد الله تعالى من الآية، وهذا هو المقصد الأسمى من تفسير القرآن الكريم الذي نفتقده في هذا التفسير، ولذلك ذمَّ بعض العلماء والباحثين هذا التفسير لأجل هذا الأمر.

---

(١) ينظر: أبجد العلوم لصديق حسن خان٦٩٨/١.

(٢) ينظر: نزهة الخواطر ٤٧٢/٥.

(٣) ينظر: الإمام السَّرهندي حياته وأعماله لأبي الحسن الندوي. ص٨٨، حاشية رقم ١.

(٤) ينظر: الثقافة العربية في الهند، تأليف مجموعة باحثين بالتعاون مع مجمع الفقه الإسلامي بالهند، نشر مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. ص٣٢٥.

المطلب الثالث: الدراسة التقويمية للكتاب.

أولاً: الوصف العام للكتاب:

بدأ فيضي تأليف هذا التفسير سنة تسع وتسعين وتسعمئة من الهجرة، أول شهر محرم، وأتمه في السنة الثانية بعد الألف، واستغرق تأليفه سنتين ونصف.

وبدأ فيضي تفسيره بمقدمة طويلة في عشرين صفحة، بالحروف المهملة، وقد استهلَّها بقوله: أحامد المحامد ومحامد الأحامد لله، مصعد لوامع العلم وملهم سواطع الإلهام، مرصّص أساس الكلام ومؤسِّس محكم الكلام، مرسل الكلام سهماً سهماً، أصالح الحصص وأكامل السِّهام، ومحدّر السّور كلاماً كلاماً، صالحاً للمصالح والمهام، ملوح معالم الدرك، وملمّح مدارك الأعلام، مصلح أسرار الصدور، ومطلح وساوس الأوهام، مطهّر ألواح الأرواح، ومصوّر صور الأرحام، ومحوّل أحوال الدّهور، ومدوّر أدوار الأعوام، محرّك سلاسل الآسار، ومعطّر دماء الآرام، مطاوع عادل أمره السّوام والهوام، ومهّلل حرم طهره الرّمال والسّلام، علَّم آدم الأسماء كلها للإعلاء والإكرام، وكرَّمه علماً وعملاً واعسمه كمال الإعسام(١).

قسّم المقدمة إلى جزئين رئيسين، سمَّى الأول منهما: السَّواطع الصَّوالح لصدر الكلام الحوامل لأحوال محرِّر سواطع الإلهام، ووضع تحته ستة عشر مبحثاً، ويسمي المبحث الواحد منها ساطعاً، وتحدث فيها عن مولده ونشأته وكيف حصل على العمل عند سلطان عصره، ثم تحدَّث عن والده وإخوته، وذكر البلد الذي ولد فيه ونشأ وهو أكبر آباد، وما فيها من المساجد والمدارس وذكر مجالس علمائها.

وأطول السواطع التي أوردها في هذا الجزء، هي في مدح والده، وذكر أنَّ أباه عندما اطَّلع على أوائل تفسيره فرح ودعا له وأرشده لبعض الملاحظات القيِّمة: المحرِّر لما ألهمه الله إملاء سواطع الإلهام صار الوالد مرحاً مسروراً، وعدَّه أكرم الآلاء، ولما حرَّر المحرِّر كردوساً، وسمعه الوالد ورآه مدحه مدحاً كاملاً، ودعا له إكمالاً سلاماً وسروراً، ولما سوَّد سدسه صار الوالد وراه حامداً لله، مادحاً للمحرر كمال المدح، ولما سطر المحرر أول الطرس وصدره وهو حامد مصل، وأورد أول الكلام "الحمد لله كما هو رسم الرسام"، ورآه الوالد حوَّله إصلاحاً وأورد وسه " أحامد المحامد ومحامد الأحامد لله" والمحرِّر مرح وسطر كما أصلحه الوالد وأراد(٢).

وفي ساطع تحدَّث عن أسلوبه ومسلكه في تفسيره هذا، حيث قال: كل كلامٍ أورده المحرِّر لصدع كلام الله وإعلاء مدلوله هو ألمعُ ممَّا أوله، ومدلوله أصرح والكلم العسر مدلولها، وأوردها المحرِّر أواسط الكلام، لعمرك ما هو

---

(١) ينظر: سواطع الإلهام لفيضي ٢/١.

(٢) ينظر: سواطع الإلهام لفيضي ٨/١.

مدلول أصل كلام الله وما حرَّرها إلا لإعلام أحوال الرسل والأمم، وإعلاء دواع لإرسال السُّور والكلام والكلم، وما هو أصل المراد [١].

وهذه المباحث التي سمَّاها بالسواطع، والواحد منها ساطعة، تختلف طولاً وقصراً بحسب الموضوع الذي أورده في ذلك المبحث أو الساطعة على حد تعبيره.

وأما الجزء الثاني من المقدمة فسماه: السَّواطع اللوامع لعلوم كلام الله العلَّام وأسراره الصَّوالح لصدر المرام، فتحدَّث فيه عن بعض علوم القرآن، تحدَّث بإيجاز عن قصص القرآن وآيات الأحكام والوحي، وكيفية نزول القرآن، وتدوين القرآن، وجمعه في عهد الخليفة الراشد عثمان بن عفان رضي الله عنه، وأسماء سور القرآن، وعدد سور القرآن، وعد آي بعض سوره، وعدد كلماته، ثم ذكر أشهر مفسري القرآن من الصحابة رضي الله عنهم، ثم ذكر مراتب التلاوة، ثم سرد بعض مفردات غريب القرآن، وذكر بعض المفردات الفرشية المختلف في قراءتها، ثم ذكر بعض الكليات في معاني مفردات القرآن المتشابهة في اللفظ مختلفة المعاني، ثم ذكر أسئلة الصحابة الكرام رضي الله عنهم وغيرهم للنبي صلى الله عليه وسلم الواردة في القرآن، ثم ذكر المحكم والمتشابه، والعام والخاص، والناسخ والمنسوخ، ورسم المصحف.

ثم تناول تفسير سور القرآن كاملة من سورة الفاتحة إلى سورة الناس، وختم تفسيره بفصل سمَّاه: حلُّ معاسر سواطع الإلهام، ذكر فيه الكلمات الغامضة التي استعملها في تفسيره وبيان معانيها، وعددها تسعة وأربعون ومئة وألف مفردة.

ثانياً: منهجه في تفسير السورة:

يبتدئ تفسير السورة بذكر مكان نزولها مكيَّة أم مدنيَّة، ويعبِّر عن المكي بقوله: موردها أمُّ الرُّحْم[٢] [٣] أول تفسير سورة الأنعام، وعن المدني بقوله: موردها مصر رسول الله صلعم [٤] أول تفسير سورة آل عمران، ويقصد بها المدينة النبوية.

ثم يذكر وصفاً موجزاً لأهم موضوعات السورة، ومن ذلك على سبيل المثال في سورة الأنعام: محصول أصول مدلولها: أسر الرمكاء والسماء، وأسر اللمع والطرمساء، وحكم إمهال أهل العالم والرد الألوك، ورد أهل العدول

---

(١) ينظر: سواطع الإلهام لفيضي ٩/١.

(٢) عرفها بقوله: اسم مكة المعظمة زادها الله شرفاً. ينظر: حل معاسر سواطع الإلهام لفيضي ٣٨٢/٢.

(٣) ينظر: سواطع الإلهام لفيضي ١٧٥/١.

(٤) ينظر: سواطع الإلهام لفيضي ٨٠/١.

المعاد، وطمعهم العود لدار الأعمال، وأحوال رسول الله صلعم وما سلاه الله عما ولعه أهل الولع، والردع عمَّا أكره الأرامل، وروم أهل العدول ورودهم الإصر إسراعاً، وإعلام حصول علم الأسرار الله وحده وإعلام سطوه وعلوّه، والردع عمَّا هو وودَّ رهط ما هم أهلاً له وأحكام أمر المعاد، وولاد رسول مودود، وأدلاء وحوده حال صدوره عمَّا هو مركده للمح السماء وما معها، وإدلاءه مع رهطه، ولوم أهل الطرس وعوارهم حال ورودهم السام والمعاد، وإعلاء أدلاء الوحود مع أرواع الأعلام، والأمر لأهل الإسلام لصدودهم عما كلموا مع أهل العدول والردع لهم عما أسمعوهم ودماهم، وإطراء أهل العدول مسلك الطلاح، والردع عمَّا أكل مسحوطهم وكلامهم مع أهل الإسلام معاداً، وإعلام ما هو الحلال والحرام، وأحوال محكم إعلام كلام الله وأوامره وروادعه، وسطوع أعلام المعاد أمد الدهر وإعلام أحوال عدل صوالح الأعمال، وحمد الرسول لطهره عما هو العدول وعوده لما هو السداد حالاً ومآلاً، وإعلام أحوال العالم وصروع مراهصهم، وأحوال إصر الله ورحمه مع الإسراع لأهلهما [(١)].

ثم يشرع في تفسير السورة تفسيراً إجمالياً، يفسِّر كل لفظة، ملتزماً استعمال الحروف المهملة دون المعجمة، ممَّا جعل تفسيره أشبه بالألغاز، لا يمكن فهمه ولا استيعابه، ولإيضاح ذلك.

ثالثاً: تفسير سورة من كتاب سواطع الإلهام ومقارنتها بتفسير تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنَّان للشيخ عبد الرحمن السعدي[(٢)].

يعد تفسير سواطع الإلهام من تفاسير القرآن الكريم بالمعنى الإجمالي، وهذا النوع من التفسير يتطلب العبارة السهلة الواضحة، المفهومة للقارئ، من غير إيغال في ذكر الأقوال، أو إغراب في استعمال الألفاظ، سيَّما أن هذا النوع من التفسير، يكون على حاشية المصحف لبيان معاني القرآن وتفسير ألفاظه، ولتقييم تفسير سواطع الإلهام، سأورد منه تفسير سورة من المفصل، وأقارنها بتفسير نفس السورة من تفسير الشيخ عبد الرحمن السعدي تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنَّان.

تفسير سورة الضحى من كتاب سواطع الإلهام: ﴿ وَٱلضُّحَىٰ ﴾ : صدرُ عصرِ مُعادَلٍ للسَّمَر سَمَّه لما كلَّم اللهُ وسطه رسول الهود، وطرح السُّحَّار ركَّعاً، أو المراد العصر المسطور كله، والواو للعهد. ﴿ وَٱلَّيۡلِ إِذَا سَجَىٰ ﴾ : ركد أهله أو طر مساؤه، وحوار العهد ﴿ مَا وَدَّعَكَ ﴾ : حسمك محمد وصرمك حسم المودِّع، ورووا ما ودعك

---

(١) ينظر: سواطع الإلهام لفيضي ١٧٥/١.

(٢) هو: أبو عبد الله، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله بن ناصر السعدي التميمي، ولد في بلدة عنيزة بالقصيم، وبرع في العلم الشرعي، خصوصاً في الفقة، والتفسير، واستفاد منه عدد من الطلاَّب، خصوصاً أهل بلدته عنيزة، توفي سنة ١٣٧٦ه، له عدد من المؤلفات النافعة، من أشهرها: تفسيره تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنَّان ، القواعد الحسان في تفسير القرآن . ينظر: الأعلام للزركلي ٣٤٠/٣، مشاهير علماء نجد وغيرهم لعبد الرحمن آل شيخ. ص٣٩٢.

ومدلوله ما طرحك ﴿ رَبُّكَ ﴾ : والله مواصلك، أرسلها الله ردا لما وهم الأعداء ودَّع الله رسوله محمداً وطرحه وما ألهمه وما أوحاه ﴿ وَمَا قَلَىٰ ﴾ : ما عاداك ﴿ وَلَلْآخِرَةُ ﴾ : ما أعد الله لك معاداً وهو المحل المحمود ولواء الحمد والمورد الأطهر والعطاء الموعود ﴿ خَيْرٌ ﴾ : أصلح وأحمد ﴿ لَّكَ مِنَ ٱلْأُولَىٰ ﴾ : مما أعطاك حالاً ﴿يُعْطِيكَ ﴾ : الله ﴿ رَبُّكَ ﴾ : معاداً موعوداً ما هو معد لك وهو المحل الموعود وما سواه ﴿ فَتَرْضَىٰٓ ﴾ : لوصول ما وعد الله لك ﴿ أَلَمْ يَجِدْكَ ﴾ : أما علمك الله، أو ما أدركك ﴿ يَتِيمًا ﴾ : لا سمسار لك ﴿ فَـَٔاوَىٰ ﴾: أواك الله صدد عمك ﴿ وَوَجَدَكَ ﴾ : علمك ﴿ ضَآلًّا ﴾ : لا اطلاع ولا علم لك لمعالم الإرسال وأحكام الإسلام وما صراطه السَّمع ﴿ فَهَدَىٰ ﴾ : هداك الله وعلمك الإلهام وما أوحاك وأصارك إماماً رسولاً لأهل السلوك ﴿وَوَجَدَكَ عَآئِلًا ﴾ : معسراً لا مال لك ﴿ فَأَغْنَىٰ ﴾ : لك مالاً وحلماً ﴿ فَأَمَّا ٱلْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ ﴾ : هو الكوح لماله لعدم طوله وارحمه وادَّكر عهد مولدك وأول عمرك ﴿ وَأَمَّا ٱلسَّآئِلَ ﴾ : سؤال الصلاح ﴿ فَلَا تَنْهَرْ ﴾: وأعطه ما هو صلاح العهد، أو رد له ردَّاً أصلح لحاله ﴿ وَأَمَّا بِنِعْمَةِ ﴾ : الله ﴿ رَبِّكَ ﴾ : ما أرسلك الله وأوحاك، أو كل ما أعطاك عموماً ﴿ فَحَدِّثْ ﴾ : أهل العالم طرَّاً وعلِّمهم وأَعلِمهم أو احمدها كُلَّهَا(١).

تفسير سورة الضحى من تفسير تيسير الكريم الرحمن في تيسير كلام المنَّان للشيخ عبد الرحمن السعدي: ﴿وَٱلضُّحَىٰ وَٱلَّيْلِ إِذَا سَجَىٰ ﴾ : أقسم تعالى بالنَّهار إذا انتشر ضياؤه بالضحى، وبالليل إذا سجى وادلهمت ظلمته، على اعتناء الله برسوله صلى الله عليه وسلم فقال: ﴿ مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ ﴾ أي: ما تركك منذ اعتنى بك، ولا أهملك منذ ربَّاك ورعاك، بل لم يزل يربيك أحسن تربية، ويعليك درجة بعد درجة ﴿ وَمَا قَلَىٰ ﴾ ك الله أي: ما أبغضك منذ أحبك، فإنَّ نفي الضد دليل على ثبوت ضده، والنَّفي المحض لا يكون مدحاً، إلا إذا تضمَّن ثبوت كمال، فهذه حال الرسول صلى الله عليه وسلم الماضية والحاضرة، أكمل حال وأتمها، محبة الله له واستمرارها، وترقيته في درج الكمال، ودوام اعتناء الله به. وأمَّا حاله المستقبلة، فقال: ﴿ وَلَلْآخِرَةُ خَيْرٌ لَّكَ مِنَ ٱلْأُولَىٰ ﴾ أي: كل حالة متأخرة من أحوالك، فإنَّ لها الفضل على الحالة السابقة، فلم يزل صلى الله عليه وسلم يصعد في درج المعالي، ويمكن له الله دينه، وينصره على أعدائه، ويسدِّد له أحواله، حتى مات، وقد وصل إلى حال لا يصل إليها الأولون والآخرون، من الفضائل والنعم، وقرة العين، وسرور القلب. ثم بعد ذلك، لا تسأل عن حاله في

---

١ ينظر: سواطع الإلهام لفيضي ٣٤٢/٢.

الآخرة، من تفاصيل الإكرام، وأنواع الإنعام، ولهذا قال: ﴿ وَلَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَىٰٓ ﴾ وهذا أمر لا يمكن التعبير عنه بغير هذه العبارة الجامعة الشاملة. ثم امتنَّ عليه بما يعلمه من أحواله الخاصة فقال:

﴿ أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَـَٔاوَىٰ ﴾ أي: وجدك لا أمَّ لك، ولا أب، بل قد مات أبوه وأمُّه وهو لا يدبّر نفسه، فآواه الله، وكفله جدُّه عبد المطلب، ثمَّ لما مات جده كفله الله عمَّه أبا طالب، حتى أيده بنصره وبالمؤمنين﴿ وَوَجَدَكَ ضَآلًّا فَهَدَىٰ ﴾ أي: وجدك لا تدري ما الكتاب ولا الإيمان، فعلَّمك ما لم تكن تعلم، ووفقك لأحسن الأعمال والأخلاق. ﴿ وَوَجَدَكَ عَآئِلًا ﴾ أي: فقيرا ﴿ فَأَغْنَىٰ ﴾ بما فتح الله عليك من البلدان، التي جبيت لك أموالها وخراجها. فالذي أزال عنك هذه النقائص، سيزيل عنك كل نقص، والذي أوصلك إلى الغنى، وآواك ونصرك وهداك، قابل نعمته بالشكران. ولهذا قال: ﴿ فَأَمَّا ٱلْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ ﴾ أي: لا تسيء معاملة اليتيم، ولا يضق صدرك عليه، ولا تنهره، بل أكرمه، وأعطه ما تيسَّر، واصنع به كما تحب أن يصنع بولدك من بعدك. ﴿ وَأَمَّا ٱلسَّآئِلَ فَلَا تَنْهَرْ ﴾ أي: لا يصدر منك إلى السائل كلام يقتضي رده عن مطلوبه، بنهر وشراسة خلق، بل أعطه ما تيسر عندك أو رده بمعروف وإحسان. وهذا يدخل فيه السائل للمال، والسائل للعلم، ولهذا كان المعلم مأمورا بحسن الخلق مع المتعلم، ومباشرته بالإكرام والتحنن عليه، فإن في ذلك معونة له على مقصده، وإكراما لمن كان يسعى في نفع العباد والبلاد.﴿ وَأَمَّا بِنِعْمَةِ رَبِّكَ ﴾ وهذا يشمل النِّعم الدينية والدنيويَّة ﴿ فَحَدِّثْ ﴾ أي: أثن على الله بها، وخصِّصها بالذكر إن كان هناك مصلحة، وإلا فحدِّث بنعم الله على الإطلاق، فإنَّ التحدث بنعمة الله، داع لشكرها، وموجب لتحبيب القلوب إلى من أنعم بها، فإنَّ القلوب مجبولةٌ على محبة المحسن (١).

نلاحظ استغلاق عبارة صاحب سواطع الإلهام وصعوبتها، وعدم فهم مراده من التفسير، ولا أدلَّ على ذلك من وضعه معجماً في آخر تفسيره لبيان معاني المفردات الغريبة في تفسيره ومعرفة معانيها، ومن ذلك على سبيل المثال في تفسير سورة الضحى: سمَّه، طرَّ مساؤه، وصرمك حسم المودِّع، الكوح لماله ...، وفي المقابل نجد تفسير تيسير الكريم الرحمن للسورة سهل العبارة، واضح المعاني، مستوعب لأقوال المفسرين في الآية بعبارة موجزة.

(١) ينظر: تفسير تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنَّان للشيخ عبد الرحمن السعدي. ص٩٢٦.

رابعاً: مراعاته لأصول التفسير في تفسيره:

١/ تفسير القرآن بالقرآن: من الأمثلة المشهورة على تفسير القرآن بالقرآن تفسير الظلم بالشرك[١] في قوله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَلَمۡ يَلۡبِسُوٓاْ إِيمَٰنَهُم بِظُلۡمٍ ﴾ [سورة الأنعام : الآية ٨٢]، قال أبو الفيض في تفسيرها: ﴿إِيمَٰنَهُم﴾: إسلامهم. ﴿ بِظُلۡمٍ ﴾: صدودٍ وعدول [٢]. فلم يذكر التفسير المأثور ولا قاربه.

٢/ تفسير القرآن بالسنة النبوية:

قال أبو الفيض في تفسير الكوثر: العطاء الكاملُ علماً وعملاً، أو المورد الأمرِ ماءً، وأحمد هواءً، وورد ماءه المدام، وهو مورد رسول الله صلعم أعطاه الله له صلعم كرماً أو المراد الأولاد أو علماء الإسلام أو كلام الله المرسل [٣]. لم يذكر أبو الفيض أنا الكوثر نهر في الجنة أعطاه الله نبيه محمداً صلى الله عليه وسلم صراحة[٤]، وتكلَّف في ذكر أصح الأقوال في تفسير الآية لتجنب الحروف المنقوطة، وذكر أقوالاً غريبة في تفسير الآية، وعادة لا يذكر الصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم صراحة، إنما يقول: صلعم وقد ورد كراهة هذا الفعل[٥].

٣/ ذكر الأقوال المتعددة في تفسير الآية:

قال في تفسير الصراط في سورة الفاتحة: السَّواء ممر أهل الولاء ومسلك أكارم أهل الله، وهو الإسلام الكامل، أو كلام الله وأوامره وأحكامه، أو صراط دار السَّلام، أو هو عام[٦].

وقد يرجِّح قولاً من الأقوال التفسيريَّة كما في قوله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَاتَيۡنَٰهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ ﴾: المراد علماءهم: ﴿ يَعۡرِفُونَهُۥ﴾: رسول الله مع محامده ومكارمه أو العلم أو كلام الله أو الحوْل، والأول أصح، وأمس لكلامه [٧].

---

[١] عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه، قال: لما نزلت هذه الآية: أَيَّنَ ٱلَّذِينَ ءَاتَيۡنَٰهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ يَعۡرِفُونَهُۥ كَمَا يَعۡرِفُونَ ، شقَّ ذلك على أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم، وقالوا: أيُّنا لم يظلم نفسه؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ليس كما تظنون، إنما هو كما قال لقمان لابنه: أَيَّنَ مُوَلِّيهَا فَٱسۡتَبِقُواْ ٱلۡخَيۡرَٰتِ أَيَّنَ مَا تَكُونُواْ يَأۡتِ . أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب تفسير القرآن، باب لا تشرك بالله، ١١٤/٦، رقم ٤٧٧٦، من حديث عبد الله بن مسعود رضي الله عنه.

[٢] ينظر: تفسير تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنَّان للشيخ عبد الرحمن السعدي. ص٩٢٦.

[٣] سواطع الإلهام ٣٥٠/٢.

[٤] ينظر: الحديث في صحيح البخاري، كتاب الرقاق، باب في الحوض، ١٢٠/٨، رقم ٦٥٨١، من حديث أنس بن مالك رضي الله عنه.

[٥] قال الجعبري في رسوم التحديث في علوم الحديث. ص١٢٢: وكره إفراد الصلاة أو السلام، ولفظ صلعم أشده.وينظر أيضاً فتح المغيث شرح ألفية الحديث لشمس الدين السخاوي٧٢/٣.

[١] سواطع الإلهام ٢٢/١.

[٢] سواطع الإلهام ٥٠/١، وينظر تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٤٦٢/١.

٤/ ذكر القراءات الواردة في اللفظة القرآنية:

قال في تفسير سورة النساء: ﴿ ٱلسُّدُسُ ﴾ [سورة النساء آية ١١]: سوَّاهما الله سهاماً، ورووا السُّدْس كطهْر، وقال في تفسير الثلث: ﴿ٱلثُّلُثُ﴾: وما سواه للوالد، ورووا كالسُّدْس[١]. ولم ينسب المؤلف القراءة لمن قرأ بها أو يوجهها بما يخدم تفسير الآية تجنباً لاستعمال الحروف المنقوطة.

٥/ ذكر أسباب النزول الواردة في الآية:

في قوله تعالى: ﴿ يَسۡـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلۡأَهِلَّةِۖ قُلۡ هِيَ مَوَٰقِيتُ لِلنَّاسِ وَٱلۡحَجِّ﴾ [سورة البقرة الآية ١٨٩]، قال: ولما سأل أحدٌ رسول الله صلعم، ما حال الهلال أول ما طلع مساءً لاح كالسلك، وصار مملواً مدوراً لامعاً، وعاد وصار كما هو أولاً، أرسل الله ﴿يَسۡـَٔلُونَكَ ﴾[٢].

لم يذكر المؤلف اسم السائل، ولم يذكر سبب النزول بتمامه، وكان اختصاره مخلاً، والحديث لا يثبت عن النبي صلى الله عليه وسلم، ولذلك قال فيه الحافظ ابن حجر[٣]: وقد توارد من لا يد لهم في صناعة الحديث على الجزم بأنَّ هذا كان سبب النزول مع وهاء السند فيه ولا شعور عندهم بذلك بل كاد يكون مقطوعاً به لكثرة من ينقله من المفسرين وغيرهم[٤]

---

[٣] سواطع الإلهام ١١٥/١، قراءة سكون الدال في السدس و اللام في الثلث، قراءة شاذة، قرأ بها الحسن البصري، ونعيم بن ميسرة والأعرج، وأبو رجاء العطاردي، وهي لغة تميم وربيعة، وقرأ الباقون بالضم، وهي لغة الحجاز وبني أسد. ينظر مختصر ابن خالويه في شواذ القراءات. ص٢٥، معجم القراءات لعبد اللطيف الخطيب٢٨/٢.

[٤] سواطع الإلهام ٥٢/١، وهذا الخبر بتمامه، عن عبد الله بن عباس -رضي الله عنهما-؛ قال: نزلت في معاذ بن جبل وثعلبة بن غنمة، وهما رجلان من الأنصار قالا: يا رسول الله، ما بال الهلال يبدو ويطلع دقيقا مثل الخيط، ثم يزيد، حتى يعظم ويستوي ويستدير، ثم لا يزال ينقص ويدق حتى يعود كما كان لا يكون على حال واحد؟ فنزلت:﴿ٱلۡبِرَّ بِأَن تَأۡتُواْ﴾ فجعلها لصوم المسلمين، ولإفطارهم، ولمناسكهم، وحجهم، ولعدة نسائهم، ومحل دينهم في أشياء، والله أعلم بما يصلح خلقه هذا الحديث أخرجه أبو نعيم الأصبهاني في معرفة الصحابة ١/ ٤٩٣، ٤٩٤ رقم ١٤٠٠، وابن منده في معرفة الصحابة؛ كما في أسد الغابة ١/ ٢٩٢، وابن عساكر في تاريخ دمشق ٢٥/١ من طريق السدي عن الكلبي عن أبي صالح عنه به. قال المناوي في الفتح السماوي بتخريج أحاديث القاضي البيضاوي ٢٣٢/١: إسناده واهٍ، وقال السيوطي في الدر المنثور ١/ ٤٩٠: وأخرج ابن عساكر بسند ضعيف ثم ذكره. وهو إسناد تالفٌ، فيه السدي والكلبي وشيخه كلهم ضعفاء متهمون بالكذب. وينظر للاستزادة: الاستيعاب في بيان الأسباب لسليم الهلالي ومحمد آل نصر ١٢٥/١.

[١] هو: أبو الفضل، شهاب الدين، أحمد بن علي بن محمد الكناني العسقلاني، الشهير بابن حجر، ولد سنة ٧٧٣ه أصله من عسقلان بفلسطين، ومولده ووفاته بالقاهرة، من كبار العلماء في عصره، ولي القضاء بمصر، مكثر في التأليف، توفي سنة ٨٥٢ه، ولابن حجر كتب كثيرة من أشهرها فتح الباري شرح صحيح البخاري، الدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة. ينظر: الضوء اللامع للسخاوي٣٦/٢، البدر الطالع للشوكاني ٨٧/١، الأعلام للزركلي ١٧٨/١.

[٢] سواطع الإلهام ٥٢/١، وهذا الخبر بتمامه، عن عبد الله بن عباس -رضي الله عنهما-؛ قال: نزلت في معاذ بن جبل وثعلبة بن غنمة، وهما رجلان من الأنصار قالا: يا رسول الله، ما بال الهلال يبدو ويطلع دقيقا مثل الخيط، ثم يزيد، حتى يعظم ويستوي ويستدير، ثم لا يزال ينقص ويدق حتى يعود كما كان لا يكون على حال واحد؟ فنزلت: أَيۡنَ وَٱخۡشَوۡنِي وَلِأُتِمَّ نِعۡمَتِي عَلَيۡكُمۡ فجعلها لصوم المسلمين، ولإفطارهم، ولمناسكهم، وحجهم، ولعدة نسائهم، ومحل دينهم في أشياء، والله أعلم بما يصلح خلقه هذا الحديث أخرجه أبو نعيم الأصبهاني في معرفة الصحابة ١/ ٤٩٣، ٤٩٤ رقم ١٤٠٠، وابن منده في معرفة الصحابة؛ كما في أسد الغابة ١/ ٢٩٢، وابن عساكر في تاريخ دمشق ٢٥/١ من طريق السدي عن الكلبي عن أبي صالح عنه به. قال المناوي في الفتح السماوي بتخريج أحاديث القاضي البيضاوي ٢٣٢/١: إسناده واهٍ،

٦/ ذكره لبعض المسائل النَّحوية والبلاغيَّة

يذكر فيضي بعض المسائل النحويَّة والبلاغيَّة في تفسيره، ومن ذلك على سبيل المثال، قوله عند تفسير قوله تعالى: ﴿ إِيَّاكَ نَعۡبُدُ وَإِيَّاكَ نَسۡتَعِينُ ﴾ [الفاتحة الآية٥]، ﴿ وَإِيَّاكَ ﴾ : لا ما عداك، كرَّره إمحاءً لوهم عدم الحصر [١]. وقال في تفسير قوله تعالى: ﴿ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ﴾[البقرة الآية٢]، ﴿ ٱلۡكِتَٰبُ﴾: وهو مصدر صار اسماً إطراءاً [٢]. وقال في قوله تعالى: ﴿ سَوَآءٌ عَلَيۡهِمۡ﴾[البقرة الآية٢]، وهو اسمٌ مدلوله المصدر، عومل معه كما عومل مع المصادر [٣]. وقال في قوله تعالى: ﴿ وَٱدۡخُلُواْ ٱلۡبَابَ سُجَّدٗا ﴾[البقرة الآية٥٨]، وهو حالٌ[٤].

من خلال العرض السابق لأهم المسائل التفسيريَّة في تفسير سواطع الإلهام، يمكن القول بأنه تفسير إجمالي للقرآن الكريم على هامش المصحف الشريف، اعتراه كثير من التعقيد والغموض والإلغاز بسبب عدم استعمال الحروف المنقوطة في تفسيره، وإن كان قد حاول تقريب بعض المعاني والأقوال التفسيرية، ولم يخل من ذكر أهم موضوعات السورة قبل البدء في تفسيرها، ثم تفسير معانيها، وذكر بعض أسباب النزول أحياناً، وذكر القراءات في بعض المواضع، وبيان الإعراب لبعض الألفاظ.

٧/ أقوال بعض الباحثين في تفسير سواطع الإلهام :

أولاً: قال الشيخ أبو الحسن الندوي: ألف فيضي هذا التفسير الذي التزم فيه بأن لا يستعمل أياً من الحروف المعجمة، والذي طار صيته في عصره، وتحدث به القاصي والداني، لإثبات فضله ونبوغه، والرد على اتهامه بالانصراف عن العلوم الدينية. ولكن هذا العمل، مهما أثبت له من قدرته على اللغة العربية، وامتلاكٍ لناصية البيان فيها، لم يضف شيئاً علمياً مفيداً، وإنما مثله مثل الكتبة البارعين في الخط، الذين كانوا يتظاهرون بدقة

وقال السيوطي في الدر المنثور ١/ ٤٩٠: وأخرج ابن عساكر بسند ضعيف ثم ذكره. وهو إسناد تالفٌ، فيه السدي والكلبي وشيخه كلهم ضعفاء متهمون بالكذب. وينظر للاستزادة: الاستيعاب في بيان الأسباب لسليم الهلالي ومحمد آل نصر ١٢٥/١.

[١] سواطع الإلهام ٢٢/١. والحصر والقصر بمعنى واحد، والقصر: في اصطلاح البلاغيّين هو تخصيصُ شيء بشيء وحصره فيه، ويُسمَّى الأمر الأول: مقصورًا، والثاني: مقصورًا عليه، مثل: إنما زيد قائم، و: ما ضربت إلَّا زيدًا. وينقسم إلى قصر حقيقي، وقصر إضافي: فالحقيقي: أن يكون جميع ما سوى المقصور عليه، مثل: لا إله إلا الله. والإضافي: أن يكون المقصور عنه شيئاً خاصًّا يراد بالقصر بيان عدم صحة ما تصوره بشأنه، أو ادعاه المقصود بالكلام، أو إزالة شكه وتردده، إذا كان الكلام كله منحصرًا في دائرة خاصة؛ فليس قصرًا حقيقيًّا عامًّا، وإنما هو قصرٌ بالإضافة إلى موضوع خاصٍّ يدور حول احتمالين أو أكثر من احتمالات محصورة بعدد خاص، ويستدلُّ عليها بالقرائن. مثل: قوله تعالى:ﱡ ﱠ [آل عمران: ١٤٤]. ينظر: التعريفات للجرجاني ١٧٥/١-١٧٦، الإيضاح في علوم البلاغة للقزويني١١٨/١.

[٢] سواطع الإلهام ٢٣/١. وينظر: إعراب القرآن وبيانه لمحي الدين الدرويش ٢٤/١.

[٣] سواطع الإلهام ٢٤/١. وينظر: إعراب القرآن وبيانه لمحي الدين الدرويش ٢٨/١.

[٤] سواطع الإلهام ٣٤/١. وينظر: إعراب القرآن وبيانه لمحي الدين الدرويش ١٠٨/١.

خطهم، وجمال فنهم، بكتابة سورة الإخلاص كاملة على حبة واحدة من الأرز، فجاءت . نتيجة ذلك . عبارة متكلفة لا لذة فيها، ولاجمال، ولا طراوة [١].

ثانياً: قال د. زبيد أحمد: التفسير بصرف النظر عن المهارة الأدبية ليست له قيمة علميَّة، فقد قيَّد نفسه في استعمال الحروف المهملة، ولهذا جاءت تفسيراته موجزة وأكثر صعوبة من النص القرآني نفسه، وإذا كانت النقطة الرئيسة في تفسيره هي تجنب الكلمات ذوات الحروف المنقوطة؛ فإنه لذلك أطال في غير ما ضرورة أو اختصر فأغمض وأبهم [٢].

ثالثاً: قالت الباحثة مه جبين أختر: لا يحتلُّ سواطع الإلهام مكاناً هامَّاً بين التفاسير العربيَّة، فإنَّه مملوءٌ بالتعقيد الذي اقتضته الأساليب المصطنعة، وإن كان فيضي حاول كثيراً أن لا يبقى غموضٌ في تفسيره إلا أنَّه بقي في كثير من عباراته غموض وتعقيد [٣].

رابعاً: قال الشيخ عبد الكريم الخضير: هناك نوعٌ من التفسير فيه شيءٌ من التَّرَف، ولا يليق بعظمة كتابِ الله جلَّ وعلا، وهذا سلكه بعضُهم، بتفسير القرآن بالحروف المهملة؛ أي: الحروف غَير المنقوطة، ويظهر في هذا النوع من التفسير – في كثيرٍ من مواضعه – التعسُّفُ؛ لأن مؤلِّفه يأتي في تفسير آياته بكلماتٍ لا نقطَ فيها ولا إعجام، فيأتي بكلمات غريبة ووحشيَّة، وأسلوبٍ قد يكون ركيكًا، وهذا لا يُعرف عند أئمة الإسلام ولا سلفهم [٤].

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد، وعلى آله وصحبه والتابعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أمَّا بعد.

فقد خلصت في نهاية هذا البحث إلى عدد من النتائج، وهي:

أولاً: تنوع جهود العلماء في خدمة القرآن الكريم وتقريب معانيه لقارئيه.

ثانياً: أن الحروف الهجائية وسيلة لبيان معاني كلام الله، معجمها ومهملها، فلا يغني أحدها عن الآخر في تفسير القرآن الكريم.

---

١ الإمام السرهندي حياته وأعماله لأبي الحسن الندوي. ص٨٨، حاشية ١.

٢ الآداب العربية في شبة القارة الهندية د. زبيد أحمد. ص٧٢.

٣ تطور علم التفسير في الهند د. مه جبين أختر. ص٦٤.

٤ موقع الشيخ الرسمي، وملتقى أهل التفسير.

ثالثاً: صعوبة قراءة وفهم تفسير سواطع الإلهام، وذلك لاقتصاره في تفسير القرآن الكريم على الحروف المهملة دون المعجمة.

وأوصي بدراسة مناهج بقية التفاسير بالحروف المهملة لإثراء المكتبة القرآنية.

وصلى الله على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

١/ أصول في التفسير، المؤلف: محمد بن صالح العثيمين، الناشر: مؤسسة الشيخ محمد بن عثيمين الخيرية بعنيزة، الطبعة الأولى١٤٢٢هـ.

٢/أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، المؤلف : محمد الأمين بن محمد المختار الجكني الشنقيطي، الناشر: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع بيروت – لبنان، عام النشر : ١٤١٥ هـ.

٣/ إعراب القرآن وبيانه، المؤلف: محيي الدين بن أحمد درويش، الناشر: دار اليمامة ودار ابن كثير، دمشق – بيروت، الطبعة: الرابعة، ١٤١٥هـ.

٤/ أعلام المؤلفين بالعربية في البلاد الهندية، المؤلف: د.جمال الدين الفاروقي و عبد الرحمن حسن وعبد الرحمن محمد، الناشر: مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث، دبي الإمارات العربية، الطبعة الأولى ١٤٣٣هـ.

٥/ الأعلام، المؤلف: خير الدين بن محمود الزركلي، الناشر: دار العلم للملايين، الطبعة: الخامسة عشر، ٢٠٠٢ م.

٦/ الإمام السرهندي، حياته وأعماله، المؤلف: أبو الحسن الندوي، الناشر: دار القلم، الكويت، الطبعة الثانية، ١٤١٤هـ.

٧/ البحر المحيط في التفسير، المؤلف: أبو حيان محمد بن يوسف بن حيان الأندلسي، الناشر: دار الفكر – بيروت، الطبعة الأولى،١٤٢٠ هـ.

٨/ البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، المؤلف: محمد بن علي الشوكاني اليمني، الناشر: دار المعرفة، بيروت، ١٤١٤هـ.

٩/ البرهان في علوم القرآن، المؤلف: بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي، المحقق: د. يوسف المرعشلي و الشيخ: جمال الذهبي والشيخ إبراهيم الكردي، الناشر: دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤١٠هـ.

١٠/ البسيط في التفسير، المؤلف: لأبي الحسن علي بن أحمد بن محمد الواحدي، تحقيق عدد من الباحثين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الطبعة الأولى، ١٤٣٠هـ.

١١/ تاج العروس من جواهر القاموس، المؤلف: محمد بن محمد الحسيني، الملقب بمرتضى الزَّبيدي، الناشر: دار الفكر – بيروت، الطبعة الأولى ١٤١٤هـ.

١٢/ التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»، المؤلف : محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي، الناشر: الدار التونسية للنشر – تونس، سنة النشر: ١٩٨٤هـ.

١٣/ تفسير القرآن العظيم، المؤلف: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي، المحقق: سامي بن محمد سلامة، الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة: الثانية ١٤٢٠هـ.

١٤/ تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، المؤلف: عبد الرحمن بن ناصر السعدي، المحقق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ.

١٥/ الثقافة الإسلامية في الهند معارف العوارف في أنواع العلوم والمعارف، المؤلف: عبد الحي الحسني، الناشر: مجمع اللغة العربية بدمشق، الطبعة الأولى ١٤٠٣هـ.

١٦/ الثقافة العربية في الهند، مجموعة مؤلفين، إعداد مجمع الفقه الإسلامي بالهند، نشر: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الطبعة الأولى، ١٤٣٦هـ.

١٧/ جامع البيان في تأويل القرآن، المؤلف: محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري، المحقق: أحمد محمد شاكر، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، ١٤٢٠ هـ.

١٨/ الجامع لأحكام القرآن، المؤلف: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، الناشر: دار الكتب المصرية – القاهرة، الطبعة الثانية، ١٣٨٤هـ.

١٩/ الدر المنثور في التفسير بالماثور، المؤلف : عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، تحقيق : مركز هجر للبحوث، الناشر : دار هجر – مصر، سنة النشر: ١٤٢٤هـ.

٢٠/ الدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة، المؤلف: أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، المحقق: مراقبة: محمد عبد المعيد ضان، الناشر: مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، الهند، الطبعة الثانية، ١٣٩٢هـ.

٢١/ الذريعة إلى تصانيف الشيعة، المؤلف: آقا بزرك الطهراني، الناشر: دار الأضواء بيروت لبنان، الطبعة الثالثة ١٤٠٣هـ.

٢٢/ زاد المسير في علم التفسير: المؤلف: أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، المحقق: عبد الرزاق المهدي، الناشر: دار الكتاب العربي – بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٢ هـ.

٢٣/ سبحة المرجان في آثار هندستان، المؤلف: غلام علي آزاد البلكرامي، المحقق: محمد سعيد الطريحي، الناشر: دائرة المعارف الهندية طبع: أكاديمية الكوفة، الطبعة الأولى ١٤٣٤هـ.
٢٤/ سواطع الإلهام لحل كلام الله الملك العلام، المؤلف: أبو الفيض فيضي بن مبارك الناكوري، دار طيب كادمي، باكستان، مصورة الطبعة الحجريَّة.
٢٥/ شذرات الذهب في أخبار من ذهب، المؤلف: عبد الحي بن أحمد بن العماد الحنبلي، المحقق: محمود الأرناؤوط، الناشر: دار ابن كثير، دمشق – بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٦هـ.
٢٦/ طبقات المفسرين، المؤلف: محمد بن علي الداوودي، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، لبنان ،الطبعة الأولى، ١٤١٢هـ.
٢٧/ فرق الهند المنتسبة للإسلام في القرن العاشر الهجري وآثارها في العقيدة دراسة ونقداً، المؤلف: د. محمد كبير أحمد شودري، الناشر: دار ابن الجوزي، السعودية الرياض، الطبعة الأولى ١٤٢١هـ.
٢٨/ كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، المؤلف: مصطفى بن عبد الله القسطنطيني، المشهور باسم حاجي خليفة، الناشر: مكتبة المثنى ببغداد، الطبعة الأولى، سنة ١٩٤١م.
٢٩/ الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، المؤلف: أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري جار الله، الناشر: دار الكتاب العربي – بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٠٧ هـ.
٣٠/ الكشف والبيان عن تفسير القرآن، المؤلف: أحمد بن محمد بن إبراهيم الثعلبي، أبو إسحاق، تحقيق: الإمام أبي محمد بن عاشور، مراجعة وتدقيق: الأستاذ نظير الساعدي، الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ.
٣١/ المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: المؤلف: عبد الحق بن غالب تمام بن عطية الأندلسي المحاربي، المحقق: عبد السلام عبد الشافي محمد، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٢ هـ.
٣٢/ معجم تاريخ التراث الإسلامي في مكتبات العالم المخطوطات والمطبوعات، المؤلف: علي الرضا قره بلوط وأحمد طوران قره بلوط، الناشر: دار العقبة، قيصري – تركيا، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ.
٣٣/ معجم المفسرين من صدر الإسلام وحتى العصر الحاضر، المؤلف: عادل نويهض، الناشر: مؤسسة نويهض الثقافية للتأليف والترجمة والنشر، بيروت – لبنان، الطبعة الثالثة، ١٤٠٩ هـ.
٣٤/ مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، المؤلف: أبو عبد الله محمد بن عمر التيمي الرازي، الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبع: الثالثة ١٤٢٠ هـ.

٣٥/ المفردات في غريب القرآن: المؤلف: أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني، المحقق: صفوان عدنان داودي، الناشر: دار القلم، الدار الشامية – دمشق بيروت، الطبعة الأولى – ١٤١٢هـ.
٣٦/ نزهة الخواطر وبهجة المسامع والنواظر المسمى ب الإعلام بمن في تاريخ الهند من الأعلام، المؤلف: عبد الحي الحسني، الناشر: دار ابن حزم – بيروت، لبنان، الطبعة الأولى،١٤٢٠هـ.

Interpretation of the Noble Qur’an with neglected letters, interpretation of the brightest inspirations by Abu Al-Fayd Al-Hindi as a model, an applied theoretical study.

Dr. Riyadh bin Mohammed bin Abdullah AlGhamdi
Head of Islamic Studies Department,
Assistant Professor of the Holy quran and Sunnah,
College of Arts and Humanities, Al Baha University.

Abstract this current research consists of the abstract and the introduction, the introduction includes the importance of the topic, the reasons for its selection, the study problem and questions, its limits, the study approach, previous studies, the research plan that includes two topics: The first topic: An introduction to the interpretation of the Qur’an with neglected letters, it has three requirements: The first requirement: definition of interpretation, linguistically and idiomatically. The second requirement: Identification of the neglected letters, linguistically and idiomatically. The third requirement: a historical overview of this type of interpretation. The second topic: Definition of the interpretation of the sparks of inspiration in the interpretation of the words of Al-Malik Al-Allam, it has there requirements: The first requirement: the author biography. The second requirement: the introduction to the book. The third requirement: the evaluative study of the book.
The conclusion, includes the most prominent findings and recommendations. Index of references and sources. Topic Index.
Keywords: Interpretation – Neglected-Letters - Holy Qur'an - Sparks of Inspiration.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٥ ص ص: ٣٤٣- ٣٧٧ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-5.13

واقع الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية

د. حنان بنت ونيس عمير الربيع
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية – جامعة الجوف

مستخلص. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة الجوف في ضوء المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، والكشف عن الدلالة الإحصائية في مستوى الأداء التدريسي للمعلمات في معايير مجال المعرفة المهنية والتي قد تعزى لمتغيري (سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية التي تم الحصول عليها). وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٦) معلمة، وتم إعداد استبانة تكونت من (٣٢) فقرة موزعة على أربعة أبعاد. وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لمعيار الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية بلغ (٣,٥٠) وبدرجة توافر مرتفعة، وأن المتوسط الحسابي لمعيار المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه بلغ (٣,٣٧) وبدرجة توافر متوسطة، وأن المتوسط الحسابي لمعيار المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه بلغ (٣,٢٥) وبدرجة توافر متوسطة، وأن المتوسط الحسابي لمعيار المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة بلغ (٣,٢٨) بدرجة توافر متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الأداء التدريسي في ضوء معايير مجال المعرفة المهنية ككل وأبعادها الفرعية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف تعزى لمتغيري سنوات الخبرة (لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأعلى)، وعدد الدورات التدريبية التي تم الحصول عليها (لصالح المعلمات الحاصلات على عدد أكبر من الدورات التدريبية).

الكلمات المفتاحية: الأداء التدريسي – المعايير والمسارات المهنية – معلمات اللغة العربية.

المقدمة

يمثل المعلم محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي، فهو أحد العوامل المؤثرة في العملية التربوية، إذ يتفاعل معه المتعلم ويكتسب عن طريق هذا التفاعل الخبرات والمعارف والاتجاهات والقيم، فالمعلم بحاجه إلى تطوير أدائه من خلال أساليب متعددة لمواكبة التطورات والتحديات المليئة في هذا العصر.

حيث إن تطور أي نظام تعليمي والارتقاء به نحو تحقيق أهدافه يتوقف بالدرجة الأولى على كفاءه المعلم وجودة أدائه لذا ينبغي خضوعه لعملية التقويم المستمرة وفق معايير مهنية لرفع كفاءة العملية التعليمية وزيادة فاعليتها. (البركاتي، ٢٠١٥، ص٢١٩)

والوقوف على واقع الأداء التدريسي للمعلم يعبر عن مدى تمكنه من المعرفة بالمحتوى العلمي، والمعرفة بالمتعلمين، وتحديد نواتج التعلم، وأساليب التقويم، وضبط وإدارة الفصل، والتسجيل والتوثيق، واستخدام التقنيات الحديثة في التدريس، واستخدام مختبرات اللغة، وبناء الاختبارات الموضوعية. (السيد، ٢٠١٦، ص٦٥)

حيث يعتبر الأداء التدريسي (Teaching Performance) من أهم المدخلات في تحقيق الأهداف التربوية؛ فهو في النهاية مؤشر ودليل على نجاح العملية التعليمية، فالأداء التدريسي يشتمل على سلوكيات عديدة ومهمات متنوعة ومتداخلة، والأدء التدريسي لايخص فقط المعلم وانما ينعكس أداءه على طلابه، فكلما ارتقى أداء المعلم ارتفع مستوى أداء تلامذته، حيث يعتمد التدريس الجيد على أسس علمية يلتزم بها المعلم حتى يحقق أهدافه المحددة. (الجميل، ٢٠١٧، ص٣٠)

مما سبق يتبين أن مستوى الأداء التدريسي العالي لمعلمة اللغة العربية وغيرها من المعلمات يسهم في نجاح العملية التعليمية ويزيد التحصيل الدراسي لطالباتها ، كما تصبح معلمة اللغة العربية قادرة على مواكبة المستجدات التربوية المعاصرة. بالإضافة إلى أن الأداء التدريسي المتميز يشجع التفاعل الجيد بين المعلمة والمتعلمات.

ويعرف الأداء التدريسي على أنه :السلوكيات التدريسية التى تصدر عن المعلم في المواقف التعليمية، وأن هذه السلوكيات التدريسية يمكن ملاحظتها وقياسها، لأنها المكون الرئيس للمهارة، ومن ثم لا يمكن قياس المهارة إلا من خلال تلك الأداءات السلوكية. (الحازمي وصالح وخليفة، ٢٠١٢، ص٥٥)

كما يعرفه أيضاً بأنه: قدرة المعلم على التدريس بكفاءة عالية، والإسهام في تطوير الطالب معرفيا ،وسلوكيا، ومهاريا، ووجدانيا عبر استخدام استيراتيجيات تدريسية متطورة قائمة على تقنيات حديثة متفاعلة مع المحيط الاجتماعي. (الحميدان، ٢٠١٦، ص٥٥)

والملاحظ لهذه التعريفات السابقة يرى أنها تتمحور جميعها حول الإجراءات التي يقوم بها المعلم سواء داخل الصف أو خارجه من أجل تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المرجوة والمخطط لها سابقاً.

كما أن المتأمل لما كتب في الأدب التربوي عن الأداء التدريسي الجيد لمعلم اللغة العربية وغيره من المعلمين سيلاحظ أنه يتسم بالعديد من السمات منها الوضوح، ، ومعرفة التطورات الحادثة، والايجابية،والمعرفه بطرق تعلم الطلاب، والاطلاع على المناهج وتقويمها، والاستيعاب للنص المسموع والمقروء، والإلمام بطرق التدريس الخاصة والعامة، والاستخدام الجيد لمصادر وتقنيات التعليم وغيرها من الخصائص التي لابد من امتلاك المعلمين لها.

ومعرفة واقع الأداء التدريسي للمعلم يحقق مجموعة من الأهداف يمكن أن يستفاد منها في تطوير أدائه كإصدار أحكام موضوعية على الأداء بعيداً عن الانطباعات الشخصية، وتحسين نوعية التعليم المقدم للطلاب باعتبارهم أحد مكونات العملية التعليمية، وتشخيص الاحتياجات الفردية لهم، وتعديل وتطوير وتحسين الأساليب التدريسية المستخدمة في عملية التعليم والتعلم داخل الفصل، وتقديم تغذية رجعية للمعلم بمقدارالتحسن الذي يطرأ على أدائه. (محمد، ٢٠١١ ، ص٣٤)

هذا فضلاً عن أن معرفة الأداء التدريسي للمعلم وتقويمه يهدف إلى تحسين ممارسته التدريسية من خلال برامج التنمية المهنية، وضمان امتلاك المعلم القدرة على تقديم فرص تعلم جيدة للمتعلم، حيث يتم ربط مستوى أداءه التدريسي بقرارات تتعلق بحياته المهنية. (Santiago& Benavdes, 2009, P، ٤٣)

والملاحظ لما سبق يصل إلى أن معرفة الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية وغيرها من المعلمات يساعد على الارتقاء بمستوى التدريس، وإيجاد قاعدة أساسية للمعلمات من أجل تحديد رتبتها (ممارسة، متقدمة، خبيرة)، وتحسين نوعية التعليم المقدم للطالبات الذين هن أهم مخرجات العملية التعليمية، وتقديم تغذية راجعة للمعلمات للوقوف على نقاط الضعف ومعالجتها وتعزيز نقاط القوة وتنميتها، ومساعدة الطالبات على اتقان مهارات اللغة العربية.

فالمعلم صاحب رسالة ومهنة، ويتضح دوره الإيجابي في بناء الوطن، وهو أحد الأركان المؤثرة في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، التي تتطلع إلى مستقبل أكثر إشراقاً من خلال ثروتها البشرية والطبيعية، والنعم التي أنعم الله عليها، فالمعلم لديه الفرصة والإمكانية في تطبيق ونجاح الرؤية، من خلال بناء شخصية الأجيال القادمة، والعمل على تثقيفهم. (أبو زيد، ٢٠١٨)

ومن أجل المعلم أقيمت العديد من المؤتمرات والندوات الخاصة بتنميته وتطويره في المملكة العربية السعودية، ومنها: المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم بجامعة الملك خالد (https://event.kku.edu.sa/ssatedu/ar، ٢٠١٩) تحت عنوان: "المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل"، ومؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ بجامعة القصيم (https://www.spa.gov.sa/١٥٨٠٠٣١، ٢٠١٧) والذي شمل العديد من الندوات منها ندوة بعنوان: "دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠"؛ حيث عرضت الموتمرات محاور مهمة للارتقاء بأداء المعلم والاستفادة من التجارب والخبرات المحلية والدولية الناجحة في برامج التنمية المهنية لمعلم المستقبل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، واستشراف برامج إعداد معلم المستقبل وقد أوصت المؤتمرات بتوصيات عديدة منها توظيف الحس الوطني العالي لدى المعلمين نحو العناية ببرامج النمو المهني تحقيقاً لرؤية التحول الوطني ٢٠٣٠، والتأكيد على تجويد عمليات التقويم المتعلقة بالبرامج التدريبية الحالية وانتقال أثر التدريب،

والعناية بمهارات البحث العلمي للمعلمين، وتوفير حوافز مادية ومعنوية تشجع على نمو المعلم مهنياً وتمكين كليات التربية للقيام بتطوير التعليم في ضوء شراكة حقيقية مع الجهات الحكومية الأخرى، وإعادة تقييم وبناء برامج إعداد المعلم في ضوء أهداف رؤية التحول الوطني ٢٠٣٠.

كما دعت أيضاً منظمة اليونسكو إلى اعتبار (إعداد المعلم) مسألة استراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ذلك أن الأبنية المدرسية والتجهيزات والمرافق والكتب والوسائل التعليمية على أهميتها وآثارها التربوية المختلفة في العمل التربوي تبقى محدودة الفائدة إذا لم يتوفر المعلم الكفء.

Roger& Robert, 2000))

والملاحظ لذلك يرى أنه لابد من تشجيع معلم اللغة العربية وغيره من المعلمين على التنمية المهنية المستدامة، فهو ملزم أن يكون على قدر عالٍ من الكفاءة والاتقان للمهارات التدريسية بطريقة صحيحية متكاملة وفق معايير أدائية متميزة، وهذا يتطلب تعلم ذاتي مستمر إلى جانب المشاركة في كل البرامج التدريبية المقدمة من الوزارة؛ لضمان الوصول إلى تعليم جيد فعّال مثمر في أجيال المستقبل.

ولكن على الرغم من الاهتمام المتزايد بتنمية وتطوير المعلمين إلا إن مستوى الإعداد المهني والاكاديمي والتخصصي لم يرق إلى المستوى المأمول الذي نتطلع إليه في معلم المستقبل؛ حيث يرى هزايمة (٢٠١٩) أن درجة ممارسة المعلمين لأداورهم المهنية لم ترق إلى المستوى المطلوب.

كما أكدت أيضاًبعض البحوث والدراسات باختلاف العينات واختلاف معايير التدريس المستخدمة على تدني الأداء التدريسي لمعلم اللغة العربية وغيره من المعلمين وحاجته للتطوير، منها دراسة (الشمري، ٢٠١٩) ودراسة (المصعبي، ٢٠١٧) ودراسة (العردان، ٢٠١٧).

وانطلاقاً مما سبق اتجهت المملكة العربية السعودية للوصول بالمعلمين إلى المستويات التي تمكنهم من محاكاة أدوات العصر ووسائله التعليمية المستحدثة إلى إعداد المعايير والمسارات المهنية للمعلمين، للإسهام في تحقيق رؤية المملكة التي أكدت على الالتزام بتطوير المعايير الوظيفية الخاصة بكل مسار تعليمي؛ من أجل متابعة مخرجات التعليم وتقويمها وتحسينها، وتعزيز دور المعلم ورفع تأهيله، ومتابعة مستوى التقدم في هذا الجانب. كما ترتبط المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في رؤية ٢٠٣٠ بالغايات الاستراتيجية والأهداف الفرعية المنبثقة منها، والمبادرة الوطنية المحققة لها، وعلى رأسها برنامج تعزيز الشخصية السعودية التي تضم أهدافاً تنفيذية مباشرة تتمثل في: تعزيز قيم الإيجابية والمرونة وثقافة العمل الجاد، وتحسين مخرجات التعليم الأساسية، وتعزيز قِيَم الوسطية والتسامح، والإتقان والانضباط والعزيمة والمثابرة وغرس المبادئ والقِيم الوطنية، وتعزيز الانتماءالوطني، والعناية باللغة العربية، وتشجيع المعلمين على إشراك أولياء الأمور في عملية تعليم أبنائهم، وتعزيز ودعم ثقافة الابتكار

وريادة الأعمال التي تسهم في تطوير رأس المال البشري بما يتواءم مع احتياجات سوق العمل. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧، ص١٢)

كما تكمن أهمية المعايير في أنها تؤسس لمهنة التعليم، بهدف تطوير وتحسين العملية التربوية بشكل عام، والارتقاء بوضع المعلم المهني وتقدمه الوظيفي بشكل خاص، كما أنها توفر له مظلة للأمن الوظيفي، وتشجعه على العمل الجماعي والمشاركة ويظهر ذلك في:التطور المهني حيث تعتبر المعايير مرجعا للمعلم ينبغي السعي الدائم لتلبيتها؛ فهي الدافع وراء سعيه للارتقاء وتطوير قدراته وابداعاته، وبالتالي حدوث التقدم المتوقع للمعلم في ممارساته المهنية، وقدراته المعرفية، واتجاهاته ومعتقداته نحو التعليم. وبالتالي سينعكس على مخرجات التعلم. كما يظهر أيضا في التقويم حيث تعتبر المعايير أداوت قياس وتقويم تتوافر فيها درجة الصدق والثبات والموضوعية، فتتحقق العدالة والمساواة ما يجعلها تمثل تحدِ للمعلم لبذل قصارى جهده للتميز والتطور المستمر في أدائه، وتتجلى أهمية المعايير كذلك في التعاون والشراكة فتوفر فرصا للتعاون والشراكة بين عناصر المؤسسة التربوية من جهة، وبين المجتمع المحلي من جهةأخرى؛ حيث أنها ستكون دافعا للمعلم إلى تعزيز هذه العلاقة، واشراك الأهل والعناصر البشرية ذات العلاقة بعملية التعليم باعتبارها مسؤولية مشتركة. (هيئة تطوير مهنة التعليم، ٢٠١٠، ص٨)

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في بعض دول العالم أن تطبيق المعلمين المعايير المهنية ينعكس إيجابا على أدائهم المهني وتجويده، مثل: دراسة هاكس (hughes، ٢٠١٧) في أمريكا، ودراسة عيدروس (٢٠٠٩) في سلطنة عمان.

وتتكون المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية من ثلاثة مجالات رئيسة مترابطة ومتداخلة يعتمد كل منها على الآخر، وهي: القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية. ويضم كل مجال معايير مهنية عامة، ينبثق منها مجموعة من المعايير الفرعية التي تقدم وصفاً متدرجاً تصاعدياًفي الفهم والمعرفة، والتمكن من الممارسة، واتساع نطاق مسؤوليات المعلمين ودائرة تأثيرهم خلال حياتهم المهنية؛ ليغطي مسارات ومستويات الأداء المهني الثلاثة للمعلمين على رأس العمل.

وتناولت الدراسة الحالية مجال المعرفة المهنية، وهو أحد مجالات المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، وذلك للتعرف على واقع الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ حيث يركز هذا المجال على المعارف التي يحتاجها المعلم لتوفير فرص تعليمية ذات جودة عالية للطلاب. ويتضمن هذا المجال الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية، فيجيد المعلمون استخدام مهارات اللغة العربية والعناية بها في عملية التعليم والتعلم، ومعرفة بنية الأعداد والعمليات الحسابية، ومفاهيم وأساليب القياس، وجمع وتحليل البيانات، وتفسير نتائجها في العملية التعليمية. كما يتضمن أيضاً المعرفة بالطالب، وكيفية تعلمه؛ فيطلع المعلمون على

المراجع والأبحاث الأساسية المتعلقة بكيفية تعلم الطلاب ومستجداتها؛ لدعم وتجويد التعلم بما يشمل أساليب البناء على معارف الطلاب وخبراتهم السابقة. ويتضمن أيضاً المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه؛ فيعرف المعلمون محتوى التخصص الذي يقومون بتدريسه، ويطلعون باستمرار على مستجداته، وطرق التدريس الخاص به. وأخيراً يتضمن المجال الثاني المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة؛ فيعرف المعلمون المداخل العامة للتدريس، والمناهج العامة وطرق تدريسها وتقويمها، كما يعرفون ويطلعون على مستجدات تقنيات التعليم وطرق توظيفها في التدريس؛ بما يسهم في تحسين تعلم الطلاب وتعزيز تفاعلهم. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧، ص٣٥-٤١)

والمتأمل لما سبق يرى أن المملكة العربية السعودية تسعى باستمرار إلى اعداد معلم سعودي يعتز بدينه ووطنه وثقافته العربية والإسلامية، ويسعى للمعرفة والابداع، ويتفاعل بإيجابية مع متطلبات التطور والتكنولوجيا، بحيث يمتلك منظومة من المعارف والمهارات العامة والتخصيصية والقيم والاتجاهات الإيجابية التي تمكنه من القيام بدوره التربوي بنجاح وفاعلية فهو حجر الزواية في عملية تحسين فرص التعليم للطلاب والطالبات، لذلك احتلت قضية "إعداد المعلم" المكانة القصوى في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، سواء قبل الخدمة أو أثناءها؛ سعياً لإحداث نقلة نوعية في هذا القطاع الحيوي، وتلبيةً لمتطلبات العصر المتغيرة والسريعة نحو التطور والمنافسة على الريادة والتميز العالمي.

وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث حول أداء المعلم في ضوء المعايير المهنية منها الوطنية وأخرى عالمية؛ كدراسة سوابي وكاستلون وبيني (Swabey; Castleton& Penney، ٢٠١٠) التي هدفت إلى معرفة مدى تحقق المعايير واستعداد الطلاب المعلمين للتدريس. واشتملت عينة الدراسة على (٤٣) طالباً من جامعة تسمانيا في أستراليا و(٣٨) معلماً جديداً في السنة الأولى من التدريس. واستخدم الباحثون الاستبانة أداة للدراسة لمعرفة مدى تحقق المعايير المهنية في برنامج إعدادهم المهني، وقد اشتملت على المعرفة المهنية، والعلاقات المهنية، والممارسات المهنية. وأظهرت نتائج الدراسة أن إعداد المعلمين في الجامعة قد تم بشكل جيد في الجوانب الثلاث.

أما دراسة الونوس (٢٠١٥) فقد هدفت التعرف إلى درجة توفر المعايير المهنية المعاصرة في أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في محافظة حمص. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) معلماً ومشرفاً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر المعايير المهنية المعاصرة في أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في محافظة حمص كانت متوسطة، وأوصت الدراسة المعلمين على ممارسة المعايير المهنية في أداءهم التدريسي.

وكذلك دراسة مقدادي وأحمد (٢٠١٥) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت

الباحثتان استبانة تكونت في صورتها النهائية من (٣٣) فقرة موزعة على خمسة مجالات، تكونت عينة الدراسة من (١٣١) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في منطقة الجفرة، و(١٠) مشرفين تربويين. وقد كشفت النتائج عن مستوى متوسط للكفايات المهنية لدى معلمي الرياضيات في منطقة الجفرة، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس، وسنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على ممارسة المعايير المهنية في أداءهم التدريسي.

كما أجرى هاكس Hughes، ٢٠١٧)) دراسة هدفت التعرف إلى درجة إدراك معلمي التخصصات الهندسية والتكنولوجية وما وراء المعرفة لمعايير تنمية المعلمين مهنياً ضمن برنامج التطوير المهني (T2I٢) في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال إجراء مقابلة شبه منظمة مفتوحة مع (١٨) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إدراك معلمي التخصصات الهندسية والتكنولوجية وماوراء المعرفة لمعايير تنمية المعلمين مهنياً كانت كبيرة.

كما أجرى العصمي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تقييم أداء معلمي التربية الرياضية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين في فلسطين. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة. تكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الأساسية التي يتواجد بها معلموا ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى الأساسية، والبالغ عددهم (٢٢) معلماً في المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، وجميع مشرفي التربية الرياضية البالغ عددهم (٥) مشرفين والذين تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم أداء معلمي التربية الرياضية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين كان متوسطاً، وأوصت الدراسة بتشجيع المعليمن على ممارسة المعايير المهنية في أداءهم التدريسي.

أما دراسة المومنيAl– Momani، ٢٠١٨)) فهدفت التعرف إلى درجة فعالية برنامج التدريب والتطوير القائم على المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التعليم الثانوي المهني في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً والمكونة من سبعة معايير، هي: التربية والتعليم في الأردن، والمعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، والتخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقييم تعلم الطلبة، والتطوير الذاتي، وأخلاقيات مهنة التعليم وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) معلماً ومعلمة يدرسون في مرحلة التعليم الثانوي المهنية في مدارس مديرية تربية وتعليم إربد الأولى. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فعالية برنامج التدريب والتطوير القائم على المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التعليم الثانوي المهني كانت متوسطة، وفي جميع المجالات باستثناء كل من مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة فقد كانت درجة الفعالية قليلة.

أما دراسة الصباح (٢٠١٩) فقد هدفت إلى تقييم الأداء التدريسي لبعض معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير المهنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. ولتحقيق أهداف البحث اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٦) مشرفاً ومشرفة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتحددت أدوات البحث فى بناء استبانة تناولت (٨٠) عبارة موزعة على (٨) محاور، يتضمن كل محور (١٠) عبارات. وأظهرت النتائج أنّ مستوى الأداء التدريسي لبعض معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية على مجالات أداة الدراسة تراوحت بين درجة ضعيفة ودرجة متوسطة ودرجة مرتفعة، وأوصت الدراسة بضرورة تأهيل المعلمين على ممارسة المعايير المهنية في أداءهم التدريسي.

بالإضافة إلى دراسة البقمي (٢٠١٩) التي هدفت التعرف على واقع الممارسة المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير والمسارات المهنية للمعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكانت بطاقة الملاحظة أداة الدراسة لمعرفة واقع الممارسة المهنية لمعلمي العلوم، وقد بلغت عينة الدرراسة (٢٠) معلماً من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٣٦) معلم علوم. وتوصلت الدراسة إلى أن أداء معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في معيار "تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها" كان بدرجة متوسطة، كما أن الأداء في معيار "بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب" كان أيضاً بدرجة متوسطة، بينما تشير الدراسة إلى الدرجة الضعيفة كانت في معيار "تقويم أداء الطالب". وقد أوصت الدراسة بضرورة تأهيل المعلمين في مجال تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها، ومجال بيئات التعلم التفاعلية، ومجال التقويم.

ومن العرض السابق لبعض الأدبيات يتضح أنها أظهرت مجموعة من المعايير المهنية الوطنية والعالمية ومنها: المعرفة المهنية، العلاقات المهنية، الممارسات المهنية، وتخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها، وبيئات التعلم التفاعلية، والتقويم ،وتقويم التربية والتعليم في الأردن، والمعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، والتخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقييم تعلم الطلبة والتطوير الذاتي، وأخلاقيات مهنة التعليم.

وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن درجة امتلاك المعلمين للمعايير المهنية كانت مابين درجة متوسطة وضعيقة فيما عدا دراسة هاكس (Hughes، ٢٠١٧) كانت درجة امتلاكهم كبيرة .وقد أكدت جميعها على تقويم المعلمين في ضوء معايير التنمية المهنية للرفع من درجة أدء المعلم وتنميته مهنيا وبالتالي رفع التحصيل الدراسي للطالب.

ومن خلال العرض السابق وبحسب – حدعلم الباحثة– فإنه لا توجد دراسة حديثة عن واقع أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين ، لذا رأت الباحثة ضرورة إجراء الدراسة الحالية للوصول بالمعلمة لصورة مثالية تلتزم فيها بالإسلام المعتدل المنفتح على العالم في الفكر والسلوك، وتعتز بهويتها الوطنية وتعزز ذلك في نفوس طالبتها كما تدرك مسؤولياتها المهنية، وتلتزم بأخلاقيات المهنة، وأنظمة وسياسات

التعليم، وتمتلك المعرفة والمهارة اللازمة لقيادة عملية التعليم والتعلم، وتوظيف كافة الإمكانات المادية والتقنية لدعمها، مظهرةً الاحترام والصدق والالتزام تجاه الطالبات، ومستجيبة لاحتياجاتهن ومراعية لخلفياتهم الثقافية والاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

لقد بينت العديد من الدراسات والمؤتمرات إن توافر المعايير المهنية العالمية والوطنية في المعلمين والمعلمات وامتلاكهم لها من أهم المؤشرات على كفاءة وجودة أدائهم التدريسي، ومن ثم انتاج كوادر بشرية تنهض بالوطن ومسيرته التنموية كدراسة القحطاني (٢٠١٥) ودراسة كاتيتا ((Katita، ٢٠١٥ والمؤتمر المقام في جامعة الملك خالد تحت شعار "معلم متجدد لعالم متغير،٢٠١٦" https://event.kku.edu.sa/ssatedu/ar، ٢٠١٩))

وعلى الرغم من ذلك الأهمية إلا إن الواقع من خلال الدراسات يظهر قصور واضح وانخفاض في درجة امتلاك المعلمين للمعايير الوطنية والعالمية كما في دراسة العردان(٢٠١٧) ودراسة الشمري(٢٠١٩) ودراسة الروقي (٢٠١٨) ودراسة الرقيب (٢٠١٣) ودراسة هيو Hou، ٢٠٠٤)) ودراسة أوغلو Agaoglu، ٢٠٠٥)) ودراسة ليروي Leroy، ٢٠٠٦)).

وفي ظل نتائج هذه الدراسات وما أسفرت عنها من أهمية امتلاك المعلمين والمعلمات للمعايير المهنية، بدأت الحاجة ملحة لإجراء البحث الحالي للتعرف على مواطن القوة في الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير والمسارات المهنية الوطنية ودعمها وتطويرها والتعرف على مواطن الضعف ومعالجتها بما يناسبها من أساليب التنمية المهنية. بالإضافة إلى عدم وجود دراسات سابقة حسب –حد علم الباحثة– تناولت واقع الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية في ضوء المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية.

وللتصدي لهذه المشكلة سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "ما واقع الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف في ضوء المعايير والمسارات المهنية الوطنية للمعلمين؟"

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١. ما درجة توافر مؤشرات الالمام بالمهارات اللغوية والكمية في ضوء مجال المعرفة المهنية في الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف؟

٢. ما درجة توافر مؤشرات المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه في ضوء مجال المعرفة المهنية في الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف؟

٣. ما درجة توافر مؤشرات المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه في ضوء مجال المعرفة المهنية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف

٤. ما درجة توافر مؤشرات المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة في ضوء مجال المعرفة المهنية في الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الأداء التدريسي في ضوء معايير مجال المعرفة المهنية ككل لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف تعزى لمتغيري (سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية التي تم الحصول عليها)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على واقع الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في الالمام بالمهارات اللغوية والكمية.

٢. التعرف على واقع الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه.

٣. التعرف واقع الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه.

٤. التعرف على واقع الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة.

٥. الكشف عن الدلالة الإحصائية في مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في معايير مجال المعرفة المهنية ككل تعزى لمتغيري (سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية التي تم الحصول عليها).

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية والتطبيقية من طبيعة موضوعها؛ حيث؛ إن التطوير والتنمية المهنية لمعلمات اللغة العربية ضرروي في وقت يشهد فيه تعليم اللغة العربية مجموعة من المشكلات لعل أبرزها الضعف اللغوي؛ ولهذا يمكن اعتبار الأهمية النظرية للدراسة في أنها:

١. تعد الدراسة الأولى _ حسب حد علم الباحثة _ التي أجريت للتعرف على واقع الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية في مجال المعايير المهنية الوطنية في المملكة العربية السعودية.

٢. تسهم في الانضمام إلى قائمة الدراسات والبحوث ذات الصلة بمجال المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية.

٣. إتاحة المجال للباحثين والدراسين لاجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بذات المجال.

٤. تدعم رؤية المملكة ٢٠٣٠ حول أهمية المعايير الوظيفية الخاصة بكل مسار تعليمي؛ من أجل متابعة

مخرجات التعليم، وتقويمها وتحسينها، وتعزيز دور المعلّم ورفع تأهيله، ومتابعة مستوى التقدم في هذا الجانب.
أما الأهمية التطبيقية فتمكن أن تفيد:

١. معلمات اللغة العربية في مراحل التعليم العام؛ للوقوف على أبرز نقاط القوة لديهن وتعزيزها ونقاط الضعف ومعالجتها.

٢. الطلاب والطالبات: حيث امتلاك معلميهم للمعايير المهنية يساعدهم على زيادة دافعيتهم للتعلم ورفع تحصيلهم الدراسي.

٣. المشرفات التربويات: حيث تقدم لهن استبانة تحوي مجال المعرفة المهنية كأحد مجالات المعايير المهنية الوطنية وتحت المجال عدد من المعايير الفرعية يضم كل معيار فرعي عدد من الممارسات والإجراءات التدريسية التي لابد للمعلمة أن تعرفها وتطبقها وفي ضوئها تُصمم بطاقة ملاحظة للمعايير والمسارات المهنية الوطنية واعتمادها في تقويم أداء المعلمات التدريسي.

٤. تساعد مخططي البرامج التدريبية للتطوير والتنمية المهنية في تحديد احتياجات المعلمين والمعلمات للمعايير المهنية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١. الحدود الموضوعية: مجال المعرفة المهنية، والأداء التدريسي.

٢. الحدود البشرية: عينة من معلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية التابعة لوزراة التعليم بمنطقة الجوف.

٣. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤١-١٤٤٢ هـ.

٤. الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمنطقة الجوف.

مصطلحات الدراسة:

١. الأداء التدريسي **Teaching Performance**:

يعرف الأداء التدريسي بأنه: قدرة المعلم على التدريس بكفاءة عالية، والاسهام في تطوير الطالب معرفيا وسلوكيا ومهاريا ووجدانيا عبر استخدام استيراتيجيات تدريسية متطورة قائمة على تقنيات حديثة متفاعلة مع المحيط الاجتماعي. (الحميدان، ٢٠١٦، ٥٥)

ويعرف الأداء التدريسي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: كل أنواع السلوك الذي تقوم به معلمة اللغة العربية أثناء الموقف التدريسي من ممارسات وإجراءات وأنشطة ترتبط بمعايير المعرفة المهنية الوطنية بهدف تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المعدة سلفاً.

أما واقع الأداء فيقاس من خلال أداة الاستبانة المعدة لهذا الغرض، وهي بمقياس خماسي متدرج وهي (عالي جداً، عالي، متوسط، منخفض، منعدم)

٢. المعايير والمسارات المهنية**Standards and Career Paths** :

تعرف المعايير والمسارات المهنية بأنها: مجموعة من المعاييير التي أصدرتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية بتاريخ ٢٠١٧/١٠/٢٦م وتتمثل في "٣" مجالات هي: القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية. وتندرج تحتها "١٠" معايير رئيسية و"٣٩" معيار فرعي، وتهدف الوصول بالمعلم لصورة مثالية ، يمتلك المعرفة والمهارة اللازمة لقيادة عملية التعليم والتعلم. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧)

وتعرف المعايير والمسارات المهنية لمجال المعرفة المهنية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: معايير مهنية عامة، ينبثق منها مجموعة من المعايير الفرعية التي تقدم وصفاً متدرجاً تصاعدياً في الفهم والمعرفة، والتمكن من الممارسة، واتساع نطاق مسؤوليات المعلمات ودائرة تأثيرهن خلال حياتهن المهنية؛ ليغطي مسارات ومستويات الأداء المهني (ممارسة، متقدمة، خبيرة) للمعلمات على رأس العمل، ويركّز هذا المجال على المعارف التي تحتاج المعلمة معرفتها واتقانها وممارستها في أدائها التدريسي بفاعلية.لتوفير فرص تعليمية ذات جودة عالية للطالبات، ويتضمّن ذلك المجال عدة معايير وهي معيارالإلمام بالمهارات اللّغوية والكمّية ، ومعيار معرفة الطاالبات وكيفية تعلمهن، ومعيارمعرفة المنهج وطرق التدريس العامة، ومعيارالتمكن من مجال التخصص الذي سوف تقوم بتدريسه ومستجداته وطرق تدريسه، وتحت كل معيار من هذه المعايير مجموعة من المعايير الفرعية.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها. ويعرف عبيدات (٢٠٠٧، ١٧٦) المنهج الوصفي بأنه منهج يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تضمن مجتمع الدراسة الحالية جميع معلمات اللغة العربية في مدارس المرحلة الثانوية التابعة لمنطقة الجوف خلال العام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤١هـ وعددهن (١٣٨) معلمة. وقد تم تحديد عينة الدراسة بطريقة الحصر الشامل، حيث تم توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وقد استجاب منهن (١٠٦) معلمة، وبذلك تكونت

عينة الدراسة من (١٠٦) معلمة. ويوضح الجدول التالي توزيع المعلمات في عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات (سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية التي تم الحصول عليها):

جدول (١)

توزيع المعلمات في عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات (سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية التي تم الحصول عليها)

المتغير	فئات المتغير	عدد المعلمات	النسبة المئوية من إجمالي عينة البحث
عدد سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	58	54.72 %
	١٠ سنوات فأكثر	48	45.28 %
	الإجمالي	106	100 %
عدد الدورات التدريبية التي تم الحصول عليها	أقل من ٤ دورات	55	51.89 %
	٤ دورات فأكثر	51	48.11 %
	الإجمالي	106	100 %

يتضح من الجدول (١) أنه بالنسبة لعدد سنوات الخبرة: تتضمن عينة الدراسة (٥٨) معلمة عدد سنوات الخبرة لديهن ١٠ سنوات فأكثر بنسبة (٥٤,٧٢ %) من إجمالي عينة الدراسة، و(٤٨) معلمة عدد سنوات الخبرة لديهن أقل من ١٠ سنوات بنسبة (٤٥,٢٨ %) من إجمالي عينة الدراسة. وبالنسبة لعدد الدورات التدريبية التي تم الحصول عليها فتتضمن عينة الدراسة (٥٥) معلمة حصلن على أقل من ٤ دورات بنسبة (٥١,٨٩ %) من إجمالي عينة الدراسة، و(٥١) معلمة حصلن على ٤ دورات فأكثر بنسبة (٤٨,١١ %) من إجمالي عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات في الدراسة الحالية، وذلك لمناسبتها لموضوع الدراسة ولتحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها، وقد تم بناء الاستبانة في ضوء الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاستبانة: وهو التعرف على واقع الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف في ضوء المعايير والمسارات المهنية الوطنية للمعلمين.

- تحديد محاور الاستبانة: تضمنت الاستبانة أربعة محاور، وهي: الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية، والمعرفة بالطالب وكيفية تعلمه، والمعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه، والمعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة.

- صياغة فقرات الاستبانة: بعد تحديد محاور الاستبانة، تم صياغة الفقرات الخاصة بكل محور، وذلك في ضوء الأدب النظري لموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء الاطلاع على المعايير الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب، وكذلك الاطلاع على الأدوات المستخدمة في بعض الدراسات السابقة، مثل دراسات كل من الونوس

(٢٠١٥)، والعصمي (٢٠١٨)، والصباح (٢٠١٩)، والبقمي (٢٠١٩)، والإفادة منها في صياغة فقرات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية. وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية (٣٢) فقرة، تتضمن (٨) مؤشرات لكل معيار من المعايير الأربعة التي تضمنتها الاستبانة.

- صياغة تعليمات الاستبانة: تمت صياغة تعليمات الاستبانة من أجل تعريف المعلمات بالهدف من هذه الاستبانة، ومكوناتها، وطريقة الاستجابة لها، مع التأكيد على أن استجاباتهن على الاستبانة سيتم استخدامها لغرض البحث العلمي فقط.

- تدريج بدائل الاستجابة وتحديد معيار لدرجة الموافقة لفقرات الاستبانة: تم استخدام أسلوب ليكرت (Likert) خماسي التدريج حيث تجيب المعلمة عن كل فقرة عن طريق تحديد درجة موافقتها على كل منها وذلك باختيار أحد البدائل (منعدم – منخفض – متوسط – عالي – عالي جداً)، وقد أعطي لهذه البدائل الأوزان (١-٢-٣-٤-٥) على الترتيب. ولتحديد درجة توافر كل مؤشر وكل معيار لدى أفراد عينة الدراسة تم حساب مدى الدرجات لكل فقرة، حيث مدى الاستجابة = (أعلى درجة – أقل درجة) / عدد الفئات = (٥-١) / ٥ = (٠,٨٠) وهي طول الفئة. وعليه إذا كان المتوسط الحسابي للفقرة يتراوح بين (١) إلى (١,٨٠) فإن درجة توافر المؤشر لدى المعلمات منخفضة جداً، وإذا كان المتوسط الحسابي للفقرة يتراوح بين (١,٨١) إلى (٢,٦٠) فإن توافر المؤشر لدى المعلمات منخفضة، وإذا كان المتوسط الحسابي للفقرة يتراوح بين (٢,٦١) إلى (٣,٤٠) فإن درجة توافر المؤشر لدى المعلمات متوسطة، وإذا كان المتوسط الحسابي للفقرة يتراوح بين (٣,٤١) إلى (٤,٢٠) فإن درجة توافر المؤشر لدى المعلمات مرتفعة، وإذا كان المتوسط الحسابي للفقرة يتراوح بين (٤,٢١) إلى (٥) فإن درجة توافر المؤشر لدى المعلمات مرتفعة جداً.

- التحقق من صدق وثبات الاستبانة: تم التحقق من صدق وثبات الاستبانة باستخدام الطرق التالية:

- صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، وهما:

١. صدق المحكمين:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة قامت الباحثة بعرضها على عشرة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس والمشرفات التربويات بمنطقة الجوف، وذلك لمعرفة آرائهم فيما يتعلق بسلامة فقرات الاستبانة وصحة صياغتها، وتوافقها مع أهداف الدراسة، وكذلك للتأكد من مناسبة كل فقرة للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك مناسبتها لأفراد مجتمع الدراسة، وشمولها لجميع جوانب الظاهرة المدروسة، وقد أبدى السادة المحكمون صلاحية الاستبانة للتطبيق على أفراد مجتمع الدراسة. وتم اعتماد نسبة اتفاق (٨٠ %) من آراء المحكمين معياراً للإبقاء على الفقرة، كما تم

تعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء آراء المحكمين، مثل اختصار بعض العبارات وحذف بعضها ودمج البعض الآخر.

٢. صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمة، وتم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبانة، كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة. وكانت النتائج كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة وبين ودرجة المحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبانة

م	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	م	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
1	0.56 **	0.64 **	17	0.65 **	0.54 **
2	0.65 **	0.76 **	18	0.53 **	0.74 **
3	0.70 **	0.78 **	19	0.76 **	0.70 **
4	0.78 **	0.73 **	20	0.67 **	0.58 **
5	0.67 **	0.64 **	21	0.68 **	0.49 **
6	0.58 **	0.54 **	22	0.59 **	0.68 **
7	0.66 **	0.60 **	23	0.73 **	0.53 **
8	0.70 **	0.67 **	24	0.72 **	0.68 **
9	0.75 **	0.56 **	25	0.80 **	0.73 **
10	0.71 **	0.70 **	26	0.65 **	0.59 **
11	0.68 **	0.65 **	27	0.75 **	0.63 **
12	0.59 **	0.72 **	28	0.58 **	0.63 **
13	0.67 **	0.58 **	29	0.67 **	0.68 **
14	0.81 **	0.74 **	30	0.69 **	0.59 **
15	0.80 **	0.70 **	31	0.75 **	0.70 **
16	0.67 **	0.67 **	32	0.79 **	0.77 **

* دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة تراوحت بين (٠,٥١) إلى (٠,٨١)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة بين (٠,٤٨) إلى (٠,٨٠). وجميعها قيم دالة إحصائياً عند (٠,٠١)، مما يدل على التماسك الداخلي للاستبانة، ويمثل مؤشراً للدلالة على صدق الاتساق الداخلي لها.

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة
1	الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية	0.76	0.01
2	المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	0.89	0.01
3	المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه	0.84	0.01
4	المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة	0.87	0.01

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (٠,٧٦) إلى (٠,٨٩). وجميعها قيم دالة إحصائياً عند (٠,٠١)، مما يدل على التماسك الداخلي للاستبانة، ويمثل مؤشراً للدلالة على صدق الاتساق الداخلي لها.

- **ثبات الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، وهما:**

١. طريقة ألفا كرونباخ:

تم التحقق من ثبات أداة الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ من خلال تطبيقها على معلمات العينة الاستطلاعية وعددهن (٣٠) معلمة، وتم حساب قيم معامل ألفا كرونباخ وذلك بالنسبة للاستبانة ككل ولكل محور من محاورها، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة وللاستبانة ككل

م	المحور	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
1	الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية	0.81
2	المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	0.89
3	المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه	0.91
4	المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة	0.88
	الاستبانة ككل	0.92

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة تراوحت بين بين (٠,٨١) إلى (٠,٩١)، وأن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للاستبانة ككل بلغت (٠,٩٢)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، مما يشير إلى اتصاف الاستبانة بدرجة مناسبة من الثبات وصلاحيتها للتطبيق.

٢. طريقة إعادة التطبيق:

تم التحقق من ثبات أداة الاستبانة بطريقة إعادة التطبيق من خلال تطبيقها على معلمات العينة الاستطلاعية وعددهن (٣٠) معلمة، ثم إعادة التطبيق مرة أخرى بفاصل زمني (١٥) يوماً، وحساب قيمة معامل الارتباط الخطي لبيرسون بين درجاتهن في مرتي التطبيق، وذلك بالنسبة للاستبانة ولكل محور من محاورها، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لكل محور من محاور الاستبانة وللاستبانة ككل

م	المحور	معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق
1	الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية	0.78
2	المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	0.85
3	المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه	0.90
4	المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة	0.86
	الاستبانة ككل	0.90

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمحاور الاستبانة تراوحت بين بين (٠,٧٨) إلى (٠,٩٠)، وأن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق للاستبانة ككل بلغت (٠,٩٠)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، مما يشير إلى اتصاف الاستبانة بدرجة مناسبة من الثبات وصلاحيتها للتطبيق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدم الأساليب الإحصائية التالية:

١. النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: وتم استخدامها لوصف عينة الدراسة من المعلمات، ولتحديد درجة موافقتهن على محاور وفقرات أداة الدراسة، وتحديد مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة عن متوسطها الحسابي.

٢. معامل الارتباط الخطي لبيرسون: وتم استخدامه للتحقق من صدق أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، وكذلك للتحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة إعادة التطبيق.

٣. معامل ألفا كرونباخ: وتم استخدامه للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

٤. اختبار "ت" للمجموعات المستقلة: وتم استخدامه للكشف عن الدلالة الإحصائية في مستوى الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في معايير مجال المعرفة المهنية ككل تعزى لمتغيري (سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية التي تم الحصول عليها).

نتائج الدراسة:

فيما يلي يتم عرض أسئلة الدراسة، ونتائج الإجابة عن كل سؤال:

١. نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على "ما درجة توافر مؤشرات الالمام بالمهارات اللغوية والكمية في ضوء مجال المعرفة المهنية في الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول للاستبانة (الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والترتيب لفقرات المحور الأول للاستبانة (الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
1	أستوعب النص المسموع والمقروء وأوظفه في العملية التعليمية	4.02	0.98	مرتفعة	1
2	أجيد المهارات الأساسية للتعبير الكتابي واراعي قواعد الكتابة الإملائية السليمة في العملية التعليمية	3.75	0.97	مرتفعة	4
3	أجيد المهارات الأساسية للتحدث بلغة صحيحة وسليمة في العملية التعليمية	3.78	0.87	مرتفعة	3
4	أجيد المهارات الأساسية للقراءة بلغة صحيحة وسليمة في العملية التعليمية	3.99	0.81	مرتفعة	2

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
5	أمتلك معرفة أساسية عن بنية الأعداد والعمليات الحسابية، ومفاهيم القياس وأساليبه والمعادلات الجبرية الأساسية التي تجري عليها في العملية التعليمية	2.92	0.69	متوسطة	8
6	أجيد المهارات الأساسية لجمع وتحليل البيانات وتفسيرها واستخدمها في العملية التعليمية	2.96	0.81	متوسطة	7
7	أعرف اساسيات تقنية المعلومات والاتصال وتطبيقاتها ومستجداتها	3.29	0.82	متوسطة	5
8	أجيد المهارات الرقمية التي تُسهِم في تحسين تعلم الطالبات	3.26	0.72	متوسطة	6
	المتوسط العام للمحور الأول (الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية)	3.50	0.54	مرتفعة	

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الأول للاستبانة (الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية) بلغ (٣,٥٠) بمتوسط انحرافات معيارية قيمته (٠,٥٤) وبدرجة توافر مرتفعة، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الأول تراوحت بين (٢,٩٢) إلى (٤,٠٢) بدرجة توافر تراوحت ما بين المتوسطة إلى المرتفعة، وقد حصلت (٤) فقرات على درجة توافر مرتفعة، بينما حصلت (٤) فقرات على درجة توافر متوسطة.

وقد جاء في مقدمة الفقرات التي حصلت على درجة توافر مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة: الفقرة رقم (١) ونصها "أستوعب النص المسموع والمقروء وأوظفه في العملية التعليمية" بمتوسط حسابي (٤,٠٢) وانحراف معياري (٠,٩٨)، ثم الفقرة رقم (٤) ونصها "أجيد المهارات الأساسية للقراءة بلغة صحيحة وسليمة في العملية التعليمية" بمتوسط حسابي (٣,٩٩) وانحراف معياري (٠,٨١)، ثم الفقرة رقم (٣) ونصها "أجيد المهارات الأساسية للتحدث بلغة صحيحة وسليمة في العملية التعليمية" بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وانحراف معياري (٠,٨٧)، ثم الفقرة رقم (٢) ونصها "أجيد المهارات الأساسية للتعبير الكتابي واراعي قواعد الكتابة الإملائية السليمة في العملية التعليمية" بمتوسط حسابي (٣,٧٥) وانحراف معياري (٠,٩٧).

أما الفقرات التي حصلت على درجة توافر متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة فقد جاء في مقدمتها: الفقرة رقم (٧) ونصها "أعرف اساسيات تقنية المعلومات والاتصال وتطبيقاتها ومستجداتها" بمتوسط حسابي (٣,٢٩) وانحراف معياري (٠,٨٢)، ثم الفقرة رقم (٨) ونصها "أجيد المهارات الرقمية التي تُسهِم في تحسين تعلم الطالبات" بمتوسط حسابي (٣,٢٦) وانحراف معياري (٠,٧٢)، ثم الفقرة رقم (٦) ونصها "أجيد المهارات الأساسية لجمع وتحليل

البيانات وتفسيرها واستخدمها في العملية التعليمية" بمتوسط حسابي (٢,٩٦) وانحراف معياري (٠,٨١)، ثم الفقرة رقم (٥) ونصها "أمتلك معرفة أساسية عن بنية الأعداد والعمليات الحسابية، ومفاهيم القياس وأساليبه والمعادلات الجبرية الأساسية التي تجري عليها في العملية التعليمية" بمتوسط حسابي (٢,٩٢) وانحراف معياري (٠,٦٩).

٢. نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على "ما درجة توافر مؤشرات المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه في ضوء مجال المعرفة المهنية في الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني للاستبانة (المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والترتيب لفقرات المحور الثاني للاستبانة (المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
9	أعرف الخصائص الأساسية لنمو الطالبات؛ لتحديد وتطبيق أنشطة تعليمية تراعي المراحل العمرية	3.56	0.77	مرتفعة	2
10	أعرف الفروق الفردية الأساسية بين الطالبات والناتجة عن تنوع خلفياتهن الاجتماعية والاقتصادية، وخصائصهن البدنية والعقلية لتحديد احتجاجاتهن وجاهزيتهن للتعلم	3.28	0.90	متوسطة	5
11	أطلع على المراجع والأبحاث الأساسية المتعلقة بكيفية تعلم الطالبات ومستجداتها؛ لدعم وتجويد التعلم بما يشمل أساليب البناء على معارف الطالبات وخبراتهن السابقة	3.26	0.96	متوسطة	6
12	أعرف الخصائص الأساسية للطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة واتابع الإجراءات اللازمة لتلبية احتياجات تعلمهن	3.03	0.99	متوسطة	8
13	أطبق أنشطة لبناء قدرات الطالبات على التعلم الذاتي والابداع	3.69	0.93	مرتفعة	1
14	أعزز طرق التواصل مع الطالبات لبناء قيم إيجابية لديهن	3.42	0.87	مرتفعة	4
15	أشارك زميلاتي بأبحاث إجرائية تعالج مشكلات تعلم الطالبات	3.14	0.98	متوسطة	7

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
16	أهتم بحضور الدروس النموذجية التي تقيدني في حل المشكلات التعليمية	3.55	0.78	مرتفعة	3
	المتوسط العام للمحور الثاني (المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه)	3.37	0.65	متوسطة	

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني للاستبانة (المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه) بلغ (٣,٣٧) بمتوسط انحرافات معيارية قيمته (٠,٦٥) وبدرجة توافر متوسطة، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثاني تراوحت بين (٣,٠٣) إلى (٣,٦٩) بدرجة توافر تراوحت ما بين المتوسطة إلى المرتفعة، وقد حصلت (٤) فقرات على درجة توافر مرتفعة، بينما حصلت (٤) فقرات على درجة توافر متوسطة.

وقد جاء في مقدمة الفقرات التي حصلت على درجة توافر مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة: الفقرة رقم (١٣) ونصها "أطبق أنشطة لبناء قدرات الطالبات على التعلم الذاتي والابداع" بمتوسط حسابي (٣,٦٩) وانحراف معياري (٠,٩٣)، ثم الفقرة رقم (٩) ونصها "أعرف الخصائص الأساسية لنمو الطالبات؛ لتحديد وتطبيق أنشطة تعليمية تراعي المراحل العمرية" بمتوسط حسابي (٣,٥٦) وانحراف معياري (٠,٧٧)، ثم الفقرة رقم (١٦) ونصها "أهتم بحضور الدروس النموذجية التي تقيدني في حل المشكلات التعليمية" بمتوسط حسابي (٣,٥٥) وانحراف معياري (٠,٧٨)، ثم الفقرة رقم (١٤) ونصها "أعزز طرق التواصل مع الطالبات لبناء قيم إيجابية لديهن" بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وانحراف معياري (٠,٨٧).

أما الفقرات التي حصلت على درجة توافر متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة فقد جاء في مقدمتها: الفقرة رقم (١٠) ونصها "أعرف الفروق الفردية الأساسية بين الطالبات والناتجة عن تنوع خلفياتهن الاجتماعية والاقتصادية، وخصائصهن البدنية والعقلية لتحديد احتجاجاتهن وجاهزيتهن للتعلم" بمتوسط حسابي (٣,٢٨) وانحراف معياري (٠,٩٠)، ثم الفقرة رقم (١١) ونصها "أطلع على المراجع والأبحاث الأساسية المتعلقة بكيفية تعلم الطالبات ومستجداتها؛ لدعم وتجويد التعلم بما يشمل أساليب البناء على معارف الطالبات وخبراتهن السابقة" بمتوسط حسابي (٣,٢٦) وانحراف معياري (٠,٩٦)، ثم الفقرة رقم (١٥) ونصها "أشارك زميلاتي بأبحاث إجرائية تعالج مشكلات تعلم الطالبات" بمتوسط حسابي (٣,١٤) وانحراف معياري (٠,٩٨)، ثم الفقرة رقم (١٢) ونصها "أعرف الخصائص الأساسية للطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة واتابع الإجراءات اللازمة لتلبية احتياجات تعلمهن" بمتوسط حسابي (٣,٠٣) وانحراف معياري (٠,٩٩).

٣. نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على "ما درجة توافر مؤشرات المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه في ضوء مجال المعرفة المهنية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثالث للاستبانة (المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والترتيب لفقرات المحور الثالث للاستبانة (المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
17	أمتلك المعرفة الأساسية لمحتوى التخصص الذي أدرسه وتطبيقاته العملية	2.88	0.98	متوسطة	7
18	أطلع على المراجع والبحوث حول تخصصي ومستجداته	3.09	0.95	متوسطة	6
19	أمتلك المعرفة الأساسية بطرق التدريس الخاصة بالتخصص؛ لتعزيز تفاعل الطالبات وتحسين تعلمهم	2.86	0.94	متوسطة	8
20	أراجع تقويم المحتوى باستمرار	3.21	0.89	متوسطة	5
21	أنوع في استخدام طرق التدريس المناسبة لكل درس	3.33	0.86	متوسطة	3
22	أربط بين محتوى تخصصي ومحتوى التخصصات الأخرى	3.25	0.96	متوسطة	4
23	أعرض أفكار موضوع التعلم ومفاهيمه بشكل مترابط يبرز العلاقات المنطقية بينها	3.89	0.99	مرتفعة	1
24	أدعم المعرفة بالأمثلة التطبيقية الحياتية من حياة الطالبة	3.51	0.95	مرتفعة	2
	المتوسط العام للمحور الثالث (المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه)	3.25	0.83	متوسطة	

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الثالث للاستبانة (المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه) بلغ (٣,٢٥) بمتوسط انحرافات معيارية قيمته (٠,٨٣) وبدرجة توافر متوسطة، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثالث تراوحت بين (٢,٨٦) إلى (٣,٨٩) بدرجة توافر تراوحت ما بين المتوسطة إلى المرتفعة، وقد حصلت فقرتان على درجة توافر مرتفعة، بينما حصلت (٦) فقرات على درجة توافر متوسطة.

وقد جاء في مقدمة الفقرات التي حصلت على درجة توافر مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة: الفقرة رقم (٢٣) ونصها "أعرض أفكار موضوع التعلم ومفاهيمه بشكل مترابط يبرز العلاقات المنطقية بينها" بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٩٩)، ثم الفقرة رقم (٢٤) ونصها "أدعم المعرفة بالأمثلة التطبيقية الحياتية من حياة الطالبة" بمتوسط حسابي (٣,٥١) وانحراف معياري (٠,٩٥).

أما الفقرات التي حصلت على درجة توافر متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة فقد جاء في مقدمتها: الفقرة رقم (٢١) ونصها "أنوع في استخدام طرق التدريس المناسبة لكل درس" بمتوسط حسابي (٣,٣٣) وانحراف معياري (٠,٨٦)، ثم الفقرة رقم (٢٢) ونصها "أربط بين محتوى تخصصي ومحتوى التخصصات الأخرى" بمتوسط حسابي (٣,٢٥) وانحراف معياري (٠,٩٦)، ثم الفقرة رقم (٢٠) ونصها "أراجع تقويم المحتوى باستمرار" بمتوسط حسابي (٣,٢١) وانحراف معياري (٠,٨٩)، ثم الفقرة رقم (١٨) ونصها "أطلع على المراجع والبحوث حول تخصصي ومستجداته" بمتوسط حسابي (٣,٠٩) وانحراف معياري (٠,٩٥)، ثم الفقرة رقم (١٧) ونصها "أمتلك المعرفة الأساسية لمحتوى التخصص الذي أدرسه وتطبيقاته العملية" بمتوسط حسابي (٢,٨٨) وانحراف معياري (٠,٩٨)، ثم الفقرة رقم (١٩) ونصها "أمتلك المعرفة الأساسية بطرق التدريس الخاصة بالتخصص؛ لتعزيز تفاعل الطالبات وتحسين تعلمهم" بمتوسط حسابي (٢,٨٦) وانحراف معياري (٠,٩٤).

٤. نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على "ما درجة توافر مؤشرات المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة في ضوء مجال المعرفة المهنية في الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الرابع للاستبانة (المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والترتيب لفقرات المحور الرابع للاستبانة (المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
25	أعرف أساسيات المداخل العامة للتدريس واختار منها ما يتفق مع حاجات الطالبات	3.25	0.98	متوسطة	5
26	أعرف مداخل تعليم اللغة العربية الأربعة	3.21	0.97	متوسطة	7

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
27	أعرف أساسيات مصفوفة المدى والتتابع للمنهج وعلاقته بالمناهج الأخرى	3.46	0.96	مرتفعة	2
28	أوظف مصفوفة المدى والتتابع في عملية الربط بين المناهج وتسلسل الوحدات الدراسية وتقويمها	3.29	0.98	متوسطة	3
29	أطور المنهج بطريقة تشجع الطالبات على التساؤل والاستفسار وفهم أكبر للمادة اللغوية وإتقانها	3.67	0.94	مرتفعة	1
30	أستفيد من تقنيات التعليم في العملية التعليمية	2.79	0.92	متوسطة	8
31	أميز بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب	3.28	0.89	متوسطة	4
32	أعرف الأسس المعتمدة في اختيار طرق التدريس المناسبة	3.24	0.99	متوسطة	6
	المتوسط العام للمحور الرابع (المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة)	3.28	0.82	متوسطة	

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الرابع للاستبانة (المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة) بلغ (٣,٢٨) بمتوسط انحرافات معيارية قيمته (٠,٨٢) وبدرجة توافر متوسطة، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الرابع تراوحت بين (٢,٧٩) إلى (٣,٦٧) بدرجة توافر تراوحت ما بين المتوسطة إلى المرتفعة، وقد حصلت فقرتان على درجة توافر مرتفعة، بينما حصلت (٦) فقرات على درجة توافر متوسطة.

وقد جاء في مقدمة الفقرات التي حصلت على درجة توافر مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة: الفقرة رقم (٢٩) ونصها "أطور المنهج بطريقة تشجع الطالبات على التساؤل والاستفسار وفهم أكبر للمادة اللغوية وإتقانها" بمتوسط حسابي (٣,٦٧) وانحراف معياري (٠,٩٤)، ثم الفقرة رقم (٢٧) ونصها "أعرف أساسيات مصفوفة المدى والتتابع للمنهج وعلاقته بالمناهج الأخرى" بمتوسط حسابي (٣,٤٦) وانحراف معياري (٠,٩٦).

أما الفقرات التي حصلت على درجة توافر متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة فقد جاء في مقدمتها: الفقرة رقم (٢٨) ونصها "أوظف مصفوفة المدى والتتابع في عملية الربط بين المناهج وتسلسل الوحدات الدراسية وتقويمها" بمتوسط حسابي (٣,٢٩) وانحراف معياري (٠,٩٨)، ثم الفقرة رقم (٣١) ونصها "أميز بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب" بمتوسط حسابي (٣,٢٨) وانحراف معياري (٠,٨٩)، ثم الفقرة رقم (٢٥) ونصها "أعرف أساسيات المداخل العامة

للتدريس واختار منها ما يتفق مع حاجات الطالبات" بمتوسط حسابي (٣,٢٥) وانحراف معياري (٠,٩٨)، ثم الفقرة رقم (٣٢) ونصها "أعرف الأسس المعتمدة في اختيار طرق التدريس المناسبة" بمتوسط حسابي (٣,٢٤) وانحراف معياري (٠,٩٩)، ثم الفقرة رقم (٢٦) ونصها "أعرف مداخل تعليم اللغة العربية الأربعة" بمتوسط حسابي (٣,٢١) وانحراف معياري (٠,٩٧)، ثم الفقرة رقم (٣٠) ونصها "أستفيد من تقنيات التعليم في العملية التعليمية" بمتوسط حسابي (٢,٧٩) وانحراف معياري (٠,٩٢).

٥. نتائج الإجابة عن السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الأداء التدريسي في ضوء معايير مجال المعرفة المهنية ككل لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف تعزى لبعض المتغيرات (سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية التي تم الحصول عليها)؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في واقع الأداء التدريسي في ضوء معايير مجال المعرفة المهنية ككل لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف والتي قد تعزى لمتغيري (سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية التي تم الحصول عليها). وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في واقع الأداء التدريسي في ضوء معايير مجال المعرفة المهنية ككل لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف والتي قد تعزى لسنوات الخبرة

محاور الاستبانة	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية	أقل من ١٠ سنوات	58	3.33	0.52	104	3.88	0.01 (دالة)
	١٠ سنوات فأكثر	48	3.71	0.49			
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	أقل من ١٠ سنوات	58	3.09	0.52	104	5.30	0.01 (دالة)
	١٠ سنوات فأكثر	48	3.70	0.65			
المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه	أقل من ١٠ سنوات	58	2.94	0.79	104	4.73	0.01 (دالة)
	١٠ سنوات فأكثر	48	3.64	0.73			
المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة	أقل من ١٠ سنوات	58	2.95	0.77	104	4.94	0.01 (دالة)
	١٠ سنوات فأكثر	48	3.67	0.71			

محاور الاستبانة	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من ١٠ سنوات	58	3.08	0.59	104	5.19	0.01 (دالة)
	١٠ سنوات فأكثر	48	3.68	0.59			

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

- بالنسبة للمحور الأول (الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية): بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات ذوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات (٣,٣٣) بانحراف معياري (٠,٥٢)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات ذوات الخبرة ١٠ سنوات فأكثر (٣,٧١) بانحراف معياري (٠,٤٩)، وبلغت قيمة (ت) (٣,٨٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية تعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأعلى.

- بالنسبة للمحور الثاني (المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه): بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات ذوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات (٣,٠٩) بانحراف معياري (٠,٥٢)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات ذوات الخبرة ١٠ سنوات فأكثر (٣,٧٠) بانحراف معياري (٠,٦٥)، وبلغت قيمة (ت) (٥,٣٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه تعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأعلى.

- بالنسبة للمحور الثالث (المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه): بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات ذوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات (٢,٩٤) بانحراف معياري (٠,٧٩)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات ذوات الخبرة ١٠ سنوات فأكثر (٣,٦٤) بانحراف معياري (٠,٧٣)، وبلغت قيمة (ت) (٤,٧٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه تعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأعلى.

- بالنسبة للمحور الرابع (المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة): بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات ذوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات (٢,٩٥) بانحراف معياري (٠,٧٧)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات ذوات الخبرة ١٠ سنوات فأكثر (٣,٦٧) بانحراف معياري (٠,٧١)، وبلغت قيمة (ت) (٤,٩٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة تعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأعلى.

- بالنسبة للدرجة الكلية للمعاير المهنية: بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات ذوات الخبرة أقل من ١٠ سنوات (٣,٠٨) بانحراف معياري (٠,٥٩)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات ذوات الخبرة ١٠ سنوات فأكثر (٣,٦٨) بانحراف معياري (٠,٥٩)، وبلغت قيمة (ت) (٥,١٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للمعاير المهنية تعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأعلى.

جدول (١١)

نتائج اختبار (ت) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في واقع الأداء التدريسي في ضوء معايير مجال المعرفة المهنية ككل لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف والتي قد تعزى للدورات التدريبية

محاور الاستبانة	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية	أقل من ٤ دورات	55	3.28	0.49	104	4.91	0.01 (دالة)
	٤ دورات فأكثر	51	3.74	0.47			
المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	أقل من ٤ دورات	55	3.08	0.54	104	5.23	0.01 (دالة)
	٤ دورات فأكثر	51	3.68	0.63			
المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه	أقل من ٤ دورات	55	2.90	0.75	104	5.06	0.01 (دالة)
	٤ دورات فأكثر	51	3.63	0.74			
المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة	أقل من ٤ دورات	55	2.89	0.75	104	5.77	0.01 (دالة)
	٤ دورات فأكثر	51	3.70	0.68			
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من ٤ دورات	55	3.04	0.58	104	5.78	0.01 (دالة)
	٤ دورات فأكثر	51	3.69	0.57			

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

- بالنسبة للمحور الأول (الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية): بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات الحاصلات على أقل من ٤ دورات (٣,٢٨) بانحراف معياري (٠,٤٩)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات

الحاصلات على ٤ دورات فأكثر (٣,٧٤) بانحراف معياري (٠,٤٧)، وبلغت قيمة (ت) (٤,٩١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية تعزى للدورات التدريبية لصالح المعلمات الحاصلات على عدد أكبر من الدورات التدريبية.

- بالنسبة للمحور الثاني (المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه): بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات الحاصلات على أقل من ٤ دورات (٣,٠٨) بانحراف معياري (٠,٥٤)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات الحاصلات على ٤ دورات فأكثر (٣,٦٨) بانحراف معياري (٠,٦٣)، وبلغت قيمة (ت) (٥,٢٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه تعزى للدورات التدريبية لصالح المعلمات الحاصلات على عدد أكبر من الدورات التدريبية.

- بالنسبة للمحور الثالث (المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه): بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات الحاصلات على أقل من ٤ دورات (٢,٩٠) بانحراف معياري (٠,٧٥)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات الحاصلات على ٤ دورات فأكثر (٣,٦٣) بانحراف معياري (٠,٧٤)، وبلغت قيمة (ت) (٥,٠٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه تعزى للدورات التدريبية لصالح المعلمات الحاصلات على عدد أكبر من الدورات التدريبية.

- بالنسبة للمحور الرابع (المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة): بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات الحاصلات على أقل من ٤ دورات (٢,٨٩) بانحراف معياري (٠,٧٥)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات الحاصلات على ٤ دورات فأكثر (٣,٧٠) بانحراف معياري (٠,٦٨)، وبلغت قيمة (ت) (٥,٧٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة تعزى للدورات التدريبية لصالح المعلمات الحاصلات على عدد أكبر من الدورات التدريبية.

- بالنسبة للدرجة الكلية للمعايير المهنية: بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات الحاصلات على أقل من ٤ دورات (٣,٠٤) بانحراف معياري (٠,٥٨)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعلمات الحاصلات على ٤ دورات فأكثر (٣,٦٩) بانحراف معياري (٠,٥٧)، وبلغت قيمة (ت) (٥,٧٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للمعايير المهنية تعزى للدورات التدريبية لصالح المعلمات الحاصلات على عدد أكبر من الدورات التدريبية.

وتشير نتائج الإجابة عن السؤال الخامس في مجملها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الأداء التدريسي في ضوء معايير مجال المعرفة المهنية ككل وأبعادها الفرعية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة

الجوف تعزى لمتغيري سنوات الخبرة (لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأعلى)، وعدد الدورات التدريبية التي تم الحصول عليها (لصالح المعلمات الحاصلات على عدد أكبر من الدورات التدريبية).

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لمعيار الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية بلغ (٣,٥٠) وبدرجة توافر مرتفعة، وأن المتوسط الحسابي لمعيار المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه بلغ (٣,٣٧) وبدرجة توافر متوسطة، وأن المتوسط الحسابي لمعيار المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه بلغ (٣,٢٥) وبدرجة توافر متوسطة، وأن المتوسط الحسابي لمعيار المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة بلغ (٣,٢٨) بدرجة توافر متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الأداء التدريسي في ضوء معايير مجال المعرفة المهنية ككل وأبعادها الفرعية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في منطقة الجوف تعزى لمتغيري سنوات الخبرة (لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأعلى)، وعدد الدورات التدريبية التي تم الحصول عليها (لصالح المعلمات الحاصلات على عدد أكبر من الدورات التدريبية).

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء تركيز برامج إعداد المعلمين بدرجة أكبر على الجانب المعرفي من جوانب عملية إعداد المعلم، ولكن المعرفة لا تعني امتلاك المهارة التدريسية، مما ينتج عنه بعض القصور في تطبيق المعلمات لهذه المعارف في عملية التدريس. ومن ثم فإن قصور بعض المهارات التدريسية لدى المعلمة تجعلها لا تستطيع أن تتعامل بفاعلية مع الطالبات، خاصة في ظل تغير دور المعلم وفي ظل التعلم المستمر مدى الحياة.

وأيضاً يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً في في واقع الأداء التدريسي في ضوء معايير مجال المعرفة المهنية ككل وأبعادها الفرعية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأعلى) في ضوء أنه كلما زاد عدد سنوات الخبرة لدى المعلمة كلما تمكنت من تجديد أساليبها التدريسية، حيث تسهم الخبرة في مساعدة المعلمة على القيام بالمهام التدريسية بسهولة وإتقان في مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم بما يحقق أهداف تدريس مادتها الدراسية، وهو ما ينعكس إيجابياً على أدائها التدريسي.

كما يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً في في واقع الأداء التدريسي في ضوء معايير مجال المعرفة المهنية ككل وأبعادها الفرعية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية التي تم الحصول عليها (لصالح المعلمات الحاصلات على عدد أكبر من الدورات التدريبية) إلى أن إعداد المعلم لا يعد عملية تنتهي بحصول المعلم على المؤهل العلمي الذي يؤهله لممارسة مهنة التدريس، وإنما ينظر إليه باعتباره عملية مستمرة، ومن ثم فالبرامج التدريبية وبرامج التطوير المهني للمعلمات تسهم في تجديد معارفهن ومهاراتهن، كما أن برامج التطوير المهني ترسخ لدى المعلمات فكرة التعلم مدى الحياة، وتزيد لديهن مستوى الدافعية الذاتية والرغبة

في التغيير والتطوير، بالإضافة إلى تعدد المجالات التي تتضمنها برامج التطوير المهني، وهو ما ينعكس إيجابياً على الأداء التدريسي للمعلمات.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، مثل: دراسة الونوس (٢٠١٥) التي أظهرت أن درجة توفر المعايير المهنية المعاصرة في أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في محافظة حمص كانت متوسطة، كما تتفق مع نتائج دراسة مقدادي وأحمد (٢٠١٥) التي أظهرت وجود مستوى متوسط للكفايات المهنية لدى معلمي الرياضيات في منطقة الجفرة، وأيضاً تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة العصمي (٢٠١٨) التي أظهرت أن تقييم أداء معلمي التربية الرياضية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين كان متوسطاً. وكذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الصباح (٢٠١٩) التي أظهرت أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة تراوحت بين درجة ضعيفة ودرجة متوسطة.

ولكن تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة هاكس Hughes، ٢٠١٧)) التي أظهرت أن درجة إدراك معلمي التخصصات الهندسية والتكنولوجية وما وراء المعرفة لمعايير تنمية المعلمين مهنياً كانت عالية. كما تختلف نتائد الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مقدادي وأحمد (٢٠١٥) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الكفايات المهنية لدى المعلمين تعزى إلى سنوات الخبرة.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بالآتي:

١. تدريب معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية على توظيف المهارات التدريسية القائمة على المعايير والمسارات المهنية.

٢. تضمين المهارات المهارات التدريسية القائمة على المعايير والمسارات المهنية ضمن برامج الإعداد العلمي لمعلمات اللغة العربية بكليات التربية.

٣. توفير الإمكانات اللازمة داخل مدارس التعليم العام من أجل تيسير الممارسات التدريسية القائمة على المعايير والمسارات المهنية.

٤. تحفيز وتشجيع المعلمات المتميزات في تطبيق المهارات التدريسية القائمة على المعايير والمسارات المهنية.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة القيام بالدراسات التالية:

١. تطوير برنامج إعداد معلمات اللغة العربية بالجامعات السعودية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين.

٢. فاعلية برنامد تدريبي لمعلمات اللغة العربية قائم على المعايير المهنية للمعلمين في تنمية مهاراتهن التدريسية وأثرة على التحصيل الدراسي لطالباتهن.

٣. مستوى توافر المعايير المهنية التخصصية لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات.

٤. تقويم أداء معلمات اللغة العربية بمدارس التعليم العام في ضوء المعايير المينية للمعلم: دراسة مقارنة.

٥. واقع التنمية المهنية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير والمسارات المهنية للمعلمين.

المراجع

المراجع العربية:

١. أبو زيد، أحمد مبروك (٢٠١٨). المعلم ومهنة التعليم في رؤية ٢٠٣٠. صحيفة نشر الإلكترونية، ١٧ ربيع آخر، عام ١٤٣٩، متاح في:
www.nshrs.com/art/s/826/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8% //http

٢. البركاتي، علي (٢٠١٥). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي مقررات التربية الإسلامية المطورة ضمن المشروع الشامل لتطوير المناهج بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٣. البقمي، محمد بن مسحل (٢٠١٩). واقع الممارسة المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير والمسارات المهنية للمعلمين. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، ٣٥ (٧)، ص ص ٤٨٥-٥٠٠.

٤. الجميل، وليد بن حمود (٢٠١٧). تقييم الأداء التدريسي لمعلمي مقرر لغتي بالصفوف الأولية في ضوء المهارات المستهدفة وعلاقته بإتقان التلاميذ لها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حائل.

٥. الحازمي، أسامة محمد وصالح، شعيب جمال وخليفه، هشام أنوار (٢٠١٢). تقويم الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية بجامعة طيبة في ضوء معايير إعداد المعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، مصر، ٢٨ (٣)، ص ص ٥٥-٧٦.

٦. الحميدان، إبراهيم (٢٠١٦). معايير جودة الأداء التدريسي في ضوء مطالب اقتصاد المعرفة ودرجة امتلاك معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لها. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول(معلم متجدد لعالم متغير)، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

٧. الرقيب، أحمد عابد محمد (٢٠١٣). تقويم الأداء التدريسي لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف.

٨. الروقي، راشد بن محمد عبود (٢٠١٨). برنامج تدريبى مقترح لتطوير الأداء التدريسى لمعلمى اللغةالعربية بالمرحلة الثانوية فى ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ٩ (٢)، ص ص ٦٣-١٠٧.

٩. السيد، محمود مصطفى (٢٠١٦). التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية من خلال التدريس الاستراتيجي (نموذج مقترح). بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي "المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات"، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية، ٢٩-٣٠ نوفمبر.

١٠. الشمري، زيد مهلهل عتيق (٢٠١٩). تطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المدخل التدريسي الاستراتيجي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨ (١)، ص ص ٢٧-٤٧.

١١. الصباح، طارق بن عبدالسلام أحمد (٢٠١٩). دراسة تقويمية لأداء معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في ضوء المعاييرالمهنية لبعض معلمي المملكة من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر، ٢٠ (٨)، ص ص ٢٣٩-٢٥٨.

١٢. عبيدات، ذوقان (٢٠٠٧). البحث العلمي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٣. العردان، سلطان بن عبدالله بن برجس (٢٠١٧). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية فى المرحلة المتوسطة فى ضوء استخدامهم لمهارات التفكير الناقد بمدينة حائل. دراسات (العلوم التربوية)، الجامعة الأردنية، ٤٤، ص ص ٢٨٩-٣٠٠.

١٤. العصمي، عثمان عثمان (٢٠١٨). تصور مقترح لتطوير أداء معلمي التربية الرياضية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦ (١)، ص ص ٢٥٦-٢٨٢.

١٥. عيدروس، أسماء علي محمد (٢٠٠٩). التنمية المهنية لمعلم العلوم بسلطنة عمان: دراسة تقويمية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة.

١٦. القحطاني، سعد علي (٢٠١٥). المعايير المهنية لمعلمي العربية لغير الناطقين بغيرها: دراسة وصفية. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، ٢٤ (٢)، ص ص ٤٩-٦٥.

١٧. محمد، المعتز بالله زين الدين (٢٠١١). تقويم الأداء التدريسى لمعلمى العلوم بالمرحلة الإعدادية فى ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر، ١٤ (٣)، ص ص ٣٢-٥٦.

١٨. المصعبي، رازقة عبدالله عبدربه (٢٠١٧). تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، مصر، ٦٠ (٤)، ص ص ١١٨-١٨٨.

١٩. مقدادي، ربى محمد فخري وأحمد، بثينة مصباح (٢٠١٥). مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية الدنيا في منطقة الجفرة في ليبيا وسبل تطويرها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، غزة، ٣٧، ص ص ٢٥٤-٢٨٥.

٢٠. المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم بجامعة الملك خالد (٢٠١٩). "المعلم متطلبات التنمية وطموح المستقبل"، من ٧-٨ من ربيع الآخر ١٤٤١ في فندق قصر أبها، متاح على الرابط:
https://event.kku.edu.sa/ssatedu/ar

٢١. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ بجامعة القصيم (٢٠١٧). "دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ " ٢١٠٧/١/١٢ متاح على الرابط:
https://www.spa.gov.sa/1580031,2017

٢٢. هزايمة، سامي محمد، والعليمات، حمود محمد (٢٠١٩). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية في ضوء متطلبات معايير الأداء الجديدة في دولة الإمارات العربية المتحدة. دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٦، ص ص ٤٧٩-٤٩٨.

٢٣. هيئة تطوير مهنة التعليم (٢٠١٠). المعايير المهنية للمعلمين، وزارة التعليم العالي، السلطة الوطنية الفلسطينية، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.مشروع أنظمة متميزة لمعليمن متميزين.

٢٤. هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٧). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد للنشر.

٢٥. الونوس، رويدا (٢٠١٥). تقويم أداء مدرسي الرياضيات للمرحلة الثانوية على ضوء المعايير المهنية المعاصرة: دراسة ميدانية في محافظة حمص. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية ٣٧ (١)، ص ص ٢٥-٤٤.

المراجع الأجنبية:

26. - Agaoglu, E. (2005). The opinions of teachers and head teachers about head competencies in Turkey. A paper presented to the 30th annual conference ATEE, Amsterdam, October, 2005.

27. Al- Momani, M. (2018). The effective of training program for the development of knowledge about the national professional standards among the teachers of secondary vocational education in Jordan. International education studies, 11 (8), pp. 110 – 118.

28. Hou, K. (2004). The important technological competencies needed by secondery schools teachers and their applying them. Dissertation abstract international, 62 (1), (657-A).
29. Leroy, J. (2006). Pay for performance: Developing the basis for advancing performance incentives to public school teachers in Jamaica. Online submission. 3, pp. 29-38.
30. Roger, D.& Robert, C. (2000). Elementary teachers' needs: Issues of retention and recruitment school of education and professional dvelopment, University of East Anglia, Norwich, NR4 7TJ, UK.
31. Swabey, K.; Castleton, G.& Penney, D. (2010). Meeting the standards? Exploring preparedness for teaching. Australian journal of teacher Education, 35 (8), pp. 29-46.
32. Hughes, A. (2017). Educational complexity and professional development: Teachers' need for met cognitive awareness. Journal of technology education, 29 (1), pp. 25–44.
33. Katitia, D. (2015). Teacher education preparation program for the 21st century: Which way forward for kenya? Journal of education and practice, 24 (6), pp. 57-63.
34. Santiago ,p.& Benavidesm, F. (2009). Teacher evalution: A conceptual framework and examples of country practices.

The Reality of Teaching Performance of Arabic Language Female Teachers at the Secondary Grade in light of the Standards and Professional Paths of Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia

hanan wanis alrabie
Aljouf University

Abstract. the current study aimed to identify the reality of the teaching performance of Arabic language female teachers in the secondary stage in Al-Jouf region in light of the professional standards and paths of teachers in the Kingdom of Saudi Arabia, and to reveal the statistical significance differnces in the level of teaching performance of female teachers in the standards of the field of professional knowledge that may be attributed to the two variables (years of experience, number Training courses obtained). The descriptive method was used, and the study sample consisted of (106) teachers, and a questionnaire was prepared consisting of (32) items distributed in four dimensions. The results showed that the mean of the standard of familiarity with linguistic, quantitative and digital skills reached (3.50) with a high degree of availability, and that the mean of the standard for knowledge of the student and how to learn was (3.37) with a moderate degree of availability, and that the mean of the standard of knowledge of the content of the specialization and its teaching methods reached (3.25) with a moderate degree of availability, and the mean of the standard for knowledge of the curriculum and general teaching methods reached (3.28), with a moderate degree of availability. The results also showed that there are statistically significant differences in the reality of teaching performance in light of the standards of the professional knowledge field as a whole and its sub-dimensions for Arabic language female teachers at the secondary stage in the Al-Jouf region due to the variables of years of experience (in favor of female teachers with higher experience), and the number of training courses obtained (in favor of Teachers who have attended more training courses).
Key Words: Teaching Performance - Standards and Professional Paths - Arabic Language Teachers.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٥ ص ص: ٣٧٩- ٤٠٥ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-5.14

مدى فاعلية برنامج تدريبي لتعزيز الوعي الفكري لعينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز وفقا لنموذج كيركباتريك

أد. مريم إبراهيم غبان
قسم اللغة العربية كلية الآداب – قسم المواد العامة
جامعة الملك عبد العزيز

د. هادية أحمد عبد الله بالخيور
قسم القانون الخاص – كلية الحقوق
جامعة الملك عبد العزيز

مستخلص. هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أثر برنامج تدريبي قائم على تعزيز الوعي الفكري، لدى عينة من الطالبات بجامعة الملك عبد العزيز، باستخدام نموذج كيركباتريك لقياس فاعلية التدريب، وذلك للكشف عن مدى رضا المتدربات عن البرنامج، وفاعليته في تعزيز الوعي الفكري لديهن، وقد تكون مجتمع الدراسة من عينة أولى (10) طالبات من كليتي (الآداب، القانون)، وعينة ثانية مكونة من (200) طالبة مستفيدة من التطبيق العملي للطالبات المتدربات في العينة الأولى، وقد تم بناء أداة قياس للتقييم الذاتي للمتدربات في البرنامج (العينة الأولى) في استبانة موزعة على أربعة محاور حسب مؤشرات القياس في نموذج كيركباتريك، واستبانة قياس أخرى تستهدف (العينة الثانية)، وهن الطالبات الحاضرات للندوة التوعوية المنفذة من قبل الطالبات المتدربات (العينة الأولى)، وكانت الاستبانة موزعة على ثلاثة محاور للوعي (القانوني، الأكاديمي، الثقافي)، وأما التطبيق العملي؛ فقد توزعت مهامه في مسارين متوازيين (النشر العلمي للأبحاث التطبيقية المعدّة من قبل فرق عمل المتدربات، اللقاءات العلمية التفاعلية الندوات، وجلسات الحوار.

ومن خلال تحليل نتائج التقييم، توصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي كان له فاعلية كبيرة في تنمية الوعي الفكري بدلالة ردود أفعال الطالبات المتدربات وانطباعاتهن، تجاه عمليات التدريب، وبدلالة ردود أفعال الطالبات في العينة الثانية وانطباعاتهن تجاه محتوى الندوة، وأساليب العرض والتقديم فيها.

الكلمات المفتاحية: الأمن الفكري، أدوات الوعي الفكري، الوعي القانوني، الوعي الثقافي، الوعي الأكاديمي.

المقدمة

حدد نصري (1998) زوايا مهمة ومتداخلة بين الفكر والوعي؛ ورأى أن الفكر والوعي من أبرز الدعائم اللازمة؛ لاكتشاف مواطن الجهل والوهم؛ فعن طريق الوعي يكون الفرد قادرًا على فهم ذاته والعالم من حوله، وبه يستوعب ما جهله، ولأن الفكر هو العنصر الرئيس في وجودنا، والمكون الأساسي في وعينا، لذلك نحن لا نتوقف عن التفكير والتأمل حتى في نومنا، وكلما تطابق الفكر مع الحق والعدل والسلام، أصبح الإنسان بمأمن من كل شر وسوء، وقد بين ملكاوي (2016) أن البناء الفكري له قواعد وأسس، وله مصادر وأدوات وأساليب، وبذلك يكون البناء الفكري قابلا للتجدد والتطور.

ثمة مقولة قديمة ذكرها نصري (1998)، مفادها أن قوانين المنطق التي تحكم الفكر الإنساني، تقاس بهذا الفكر وتتبع منه، وهي بذلك شأنها شأن أي قوانين علمية تكون خاضعة للتصحيح والتعديل، حتى تصبح أكثر دقة ومطابقة للواقع، بعيدًا عن نزعات الميل والهوى والتعصب.

فالأفكار الخاطئة التي نصنعها أو نتبناها هي مصدر كل سوء، وأساس كل شر نجلبه لأنفسنا أو للآخرين، لذا يرى صلاح (2016)، أن تبدأ معالجة الانحرافات الفكرية بمعالجة الأسباب والعوامل المؤدية؛ لها للوقاية منها، وينبغي ألا نغفل دور الجامعة في تنمية الشخصية، وإكسابها القيم والمفاهيم الصحيحة.

وقد أكّد صلاح (2016) أهمية الجامعات في الوطن العربي، ودورها الرياديّ في قيادة الأمة سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا، إضافة إلى دورها في الحفاظ على الهوية الوطنية في ظل سطوة العولمة، ومجتمع المعرفة الحديثة، وتجدد الحاجات والمتغيرات في سوق العمل تبعا لتغير الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية.

إن استقامة فكر الشباب واستقراره النفسي، يتطلب تخليصه من الشوائب الزائفة المتسربة إليه عبر وسائل الإعلام المنحرفة، والفِرق الضالة، التي تهدف إلى بث الفرقة، وزعزعت الأمن، وما يسود العالم اليوم من إرهاب وإخلال بالأمن يعد نتيجة حتمية لنقص الوعي الفكري أو اختلاله بين أوساط الشباب (الحكيم، 2009)؛ لذا ظهرت محاولات عدة؛ لتعزيز الوعي الفكري، قُدِّمت في صورة برامج تدريبية تنموية، هدفها تصحيح المسار، وترسيخ الهوية الدينية والوطنية .

وقد ذكر (الزبون، والرفاعي، 2018) أن الأمن الفكري ليس مسؤولية محصورة على السلطات المعنية بالأمن الوطني في الدولة، وإنما تمتد المسؤولية إلى المؤسسات التعليمية، ويجب أن يتم ترسيخ مفهوم الأمن الفكري لدى الطلاب؛ لينتج عنه –تبعاً لذلك– وعياً معرفياً بأهمية الأمن الفكري في المجتمع بشكل عام.

في ضوء الإجراءات التطبيقية، التي تعتمدها هذه الدراسة المبنية على برنامج تدريبي، تم توظيف أبرز الأدوات المعزِّزة للبناء الفكري لأفراد العينة من خلال (مشاريع بحثية، لقاءات علمية، ورش عمل).

ولضمان جودة شاملة لمخرجات البرنامج التدريبي، واستدامتها، جاءت هذه الدراسة، التي تتجلى أهميتها في ضوء ما تنطوي عليه من مهام تقييم المخرجات التدريبية للبرنامج بمقاييس محددة في نموذج كيركباتريك (Kirkpatrick)، وهو مقياس يتضمن أربعة مستويات، ذكرتها راى (Rae) (1421)، وهي: ردة فعل المتدربين تجاه عملية التدريب، التعلم المكتسب من خلال البحث والنقاش، السلوك المتعلق بأداء المتدربين، النتائج الإيجابية، أي التحسينات في بيئة العمل.

وتتحدد مهام الدراسة في إنجاز مقدمة محدِّدة لمشكلة البحث، أهدافه، أهميته، حدوده، مصطلحاته، يتبعها المبحث الأول: وفيه يُستعرض الجانب النظري، ثم المبحث الثاني وهو مخصص للتطبيق العملي، ثم المبحث الثالث لتحليل النتائج واستخلاص التوصيات، ثم خاتمة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

في ضوء المشكلات الفكرية (المعاصرة) التي تواجه الشباب، تظهر الحاجة إلى إيجاد حلول ذات منهجية علمية –تطبيقية، قائمة على برامج تدريبية أو مشاريع تثقيفية بمواصفات إبداعية، يكون ثمرتها تعزيز الوعي الفكري، الذي يُعتبر من أهم أنواع الأمن وأكثرها خطرًا؛ لأنه متصل بالهوية، وعامل أساسيّ ومهم في تطور الذات، ونضوج الفكر.

وقد أكدت العديد من الدراسات، منها دراسة: الشمراني، ونجمي (٢٠١٩) على أهمية الجامعات ودورها في ترسيخ الوعي الفكري، وتعزيز الأمن المجتمعي، ونبذ العنف والتطرف.

وتشير بعض الدراسات التطبيقية منها دراسة أمحديش، والشريدة (٢٠١٩)، إلى أثر البرامج التدريبية القائمة على تنمية مهارات التفكير في مرحلتي (الشباب والمراهقة)، كما تُرجِّح الدراسة السابقة أن الطلاب في المرحلة الجامعية غير مسلحين بمستويات عالية من الحكمة؛ ولهذا السبب فهي تفترض أن تنمية الحكمة لديهم تُمثِل موضوعًا جديرًا بالبحث والدراسة.

وبناء على ما سبق تهتم هذه الدراسة بأساليب تنمية التفكير؛ لتعزيز الوعي الفكري، ودعم الطلاب الجامعيين لإنتاج وتلقي المعرفة، عن طريق سؤال مركزي هو: **ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم لتعزيز الوعي الفكري لدى عيّنة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز؟**

ويتولد عن هذا السؤال الأسئلة المتفرعة عن السؤال: ما مدى فاعلية البرنامج بدلالة ردود أفعال عينة البحث الأولى (الطالبات المتدربات)؟

١. ما مدى فاعلية البرنامج بدلالة تعلم عينة البحث الأولى (الطالبات المتدربات)؟
٢. ما مدى فاعلية البرنامج بدلالة سلوكيات عينة البحث الأولى (الطالبات المتدربات)؟

٣. ما مدى فاعلية البرنامج بدلالة نتائج التدريب من وجهة نظر عينة البحث الأولى (الطالبات المتدربات)؟

٤. ما مدى فاعلية البرنامج بدلالة نتائج التدريب من وجهة نظر عينة البحث الثانية (الطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية)؟

أهداف الدراسة:

1- معرفة ردود أفعال الطالبات المتدربات (عينة البحث الأولى) تجاه برنامج تعزيز الوعي الفكري.

2- معرفة مدى نجاح برنامج تعزيز الوعي الفكري في إكساب الأسس النظرية، والتطبيقات العملية، اللازمة لتعزيز الوعي الفكري لدى الطالبات المتدربات.

3- معرفة السلوكيات الإيجابية، التي اكتسبتها الطالبات المتدربات لتعزيز الوعي الفكري لديهن.

4- معرفة مدى جودة مخرجات البرنامج التدريبي القائم لتعزيز الوعي الفكري لدى أفراد العينة.

أهمية الدراسة:

1- الأهمية النظرية: التعريف بدور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز الوعي الفكري، وتسليط الضوء على أبرز المشكلات القانونية والاجتماعية والأكاديمية ذات الصلة بنقص الوعي الفكري.

2- الأهمية التطبيقية: تتضح أهمية الدراسة عمليًا من خلال ما تقدمه من نتائج عملية لتعزيز الوعي الفكري بجامعة الملك عبد العزيز، قد تلفت أنظار المسؤولين إلى أهمية هذه البرامج.

حدود الدراسة:

١- **الحدود الموضوعية:** قياس مدى فاعلية برنامج التوعية الفكرية المنعقد من قبل فريق البحث.

٢- **الحدود الزمنية:** تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 1442.

٣- **الحدود البشرية:** عينة طالبات من كليتي (الآداب والعوم الإنسانية، الحقوق).

٤- **الحدود المكانية:** جامعة الملك عبد العزيز.

مصطلحات الدراسة

1- الوعي (Awareness):

الوعْي: مصدر الفعل (وَعَى)؛ وهو الحفظ والفهم "، (ابن منظور، 2003)، ويُعرّف الوعي اصطلاحًا بأنه: "جملة من التصورات والأفكار المتنوعة، التي تحصلها الذات بذاتها في العالم الخارجي، والذي يجعلها في اتصال دائم معه" (بخضرة، 2009، ص 16)، ويعرف الوعي إجرائيا بأنه: "إحاطة الذات المدرِكة بكل ما يُحيط بها على المستوى الداخلي (الذات) والخارجي، عن طريق منافذ الوعي بالحواس الخمسة".

2- الفكر (Thinking):

تعبير عن فعل يقوم به الإنسان، وهو مصدر للفعل (فَكَر)، ومعناه "إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى معرفة المجهول" (مصطفى، والزيات، وعبد القادر، والنجار، د.ت، مادة: فكر)، والفكر عند ابن القيم (٢٠١٧) هو "إحضار معرفتين في القلب؛ ليستثمر منهما معرفة ثالثة، وعند كانط الفكر هو "قوة نقدية للأحكام" (وهبة،١٩٩٨، ص:٥٠٤)، ويُعرف الفكر أيضا بأنه: "نشاط ذهني يتيح للعقل الانتقال من المجهول إلى المعلوم" (ملكاوي ،٢٠١٤، ص ٢٢)، وأما الفكر في مفهوم هذه الدراسة؛ فهو: حالة ترقٍ عقلي، يكون فيها العقل مدركا بكل ما يُحيط به من قضايا ومشكلات فكرية تتعلق بالوعي (الثقافي، والقانوني، والأكاديمي)، عن طريق التوسل بأدوات محددة تقوم على البحث العلمي، واللقاءات التفاعلية القائمة على الحوار والمناقشة.

٣- فاعلية التدريب: (Validation)

تتبنى راى (2001) وجهة نظر لجنة خدمات القوى العاملة، التي عرّفت "التحقق من الفاعلية"، بأنه "سلسلة الاختبارات والتقويمات، التي تهدف إلى التأكد من التحقق إذا كان برنامج التدريب للأهداف السلوكية المحددة" (راى، 2001، 15)، وأما التعريف الإجرائي لهذه الدراسة؛ فهو: "تقدير القيمة الكلية للبرنامج التدريبي القائم على تعزيز الوعي الفكري لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز من خلال سلسلة الاختبارات والتقويمات، التي تهدف إلى التأكد مما إذا كانت المخرجات محقِّقة لأهداف البرنامج (السلوكية، والمعرفية، والمهارية).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضمن الإطار النظري المفاهيم الرئيسة لموضوع الدراسة، المتمحورة حول:

أ- مصادر الوعي الفكري. ب- مواضيعه. ج- أدواته.

مع التركيز على دور التدريب في تعزيز الوعي بوصفه الأداة الموظفة في هذه الدراسة.

أ- مصادر البناء الفكري: تتحدد مصادر البناء الفكري في ثلاثة مسارات: أولها مصادر بيانات التخصص، وهي تشكل الانطلاقة الأولى لبناء فكري متعمق، ومن خلاله يسعى الطالب الجامعي إلى تسويق ذاته في قنوات التواصل الاجتماعي، داخل الجامعة وخارجها، أي في أنشطة الجامعة وفعاليتها، وفي المعارض، والمهرجانات، والملتقيات العلمية التخصصية المحلية والدولية، ثم تأتي الانطلاقة الثانية بمتابعة كل ما يهم الناس وله علاقة بالتخصص العلمي للطالب، وأخيرًا تأتي مصادر بيانات الثقافة العامة، وهي التي لا تُحدد في تخصص معين، وتضم القضايا الاجتماعية، التي يتم طرحها وتداولها في قنوات التواصل الاجتماعي (ملكاوي، 2018، ص 157-159).

ب- مواضيع البناء الفكري: ذكر ملكاوي (2018) أن البناء الفكري الراسخ هو الذي ينطلق من رؤية كلية للعالم، تمكن الإنسان من إدراك القضايا المثارة في الفكر المعاصر وفهمها، ولعل أهم هذه القضية: (اللغة، والدين، والتاريخ)؛ لأنها تبني الهوية الفردية والاجتماعية.

ج- أدوات البناء الفكري: تتعدد أدوات تعزيز الوعي الفكري، وتختلف باختلاف الظروف الاجتماعية، والثقافية، والتطورات التقنية، وما تروجه وسائل الإعلام، ويمكن الإشارة إلى أبرز الأدوات المعززة للبناء الفكري، التي اعتمدت عليها خطة التدريب في هذه الدراسة: فهي تتمثل في: القراءة المعمقة (الناقدة)، البحث العلمي، اللقاءات العلمية، النقاش الفكري، مجالسة الخبراء والمبدعين، أو متابعتهم عبر وسائل التواصل الاجتماعي، الدورات التدريبية، والبرامج التنموية.

التعليم والتدريب ودورهما المعزز للوعي الفكري:

أثارت (بارنيت، 2009)، تساؤلات عديدة حول أساليب التدريس الجامعي، التي تتيح تجريب طرائق تعليم جديدة ومتطورة، وفي الوقت نفسه شددت على أهمية التخطيط لممارسات تعليمية متجددة ومتحررة من القيود، التي تفرضها الأفكار التقليدية.

وفي ضوء ما سبق ترى الدراسة أن اتباع طرائق التعليم الإبداعية، تُفيد في تطوير المناهج وتكييفها مع مستجدات العصر وتحدياته، وفي هذا السياق يمكن ربط التعليم بالتدريب؛ لأن التدريب يُتيح فرصًا أفضل للمخرجات التعليمة، وقد نقلت (زاكاري، 2006، ص64) عن بروكفيلد قوله: "ثمة عنصر هام في تيسير تعليم الراشد هو مساعدة المتعلمين على إدراك خصائص أساليبهم في التعلم"، ليقوم فيه الأستاذ بدور الميسر (مدرب)، حين يشارك المتعلمون في (التخطيط، والتطبيق والتقويم).

إن الجزء الأكبر من التعليم يتم جرّاء التواصل مع الطلبة؛ لأن النجاح في سوق العمل يحتاج إلى مهارات تواصلية لتسويق الذات، ولا سيما ما يرافق ذلك من طلاقة اللسان، والوعي بالذات، والحماس، والمرونة، ومراقبة الذات (نايت، 2009)، وهذا بالتحديد ما يحتاجه الطالب الجامعي لتعزيز وعيه الفكري.

متابعة التدريب وقياس فاعليته:

تختلف إجراءات التحقق من الفاعلية عن التقويم؛ فالأخير يحاول قياس الفائدة الكلية من حيث التكلفة، ولا يقتصر على قياس إنجاز الأهداف الموضوعة للبرنامج، وأما تقدير فاعلية التدريب؛ فهو مصطلح يطلق على عملية التأكد ممّا إذا كان التدريب بالكفاءة والفاعلية اللتين تحققان الأهداف الموضوعة في البرنامج (راى، 2001، ص 15)، وهذا المنظور يشمل أهداف التقويم، والتحقق من الفاعلية معًا؛ لأن الغاية واحدة هي الحصول على (تغذية راجعة) حول أثر البرنامج التدريبي، وتحديد قيمة التدريب في ضوء تلك المعلومات، من هذا المنطلق ظهرت نماذج عديدة؛

للتحقق من فاعلية التدريب، أشهرها التي نسبت إلى كل من: (كيركباتريك– 1976) و (هامبلين –1974) ، و(وور وبيرد وراكام– 1975)، وفي حدود هذه الدراسة تمت الاستعانة بنموذج (كيركباتريك)؛ لأنه الأكثر شيوعًا، وإليه تلجأ العديد من المؤسسات الناجحة[١].

الدراسات السابقة:

1– دراسة للشمراني (2019) عنوانها "دور جامعة تبوك في التوعية الفكرية لطالباتها في ضوء متطلبات تعزيز الأمن الفكري"، هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة جامعة تبوك للتوعية الفكرية لطالباتها من خلال: البحث العلمي، العملية التعليمية، الإعلام الجامعي، خدمة المجتمع، أظهرت الدراسة أن أعلى متوسطات ممارسات التوعية كانت لصالح أعضاء التدريس، بينما جاءت ممارسات الأنشطة بدرجة متوسطة، وكانت الممارسات المنخفضة في مجالي الإعلام، وخدمة المجتمع.

2– دراسة فرج (2019)، بعنوان: "إسهام الإعلام الجديد في تعزيز الأمن الفكري في الجامعات السعودية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز نموذجًا"، هدف الدراسة تعرّف واقع استخدام طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز للإعلام الجديد من وجهة نظرهن، وبيان دور الإعلام الجديد في تعزيز الأمن الفكري، ومن أهم نتائج الدراسة، أن إسهام الإعلام الجديد في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات جامعة سطام بن عبد العزيز جاء بدرجة مرتفعة.

3– دراسة أمحديش، وخليفة (2020) عنوانها: "أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى عينة من الطالبات، بلغت (117) طالبة ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا لبرنامج التفكير التأملي في تنمية مقياس الحكمة لدى الطالبات.

4– دراسة قاسم (2022)، عنوانها: (فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التفكير الناقد، والوعي الديني لتحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب الموهوبين بجامعة قناة السويس)، هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الأمن الفكري لدى طلاب الجامعة الموهوبين، كما هدفت إلى دراسة مدى فاعلية برنامج إرشادي قائم على تنمية التفكير الناقد والوعي الديني؛ لتحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب الموهوبين بالجامعة، وقد أسفر البحث عن نتائج أهمها: أن الأمن الفكري لدى طلاب الجامعة الموهوبين في مستوى فوق المتوسط، ولا يوجد فروق بين متوسطات الذكور والإناث في الأمن الفكري.

---

[١] راجع دليل تقييم التدريب وفق نموذج كيرك باتريك رابط: https://www.najahtrain.com/p/kirkpatrick-model-guideline.

التعليق على الدراسات السابقة

أغلب الدراسات، التي تتماس مع مشروع هذا البحث ميدانية ترتكز على إجراءات تطبيقية، وتعتمد أسلوبًا وصفيًا مبنيًا على اختيار عينة ضابطة وأخرى عشوائية، وعلى سبيل المثال تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الشمراني (2019)، في ربطها التوعية الفكرية بالبحث العلمي، والعملية التعليمية، و مع دراسة أمحديش، وخليفة (2020) في التأكيد على دور المناقشات داخل القاعة الدراسية في تعزيز الوعي الفكري، وأما دراسة قاسم (2022)؛ فتتفق مع دراستنا في فرضها أن تعليم مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات من أنجع الأدوات المعززة للأمن الفكري.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولا: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ للتحقق من فاعلية برنامج تعزيز الوعي الفكري لدى عينة الدراسة من طالبات الجامعة، وهو المنهج الذي عرفه القحطاني وآخرون (٢٠٠٠) بأنه ذلك المنهج الذي "يهتم باستجواب جميع أفراد المجتمع، أو عينة منه، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها"(القحطاني وآخرون، ٢٠٠٠).

ثانيا: مجتمع الدراسة وعينتها:

اختيرت عينة الدراسة (الأولى) بطريقة انتقائية، بترشيح من قبل فريق البحث، بناءً على معايير (المعدل التراكمي المرتفع، وتوقع التخرج في نهاية الفصل)، وقد بلغ عدد أفراد العينة (10) طالبات، خضعن لتدريب مكثف لتعزيز الوعي الفكري، وأما العينة الثانية؛ فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية (200) طالبة من تخصصات مختلفة، حضرن ندوة تفاعلية أُعدت ونُفذت من قبل الطالبات المتدربات (العينة الأولى)، كجزء من المهام التطبيقية للبرنامج التدريبي.

ثالثا: أدوات الدراسة

تتحدد أدوات الدراسة فيما يلي:

١- البرنامج التدريبي: (الحقائب والأنشطة التدريبية من إعداد الباحثتين).

٢- استبانة تقييم داخلي (ذاتي): تستهدف عينة البحث الأولى (الطالبات المتدربات).

٣- استبانة تقييم خارجي: تستهدف عينة البحث الثانية وهن الطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية؛ لقياس مدى استفادة متدربات العينة الأولى، ومدى قدرتهن على تطبيق جلسات الحوار التوعوي.

صدق الأداة:

لغرض التحقق من صدق أداتي الدراسة، تم استخدام نوعين من الصدق هما:

١- صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانتين بعد تصميمهما على مجموعة من المحكمين المتخصصين؛ للاسترشاد بآرائهم على محتوى الاستبانة، ومدى ملاءمة عباراتها لأهداف الدراسة، وفي ضوء توجيهات المحكمين وآرائهم، تم تعديل صياغة بعض عبارات استبانة العينة الثانية؛ لتكون العبارات المعدلة أكثر دقة وملاءمة للمحور المنتمية إليه.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب الارتباط بين الفقرات والمحاور، باستخدام معاملات ارتباط (بيرسون)، وذلك بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة من خارج عينة الدراسة الأساسية، ويوضح الجدول (1) نتائج معامل الارتباط.

جدول (1) مصفوفة معاملات ارتباط بين درجة كل عبارة في المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

المحور الأول: الوعي القانوني		المحور الثاني: الوعي الثقافي		المحور الثالث: الوعي الأكاديمي	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٩٠٩**	١	٠,٧٩٩**	١	٠,٨٠٥**
٢	٠,٨٠٨**	٢	٠,٨٤٢**	٢	٠,٨٢٣**
٣	٠,٧٦٣**	٣	٠,٧٨٧**	٣	٠,٨٤٣**
٤	٠,٧٣٦**	٤	٠,٨٠٣**	٤	٠,٨٣٣**
٥	٠,٧٦٣**	٥	٠,٧٩٠**	٥	٠,٨٩٩**
٦	٠,٤٩٧**	٦	٠,٦٦٤**	٦	٠,٨٥٦**
٧	٠,٦٨٤**	٧	٠,٥٨٦**	٧	٠,٧٩٧**
٨	٠,٧٧٣**	٨	٠,٦٦٧**	٨	٠,٦٠٤**

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يوضح الجدول (١) المبين لمعاملات ارتباط "بيرسون" لصدق الاتساق الداخلي، أن جميع فقرات مجالات الاستبانة تتمتع بمعاملات ارتباط طردية قوية ودالة إحصائيًا، وحققت ارتباطات داله إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو أقل منه، وهذه القيم الإحصائية تشير إلى جودة بناء عبارات الاستبانة، وصدق اتساقها الداخلي، وتمتعها بمعاملات صدق عالية، ومقبولة تربويًا.

ثبات أداتي الدراسة:

تم التحقق من ثبات استبانة الدراسة الحالية من خلال تطبيق الاستبانة الأولى على عينة (١٠) طالبات متدربات، والاستبانة الثانية على عينة عشوائية بواقع (٣٠) طالبة **من** جامعة الملك عبد العزيز، ثم استخدمت الدراسة مُعَامِل ألفا كرونباخ (Cronbach s Alpha)؛ لمعرفة ثبات عبارات محاور الاستبانة الثلاثة، والأداة ككل، ويبيّن الجدول التالي نتائج مُعَامِل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة، وللاستبانة ككل.

جدول رقم (2): يوضح معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل محور والدرجة الكلية للاستبانة

محاور الاستبانتين		عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الاستبانة الأولى	المحور الأول: ردة الفعل	١١	٠,٨٠٢
	المحور الثاني: التعلم	١٣	٠,٨٨٣
	المحور الثالث: السلوك	١١	٠,٨٥٣
	المحور الرابع: النتائج	١١	٠,٦٣٢
	الثبات الكلي للاستبانة	٤٦	٠,٨٧٢
الاستبانة الثانية	المحور الأول: الوعي القانوني	٨	٠,٨٦٦
	المحور الثاني: الوعي الثقافي	٨	٠,٨٨٥
	المحور الثالث: الوعي الأكاديمي	٨	٠,٩٢٠
	الثبات الكلي للاستبانة	٢٤	٠,٩٥٦

يتبين من الجدول (2) السابق لمعامل الثبات، أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للثبات الكلي لأداة الاستبانة الخاصة بالعينة الأولى (الطالبات المتدربات) قد بلغت (٠,٨٧٢)، وتراوحت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لفقرات المحاور التابعة بين (٠,٦٣٢-٠,٨٨٣). أما بالنسبة لثبات أداة الاستبانة الخاصة بالعينة الثانية (الطالبات الحاضرات) فقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للثبات الكلي (٠,٩٥٦)، وتراوحت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لفقرات المحاور التابعة لها بين (٠,٨٦٦–٠,٩٢٠). وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم جمع البيانات إلكترونيًا عن طريق (google form)، وترميزها عن طريق برنامج (Excel)، ومن ثم تمت معالجتها عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية (SPSS) عن طريق الأساليب الإحصائية الآتية:

١. معامل الارتباط "بيرسون"؛ للتحقق من دلالة صدق الاتساق الداخلي لفقرات ومحاور الاستبانة.
٢. معامل "ألفا كرومباخ"؛ للتحقق من ثبات فقرات محاور الاستبانتين.
٣. التكرارات والنسب المئوية؛ لوصف مجتمع الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية.
٤. المتوسطات الحسابية؛ للإجابة على تساؤلات الدراسة.
٥. الانحرافات المعيارية؛ لمعرفة تباين واختلاف استجابات عينة الدراسة تجاه كل فقرة من فقرات المحاور في الاستبانتين ككل.
٦. الوزن النسبي؛ لتحديد وزن كل عبارة من عبارات المجالات ككل من وزن الدرجة الكلية للفقرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: ما مدى فاعلية البرنامج بدلالة ردود أفعال عينة البحث الأولى (الطالبات المتدربات)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي؛ وذلك لمعرفة مدى فاعلية البرنامج بدلالة ردود أفعال الطالبات المتدربات، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب ودرجة الموافقة لمدى فاعلية البرنامج بدلالة ردود أفعال الطالبات المتدربات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
١	محتويات البرنامج التدريبي القائم على تعزيز الوعي الفكري تتناسب مع احتياجاتي التنموية	٤,٦٠	٠,٥١٦	%٩٢	٤	مرتفعة جدًا
٢	محتويات الأبحاث التطبيقية في برنامج الوعي الفكري تتلاءم مع احتياجاتي التنموية	٤,٦٠	٠,٦٩٩	%٩٢	٥	مرتفعة جدًا
٣	موضوعات الوعي الفكري في البرنامج تتناسب مع الخبرات المرتبطة بتخصصي العلمي	٤,٤٠	٠,٨٤٣	%٨٨	٦	مرتفعة جدًا
٤	الأهداف المعززة للوعي الفكري في البرنامج كانت واضحة لي	٤,٧٠	٠,٤٨٣	%٩٤	٣	مرتفعة جدًا
٥	موضوعات الوعي الفكري في البرنامج سهلة الاستيعاب بالنسبة لي	٤,٨٠	٠,٤٢٢	%٩٦	٢	مرتفعة جدًا
٦	محتوى الوعي الفكري للبرنامج التدريبي يتناسب مع الوقت المخصص له	٤,٧٠	٠,٤٨٣	%٩٤	٣	مرتفعة جدًا
٧	تجهيزات التدريب مناسبة لتنفيذ برنامج تدريبي لتعزيز الوعي الفكري عن بعد	٤,٦٠	٠,٦٩٩	%٩٢	٥	مرتفعة جدًا
٨	تمتلك المدربات في البرنامج مهارات التواصل الفعال مع المتدربات	٥,٠٠	٠,٠٠	%١٠٠	١	مرتفعة جدًا
٩	تستخدم المدربات لغة سهلة تتناسب مع مستويات المتدربات	٥,٠٠	٠,٠٠	%١٠٠	١	مرتفعة جدًا
١٠	تقدم المدربات أمثلة تطبيقية في الوعي الفكري من واقع تخصص المتدربات	٥,٠٠	٠,٠٠	%١٠٠	١	مرتفعة جدًا
١١	تحفز المدربات المتدربات على المشاركة لمناقشة موضوعات الوعي الفكري المختلفة.	٥,٠٠	٠,٠٠	%١٠٠	١	مرتفعة جدًا
	(المحور ككل)	٤,٧٦	٠,٢٩١	%٩٥,٢		مرتفعة جدًا

يتضح من الجدول (3) أن استجابة الطالبات المتدربات لمدى فاعلية البرنامج في تنمية الوعي الفكري بدلالة ردود أفعالهن انحصرت درجة موافقتهن انحصارًا كبيرًا في (مرتفعة جدًا)، إذ بلغت الدرجة الكلية لمتوسط استجاباتها (٤,٧٦)، وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (٤,٢١-٥,٠٠)، الذي يقع ضمن الموافقة (مرتفعة جدًا)، كما بلغ الانحراف المعياري (٠,٤٧٨)، وهي قيمة أقل من الواحد صحيح، مما يدل على تجانس درجة موافقة الطالبات مع درجة فاعلية البرنامج؛ وهذا يعطي دلالة (بصفة عامة) موافقة الطالبات المتدربات تُجَاه فاعلية البرنامج في تنمية الوعي الفكري بدلالة ردود أفعالهن، وهذه النتيجة تتفق مع غالبية الدراسات السابقة، من جهة تحقيق درجة رضا مرتفعة عن إجراءات البرنامج ومحتواه، ويمكن أن نعتبر هذه النتائج مشجعة لاستمرار البرامج التدريبية المستندة إلى مهارات التفكير كما في دراسة أمحديش، وخليفة **(2020)**.

وتعلل الدراسة سبب هذه النتيجة إلى عدة عوامل لعل أهما يعود إلى: جودة تخطيط البرنامج، مناسبة عدد المتدربات، الزمن المحدد للبرنامج، مواظبة المتدربات وحرصهن على الحضور لاسيما في فترة الصيف، والتزامهن بآداب التدريب ومهامه النظرية والتطبيقية.

إجابة السؤال الثاني: ما مدى فاعلية البرنامج بدلالة تعلم عينة البحث الأولى (الطالبات المتدربات)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، وذلك لمعرفة مدى فاعلية البرنامج بدلالة تعلم الطالبات المتدربات، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب ودرجة الموافقة لمدى فاعلية البرنامج بدلالة ردود تعلم الطالبات المتدربات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
١	اكتسبتُ من البرنامج معارف جديدة؛ للتعريف بماهية الوعي الفكري.	٤,٦٠	٠,٥١٦	%٩٢	٤	مرتفعة جدًا
٢	اكتسبتُ من البرنامج معارف جديدة؛ للتعريف بأهمية الوعي الفكري.	٤,٨٠	٠,٤٢٢	%٩٦	٢	مرتفعة جدًا
٣	اكتسبتُ من البرنامج معارف جديدة؛ للتعريف بمصادر تعزيز الوعي الفكري.	٤,٦٠	٠,٦٩٩	%٩٢	٥	مرتفعة جدًا
٤	اكتسبتُ من البرنامج معارف جديدة، توضح أدوات تعزيز الوعي الفكري.	٤,٧٠	٠,٤٨٣	%٩٤	٣	مرتفعة جدًا
٥	اكتسبتُ من البرنامج استراتيجيات جديدة في تعزيز الوعي الفكري.	٤,٤٠	٠,٨٤٣	%٨٨	٧	مرتفعة جدًا
٦	اكتسبتُ من البرنامج معارف جديدة عن أسباب ضعف الوعي الفكري.	٤,٥٠	٠,٧٠٧	%٩٠	٦	مرتفعة جدًا
٧	قدم لي البرنامج معارف جديدة؛ للتعريف بأساليب قياس التطور الفكري للفرد.	٤,١٠	٠,٧٣٨	%٨٢	٨	مرتفعة
٨	أفادت الخطط التنموية المقدمة في البرنامج في تعزيز وعيي الفكري.	٤,٦٠	٠,٦٩٩	%٩٢	٥	مرتفعة جدًا
٩	طوّر البرنامج قدرتي على التفكير الناقد تجاه قضايا الوعي الفكري.	٤,٩٠	٠,٣١٦	%٩٨	١	مرتفعة جدًا
١٠	طوّر البرنامج قدرتي على حل المشكلات المتصلة بالوعي الفكري.	٤,٦٠	٠,٦٩٩	%٩٢	٥	مرتفعة جدًا
١١	ساهم البرنامج في تنمية قدرتي على التنبؤ بحلول القضايا الفكرية، التي تناولتها مع فريق بحثي.	٤,٩٠	٠,٣١٦	%٩٨	١	مرتفعة جدًا

١٢	**عزّز البرنامج قدرتي على الاستدلال في معالجة القضايا الفكرية، التي تناولتها مع فريق بحثي.**	٤,٨٠	٠,٤٢٢	%٩٦	٢	**مرتفعة جدًا**
١٣	**نمّى البرنامج قدرتي على استقراء أسس بناء الوعي الفكري في مجال تخصصي العلمي.**	٤,٦٠	٠,٥١٦	%٩٢	٤	**مرتفعة جدًا**
	(المحور ككل)	٤,٦٢	٠,٣٨١	%٩٢,٤		**مرتفعة جدًا**

يتضح من الجدول (4) أن استجابة الطالبات المتدربات لمدى فاعلية البرنامج في تنمية الوعي الفكري بدلالة تعلم الطالبات المتدربات انحصرت درجة موافقتهن انحصارًا كبيرًا في (مرتفعة جدًا)، إذ بلغت الدرجة الكلية لمتوسط استجاباتها (٤,٦٢)، وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (٤,٢١-٥,٠٠)، الذي يقع ضمن الموافقة (مرتفعة جدًا)، كما بلغ الانحراف المعياري (٠,٣٨١)، وهي قيمة أقل من الواحد صحيح مما يعني تجانس درجة موافقة الطالبات على درجة فاعلية البرنامج، وهذا يعطي دلالة (بصفة عامة) موافقة الطالبات المتدربات تُجَاه فاعلية البرنامج في تنمية الوعي الفكري بدلالة تعلم الطالبات المتدربات أنفسهن.

ويلاحظ من الجدول أن مجمل استجابة الطالبات المتدربات تركزت ما بين موافقة (مرتفعة ومرتفعة جدًا) تجاه التعلم المكتسب في تنمية الوعي الفكري من خلال البرنامج التدريبي. إذ جاءت أبرز مكتسبات التعلم من البرنامج في الفقرة (٩) ونصها: "طور البرنامج قدرتي على التفكير الناقد تجاه قضايا الوعي الفكري" والفقرة (١١) ونصها: "ساهم البرنامج في تنمية قدرتي على التنبؤ بحلول القضايا الفكرية، التي تناولتها مع فريق بحثي." إذ حققتا الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٩٠)، وإذا تأملنا هذه النتيجة نجد أنها تتفق مع ما توصلت إليه دراسة قاسم **(2022)**، في التركيز على أهمية إكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد؛ لتحقق الأمن، وتعزيز الوعي الفكري.

وتعلل الدراسة الحالية سبب موافقة الطالبات المرتفعة جدًا على هذه المكتسبات المتعلمة من البرنامج ومجيئها في التربيت الأول إلى تدرب الطالبات على مهارتي التفكير الناقد، والتنبؤ من خلال الممارسة التطبيقية في الأبحاث الفكرية، أو القانونية، التي انجزنها في مرحلة التطبيق العملي للبرنامج.

فيما أظهرت نتائج الدراسة الحالية موافقة الطالبات المتدربات بدرجة "مرتفعة" حِيَالَ الفقرة (٧) ونصها: " قدّم لي البرنامج معارف جديدة؛ للتعريف بأساليب قياس التطور الفكري للفرد". إذ حققت الترتيب الثامن بمتوسط (٤,١٠)، وعزت الباحثتان ذلك إلى أن قياس التطور الفكري لا يظهر من خلال برنامج واحد، ويتطلب مواصلة عملية البناء والترقي، وإذا كنا بصدد استخراج حكمًا موضوعيًا على مدى الترقي الفكري للمتدربات بفعل أنشطة وإجراءات البرنامج، فإن الأمر يتطلب اعتماد إطار مرجعي، يمكن الاستناد إليه؛ لتحديد مقدار الاستفادة المتحققة.

في هذا السياق تجدر الإشارة إلى أن البيئة العربية في بُعدها العلمي – التعليمي "الأكاديمي" تفتقر إلى أدوات قياس مقننة في مجال القياس النفسي والعقلي، إذ كل المقاييس المستخدمة في هذا السياق كانت مستوردة من الدراسات الغربية (ملكاوي، **2018**، ص**172**).

إجابة السؤال الثالث: ما مدى فاعلية البرنامج بدلالة سلوكيات عينة البحث الأولى (الطالبات المتدربات)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي وذلك لمعرفة مدى فاعلية البرنامج بدلالة سلوكيات الطالبات المتدربات، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب ودرجة الموافقة لمدى فاعلية البرنامج بدلالة سلوكيات الطالبات المتدربات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
١	أفادني البرنامج في تنمية السمات الإيجابية للتواصل الفعال في محيط جامعتي.	٤,٦٠	٠,٥١٦	%٩٢	٣	مرتفعة جدًا
٢	ساعد البرنامج في تأصيل مبدأ الوسطية لدي.	٤,٥٠	٠,٥٢٧	%٩٠	٥	مرتفعة جدًا
٣	أفاد البرنامج في تنمية سلوك التسامح والتعاون بيني وبين زميلاتي المتدربات.	٤,٧٠	٠,٦٧٥	%٩٤	٢	مرتفعة جدًا
٤	ساهم البرنامج في تنمية التعاون بيني وبين زميلاتي المتدربات.	٤,٩٠	٠,٣١٦	%٩٨	١	مرتفعة جدًا
٥	ساعد البرنامج في خلق جو من المودة بيني وبين زميلاتي المتدربات.	٤,٩٠	٠,٣١٦	%٩٨	١	مرتفعة جدًا
٦	ساعد البرنامج في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي لدي.	٤,٩٠	٠,٣١٦	%٩٨	١	مرتفعة جدًا
٧	ساهمت المشاركات التطبيقية للبرنامج في تعزيز ثقتي بنفسي	٤,٩٠	٠,٣١٦	%٩٨	١	مرتفعة جدًا
٨	ساهمت المشاركات التطبيقية للبرنامج في تعزيز قدرتي على التواصل أمام الجمهور.	٤,٦٠	٠,٦٩٩	%٩٢	٤	مرتفعة جدًا
٩	أفادني البرنامج في تكوين علاقات إيجابية مع المدربين.	٤,٩٠	٠,٣١٦	%٩٨	١	مرتفعة جدًا
١٠	أسهم البرنامج في تحسين وعيي في الجوانب الأمنية الفكرية.	٤,٣٠	٠,٩٤٩	%٨٦	٦	مرتفعة جدًا
١١	عزز البرنامج قدرتي على الحوار والمناقشة في قضايا الوعي الفكري.	٤,٧٠	٠,٤٨٣	%٩٤	٢	مرتفعة جدًا
	(المحور ككل)	٤,٧١	٠,٣٣٨	%٩٠	مرتفعة	

يتضح من الجدول (5) أن استجابة الطالبات المتدربات لمدى فاعلية البرنامج في تنمية الوعي الفكري بدلالة سلوكيات الطالبات المتدربات انحصرت درجة موافقتهن انحصارًا كبيرًا في (مرتفعة جدًا)، إذ بلغت الدرجة الكلية لمتوسط استجاباتها (٤,٧١)، وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (٤,٢١-٥,٠٠)، الذي يقع ضمن الموافقة (مرتفعة جدًا)، كما بلغ الانحراف المعياري (٠,٣٣٨)، وهي قيمة أقل من الواحد صحيح، مما يعني تجانس درجة

موافقة الطالبات مع درجة فاعلية البرنامج؛ وهذا يعطي دلالة (بصفة عامة) موافقة الطالبات المتدربات تُجَاه فاعلية البرنامج في تنمية الوعي الفكري بدلالة سلوكيات الطالبات المتدربات أنفسهن.

ويلاحظ من الجدول أعلاه أن مجمل استجابة الطالبات المتدربات تركزت في موافقة "مرتفعة جدًا" تجاه فاعلية البرنامج في تنمية الوعي الفكري بدلالة سلوكيات الطالبات المتدربات أنفسهن. إذ جاءت أبرز العبارات وهي الفقرة (٤) ونصها: "ساهم البرنامج في تنمية التعاون بيني وبين زميلاتي المتدربات" والفقرة (٥) ونصها "ساعد البرنامج في خلق جو من المودة بيني وبين زميلاتي المتدربات" والفقرة (٦) ونصها "ساعد البرنامج في تعزيز أخلاقيات البحث العلمي لدي " والفقرة (٧) ونصها: "ساهمت المشاركات التطبيقية للبرنامج في تعزيز ثقتي بنفسي" والفقرة (٩) ونصها " أفادني البرنامج في تكوين علاقات إيجابية مع المدربين" إذ حققت الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي واحد (٤,٩٠).

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى قدرة المدربات على نقل الخبرات العملية، ومتابعة الأداء العملي للأبحاث النظرية والتطبيقية، ومما ساعد على ذلك ملاءمة عدد المتدربات، الذي لم يتجاوز العدد **(10)**، وقد تم توزيعهن في مجموعات متكافئة معرفيًا، ومهاريًا؛ لأن زيادة عدد المتدربات قد يؤدي إلى انخفاض فاعلية التدريب، وبالتالي انخفاض مخرجاته، كما أن انخفاض عدد المتدربات ساهم بدرجة كبيرة في تسهيل مهام المدربات، من جهة متابعة المهام التدريبية، وتقديم التغذية الراجعة الملائمة لفرق العمل، وبذلك تتوصل الدراسة إلى أن بيئة العمل النشطة، التي يسودها الود والتعاون والاحترام المتبادل بين المتدربات، ذات أثر فعال في تعزيز فرص البحث والتجريب والاكتشاف، وتعزيز الثقة المتبادلة ومشاعر الرضا من قبل أعضاء التدريس المشرفات على البرنامج، وهي نتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة أمحديش، وخليفة **(2020)** في الإشارة إلى دور المشاريع التعليمية، ومناقشة المشكلات في تنمية مهارات التفكير التأملي، وهي ضرورية لتعزيز الوعي الفكري.

إجابة السؤال الرابع: ما مدى فاعلية البرنامج بدلالة نتائج تدريب عينة البحث الأولى (الطالبات المتدربات)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي وذلك لمعرفة مدى فاعلية البرنامج بدلالة نتائج تدريب الطالبات المتدربات، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب ودرجة الموافقة لمدى فاعلية البرنامج بدلالة نتائج تدريب الطالبات المتدربات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
١	استفدت من البرنامج في تنمية مهاراتي في البحث العلمي بصفة عامة.	٤,٩٠	٠,٣١٦	%٩٨	٢	مرتفعة جدًا
٢	ساهم البرنامج في رفع إنتاجيتي الشخصية في مجال النشر العلمي.	٤,٧٠	٠,٦٧٥	%٩٤	٥	مرتفعة جدًا
٣	زاد البرنامج التدريبي إنتاجيتي الشخصية في مجال الأعمال التطوعية المتصلة بتعزيز الوعي الفكري داخل جامعتي.	٤,٧٠	٠,٦٧٥	%٩٤	٥	مرتفعة جدًا
٤	حفّزني البرنامج على مواصلة نموي الفكري المستمر.	٤,٦٠	٠,٥١٦	%٩٢	٦	مرتفعة جدًا
٥	تتفق الخبرات المكتسبة من التدريب مع ما كان مخطط له في أهداف برنامج تعزيز الوعي الفكري.	٤,٧٠	٠,٤٨٣	%٩٤	٤	مرتفعة جدًا
٦	في ضوء تفاعلي مع فعاليات البرنامج أصبحت مهتمة بتوعية الزميلات في جوانب الوعي الفكري.	٤,٧٠	٠,٤٨٣	%٩٤	٤	مرتفعة جدًا
٧	بصفة عامة أشعر بنمو وعيي الثقافي بفضل اشتراكي في البرنامج.	٤,٧٠	٠,٤٨٣	%٩٤	٤	مرتفعة جدًا
٨	أشعر بتطور وعيي الأكاديمي بفضل اشتراكي في البرنامج	٤,٨٠	٠,٤٢٢	%٩٦	٣	مرتفعة جدًا
٩	تحسن وعيي القانوني بفضل اشتراكي في البرنامج	٤,٣٠	٠,٩٤٩	%٨٦	7	مرتفعة جدًا
١٠	بصفة عامة أشعر بالرضا عن برنامج تعزيز الوعي الفكري.	٤,٩٠	٠,٣١٦	%٩٨	٢	مرتفعة جدًا
١١	لو أتيحت لي فرصة أخرى، فإنني أرغب في حضور برامج تنموية أخرى في الوعي الفكري. (مع فريق التدريب في البرنامج).	٥,٠٠	٠,٠٠٠	%١٠٠	١	مرتفعة جدًا
(المحور ككل)		٤,٧٢	٠,٢٤٢	٩٤,٤	مرتفعة جدًا	

يتضح من الجدول **(6)** أن استجابة الطالبات المتدربات لمدى فاعلية البرنامج في تنمية الوعي الفكري بدلالة نتائج التدريب للطالبات أنفسهن انحصرت درجة موافقتهن انحصارًا كبيرًا في (مرتفعة جدا)، إذ بلغت الدرجة الكلية لمتوسط استجاباتها (٤,٧٢)، وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (٤,٢١-٥,٠٠)، الذي يقع ضمن الموافقة (مرتفعة جدًا)، كما بلغ الانحراف المعياري (٠,٢٤٢)، وهي قيمة أقل من الواحد صحيح، مما يعني تجانس درجة

موافقة الطالبات مع درجة فاعلية البرنامج؛ وهذا يعطي دلالة (بصفة عامة) موافقة الطالبات المتدربات تُجَاه فاعلية البرنامج في تنمية الوعي الفكري بدلالة نتائج تدريب الطالبات المتدربات أنفسهن.

ويلاحظ من الجدول أن مجمل استجابة الطالبات المتدربات تركزت في موافقة "مرتفعة جدا" تجاه فاعلية البرنامج في تنمية الوعي الفكري بدلالة نتائج التدريب، أو التأثيرات الملموسة الإيجابية الناتجة من البرنامج. إذ جاءت أبرز النتائج الإيجابية الملموسة في الفقرة (لو أتيحت لي فرصة أخرى فإنني أرغب في حضور برامج تنموية أخرى في الوعي الفكري (مع فريق التدريب في البرنامج)؛ إذ حققت الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي (٥,٠٠)، ثم تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (٢) ونصها: "استفدت من البرنامج في تنمية مهاراتي في البحث العلمي بصفة عامة" والفقرة (١٠) ونصها: "بصفة عامة أشعر بالرضا عن برنامج تعزيز الوعي الفكري." بمتوسط حسابي واحد (٤,٩٠). وجاءت مجمل استجابته موافقتهن عليها بدرجة مرتفعة جدًا.

وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى نوعية المخرجات المتحققة على أرض الواقع، بمشاركة المتدربات في نشر علمي لبحث منجز من خلال الانخراط في الفرق التدريبية داخل البرنامج، بالإضافة إلى ما تحقق لهن من اكتشاف قدرتهن على الحوار والنقاش في مواقف فكرية مشابهة وفقا لما تم في التطبيق العملي المباشر عبر منصة (زوم) لفعاليات الندوة التي قدمنها لمجموعة من الطالبات وصلت إلى **(200)** طالبة، وقد تركت هذه التجربة لديهن قيمة إيجابية في تقدير الذات، والثقة بقدرتهن على تفعيل دورهن في خدمة المؤسسة الجامعية التي ينتمين إليها، وقدرتهن على تحقيق حضورا فعالا على المستويين (الفكري والثقافي)، وهذه النتيجة تتضامن مع توصيات دراسة أمحديش، وخليفة **(2020)** في سعيهما إلى بناء برنامج مستند إلى مهارات التفكير التأملي؛ هدفه تصميم بيئة تعليمية نشطة للبحث والتجريب والاكتشاف.

إجابة السؤال الخامس: ما مدى فاعلية البرنامج بدلالة نتائج التدريب من وجهة نظر عينة البحث الثانية (الطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي وذلك لمعرفة مدى فاعلية البرنامج بدلالة نتائج التدريب من وجهة نظر الطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية في محاورها الثلاثة المتعلقة بـ(الوعي الفكري، الوعي الثقافي، الوعي الأكاديمي)، وقد تم عرض نتائج الدراسة وفقًا لمحاورها التالية.

أولًا: نتائج المحور الأول: الوعي القانوني:

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب ودرجة الموافقة لاستجابات الطالبات لمدى فاعلية البرنامج في" الوعي القانوني"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
١	ساهم البرنامج في رصد أبرز مظاهر الانحراف القانوي في المجتمع السعودي، والتوعية بمخاطرها.	٤,٥٣	٠,٦٠٤	%٩٠,٦	٦	كبيرة جدًا
٢	ساهم البرنامج في توضيح التبعات القانونية المترتبة على الانحراف الفكري.	٤,٥٠	٠,٦٣٣	%٩٠	٨	كبيرة جدًا
٣	ساهم البرنامج في نشر الثقافة القانونية بين الطالبات للقضاء على الظواهر والانحرافات الفكرية السلبية.	٤,٥٨	٠,٦٤٦	%٩١,٦	٣	كبيرة جدًا
٤	ساهم البرنامج في التوعية بأبرز المخالفات، التي نصّت عليها لائحة الذوق العام.	٤,٦١	٠,٥٥٥	%٩٢,٢	٢	كبيرة جدًا
٥	ساهم البرنامج في تعزيز الوعي بالتبعات القانونية المترتبة على إساءة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.	٤,٥٥	٠,٦٤٩	%٩١	٥	كبيرة جدًا
٦	ساهم البرنامج في التوعية بأهمية احترام الذوق العام في البيئة الجامعية والأماكن العامة.	٤,٦٣	٠,٥٧٢	%٩٢,٦	١	كبيرة جدًا
٧	ساهم البرنامج في توضيح مبادئ الأمن الفكري داخل البيئة الرقمية.	٤,٥٧	٠,٦٣٠	%٩١,٤	٤	كبيرة جدًا
٨	ساهم البرنامج في التعريف بالمصادر الموثوقة للتطوع الرقمي.	٤,٥٣	٠,٦٨٥	%٩٠,٦	٧	كبيرة جدًا
	(المحور ككل)	٤,٥٦	٠,٤٧٨	%٩١,٢	كبيرة جدًا	

يتضح من الجدول (7) أن استجابة الطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية حِيَال مدى فاعلية البرنامج بدلالة نتائج التدريب في تنمية الوعي القانوني انحصرت انحصارًا كبيرًا في درجة موافقة (كبيرة جدًا)، إذ بلغت الدرجة الكلية لمتوسط المحور (٤,٥٦)، وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (٤,٢١–٥,٠٠)، الذي يُشير إلى درجة (كبيرة جدًا)، كما بلغ الانحراف المعياري للمحور (٠,٤٧٨)، وهي قيمة أقل من الواحد صحيح مما يعني تجانس درجة موافقة الطالبات على هذا المحور ككل؛ وهذه النتيجة تعني أنَّ البرنامج التدريبي القائم على تعزيز الوعي الفكري كان له فاعلية كبيرة جدًا في تنمية الوعي القانوني للطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية، بدلالة نتائج تدريب الطالبات المتدربات.

ويلاحظ من الجدول أن مُجْمَل استجابة الطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية في درجة موافقتهن حِيَالَ مدى فاعلية البرنامج بدلالة نتائج التدريب في تنمية الوعي القانوني، قد جاءت درجة موافقتهن (كبيرة جدا). أما أهم وأبرز" العبارات" المتعلقة بفاعلية البرنامج بدلالة نتائج التدريب في تنمية الوعي القانوني للطالبات؛ فقد تمثلت بالفقرة (٥) ونصها: " ساهم البرنامج في التوعية بأهمية احترام الذوق العام في البيئة الجامعية، والأماكن العامة "، إذ حققت

الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي (٤,٦٣)، وجاءت مجمل استجابته موافقتهن عليها بدرجة (كبية جدا)، ثم تليها الفقرة (٢) في المرتبة الثانية، نصها: " ساهم البرنامج في التوعية بأبرز المخالفات التي نصت عليها لائحة الذوق العام." بمتوسط حسابي (٤,٦١). تليها الفقرة (٣) ونصها: " ساهم البرنامج في نشر الثقافة القانونية بين الطالبات للقضاء على الظواهر والانحرافات الفكرية السلبية"؛ إذ حازت على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٥٨) وبدرجة موافقة (كبيرة جدا).

وتعزو الباحثتان الدرجة الكبيرة جدا لفاعلية البرنامج في تنمية الوعي القانوني للطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية في جميع فقرات المحور، إلى أهمية هذا المحور بالنسبة للطالبات، وحاجتهن إلى التوعية القانونية بشكل عام في البيئة الرقمية، والجرائم المعلوماتية، والتبعات القانونية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي بطريقة مخالفة للأنظمة والقوانين. لذلك عززت الندوة التفاعلية وسائل الحماية، كالتبليغ عن الأفعال غير المشروعة بالطرق النظامية لحمايتهن من الوقوع في مشكلات تصنف ضمن المخالفات القانونية للأنظمة في المملكة. فيما يتعلق باللوائح الداخلية التأديبية، التي نصّت عليها لائحة الطالب في البيئة الجامعية، وحددت بموجبها العقوبات التي قد تتعرض لها الطالبات في مثل حالات متعددة، قد تصل إلى الحرمان من دخول الاختبارات، أو الفصل المؤقت أو النهائي (طي القيد) من الدراسة بالجامعة، ونظرا لحساسية هذه المشكلات والافعال غير المشروعة، كانت النتيجة (مرتفعة جدا) فيما يتعلق بمخالفة الذوق العام في الحرم الجامعي، وهي من أكثر المشكلات التي تتعرض لها الطالبات بسبب نقص الوعي، أي دون قصد المخالفة، إضافة إلى عدم معرفة الطالبات بتبعات هذه المخالفات.

ثانياً: نتائج المحور الثاني: الوعي الثقافي:

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب ودرجة الموافقة لاستجابات الطالبات مدى فاعلية البرنامج في" الوعي الثقافي"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
١	ساهم البرنامج في توضيح التأثيرات السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي ووسائل الإعلام الحديثة على الأمن المجتمعي.	٤,٦١	٠,٥٨٥	%٩٢,٢	١	كبيرة جدًا
٢	ساهم البرنامج في تعزيز أهمية ثقافة الحوار وأدب الاختلاف بين أفراد المجتمع السعودي.	٤,٥٥	٠,٦٥٨	%٩١	٥	كبيرة جدًا
٣	ساهم البرنامج في التشجيع على الالتزام بأخلاقيات المجتمع، (العادات، والتقاليد الاجتماعية) السليمة المعززة للوعي الفكري المجتمعي.	٤,٥٢	٠,٧٢٦	%٩٠,٤	٦	كبيرة جدًا
٤	ساهم البرنامج في التحذير من مخاطر الانحراف الفكري مثل (الغلو والتطرف والانحلال، والإلحاد)	٤,٣٩	٠,٧٢٥	%٨٧,٨	٨	كبيرة جدًا
٥	ساهم البرنامج في تعميق ثقافة التسامح بين أفراد المجتمع السعودي	٤,٤٢	٠,٧٨٣	%٨٨,٤	٧	كبيرة جدًا

٦	**ساهم البرنامج في تعزيز القيم المرتبطة بالحفاظ على الهوية الوطنية والإسلامية**	٤,٥٩	٠,٦٤٥	%٩١,٨	٢	**كبيرة جدًا**
٧	**ساهم البرنامج في التحفيز على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي لنشر الوعي الفكري الثقافي والقانوني**	٤,٥٨	٠,٦١٠	%٩١,٦	٣	**كبيرة جدًا**
٨	**ساهم البرنامج في نشر الوعي الثقافي في ضوء الانفتاح الآمن على الثقافات الأخرى**	٤,٥٧	٠,٦٧٤	%٩١,٤	٤	**كبيرة جدًا**
	(المحور ككل)	٤,٥٣	٠,٥٣٢	%٩٠,٥		**كبيرة جدًا**

يتضح من الجدول (8) أن استجابة الطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية حِيَال مدى فاعلية البرنامج بدلالة نتائج التدريب في تنمية الوعي الثقافي انحصرت انحصارًا كبيرًا في درجة موافقة (كبيرة جدًا)؛ إذ بلغت الدرجة الكلية لمتوسط المحور (٤,٥٣)، وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (٤,٢١-٥,٠٠)، الذي يُشير إلى درجة (كبيرة جدًا)، كما بلغ الانحراف المعياري للمحور (٠,٥٣٢)، وهي قيمة أقل من الواحد صحيح مما يعني تجانس درجة موافقة الطالبات على هذا المحور؛ وهذه النتيجة تعني أنَّ البرنامج التدريبي القائم على تعزيز الوعي الفكري كان له فاعلية كبيرة جدًا في تنمية الوعي الثقافي للطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية وذلك بدلالة نتائج تدريب الطالبات المتدربات.

ويتضح من البيانات السابقة بالجدول أعلاه أن مُجْمَل استجابة الطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية في درجة موافقتهن حِيَالَ مدى فاعلية البرنامج بدلالة نتائج التدريب في تنمية الوعي الثقافي، قد جاءت درجة موافقتهن (كبيرة جدا). وأبرز" العبارات" المتعلقة بفاعلية البرنامج بدلالة نتائج التدريب في تنمية الوعي القانوني للطالبات تمثلت بالفقرة (١) ونصها: "ساهم البرنامج في توضيح التأثيرات السلبية لشبكات التواصل الاجتماعي ووسائل الإعلام الحديثة على الأمن المجتمعي" إذ حققت الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي (٤,٦١)، وجاءت مجمل استجابته بدرجة (كبيرة جدا)، ثم تليها الفقرة (٦) في المرتبة الثانية، ونصها: "ساهم البرنامج في تعزيز القيم المرتبطة بالحفاظ على الهوية الوطنية والإسلامية" بمتوسط حسابي (٤,٥٩). تليها في المرتبة الثالثة الفقرة (٣) ونصها: "ساهم البرنامج في التحفيز على توظيف وسائل التواصل الاجتماعي لنشر الوعي الفكري الثقافي والقانوني"، حصلت على متوسط حسابي (٤,٥٨) وبدرجة موافقة (كبيرة جدا).

وتعزو الباحثتان الدرجة الكبيرة جدا لفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الوعي الثقافي للطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية في جميع فقرات المحور إلى طبيعة المحور، وملامسته لكثير من المشكلات في المحيط الجامعي، والمجتمع بصفة عامة، لاسيما ما يتعلق بسلبيات وسائل التواصل الاجتماعي، فهي ملموسة في الحياة الواقعية، وتتطلب معالجة تربوية، تعمق أدبيات التواصل في المجتمع المسلم المحافظ، ولذلك جاءت نتائج العبارة (6) مؤيدة لهذا التفسير، في ضوء موافقة الطالبات على (مساهمة البرنامج في تعزيز القيم المرتبطة بالحفاظ على الهوية

الوطنية والإسلامية) بدرجة مرتفعة جدا. وهي بادرة إيجابية مطمئنة تعكس وعي طالبات الجامعة بأهمية الحفاظ على الهوية.

ثالثاً: نتائج المحور الثالث: الوعي الأكاديمي:

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب ودرجة الموافقة لاستجابات الطالبات لمدى فاعلية البرنامج في "الوعي الأكاديمي"

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
١	ساهم البرنامج في ربط الطلاب بأنشطة (مركز الإرشاد، ووحدة التوعية الفكرية)، لنشر الوعي الفكري والاعتدال.	٤,٥٧	٠,٦٤٧	%٩١,٤	٧	كبيرة جدًا
٢	ساهم البرنامج في توضيح دور المبادرات التخصصية للطلاب في تعزيز الوعي الفكري.	٤,٥٧	٠,٦٢٠	%٩١,٤	٦	كبيرة جدًا
٣	ساهم البرنامج في توضيح دور البحث العلمي في تعزيز الوعي الفكري.	٤,٥٨	٠,٦٠٠	%٩١,٦	٤	كبيرة جدًا
٤	ساهم البرنامج في تعزيز الوعي الذاتي للطلاب، من خلال التأكيد على أهمية حضور الندوات والملتقيات الفكرية.	٤,٦٥	٠,٥٥٦	%٩٣	٢	كبيرة جدًا
٥	ساهم البرنامج في توضيح دور الأنشطة الطلابية في ترسيخ منظومة القيم والأخلاق بالمجتمع الجامعي.	٤,٥٩	٠,٥٨٨	%٩٢	٣	كبيرة جدًا
٦	ساهم البرنامج في توضيح دور الطالبة في العملية التعليمية، المتمثل في (مركزية الطالب المتعلِّم)؛ وأثر هذا الفهم في تعزيز الوعي الفكري للطالب.	٤,٥٦	٠,٦٠٢	%٩١,٢	٨	كبيرة جدًا
٧	ساهم البرنامج في تعزيز الوعي بأهمية العلاقة التفاعلية بين الطلاب وأعضاء التدريس؛ لتحقيق مبادئ التواصل الإيجابي؛ والحوار الفعال.	٤,٥٨	٠,٦١٠	%٩١,٦	٥	كبيرة جدًا
٨	ساهم البرنامج في تعزيز الوعي، بأهمية التخطيط الجيد، لتحقيق التنمية الذاتية على مستوى الحياة المهنية والاجتماعية والثقافية للطالب الجامعي.	٤,٦٦	٠,٥٥٢	%٩٣,٢	١	كبيرة جدًا
	(المحور ككل)	٤,٥٩	٠,٤٧٠	%٩١,٨		كبيرة جدًا

يتضح من الجدول (9) أن استجابة الطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية حِيَال مدى فاعلية البرنامج بدلالة نتائج التدريب في تنمية الوعي الأكاديمي انحصرت انحصارًا كبيرًا في درجة موافقة (كبيرة جدًا)، إذ بلغت الدرجة الكلية لمتوسط المحور (٤,٥٩)، وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (٤,٢١-٥,٠٠)، الذي يُشير إلى درجة (كبيرة جدا)، كما بلغ الانحراف المعياري للمحور (٠,٤٧٠)، وهي قيمة أقل من الواحد صحيح، مما يعني تجانس درجة موافقة الطالبات على هذا المحور ككل؛ وهذه النتيجة تعني أنَّ البرنامج التدريبي القائم على تعزيز الوعي الفكري كان له فاعلية كبيرة جدا في تنمية الوعي الأكاديمي للطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية، وذلك بدلالة نتائج تدريب الطالبات المتدربات.

ونلاحظ من البيانات السابقة بالجدول أعلاه أن مُجْمَل استجابة الطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية في درجة موافقتهن حِيَالَ مدى فاعلية البرنامج بدلالة نتائج التدريب في تنمية الوعي الأكاديمي، قد جاءت درجة موافقتهن (كبيرة جدا)، وأبرز" العبارات" المتعلقة بفاعلية البرنامج بدلالة نتائج التدريب في تنمية الوعي الأكاديمي للطالبات تمثلت بالفقرة (٨) ونصها: " ساهم البرنامج في تعزيز الوعي، بأهمية التخطيط الجيد، لتحقيق التنمية الذاتية على مستوى الحياة المهنية والاجتماعية والثقافية للطالب الجامعي"، إذ حققت الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي (٤,٦٦)، وجاءت مجمل استجابة موافقتهن عليها بدرجة (كبية جدا)، ثم تليها الفقرة (٤) في المرتبة الثانية ونصها: " ساهم البرنامج في تعزيز الوعي الذاتي للطلاب، من خلال التأكيد على أهمية حضور الندوات والملتقيات الفكرية" بمتوسط حسابي (٤,٦٥). تليها في المرتبة الثالثة الفقرة (٥) ونصها" ساهم البرنامج في توضيح دور الأنشطة الطلابية في ترسيخ منظومة القيم والأخلاق بالمجتمع الجامعي"، فقد حصلت على متوسط حسابي (٤,٥٩) وبدرجة موافقة (كبيرة جدا)، وهي نتيجة لا تتفق مع الشمراني (**2019**)، فقد توصلت الدراسة السابقة أن الأنشطة الطلابية ذات فعالية متوسطة في تعزيز الوعي الفكري.

وقد أرجعت الباحثتان الدرجة الكبيرة جدا لفاعلية البرنامج في تنمية الوعي الأكاديمي للطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية بدلالة نتائج تدريب الطالبات المتدربات في جميع فقرات المحور إلى تمثل بعض النتائج مباشرة لهن كما في العبارة (**8**)، إذ حققت أعلى نسبة؛ فهي تعكس أولوية تنموية لدى الطالبات، وحاجة فكرية ماسة إلى اكتساب التخطيط الجيد، لتحقيق التنمية الذاتية على مستوى الحياة المهنية والاجتماعية والثقافية للطالب الجامعي، وفي الدرجة الثانية جاءت نتائج العبارة(**4**) للتأكيد على أهمية حضور الندوات والحوارات، بناء على التفاعل الإيجابي المتحقق من خلال الندوة، وفي مقابل ذلك حققت بعض العبارات المهمة مثل (**1**) المتعلقة بدور مركز الإرشاد في تعزيز الوعي الفكري أهمية أقل؛ لأن الإجابة عنها تتطلب إدراكا بدهيا بناء على تبني مركز الإرشاد، ووحدة الوعي واحتضانهم لهذه الندوة التطبيقية من قبل الطالبات المتدربات في برنامج تعزيز الوعي الفكري، وقد تلتها النتائج التي حظيت بها العبارة (**3**) المعنية بمساهمة البرنامج في تنمية الوعي الفكري من خلال البحث العلمي، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى عدم ملامسة هذه المخرجات للطالبات الحاضرات للندوة، وهي تشكل فائدة أساسية للطالبات المتدربات، مع أن الطالبات المنفذات للندوة والمعنيات بهذا المحور، قد حرصن على نقل خبراتهن التي تتحقق في الحصول على فرصة نشر علمي في مجلات علمية محكمة بفضل الاشتراك في هذا البرنامج.

كما أن النتائج التي تحققت في العبارة (**6**) المعنية بمساهمة البرنامج في التوعية بمركزية دور الطالب وأهميته في العملية التعليمية جاءت في مرتبة أقل بالنسبة لغيرها من المحاور، ولعل السبب ضيق لوقت وحاجة هذا العنصر

إلى التوضيح، والأمر يتطلب تخصيص وقت كاف، وتقديم ممارسات تطبيقية معززة لهذا الدور، ويمكن أن يحتسب لهذا البرنامج الإشارة إلى أهمية دور الطالب وتفاعله الإيجابي، الذي يعد عاملا أساسيا في تعزيز الوعي الفكري.

النتائج العامة وربطها بالدراسات السابقة:

إجابة السؤال الرئيس: ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم لتعزيز الوعي الفكري لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز؟

تمّ استخدام المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي؛ لمعرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم لتعزيز الوعي الفكري لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطالبات المتدربات، وكذلك الطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية، ولدقة هذه الأساليب الإحصائية في تحديد فترات استجابة أفراد العينة؛ تم استخدامها لتحديد المستوى العام للموافقة على كل محور بالنسبة للطالبات المتدربات، ويبين الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي لكل مجال من مجالات المشكلات الأكاديمية.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات عينتي الدراسة (الطالبات المتدربات /الطالبات الحاضرات للندوة) تُجَاه كل محور من محاور الوعي الفكري والأداة ككل

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
١	المحور الأول ردة فعل: ردود أفعال المتدربات تجاه عملية التدريب، وإحساسهم تجاه بنية الحدث ومحتواه وطرقه.	٤,٧٦	٠,٢٩١	%٩٥,٢	مرتفعة جدًا
٢	المحور الثاني التعلم : التعلم المكتسب من خلال الحدث.	٤,٦٢	٠,٣٨١	%٩٢,٤	مرتفعة جدًا
٣	المحور الثالث السلوك: التغيرات السلوكية للمتدربات	٤,٧١	٠,٣٣٨	%٩٤,٣	مرتفعة جدًا
٤	المحور الرابع النتائج: التأثيرات الملموسة الإيجابية بدلالة نتائج تدريب الطالبات المتدربات.	٤,٧٢	٠,٢٤٢	%٩٤,٥	مرتفعة جدًا
٥	المحور الخامس النتائج: التأثيرات الملموسة الإيجابية بدلالة نتائج تدريب الطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية	٤,٥٦	٠,٤٥٧	%٩١,٢	كبيرة جدًا
	المحاور الأربعة ككل	٤,٧٠	٠,٢١٠	٩٤,١	مرتفعة جدًا

يتبين من النتائج المبينة بالجدول أعلاه (10) أن استجابة الطالبات المتدربات لمدى فاعلية البرنامج في تنمية الوعي الفكري انحصرت درجة موافقتهن انحصارًا كبيرًا في (مرتفعة جدا)، إذ بلغت الدرجة الكلية لمتوسط استجاباتها

للأداة ككل (٤,٧٠)، وانحراف معياري (٠,٢١٠)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور الأربعة بين (٤,٦٢- ٤,٧٢)، التي تقع ضمن مستوى الموافقة (مرتفعة جدا)، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية بين (.٢٤٢- ٠,٣٨١) وهي قيمة أقل من الواحد صحيح، مما يعني تجانس درجة موافقة الطالبات مع درجة فاعلية البرنامج؛ وهذا يعطي دلالة (بصفة عامة) موافقة الطالبات المتدربات تُجَاه فاعلية البرنامج في تنمية الوعي الفكري للطالبات المتدربات أنفسهن بجامعة الملك عبد العزيز.

ويلاحظ من الجدول أعلاه أن استجابة الطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية لمدى فاعلية البرنامج في تنمية الوعي الفكري بدلالة نتائج التدريب قد انحصرت درجة موافقتهن فيها انحصارًا كبيرًا في (كبيرة جدا)، إذ بلغت الدرجة الكلية لمتوسط استجاباتها للأداة ككل (٤,٥٦)، وانحرافها المعياري (٠,٤٥٧)، وهذا يعطي دلالة موافقة الطالبات الحاضرات للندوة التفاعلية تُجَاه فاعلية البرنامج في تنمية الوعي الفكري، بدلالة نتائج تدريب الطالبات المتدربات (العينة الأولى) بجامعة الملك عبد العزيز.

وتعلل الدراسة سبب الدرجة المرتفعة جدا لفاعلية البرنامج في تنمية الوعي الفكري للطالبات المتدربات تبعا لطبيعة البرنامج القائم على فرق تدريبية تطوعية، والأعمال فيها ليست إلزامية كمتطلب دراسي، أو تكليف إجباري، لغرض الاجتياز، بل جاء انخراط الطالبات في البرنامج من منطلق الرغبة الذاتية، والخطط الشخصية الطموحة للتقدم خطوة في مجال الترقي الفكري، ورفع الإنتاجية الشخصية في مجال الأعمال التطوعية؛ لخدمة المجتمع في مجال غرس القيم وتعزيز الهوية الوطنية، وسد الفجوة فيما يتطلب استكماله من مهارات لم يكتمل نموها عن طريق المقررات الدراسية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة قاسم (2022)، من جهة أهمية البرامج الإرشادية وفاعليتها في تنمية التفكير الناقد، وتعزيز الوعي، وتعميق الحس الأمني لدى الطلاب.

من خلال ما سبق ذكره، نجد أن الدراسة الحالية حاولت الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم لتعزيز الوعي الفكري لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز، ولقد توصلت الباحثات إلى عدة نتائج نلخصها فيما يلي: أن البرنامج التدريبي كان له فاعلية كبيرة جدا في تنمية الوعي الفكري لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز، وذلك بدلاله ردود أفعال الطالبات المتدربات، وإيجابية انطباعاتهن نحو إجراءات وأنشطة التدريب، وذلك بدلالة مخرجات تعلم الطلبات المتدربات المكتسبة من البرنامج، والمتمثلة في (النشر العلمي لأبحاث الفرق التدريبية، اللقاءات العلمية المنفذة من قبل هذه الفرق) وأيضا بدلالة التغيرات السلوكية في أساليب الحوار والتفاعل في الورش العملية واللقاءات التدريبية، وأيضا بدلالة نتائج تدريب الطالبات المتدربات والحاضرات للندوة التفاعلية واستطلاع آرائهن في استبانة تم توزيعها عليهن في نهاية الندوة.

توصيات الدراسة:

– تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لبناء الوعي الفكري، لدى الطلبة الجامعيين.

– التوسع في برامج التنمية الفكرية، التي تنطلق من فكرة دمج طلبة البكالوريوس مع طلبة الدراسات العليا، للاستفادة من الفئة الأخيرة في الإشراف على منجزات الفريق؛ لتدريبهن على التطبيق العملي، ومراقبة مدى تطورهن الفكري.

– تقديم حوافز مادية ومعنوية، ترغب الطلاب في حضور البرامج التدريبية في مجال تنمية الوعي الفكري، وتعزيز الهوية الوطنية في المؤسسات التعليمية والثقافية.

– تصميم برامج تدريبية تستهدف تنمية قدرة الطلاب على إنتاج المعرفة الفكرية في إطار محاور المواطنة؛ لترسيخ مبادئ التفكير الإيجابي المعزز للوعي الفكري.

– إعداد مقاييس لدرجة الوعي الفكري لدى طلبة المرحلة الجامعية؛ لإعطاء وصف دقيق ومحدد لمقدار الوعي الفكري وحدوده في هذه المرحلة العمرية المهمة.

– تشجيع الطلاب على الانخراط في مجموعات بحثية مشتركة ومتنوعة، تتعلق بالوعي الثقافي، والوعي القانوي، والوعي الأكاديمي ...إلخ.

تتقدم الباحثتان بخالص الشكر والتقدير لعمادة البحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز–بجدة على دعمها العلمي والمادي بالمنحة البحثية رقم (IFPAS-001-125-2020)

المراجع:

أمحديش، صالحة. والشريدة، محمد (2019)، "**أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها**"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ع(28)، ج(3)، ص449-427.

بارنيت، رونالد (2009)، **إعادة تشكيل الجامعة: علاقات جديدة بين البحث والمعرفة والتدريس**، ترجمة، شكري مجاهد، الرياض، دار العبيكان.

بخضرة، مونيس (2009)، **تاريخ الوعي: مقاربات فلسفية حول جدلية ارتقاء الوعي بالواقع**، بيروت، الدار العربية للعلوم.

براى، توني (2008)، **المرشد في تصميم الدورات التدريبية: الدليل العملي الكامل نحو إعداد برامج تدريبية فعالة**، ترجمة: هدى فؤاد، القاهرة، مجموعة النيل.

الحكيم، نعيم تميم (2009)، "**نحو استراتيجية وطنية لتكريس مفهوم الأمن الفكري**"، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري– المفاهيم والتحديات، كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري، جامعة الملك سعود، ص14.

زاكاي، لويز جيه (2006)، **دليل المرشد: تيسير علاقات التعليم الفعال**، الرياض، مكتبة العبيكان.

الشمراني، بدور. ونجمي، على (2019)، "**دور جامعة تبوك في التوعية الفكرية لطالباتها في ضوء متطلبات تعزيز الأمن الفكري، جامعة تبوك**"، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع (61) ج (16)، ص199- 244.

القحطاني، سالم. والعامري، أحمد. وآل مذهب، معدي. والعمر، بدران (٢٠٠٠)، **منهج البحث في العلوم السلوكية**، الرياض، المطابع الوطنية الحديثة.

ابن القيم، محمد (١٤٢٩) **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية أهل العلم والإرادة**، ط١، ج1، بيروت، دار الكتب العلمية.

ابن القيم، محمد (٢٠١٧) **بدائع التفسير الجامع لما فسره الإمام ابن القيم الجوزية**، جمع وشرح يسري السيد، الرياض، دار ابن الجوزي.

الزبون، مأمون. والرفاعي، عزام. والزبون، مالك (2018)، "**دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعة الأردنية الحكومية**"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، ج(11)، ع(35)، 85-102.

محمد، صلاح (2016)، **ثقافة الأمن الفكري في المدارس**، القاهرة، مؤسسة دار الفرسان.

مصطفى، إبراهيم، والزيات، أحمد، وعبد القادر، حامد، والنجار، محمد، (د.ت)، **المعجم الوسيط**، اسطنبول، المكتبة الإسلامية.

ملكاوي، فتحي حسن (2018)، **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، ط2، عمان، المعهد العالي للفكر الإسلامي.

نايت، بيتر (2009)، **حين يكون المرء مدرسًا في التعليم العالي**، الرياض، دار العبيكان للنشر.

نصري، هاني يحيى (1998)، **الفكر والوعي بين الجهل والوهم والجمال والحرية**، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

The Extent of Effectiveness of a Training Program for Boosting Intellectual Awareness of a Sample of Female Students at King Abdulaziz University According to Kirkpatrick Model

Professor Mariam Ibrahim Ghabban,
Department of General Courses, Faculty of Arts,
King Abdulaziz University

Dr. Hadyah Ahmad Abdullah Balkhiour,
Department of Special Law, Faculty of Law,
King Abdulaziz University

Abstract. this study aims to evaluate the effect of a training program based on boosting intellectual awareness of a sample of female students at King Abdulaziz University (KAU) using Kirkpatrick Model for measuring the effectiveness of training. This is done in order to reveal the satisfaction of the female trainees with the program and its effectiveness in boosting their intellectual awareness. The study population consisted of a primary sample of (10) female students from both Arts and Law faculties, in addition to a second sample consisting of (200) female students benefiting from the practical practice of trainee students in the first sample. A measuring instrument is constructed for self-evaluation of the female trainees in the program (the first sample);it is a questionnaire distributed to 4 levels according to measuring indicators in Kirkpatrick Model. There is another measuring questionnaire that targets the (second sample), which is consisted of the students attending the educational symposium carried out by the trainee students (the first sample). The questionnaire was distributed to three levels of awareness: law, academic and cultural, which represent the basic approved levels of the theoretical content of boosting the intellectual awareness program. As for the practical practice, its tasks are distributed to two parallel courses (scientific publication of applied research prepared by the work teams of trainees, interactive scientific meetings, symposia, lectures and dialogue sessions.

By analysing the evaluation results, the study concluded that the training program has a great effectiveness in developing the intellectual awareness as shown by the reactions of the trainee students and their impressions as regards the training processes, and as shown by the students' reactions in the second sample and their impressions towards the content of the symposium and methods of presentation and introduction.

Key words:
The Intellectual security, instruments of intellectual awareness, law awareness, cultural awareness and academic awareness

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٣٠ع٥ ص ص: ٤٠٧- ٤٥٤ (٢٠٢٢م)
DOI:10.4197/Art.30-5.15

التلفيق في الفتاوى والأقضية بين المشروع والممنوع دراسة فقهية مقارنة

د. عبدالرحيم بن مراد عواض الحارثي
استاذ مشارك قسم الشريعة
كلية الشريعة والانظمة بجامعة الطايف

مستخلص. فقد وسمت هذا البحث بـ " التلفيق في الفتاوى والأقضية بين المشروع والممنوع دراسة فقهية مقارنة" حررتُ في مقدمته سبب اختياره وأهميته ومنهج البحث وخطته ؛ وفي التمهيد عرفتُ كلاً من التلفيق والفتاوى والأقضية والمشروع والممنوع ؛ والمراد منها ؛ كما حررتُ فيه مطلباً عن التخفيف والتيسير في الشريعة ، وهل التلفيق يُعد منه؟ . وبينتُ أقسامه وصوره ومُصدره وحكمه . ومادة البحث تناولتها في مبحثين أحدهما في التلفيق في مسائل التوقف؛ ومما هو ضروري بحثه ما يكون في مسائل الاعتقاد؛ وحكم جريان الخلاف في مسائلها، وهل يُمكن التلفيق فيها وفي المسائل المتوقف فيها في الفقه ، ثم تناولتُ في المبحث الثاني جريان التلفيق في مسائل الفقه الاجتهادية بقسميه المشهورين : قسم العبادات وفيه ذكرتً مسألتين جرى التلفيق الفقهي فيها ، وذلك في مسألة كيفية احتساب عدة وأيام الحيض والطُهر للمرأة ، وحررت الخلاف الفقهي وأدلتهم وتعليلاتهم ، وبينت الراجح من بينها، والمسألة الثانية مسألة تعدد القراءات العشر وقراءة إمام المصلين وتنوعه وانتقاله بين هذه القراءات ، وبينتُ لخلاف الفقهي في التلفيق بين القراءات ومتى يكون مشروعاً ومتى يكون ممنوعاً ؛ والقسم الثاني في المعاملات وفيه ذكرتُ مسألتين جرى التلفيق الفقهي فيها في الولاية في النكاح ، والمسألة الثانية في جريان التلفيق في الأحكام القضائية ، ووضحتُ ما لا يُمكن أن يكون التلفيق الفقهي فيه بالكلية ؛ وما يُمكن أن يكون التلفيق الفقهي فيه ، وأن هناك درجة للتلفيق تُعرف بالتلفيق الضروري، قد يحتاج لها القاضي ؛ وحررتُ الخلاف الفقهي إن أخطأ القاضي في حكمه، والأدلة والترجيح بين قولي المسألة ، وعضدت ما سبق بما جاء عن هيئة كبار العلماء وقراراتهم والنظام الحالي في هذه البلاد المباركة ما أمكن ، مع الإشارة لبعض الأحكام القضائية ، وختمتً بخاتمة توضح نتائج هذا البحث؛ سائلاً الله الإخلاص في القول والعمل ؛ وأن ينفع به مريده وطالبه ؛ فرب حامل فقه إلى من هو أفقه منه؛ مستغفراً ربي على تقصيري وخطأي وكل هذا عندي؛ غفر الله ذنبي ؛ وستر عيبي ؛ وجمعني برسول الله – عليه الصلاة والسلام – في جنات النعيم ؛ ولمن قال: آمين.

كلمات مفتاحة للبحث: التلفيق الفقهي، لفق، تلفيقاً، الحكم ملفق ؛ فتوى ملفقة.

المقدمة

الحمد لله الذي جعل الفقه علماً وفهماً ؛ والحديث سنةً واتباعاً ؛ والقرآن الكريم عبادةً ومنهجاً ، والصلاة والسلام على رسول الله ، ونبيه ، وصفيه من خلقه ، محمد بن عبد الله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه ومن والاه ؛ ثم أما بعد ؛؛؛

ففي عصر النبي – صلى الله عليه وسلم – خرج من مدرسته ؛ ونال من الوحي ومن مشكاة نبوته ؛ جمع من صحابة رسول الله – عليه الصلاة والسلام – فرضي الله عن أصحابه البررة الأطهار ؛ إذ كان لبعضهم السبق في حفظ حديث رسول الله ؛ وكان لبعضهم السبق في الفهم بحكم الله ؛ وكان لبعضهم السبق في الجهاد في سبيل الله وقيادة الجيوش وغير ذلك من جميل فضائلهم على من بعدهم .

ثم بدأت في نهاية المائة من هجرة رسول الله – عليه الصلاة والسلام – بزوغ أولى مدارس المذاهب الفقهية ؛ والتي كان منهجها القياس والعمل بالرأي وقدموه على خبر الواحد ؛ وصولاً إلى مدرسة أهل الحديث لعنايتهم به وبسنده ومتنه وفقهه ؛ ووصولاً إلى مدرسة أهل الظاهر ؛ والتي لم يصل الزمن إلى المائة الثالثة إلا باكتمال ظهور المذاهب الفقهية المقارنة الخمسة المشهورة وغيرها .

وقد عقب هذه المرحلة ؛ زمن مليء بالتأليف والتصنيف ؛ والتقليد والمناصرة لإمام المذهب ؛ حتى وصل الحال إلى إفراط بالتجريح والتبديع ؛ والمغالطات اللفظية في مناقشة المخالف ؛ والوصول عند البعض بتسبيب الترجيح في المسألة نصرة لإمام المذهب ولقواعده وأصوله .

والقراءة لفقه الأئمة الأعلام أبي حنيفة ومالك والشافعي وأحمد – رحمهم الله – نجد من خلال فتاواهم وأقوالهم ما يدل على ظهور نية الاجتهاد في المسألة ؛ والتعبد لله في البحث عن الحكم الشرعي ليس أكثر .

وكذلك القول في مدرسة مذهب أهل الظاهر ؛ فقد كان لهم – رحمهم الله – الدور في حفظ النصوص الشرعية ؛ والوقوف عند ألفاظها ؛ وبقوا غالباً عند ظاهرها ؛ وانحرموا من مزيد فهمها ؛ وانتصروا لأقوالهم بالهجوم على المخالفين بما لم يكن معتاداً في ألفاظ وعبارات النقاش مع المخالفين .

والحق والله أعلم أن لله سبحانه حكمةً في ظهور المذاهب الفقهية وتنوعها ؛ واختلاف أصولها ؛ وأحكام فروعها ؛ وتنوعاً علمياً واسعاً كان لها الفضل في بناء المكتبة الإسلامية ؛ والاستفادة من دراسة نتاجهم وفهمهم ، ومؤلفاتهم؛ ودراسة أسباب من خرج عن أصل مذهبه ؛ بما أضفى ذلك مزية في البحث العلمي والفتوى ، والأقضية ، والمجامع الفقهية إلى حتى زماننا هذا ؛ فرحمهم الله جميعاً ؛ وغفر لهم وتجاوز عنهم ؛ وجمعنا بهم وبصحابة رسول الله مع حبيبنا محمد – عليه أفضل صلاة وأزكى تسليم – على سرر متقابلين في جنات النعيم – اللهم آمين – .

وفي شهر رمضان من عام (١٤٣٦هـ) هل هلال هذا الشهر المرتقب عند المسلمين ؛ وقد كنت دارساً في الولايات المتحدة الأمريكية ؛ وما إن جاء نهاية الشهر الفضيل ؛ وبحثت عن زكاة لفطري ؛ وعن أصوات من يبيعها بألفاظهم المعتادة في بلاد المسلمين – زكي زكي – فلم أجد ؛ وإن وجدت طعاماً من بر أو أرز ؛ فإني لم أجد من يقبلها ويأخذها.

فكان لي في مذهب أبي حنيفة – رحمه الله – مندوحة بفقهه ؛ وسعة في رأيه بإخراج الدراهم زكاة فطرٍ ؛ وخرجت عن ما كنت أعمل به من قول جمهور الفقهاء المشهور بإخراج صاع من طعام – والموفق هو الله – بما آمل من الله أن يتقبل مني ومن المسلمين ؛ وأخرجت زكاة الفطر دراهماً ومالاً مقبوضاً بيد المسلم المستحق – إن شاء الله – وليس بصاع من طعام بر أو تمر.

ثم انقدح في ذهني موضوع – التلفيق – وبين فينة وأخرى أجمع مادته مكتوبة أو مسموعة ؛ وهل الصورة التي كنت عليها تعتبر تلفيقاً ؟ وما هو التلفيق ؟ وتأملت اللفظ ومادته – لَفَّق – فوقعت في حيرة بين مدحها وذمها ؛ ونظرت في أقوال الفقهاء وتتبعت ما أمكن ؛ حتى أصِلَ إلى ما أرجوه بما لا يكون وسيلة للوصول إليه إلا من خلال البحث العلمي .

ووسمته بهذا العنوان : " التلفيق في الفتاوى والأقضية بين المشروع والممنوع دراسة فقهية مقارنة " .

أهمية الموضوع وأسباب اختياره :

تظهر أهمية الموضوع بأن القصد من التلفيق هو الوصول إلى تحقيق الأدنى من إبراء الذمة ؛ وراحة المكلف بسلامة تعبده لله تعالى ؛ ومحاولته الاتقاء بأقوال أهل العلم عن الوقوع في حرام أو مكروه ؛ أو ترك واجب أو مندوب ؛ كما أن أهمية الموضوع تتضح في رفع الحيرة والتردد عن المكلف ؛ ووصوله إلى الطمأنينة غالباً في أفعال المكلفين بالأحكام الشرعية .

وهذا البحث تبرز أهميته للمكلف في تصرفاته ، والمفتي في فتواه ، والقاضي في أحكامه ؛ فقد يرد التلفيق بما سنوضحه ؛ ويكون معيناً له بمعرفة المشروع من التلفيق والممنوع منه حكماً فقهياً .

إضافة إلى ما نراه في وسائل التواصل الاجتماعي ؛ والقنوات الفضائية ؛ من مغايرات في الفتوى الفقهية ؛ على مسألة واحدة !! وقد تكون صادرة من ذات المفتي دون غيره ؛ وكذلك الحال في القاضي عند تتبع أحكامه القضائية ؛ والتي جاءت على صورة واحدة !!

بما يكون من مجموع هذا وغيره ؛ بأن تكون هذه أسباب باعثة لاختياري لهذا العنوان ؛ وهي لاشك الثمرة المبيّنة لأهمية الموضوع والله الموفق.

الدراسات السابقة :

بالاستقراء والتتبع للدراسات السابقة فقد وجدت من كان له سبق الفضل العلمي موضحاً إياها باختصار وفق ما يلي :

١. التلفيق في الشريعة الإسلامية لكاتبه د. نزار أبو منشار

٢. التلفيق وحكمه في الفقه الإسلامي لكاتبه د. عبدالله السعيدي .

٣. عمدة التحقيق في التقليد والتلفيق لكاتبه : محمد سعيد الباني .

٤. التلفيق وضوابطه في الفقه الإسلامي لكاتبه : محمد الفرا .

٥. التلفيق بين الأقوال الفقهية لكاتبه د. مرضي العنزي .

وبالاطلاع عليها أجد معين علمهم ؛ وسبق فضلهم ؛ أنها كانت في موضوعات ودراسات أصولية تتعلق بدراسة التقليد ؛ وحكم المقلد ؛ ومخالفته لمن يُقلد ؛ والمجتهد ؛ وطبقات المجتهدين ؛ والرخصة ؛ ومفهومها ؛ والأخذ بها ؛ فهي في مادة أصول الفقه وموضوعاته .

وأما في هذا البحث فقد جعلت دراسة التلفيق دراسة فقهية مقارنة ؛ ببيان حكمه الشرعي ؛ وتطبيقاته الفقهية بمسائل فقهية حررتها ؛ وسواء أكان التلفيق أزلياً متقدماً أم كان معاصراً مستجداً ؛ على وجه غير ملزم باعتبار أنها فتوى ؛ أم على وجه الإلزام باعتبار أن الصادر عن القاضي هو حكم قضائي مُلزم .

وقد انتهجت في تقسيم هذا البحث بالنظر إلى الحكم الفقهي عند ورود التلفيق على المسائل المتوقَّف فيها ؛ ومنها بعض مسائل الاعتقاد .

وبالنظر أيضاً إلى الحكم الفقهي عند ورود التلفيق على المسائل الفقهية الاجتهادية ؛ وذلك وفق تقسيم بعض الفقهاء لأبواب الفقه إلى قسمين : قسم العبادات وقسم المعاملات ؛ حتى يُمكن تحرير هذه المادة وفق خطة بحثٍ مرتبة . [١]

وعمدتُ إلى المسألة الفقهية فأقوم بتحليلها وتوضيح كيفية ورود التلفيق عليها من قبل المفتي أو القاضي أو حتى من المكلف ابتداءً ما أمكن .

ولا أدعي الكمال – وأستغفر الله من ذلك – فلعل أوراقي هذه تبلغ إلى من هو أفقه مني ؛ أو تُعين المستفيد وطالبه ومريده . ومن الخالق أطلب توفيقه ورشده ؛ ومن المخلوق ستره ودعواته ؛ فالعلم رحم بين أهله ؛ والجميع شركاء في الأجر .

---

[١] يقول ابن عابدين في حاشيته : " والعبادات خمسة الصلاة والزكاة والصوم والحج والجهاد ، والمعاملات خمسة المعاوضات المالية والمناكحات والمخاصمات والأمانات والتركات .." أنظر : الدر المختار شرح تنوير الأبصار المشهورة بحاشية ابن عابدين لمحمد أمين المشهور بابن عابدين المتوفى ١٢٥٢ هـ - رحمه الله - ١٨٣/١ ، تحقيق عبد الموجود ومعوض ؛ دار عالم الكتب ،١٤٢٣ هـ الرياض .

منهج البحث :

١. حررت تمهيداً متضمناً لثلاثة مطالب تتضمن تعريفات وصور وأقسام بغرض التقديم المفيد لمادة هذا البحث .

٢. اعتمدت على المصادر الفقهية الأصيلة مقارنة بالمذاهب الفقهية الخمسة – الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة والظاهرية ما أمكن .[٢]

٣. أحرر النتيجة الفقهية تحريراً يتفق مع موضوع البحث ؛ وإن وجدتُ خلافاً لبعض الفقهاء خالياً من الدليل الصحيح وله تعليل موضوعي معتبر ؛ بينته سعياً لبناء المحتوى الفقهي المفيد .

٤. أوضح مباشرة الحكم الفقهي لمسائل الاعتقاد ؛ والتي تناولتُ تحريرها في هذا البحث ؛ متجنباً لبسط الخلاف فيها ؛ وكذا دون تبيين للفِرَق والملل ؛ وذلك حفظاً لمحتوى البحث الفقهي ومادة خطته .

٥. أكتفي بمصدر أو مرجع فقهي أو شرعي عموماً متى ما وجدته صالحاً للرجوع إليه ؛ مع ما قمت به من التقريب وضرب الأمثلة المعاصرة ؛ وتوضيح الفروق ما أمكن .

٦. أقوم بتحرير المسألة وإن وجدت لها تناسباً لتقسيمها وضحت ذلك في صور أو حالات لها حتى يكون التحرير الفقهي بسبر وتقسيمٍ مرتب .

٧. حررت مسائل فقهية من أبواب فقهية مختلفة ؛ وبينت كيف يكون التلفيق فيها بفتوى فقهية أو بحكم قضائي ما أمكن .

٨. تجنبت الدراسة الأصولية في التلفيق منعاً للتكرار واكتفاء بفضل من سبق ممن ذكرتهم في الدراسات السابقة أو غيرهم .

٩. إذا وجدت استثناء وأثراً فقهياً قد يغيب عن القارئ حررته تحقيقاً لشمولية النظر في المسألة ؛ وإن وجدت مزيد فائدة أشرت لذلك في الحاشية .

١٠. أنسب الأقوال الفقهية لأصحابها ما أمكن ؛ وإن انفرد القول ببعض مجتهدي المذهب أشرت لذلك في الحاشية ويكون التوثيق صالحاً لما سبق في المتن ؛ لعدم إشغال المتن بكثرة الترقيم .

١١. أكتفي بذكر دليل أو دليلين صحيحين حتى يكون القول قوياً بدليله ؛ كما أني أذكر دليل المخالف أو تعليله إن وجد ؛ وأقوم بالتخريج المعتبر غالباً في مثل هذه البحوث العلمية بالاكتفاء بواحد ممن أخرجه وصححه من ثقات أهل الحديث .

١٢. أحرر ترجمة يسيرة لغير مشهور من الأعلام ؛ إذ تجنبتُ ترجمة الأنبياء ومشهوري الصحابة والتابعين – رضوان الله عليهم – والأئمة في المذاهب الفقهية الخمسة والمعاصرين .

---

[٢] أقول : وبفضل الله تعالى فإن جميع مصادر ومراجع مادة هذا البحث من مكتبتي الخاصة إلا القليل الذي كان من موسوعة المكتبة الشاملة .

١٣. أوضح في الحاشية كافة بيانات المصدر والمرجع ؛ باسم مؤلفه الذي يرفع الجهل عنه ، وتاريخ وفاته والتحقيق ، ودار النشر والطباعة ، وسنة الطبع متى توفر ؛ وذلك عند إيرادي له في المرة الأولى.

وقد رسمت خطة هذا البحث في تمهيد ومبحثين وخاتمة وهي كالتالي :

تمهيد : وفيه ثلاثة مطالب :

المطلب الأول : التعريف بمفردات العنوان ، وفيه أربعة فروع:

الفرع الأول : تعريف التلفيق وبيان المراد به ، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: تعريف التلفيق لغة واصطلاحاً .

المسألة الثانية : بيان المراد بالتلفيق الفقهي

الفرع الثاني : تعريف الفتوى لغة واصطلاحاً

الفرع الثالث : تعريف القضاء لغة واصطلاحاً .

الفرع الرابع : تعريف المشروع والممنوع وبيان المراد منهما ، وفيه ثلاثة مسائل :

المسألة الأولى : تعريف المشروع لغة واصطلاحاً .

المسألة الثانية : تعريف الممنوع لغة واصطلاحاً .

المسألة الثالثة : بيان المراد بالتلفيق المشروع والتلفيق الممنوع .

المطلب الثاني : التخفيف والتلفيق في الأحكام الشرعية .

المطلب الثالث : أقسام التلفيق ؛ ومُصدره ؛ وصوره ؛ وبيان حكمه . وفيه أربعة فروع:

الفرع الأول : أقسام التلفيق .

الفرع الثاني : مُصدر التلفيق .

الفرع الثالث : صور التلفيق .

الفرع الرابع : حكم التلفيق .

المبحث الأول : التلفيق في المسائل المتوقف فيها ؛ وفيه مطلبان:

المطلب الأول : تعريف التوقف لغة واصطلاحاً ؛ وبيان المراد به وفيه ثلاثة فروع :

الفرع الأول : تعريف التوقف لغة واصطلاحاً .

الفرع الثاني : بيان المراد بالتوقف .

الفرع الثالث : حكم التلفيق في المسائل التوقفية .

المطلب الثاني : حكم التلفيق في مسائل الاعتقاد .

المبحث الثاني : التلفيق في المسائل الفقهية الاجتهادية ، وفيه مطلبان :

المطلب الأول : التلفيق الفقهي في العبادات وفيه فرعان :

الفرع الأول: تعريف العبادة لغة واصطلاحاً .

الفرع الثاني : التلفيق الفقهي في العبادات ، وفيه مسألتان :

المسألة الأولى : حكم التلفيق الفقهي في الطهارة للصلاة من الحيض المتقطع .

المسألة الثانية : حكم التلفيق الفقهي بتنوع القراءات في الصلاة .

المطلب الثاني : التلفيق الفقهي في المعاملات وفيه فرعان :

الفرع الأول : تعريف المعاملات لغة واصطلاحاً .

الفرع الثاني : التلفيق الفقهي في المعاملات ، وفيه مسألتان :

المسألة الأولى : حكم التلفيق الفقهي في الولاية في النكاح .

المسألة الثانية : حكم التلفيق الفقهي في الأحكام القضائية .

الخاتمة :

<u>والله الموفق</u>

-تمهيد-

المطلب الأول : التعريف بمفردات العنوان .

الفرع الأول : تعريف التلفيق وبيان المراد به .

المسألة الأولى: تعريف التلفيق لغةً واصطلاحاً .

التَلْفِيق لغةً : مَصدرهُ : لَفَّق . ومادة الكلمة تتكون من – ل ف ق – . وبابه : ضَرَب .

ويُستعمل اللفظ في : الضم ، والأكاذيب المزخرفة ؛ ولُفقي الملاءة يُقال : تلافق القوم أي : تلاءمت أمورهم.

ويقال : لَفَقَ الثوب أي : ضَم شِق الثوب إلى الشِق الآخر منه فخَاطَهما ليجتمعا .

كما يُقال عن الرجلين لَفِقَيْن أي : لا يفترقان . وتَلَّفَقتُ أي : لحقته .

ويُطلق على الصقر إذا أُرسل إلى طير ولم يُدركه فقد لَفَقَ .

ويقال: لَفَق ، وتِلْفَاق ، ولِفَاق .[٣]

---

[٣] أنظر : مختار الصحاح لمحمد الرازي المتوفى ٦٦٠هـ - رحمه الله - ٦٠١ مادة - لفق - ؛ دار القبلة للثقافة الإسلامية جدة ، ومؤسسة علوم القرآن بيروت ، ١٤٠٦هـ . ولسان العرب لأبي الفضل بن منظور المتوفى ٧١١هـ - رحمه الله - ٣٣١/١٠ مادة – لفق - ، دار صادر بيروت الطبعة الأولى ١٤١٠هـ . .

والتلفيق اصطلاحاً : هو التوفيق والجمع بين الروايات المختلفة في المسألة الواحدة .[٤]

المسألة الثانية : بيان المراد بالتلفيق الفقهي .

يمكن أن أناقش التعريف اصطلاحاً باعتباره الأقرب لما يتعلق بالمسائل الفقهية ؛ حتى نصل إلى المراد بالتلفيق الفقهي ؛ وعند إمعان النظر في مصطلح – الروايات – الوارد في التعريف اصطلاحاً ؛ فإن المراد به لا يخلو من مرادين :

المراد الأول : الروايات المتعددة في المذهب الواحد ؛ كمثل : روايةٍ للقاضي أبي يوسف[٥] ورواية لمحمد ابن الحسن[٦] ؛ ورواية لإمام المذهب في مسألة واحدة .

المراد الثاني : اعتبار الرواية عن كل فقيه معتبر ؛ سواء من الأئمة الخمسة أم من غيرهم .[٧]

وبعد التحقيق والنظر فإن التلفيق من حيث معناه في اللغة ؛ يعني الضم والجمع ؛ والذي قد يكون ظاهراً في فتوى فقيه في مسألة فقهية ؛ أو في حكم قضائي .

ولذا يُمكن القول بأن المراد بالتلفيق الفقهي ؛ هو المراد الثاني ؛ بل هو أوسع وأشمل باعتباره كذلك للرواية عن كل فقيه ؛ كمثل مجتهدي المذهب ؛ أو الفقهاء من غير أئمة المذاهب أو مجتهدي المذهب ؛ والذي يكون لقوله حظ من دليلٍ أو تعليل . [٨]

ولابد من قيد : مختلفة ؛ إذ لو كانت متفقة لأصبح إجماعاً ؛ ولكن التلفيق يتكَّون من خلال جمع لأقوالٍ مختلفة ومتعددة ؛ فيها شيء من التقارب ، وليست متفقة .

فيكون المراد بالتلفيق الفقهي هو : الجمع بين أقوال الفقهاء المختلفة في مسألة واحدة والتنقل بينها .[٩]

وسواء أكانت المسألة الواحدة بالنظر إلى المكلف والذي جُمعت له أقوال مختلفة أو بالنظر إلى المسألة مقارنة بالأشباه والنظائر لها وإن اختلف المكلفون أو المستَفتون .

---

[٤] أنظر : الموسوعة الفقهية الكويتية جمع وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالكويت ٢٨٦/١٣ ، طبعة ذات السلاسل الكويت ، الطبعة الثانية ١٤٠٨هـ .

[٥] هو القاضي أبو يوسف يعقوب بن إبراهيم بن حبيب ، صاحبٌ لإمام المذهب أبي حنيفة ؛ فقيه محدث ، توفي ١٨٢هـ – رحمه الله - . أنظر : تاريخ بغداد للخطيب أحمد البغدادي المتوفى ٣٩٢هـ ٢٤٢/١٥ ، دار الكتب العلمية بيروت ؛ والجواهر المضيئة في طبقات الحنفية لأبي محمد بن نصر الله الحنفي المتوفى ٧٧٥هـ ٦١١/٣ ؛ تحقيق الحلو مؤسسة الرسالة ١٤١٣هـ .

[٦] هو أبو عبدالله محمد بن الحسن بن فرقد الشيباني الحنفي ؛ فقيه محدث ؛ صاحب إمام المذهب الحنفي ، وقد لازمه الإمام الشافعي ، مات ١٨٧هـ - رحمه الله - أنظر : سير أعلام النبلاء لشمس الدين محمد الذهبي المتوفى ٧٤٨هـ ١٣٤/٩ مؤسسة الرسالة بيروت ، الطبعة العاشرة ١٤١٤هـ ؛ والجواهر المضيئة ١٢٢/٣ .

[٧] وهم كل من : المذهب الحنفي ؛ والمالكي ؛ والشافعي ؛ والحنبلي ؛ وقد أشار إليهم غير واحد من أهل العلم ومنهم ابن عابدين في حاشيته وأفرد لهم مطلباً عنونه " في مولد الأئمة الأربعة ووفاتهم ومدة حياتهم " ١٦٥/١ وفقه الظاهرية هو المذهب الخامس .

[٨] قلتُ : ويجب أن يستحضر المعتني بالخلاف الفقهي أن يكون القول معتبراً والقائل معتبراً ؛ لأنه لا يُعتد بخلاف كائن من كان فيما هو مقطوع به في الشريعة ؛ أو كان خلافه خلافاً صورياً .

[٩] شرح مختصر الروضة لسليمان بن عبدالقوي الطوفي المتوفى ٧١٦هـ ٤١-٥/٣ ، تحقيق التركي مؤسسة الرسالة ، الطبعة الأولى ١٤١٠هـ بيروت .

فمثلا : يصح بيع الشجر باتفاق الفقهاء ؛ وإنما الخلاف في بيع النخل المؤبر ؛ هل ثمرته تكون للبائع أم للمشتري ؟ . [١٠]

ونجد أن فقهاء الحنفية فازوا بالدليل من حديث ابن عمر – رضي الله عنه – أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال : " من ابتاع نخلاً بعد أن تؤبَّر فثمرتها للذي باعها إلا أن يشترط المبتاع " . [١١]

بخلاف فقهاء المالكية والشافعية والحنابلة الذين قالوا بأن الثمرة للمشتري باعتبار أن التابع تابع . [١٢]

ولاستظهار التلفيق وتقريبه في مثل هذه المسألة نجده ظاهراً فيمن فرق في فتواه بين أنواع التمر والتي ليست علة مؤثرة في الحكم ؛ فجعل ثمرة نوع البرحي أو نبوت السيف مع أصولها النخل – المباعة – ؛ دون بقية الأنواع والتي يُفتي بملكيتها للبائع ؛ والتي لا تدخل ضمن بيعه لأصولها .

ومثله تلفيقاً فيمن فرَّق بين أنواع الأشجار المثمرة كالرمان والنخل والتين والعنب ؛ أو كان تلفيقه بالنظر إلى المكلفين فيكون تلفيقاً قريباً من تغليب الهوى نسأل الله العافية .

الفرع الثاني : تعريف الفتوى لغة واصطلاحاً .

الفتوى لغةً : اسم مصدر من الإفتاء . وجمعها : فتاوَىَ وفتاوِي .

ويُقال : أفتيته أي : أجبته . وتفاتوا إلى فلان أي : احتكموا إليه .

ومنه قوله تعالى : {يَا أَيُّهَا الْمَلأُ أَفْتُونِي فِي رُؤْيَايَ إِن كُنتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُون}[يوسف:٤٣].

والفتوى اصطلاحاً : هو تبيين الحكم الشرعي عن دليل – أو تعليل – لمن سأل عنه . [١٣]

والقائم بها يُسمى : مفتي .

---

[١٠] إجماع الأئمة الأربعة واختلافهم للوزير عون الدين أبي المظفر ابن هبيرة الحنبلي المتوفى ٥٦٠هـ ٤٣٣/١ باب بيع الأصول والثمار رقم ١١٩٣ ، تحقيق محمد حسين ، دار العلا ، الطبعة الأولى ١٤٣٠هـ .

[١١] صحيح مسلم مع شرح النووي ٤٥٣/٥ حديث رقم ٨٠/١٥٤٣ دار الحديث القاهرة ، الطبعة الأولى ١٤١٥هـ .

[١٢] قاعدة فقهية أنظر : الأشباه والنظائر في قواعد وفروع الشافعية لجلال الدين عبدالرحمن السيوطي المتوفى٩١١هـ ٢٢٨ ، تحقيق محمد المعتصم بالله ، دار الكتاب العربي بيروت ، الطبعة الثانية ١٤١٤هـ ؛ وأشار إليها الإمام الكاساني علاء الدين الحنفي في بدائع الصنائع بقوله : " ...هو نية الأصل دون التابع ...لأن حكم الأصل حكم التبع ..." بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع للكاساني المتوفى ٥٨٧هـ ٩٤/١ دار الكتب العلمية بيروت وانظر : فتح القدير على الهداية لمحمد بن الهمام الحنفي المتوفى٨٦١هـ والهداية لبرهان الدين علي المرغيناني الحنفي المتوفى٥٩٣هـ ٩٩/٥ ، المطبعة الكبرى الأميرية ، بولاق مصر ، ١٣١٦هـ ؛ وكلام ابن أبي زيد القيرواني "مالك الصغير" المتوفى ٣٨٦هـ مع حاشية العدوي أبو الحسن شرح كفاية الطالب الرباني المتوفى ١١٨٩هـ ١٨٦/٢ ، دار الفكر بيروت ، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ ؛ وحاشية الدسوقي لمحمد بن أحمد بن عرفه المتوفى ١٢٣٠هـ ١٧٧/٣ على الشرح الكبير ، نسخة مراجعة على الأميرية ، دار إحياء الكتب العربية الحلبي وشركاه ؛ ومغني المحتاج معرفة معاني ألفاظ المنهاج لمشمس الدين محمد الشربيني الشافعي المتوفى ٩٧٧هـ على منهاج الطالبين لمدقق المذهب الشافعي يحيى بن شرف النووي المتوفى ٦٧٦هـ ٤٩٢/٢ ، تحقيق معوض وعبد الموجود ، دار الكتب العلمية بيروت ، طبعة ١٤٢١هـ ؛ والكافي لموفق الدين أبي محمد ابن قدامة الحنبلي المتوفى ٦٢٠هـ ١٠١/٣ ، تحقيق التركي ، هجر للطباعة والنشر ، الطبعة الأولى ١٤١٧هـ .

[١٣] قلتُ : والمفتي يجب أن لا تكون فتواه إلا عن دليلٍ أو تعليل موضوعي يتوافق مع عمومات وملائمات الشريعة وقواعدها العامة وإلا كان قوله ضرباً من الهوى – نسأل الله العافية – وهذه نواة التلفيق الممنوع .

يقول صاحب البحر المحيط – رحمه الله – " والمفتي من كان عالماً بجميع الأحكام الشرعية " . [١٤]

الفرع الثالث : تعريف القضاء لغة واصطلاحاً .

والقضاء لغةً : من قضى يقضي بعني حكم ومنه الإلزام .

والقضاء اصطلاحاً : هو الحكم بين لخصوم . وقيل هو : فصل الخصومات وقطع المنازعات .

والقاضي هو : القائم بأعمال القضاء .

ويُمكن القول باختصار : بأن الفارق بين المفتي والقاضي : أن المفتي مخبر عن الحكم الشرعي ؛ والقاضي منشئ للحكم الشرعي ؛ والمفتي لا يُلزم من أفتاه ؛ بخلاف القاضي فهو يُلزم غيره بحكمه .

ويجتمعان في : أن كلاً من المفتي والقاضي ؛ عملهما لتبيين حكم الشرع ؛ والاجتهاد في الدين ؛ كما أن المفتي يكون أقرب للسلامة من حكم القاضي ؛ لكون القضاء والإلزام خطره أشد ؛ من جواب الفقيه لمن استفتاه .[١٥]

الفرع الرابع : تعريف المشروع والممنوع وبيان المراد منهما .

المسألة الأولى : تعريف المشروع لغة واصطلاحاً .

المشروع لغةً : هو من الشرع ؛ والشرع والشريعة والشرعة هو الطريق الواضح البين الموصل إلى الماء .

والشرع اصطلاحاً : هو ما سنه الله لعباده من الدين وأمرهم باتباعه . [١٦]

ومنه قول الله تعالى : {شَرَعَ لَكُم مِّنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحًا وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ}[الشورى:١٣] .

المسألة الثانية : تعريف الممنوع لغة واصطلاحاً .

والممنوع لغةً : من ممَنَع يمنع منعاً فهو مانع والمفعول : ممنوع .

والصد بمعنى المنع .

ومنه قوله تعالى : {وَمَا لَهُمْ أَلاَّ يُعَذِّبَهُمُ اللّهُ وَهُمْ يَصُدُّونَ عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ}[الأنفال:٣٤] .

والفرق بين المنع والصد : أن المنع أوسع فلا يتطلب له القصد فتقول : منع الحائط عن الميل ولا يُقال : صده عن الميل .

---

[١٤] البحر المحيط في أصول الفقه لبدر الدين الزركشي الشافعي المتوفى ٧٩٤هـ ٦/٣٠٥-٣٠٦ ، تحقيق عبدالستار ، دار الصفوة بالغردقة مصر ، الطبعة الثانية ١٤١٣هـ .

[١٥] أنظر : أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء لقاسم القونوي الحنفي المتوفى ٩٧٨هـ ٢٢٨ ، تحقيق أحمد الكبيسي ، دار الوفاء للنشر والتوزيع جدة ؛ وإعلام الموقعين عن رب العالمين لابن قيم الجوزية المتوفى ٧٥١هـ ١/٣٦-٣٨-٤٢ وقد وضح كلاماً جميلاً عن درجات المفتين وضوابط من يبلغ عن الدين لمن أراد الاستزادة ، تحقيق عصام الصبابطي ، دار الحديث القاهرة ، الطبعة الأولى ١٤١٤هـ ؛ وتبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام لإبراهيم بن فرحون المالكي المتوفى ٧٩٩هـ ١/٩ ، تخريج جمال ، دار الكتب العلمية بيروت ، الطبعة الأولى ١٤١٦هـ .

[١٦] أنظر : مختار الصحاح ٣٣٥ مادة - شرع - ؛ والتعريفات لعلي بن محمد الجرجاني المتوفى ٨١٦ هـ ١٦٧ مادة رقم ٨٢٤ الشرع تحقيق إبراهيم الأبياري ، دار الكتاب العربي بيروت ، الطبعة الرابعة ١٤١٨هـ.

والمنع اصطلاحاً : هو انعدام الحكم عند وجود السبب . وهو الكف عن الشي .[١٧]

المسألة الثالثة : بيان المراد بالتلفيق المشروع والتلفيق الممنوع .

يجتمع الفقيه والعامي في إدراك معنى المشروع ؛ وإدراك معنى الممنوع ؛ لأن معناهما متحصل بالعقل والفهم؛ وبالتالي فإن التلفيق الفقهي كما سنوضح ؛ منه ما يكون مشروعاً ؛ ومنه ما يكون ممنوعاً .

فليس التلفيق في درجة واحدة ؛ بل لابد من التعرف إليه فيكون سائغاً وجائزاً ومقبولاً؛ أو يكون ممتنعاً ومحظورا .

المطلب الثاني : حكم التخفيف في الأحكام الشرعية

التخفيف لغةً : ضد التثقيل وهو التيسير وعدم المشقة .

ومنه قول الله تعالى : { يُرِيدُ اللّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلاَ يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ}[البقرة:١٨٥].

ومن قَلَّت أعماله يُقال عنه بما جاء في كتاب الله تعالى إذ قال سبحانه : {وَأَمَّا مَنْ خَفَّتْ مَوَازِينُه}[القارعة:٨]

وبالتالي فإن المعنى اللغوي المراد هو من التسهيل واليُسر وعدم العُسر ؛ لكون التخفيف أخص من التيسير .

والتخفيف اصطلاحاً : هو رفع مشقة الحكم الشرعي .

وأوجه رفع مشقة الحكم الشرعي لا تخلو من :

- رفعها بنسخ من الشارع الحكيم .
- أو رفعها بتسهيل لعارض كسفر أو مرض .
- أو بفتوى فقيه مغايرة لفتوى فقيه آخر .

والوجه الأخير هو أن تَرِد فتوى فقيه ؛ يكون بالعمل بها ما هو تخفيف عن العمل باجتهاد فقيه آخر .[١٨]

والتخفيف كما أنه منهج قرآني في أحكام الشريعة الإسلامية ؛ فكذلك منهج نبوي فقد جاء من حديث عائشة أم المؤمنين – رضي الله عنها – أنها قالت : كان رسول الله – صلى الله عليه وسلم – يُحب ما خفف عنهم .[١٩]

أي يُحب الذي يُخفف عن أمته – عليه الصلاة والسلام – .

---

[١٧] أنظر : ؛ التعريفات ٢٩٦ مادة رقم ١٤٨١ - الممتنع - ؛ والقاموس المحيط لمجد الدين محمد الفيروز آبادي المتوفى ٨١٧هـ ٩٨٨ – مادة – منع ، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة ، الطبعة الأولى ١٤٠٦هـ .

[١٨] أنظر : معاني القرآن الكريم وإعرابه لأبي إسحاق إبراهيم الزجاج المتوفى ٣١١هـ ٤٥/١ ، تحقيق شلبي وتخريج علي جمال ، دار الحديث القاهرة ، الطبعة الأولى ١٤١٤هـ ؛ وزاد المسير في علم التفسير لأبي الفرج عبدالرحمن بن الجوزي المتوفى ٥٩٧هـ ٢٧٤ ، تحقيق الأرناؤوط المكتب الإسلامي ، دار ابن حزم بيروت ، الطبعة الأولى ١٤٢٣هـ ؛ وإعلام الموقعين ٤٩/١-٥٢ ؛ ومختار الصحاح ١٨٣ مادة -خفف - .

[١٩] أخرجه البخاري في صحيحه ، مع فتح الباري لابن حجر المتوفى ٨٥٢هـ ١٣/٣ ؛ كتاب التهجد ، باب تحريض النبي – صلى الله عليه وسلم – على قيام الليل من غير إيجاب ، حديث رقم ١١٢٨ ، دار المطبعة السلفية القاهرة ، الطبعة الثالثة ١٤٠٧هـ . ؛ ومسلم في صحيحه مع شرح النووي ، كتاب صلاة المسافرين وقصرها ، باب استحباب صلاة الضحى ، حديث رقم ٧١٨ ، دار الحديث القاهرة الطبعة الأولى ١٤١٥هـ .

ومن التخفيف وفضل الله على خلقه ؛ أن الإسلام يهدم ما قبله ؛ وفي الحديث عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – أنه قال : " أما علمت أن الإسلام يهدم ما كان قبله ؟ " .[٢٠]

وليس هذا الموضع لبيان أنواع التخفيف ؛ وصوره ؛ وأسبابه ؛ وقد تجاوزتها في هذا التمهيد لسهولة وصول مريدها في مخازن المكتبة الإسلامية .

والمراد أن الشارع الحكيم اعتبر التخفيف في الشريعة الإسلامية ؛ وأن الأمر إذا ضاق اتسع ؛ وأن المشقة تجلب التيسير . [٢١]

وليس من الصواب أن يفهم المسلم أن الشريعة الإسلامية سمحة ويسيرة ؛ بأنها خالية من المشقة المعتادة ؛ بل الأحكام التكليفية إنما سُميت تكليفاً ؛ إلا لما احتوته من رد النفس عن هواها ؛ بكلفة وبمشقة معتادة في أداء المأمورات وترك المنهيات ؛ وفق ما يحبه الله ورسوله – عليه الصلاة والسلام – .[٢٢]

والسؤال الموضوعي في هذا المطلب : هل التلفيق يُعتبر وسيلة من وسائل التخفيف المشروعة مطلقاً في الأحكام الشرعية ؟ .

بما يكون محتوى هذا البحث ومادته العلمية الفقهية ونتائجه؛ معينة في الإجابة على هذا السؤال– بعد توفيق الله.

المطلب الثالث : أقسام التلفيق ؛ ومُصدره ؛ وصوره ؛ وبيان حكمه.

الفرع الأول : أقسام التلفيق.

بالنظر والاستقراء لفتاوى بعض الفقهاء ؛ وأحكام بعض القضاة ؛ فإنه يُمكن القول بأن التلفيق ينقسم إلى قسمين هما:

القسم الأول : التلفيق بالعمل بروايات ؛ مختلفة في المذهب الواحد ؛ على مسألة فقهية واحدة .

القسم الثاني : التلفيق بالعمل بمذهبين فأكثر ؛ فقهيين ؛ مختلفين ؛ على مسألة فقهية واحدة .[٢٣]

الفرع الثاني : مُصدر التلفيق .

والتلفيق إذا نظرنا إليه ؛ وتأملنا مُصدره ؛ فلا يخلو الحال من مُصدرين له وهما :

---

[٢٠] صحيح ، أخرجه مسلم في صحيحه ، كتاب الإيمان ، باب كون الإسلام يهدم ما قبله وكذا الهجرة والحج مع شرح النووي ٤١٤/١ حديث رقم ١٢١/١٩٢ .

[٢١] أعني بأسباب التخفيف مثل : السفر والمرض والإكراه والنسيان والجهل والعسر وعموم البلوى والنقص ، وعوارض التخفيف منها السماوية كالصغر والجنون والإغماء ، وعوارض مكتسبة كالجهل والسفر ، وأنواع الرخص التي ورد بها التخفيف : كإسقاط الحج عن غير المستطيع، والنقص كالقصر في السفر ، والتقديم والتأخير ، وغير ذلك ، أنظر للزيادة :
الأشباه والنظائر لتاج الدين عبدالوهاب بن علي السُبكي المتوفى ٧٧١هـ ٤٨/١-٤٩ ، تحقيق عبدالموجود وعوض ، دار الكتب العلمية بيروت ، الطبعة الأولى ١٤١١هـ ؛ والأشباه والنظائر للسيوطي ١٦٠-١٧١ .

[٢٢] أنظر : المستصفى من علم الأصول لأبي حامد محمد الغزالي المتوفى ٥٠٥هـ ٨٣/١ دار العلوم الحديثة بيروت ؛ وفواتح الرحموت لابن نظام الدين المتوفى ١٢٢٥هـ بشرح مسلم الثبوت لابن عبد الشكور المتوفى ١١١٩هـ مع المستصفى ٥٦/١ وما ذكره من ترجيح استخدام لفظ العبد على لفظ المكلف .

[٢٣] أنظر : أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله لمؤلفه أ.د. عياض السلمي ٤٨٩_٤٩١ ، دار التدمرية الرياض ، الطبعة الثانية ١٤٢٧هـ.

الصورة الأولى : أن يكون التلفيق صادراً عن مجتهد ؛ ويُلحق به المفتي والقاضي ؛ حتى ولو كان قاضيَ ضرورة.

الصورة الثانية : أن يكون التلفيق صادراً عن عامي ؛ ويُلحق به المقلد ولو كان طالب علم .[٢٤]

الفرع الثالث : صور التلفيق .

صورتان للتلفيق هما :

الصورة الأولى : أن يكون التلفيق قبل العمل .

الصورة الثانية : أن يكون التلفيق بعد العمل .[٢٥]

الفرع الرابع : حكم التلفيق .

بالاستقراء لأقوال الفقهاء نجد أنه لا يخلو بيان أقوالهم من حالين :

الحال الأول : أن يكون التلفيق من مجتهد .

وهنا ذكر بعض أهل العلم عدم جواز تلفيق المجتهد ؛ لأنه إنما سُئل عن مسألة في مذهبه ؛ فتلفيقه بالرأي بمذهب آخر لا وجه له .[٢٦]

الحال الثاني : أن يكون التلفيق من مقلد .

وفي هذه الحال يُمكن القول بأن أقوالهم لا تخرج عن قولين :

القول الأول : حكاية من نقل الإجماع بين أهل العلم على أن الحكم الملَفَق باطل بالإجماع ولا سيما إذا كان بعد العمل .[٢٧]

القول الثاني : أن المقلد يكون له الأخذ بمذهب والانتقال لمذهب آخر .

---

[٢٤] المصدر السابق .

[٢٥] أنظر : الفواكه العديدة في المسائل المفيدة لأحمد بن محمد بن منقور الحنبلي المتوفى ١١٢٥هـ ٢/١٢٢-١٢٤- ١٣٣ ، تقديم بن مانع طبعه عبدالعزيز المنقور ، شركة الطباعة العربية السعودية ، الطبعة الخامسة ١٤٠٧هـ .
يقول فيه مؤلفه : " ولما أراد هارون الرشيد حمل الناس على موطأ مالك ؛ كماحمل الناس عثمان على القرآن » قال له مالك : ليس إلى ذلك سبيل ؛ لأن أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم افترقوا بعده في الأمصار فحدثوا وعند أهل كل مصر علم " أنظر : الفواكه ١٣١/٢ وقد ناقش هذه القصة محمد كامل حسين في مقدمة كتاب الموطأ للإمام مالك المتوفى ١٧٩هـ - رحمه الله – ٢٧ ، صححه محمد عبدالباقي .

[٢٦] أنظر : الاعتصام للإمام إسحاق الشاطبي المتوفى ٧٩٠هـ ٥٤٢/٢ ، تحقيق عبدالرزاق المهدي ، دار الكتاب العربي بيروت ، الطبعة الأولى ١٤١٧هـ .

[٢٧] قلتُ : وقد نص مؤلف الفواكه - رحمه الله - في كتابه أن هذا القول لأبي إسحاق الطرسوسي ، كما نقله عن ابن عابدين – رحمه الله – في حاشيته ، وعن غيرهما أنظر : الفواكه ١٣٥/٢ .

ومنعاً للتكرار وعن الإطالة في هذا التمهيد ؛ فإن القول الأول يُحمل على الحال الأول فيما لو كان التلفيق صادراً عن مجتهد ؛ وقطعاً لا يكون ممنوعاً منه إلا من كان متنقلاً بين المذاهب لهوى وليس لدليل صحيح أو تعليل راجح .[٢٨]

وممن حكى الإجماع وحمله على أن المراد ما كان في الحالة الأولى شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله – .[٢٩]

أما إذا كان المجتهد دراساً لقول إمام مذهبه وصحة دليله واستنباطه والنظر فيهما ؛ فإن هذا يصح ؛ وقد خالف بعض مجتهدي المذهب قول إمامهم ؛[٣٠] لأن الله سبحانه وتعالى قال في محكم التنزيل : {وَيَوْمَ يُنَادِيهِمْ فَيَقُولُ مَاذَا أَجَبْتُمُ الْمُرْسَلِينَ}[القصص:٦٥] .

فلا يوصف هذا بالتلفيق ؛ كما أن العامي وهو غير المجتهد ؛ الذي يأخذ الحكم من مجتهدٍ في مسألةٍ ما ؛ فلا يوصف انتقاله من قول مجتهدٍ في مسألة؛ إلى قول مجتهدٍ في مسألة أخرى بأنه تلفيق ؛ بناء على هذا القول. [٣١] وبالتالي يتضح المراد في هذا البحث بأن التلفيق الفقهي أشمل من القول بأنه الأخذ بروايات مختلفة ؛ في المذهب الواحد على مسألةٍ معينة لا تجتمع في هيئة واحدة ؛ وكذلك أشمل من القول بأنه الأخذ فيه بمذهبين فأكثر ؛ مختلفين في مسألةٍ معينة لا تجتمع في هيئة واحدة ؛ كما سأوضحه وأبينه في المسائل الفقهية والقضائية وخاتمة هذا البحث ؛ وبالله التوفيق . [٣٢]

المبحث الأول : التلفيق في المسائل المتوقف فيها . [٣٣]

المطلب الأول : تعريف التوقف لغة واصطلاحاً وبيان المراد به .

الفرع الأول : تعريف التوقف لغة واصطلاحاً .

التوقُّف لغةً : من اللُّبث ، والمكْث ؛ والتلَوُّم . فيقال : توقَّف أي : أمسك وامتنع ولم يُمضِ فيه رأياً .[٣٤]

---

[٢٨] إعلام الموقعين ٣٦/١-٤١ ؛ والاعتصام ٥٤٢/٢ ؛ وأصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله ٤٩٠-٤٩١ .

[٢٩] أنظر : مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية المتوفى ٧٢٨هـ - رحمه الله - ٢٦١/١٩ ، جمع بن قاسم وابنه محمد ، طبعة خادم الحرمين الملك فهد - رحمه الله - بمطبعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة ١٤١٦هـ .

[٣٠] كمثل : المزارعة والمساقاة ؛ أجازهما كل من صاحبي أبي حنيفة " أبي يوسف ومحمد بن الحسن " - رحمهم الله جميعاً - ؛ بينما إمام المذهب قال بعدم جوازها ، وغيرها من المسائل الفقهية ، أنظر : الاختيار لتعليل المختار لعبدالله بن محمود الموصلي الحنفي المتوفى ٦٨٣هـ ٩٣/٣-٩٩ ، تحقيق خالد العك ، دار المعرفة بيروت ، الطبعة الأولى ١٤١٩هـ .

[٣١] أنظر : أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله ٤٩٢-٤٩٣ .

[٣٢] ولتقريب الأمثلة الفقهية أقول بعد - توفيق الله - :
لو قال الفقيه : بصحة عقد النكاح بلا ولي ، ولا صداق ، ولا شهود ؛ فنقول هذا لم يقل به أحد ، وإن قالت الشافعية بعدم ذكر الصداق أو قالت المالكية بعدم الشهود ، أو قالت الحنفية بعدم الولي والمعنى أنه لا يأخذ بمختلف الأقوال ليبني بها هيئة واحدة .

[٣٣] قلتُ : وإنما ذكرتُ التوقف ؛ لأنه تصرف الفقيه ، وهو محل بحثي ؛ وليس مرادي التوقيفية والتي يُراد بها وصف للمسائل التي يتطلب لها الدليل وجوداً وعدماً .

[٣٤] أنظر : جمهرة اللغة لأبي بكر محمد بن الحسن بن دريد المتوفى ٣٢١هـ ٩٦٧-٩٦٨ مادة - وقف - ، تحقيق رمزي بعلبكي ، دار العلم للملايين ، الطبعة الأولى ١٩٨٧ م ؛ ومعجم مقاييس اللغة لأبي الحسين أحمد بن فارس المتوفى ٣٩٥هـ ١٣٥/٦ مادة - و ق ف -

والتوقُّف اصطلاحاً : لا يخرج عن معناه في اللغة ؛ من إرادة اللبث والمكث وعدم إبداء الرأي في المسألة .

وقد عجبتُ من جمال اللفظ الذي أورده صاحب فواتح الرحموت بشرح مسلم الثبوت [٣٥]؛ بقوله : " ... الفقيه فيلزمه أن يحتاط لنفسه فيقف ..." .[٣٦]

ومصطلح التوقف نجده شائع الاستخدام عند الفقهاء والأصوليين ؛ ومنه باب الوقف في الموضوعات الفقهية والذي يعني : الحبس ؛ [٣٧]كما أنه عند الأصوليين يدرسونه في التعارض وطُرق دفعه ؛[٣٨] والخلاف واسع في اعتبار التوقف قولاً أو لا ؛ إلا أنه جاء في المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل – رحمه الله – [٣٩] ما نصه : " ... وإذا سُئل عن مسألةٍ فتوقف فيها كان مذهبه فيها الوقف انتهى " . [٤٠]

كما جاء عند مؤلف كتاب : صحيح جامع بيان العلم وفضله ما نصه : " ... والواجب عند اختلاف العلماء ، طلب الدليل من الكتاب والسنة والإجماع والقياس على الأصول ... فإن استوت الأدلة وجب الميل مع الأشبه بما ذكرنا بالكتاب والسنة ، فإذا لم يبن وجب التوقف ..." [٤١] ، وفي موضع آخر قال : " ... فإن خفي الدليل على أحدهما وأشكل الأمر فيهما وجب الوقوف ... " . [٤٢]

وهذا يدفع بالفقيه إلى التوقف تعبداً لله تعالى ؛ من أن ينطق بحكم شرعي ؛ فيقول على الله قولاً بلا علم ؛ حتى لا يقع مستعجلاً في التلفيق الفقهي .

الفرع الثاني : بيان المراد بالتوقف .

خلاصة المراد بالتوقُّف أن معناه : هو عدم إبداء رأيٍ أو قولٍ في مسألةٍ ما ؛ سواء أكانت المسألة عقديةً ؛ أم فقهيةً اجتهادية ؛ أم غير اجتهادية ؛ وذلك لعدم قيام الدليل الشرعي أو تعارضه وعدم الترجيح . [٤٣]

تحقيق عبدالسلام هارون ، دار الفكر .

[٣٥] للعلامة عبد العلي محمد بن نظام الدين الكنوي المتوفى ١٢٢٥هـ ؛ ومسلم الثبوت للقاضي محب الله بن عبدالشكور المتوفى ١١١٩هـ .

[٣٦] فواتح الرحموت بشرح مسلم الثبوت بذيل المستصفى لأبي حامد الغزالي ١/ ٢٦٧ .

[٣٧] أنظر : المبسوط لأبي بكر محمد بن أحمد السرخسي الحنفي المتوفى ٤٨٣هـ ٢٧/١٢ ، تصحيح جمع من أهل العلم ، دار الفكر دار المعرفة بيروت ، طبعة ١٤٠٩هـ ؛ وحاشية العدوي ٢٥٥/٢ ـ و ـ ٢٦٣ ؛ والتلخيص لأبي العباس أحمد الطبري ابن القاص المتوفى ٣٣٥هـ ٤٢٣ ، تحقيق عبد الموجود ومعوض ، مكتبة نزار الباز مكة المكرمة ، الطبعة الثانية ١٤٢١هـ ؛ والمقنع للموفق ابن قدامة المتوفى ٦٢٠هـ و الشرح الكبير لأبي الفرج عبدالرحمن بن قدامة المتوفى ٦٨٢هـ و الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف لأبي الحسن علي المرداوي المتوفى ٨٨٥هـ جميعها في ٣٦١/١٦ ، تحقيق التركي ، هجر للطباعة والنشر ، الطبعة الأولى ١٤١٥هـ .

[٣٨] أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله ٤١٥-٤١٦ .

[٣٩] لمؤلفه الشيخ عبدالقادر بن أحمد المعروف بابن بدران المتوفى ١٣٤٦هـ .

[٤٠] المدخل إلى مذهب الإمام أحمد ـ رحمه الله ـ لعبدالقادر بن أحمد بن بدران ٥٢ ، الناشر مكتبة ابن تيمية القاهرة .

[٤١] أنظر : صحيح جامع بيان العلم وفضله لأبي عمر يوسف بن عبد البر المتوفى ٤٦٣هـ ٣٤٥ ، تحقيق أبو الأشبال الزهيري ، الناشر مكتبة ابن تيمية بالقاهرة ، توزيع مكتبة العلم بجدة .

[٤٢] المصدر السابق ٣٥٨ .

[٤٣] قلتُ : وقد ألصقتُ المسألة الفقهية الغير اجتهادية بالمسألة العقدية لأن التوقف فيهما على درجة واحدة عند القول فيها بالتوقف ؛ بخلاف التوقف إذا ورد في المسألة الفقهية الاجتهادية .

وهنا يرد سؤال له أهميته في هذا المطلب وهو: هل جاء عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه توقَّف في مسألةٍ ما ؟

والجواب بعد توفيق الله تعالى أن طالب علم الشريعة المختص ؛ يعلم أن النبي صلى الله عليه وسلم كان ينتظر الوحي وقد توقف في حادثة الإفك وفي غيرها ؛ واستشار أصحابه – رضوان الله عليهم – وما هذا إلا معنى التوقف ؛ ولكن لا نستصحب له معنى الحيرة والتردد ؛ وإنما ما ذكرته أعلاه مرادي منه هو التأمل واللبث والتفكر في المسألة . [٤٤]

الفرع الثالث : حكم التلفيق في المسائل التوقفية .

يُمكن القول بأن هذه المسألة لا تخلو من صورتين :

الصورة الأولى : التوقف ثم ينطق بالحكم الشرعي .

الصورة الثانية : ينطق بالحكم الشرعي ثم يتوقف .

ومثاله الفقهي كثير ومتعدد : كمثل التوقف في زكاة الذهب المستعمل ؛ وصرف الزكاة لمنافع المسلمين باعتبارها ضمن وصف في سبيل الله ؛ وترجيح صفة عقد الإيجار المنتهي بالتمليك هل هو بيع ؟ أم إجارة ؟ أم هبة ؟ أم غير ذلك ؟ . [٤٥]

وفي الصورتين إنما توقف المجتهد لأنه لم يترجح له الدليل أو التعليل الذي يبني به حكماً شرعياً ، أو أنه توقف بعد نطقه بالحكم الشرعي ؛ بما يدل على رجوعه عن نطقه بالحكم السابق لسبب في الدليل أو في التعليل ؛ فتجده حيناً يأخذ بفتوى مجتهد وينتقل إلى الأخذ بقول آخر ؛ تشوفاً منه إلى رجحان من فاز بالدليل أو التعليل وبالتالي فهذا ما أُرجحه بأنه لا يوصف تلفيقاً فقهياً . [٤٦]

وقد جاءت الشريعة الإسلامية بأحكام متنوعة ومتعددة ؛ إلا أنه من اليقين أنها ليست على درجة واحدة ؛ من جهة أفعال المكلفين ؛ إذ استثناء اللمم لا يعني الحث إليه ؛ والمعبود والمطاع هو واحد سبحانه جل في علاه ؛ وواسع المغفرة .

يقول الله تعالى : {الَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ إِلاَّ اللَّمَمَ إِنَّ رَبَّكَ وَاسِعُ الْمَغْفِرَةِ هُوَ أَعْلَمُ بِكُمْ إِذْ أَنشَأَكُم مِّنَ الأَرْضِ وَإِذْ أَنتُمْ أَجِنَّةٌ فِي بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ فَلاَ تُزَكُّوا أَنفُسَكُمْ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ اتَّقَى}[النجم:٣٢]

والفقه في مسائله لا يخلو من نوعين :

---

[٤٤] أنظر لمزيد من الفائدة : فصل في بيان طريقة رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ في إظهار أحكام الشرع ، ووضح ذلك بتقسيمات وأمثلة عند أبي بكر محمد بن أحمد السرخسي المتوفى ٤٩٠هـ في كتابه أصول السرخسي ٢/٩٠-٩٥ ، تحقيق أبو الوفا الأفغاني ، نشر لجنة إحياء المعارف النعمانية بالهند .

[٤٥] أنظر : قرار هيئة كبار العلماء في دورتها الثانية والخمسين ٥٢ المنعقدة في الرياض ابتداء من تاريخ ٢٩/ ١٠/١٤٢٠ هـ .

[٤٦] قلتُ : وهذا أيضا يتضح من أسئلة المستفتين عن الأسهم والبنوك الإسلامية وكذلك التمويل بين كونه قرضاً ربوياً أم تمويلاً مشروعاً ، والعملات الرقمية وغيرها .

النوع الأول : أصول المسائل الفقهية .

النوع الثاني : فروع المسائل الفقهية . [٤٧]

وليس هذا من باب تقسيم الدين على وجه العموم فأستغفر الله من ذلك ؛ ولا أراه بعد توفيق الله ؛ إلا كما ذكره شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله – من تقسيمه إلى عقدي وعملي أو علميات وعمليات .

والاجتهاد في مسائل الفقه على وجه الخصوص ؛ نجد أن محله في الفروع دون الأصول ؛ والأصول في مسائل الفقه هي ظهور الأمر ؛ أو النهي ؛ أو الإباحة من الله تعالى ؛ ووضوح حكمه ؛ في كتابه ؛ أو على لسان رسوله – صلى الله عليه وسلم – . [٤٨]

وجميع هذا وغيره حرام وممنوع فيها التلفيق لكونها أصول ؛ ولم أقف على إمام مذهب ؛ أو مجتهد في مذهبه ؛ أو مقلدٍ متبع غير مبتدع يقول بوجه من التلفيق في هذه الأصول ؛ إذ التلفيق فيها ممنوع وليس بمشروع فيها ولو بأدنى وجه ؛ لكون هذا لا يدل على الفقه في الدين ؛ إذ لا يقوى أحد على مخالفة ظاهر النص من كلام الله أو كلام رسوله – صلى الله عليه وسلم – . [٤٩]

ولعلي أقرب للقارئ كيف يُمكن أن نقول بقطعية عدم دخول التلفيق في الفتاوى الفقهية على مسائل فقهية ظاهرة ؛ فكيف بمسائل الاعتقاد من باب أولى ؟! ؛ وذلك بما أجده من تقسيم بعض الفقهاء للمقدرات في الشريعة الإسلامية؛ والتي جاءت هذه المقدرات على أربعة أقسام :

القسم الأول : الممنوع فيه الزيادة والنقصان .

كمثل : عدد ركعات الصلاة المكتوبة ؛ والفروض المقدرة في أنصبة المواريث – أصحاب الفروض – .

القسم الثاني : ما لا يُمنع فيه الزيادة و لا يُمنع فيه النقصان .

كمثل : تكرار الغسل ثلاثاً للعضو في الطهارة .

القسم الثالث : ما يُمنع فيه الزيادة ولا يُمنع فيه النقصان .

كمثل : مدة الإمهال ثلاثاً لمن ارتد عن الإسلام .

القسم الرابع : ما لا يمنع فيه الزيادة ويُمنع فيه النقصان .

كمثل : مقدار الزكاة ؛ والعدد المطلوب في شهادة واقعةٍ ما ؛ وتكرار تنظيف الإناء الذي ولغ فيه الكلب بأكثر من سبع مرات . [٥٠]

---

[٤٧] أنظر : مجموع الفتاوى ٣٠٩/١٩ .

[٤٨] قلتُ وهذا : كوجوب الصلاة على المكلف ؛ والصيام ؛ والزكاة ؛ والحج لمن استطاع إليه سبيلا ؛ وتحريم قتل النفس بغير حق ؛ والزنا ؛ وأكل الربا ؛ والميتة لغير مضطرٍ ؛ وشرب الخمر ؛ والأنصاب ؛ والأزلام ؛ والميسر ؛ والسرقة ؛ وعموم أكل الناس بالباطل .

[٤٩] أنظر : مجموع فتاوى شيخ الإسلام ٢٦١/١٩- و – ٣٠٩ .

[٥٠] أنظر : الأشباه والنظائر للسيوطي ٦٢١ .

وبالتالي فمن لفق في شيءٍ ظاهر ؛ ثابت صحيح ؛ صريح في كتاب الله أو في قول رسوله – صلى الله عليه وسلم – فقد خسر خسراناً مبيناً ؛ وتكلم بلا علم ؛ وفسد وأفسد ؛ ووقع في الممنوع لا المشروع ؛ والعياذ بالله . (٥١)

المطلب الثاني : حكم التلفيق في مسائل الاعتقاد .

الاعتقاد من العقيدة والعقيدة لغةً : مادة الكلمة – عَ قَ دَ – يقال : عَقَد الحبل فانعقد أي : الشد والربط بقوة ؛ واعتقد كذا أي : بقلبه .

وقد استخدمت مادة الكلمة في مواضع مختلفة من القران الكريم ومنه قوله تعالى : { وَالَّذِينَ عَقَدَتْ أَيْمَانُكُمْ فَآتُوهُمْ نَصِيبَهُمْ إِنَّ اللّهَ كَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدًا}[النساء:٣٣] . (٥٢)

والعقيدة اصطلاحاً : هو الحكم الذي لا يقبل الشك فيه لدى معتقده . (٥٣)

والعقائد : ما يُقصد فيه نفس الاعتقاد دون العمل . (٥٤)

وهذا النوع من المسائل توصف بأنها من المسائل التوقيفية ، والمراد به المسألة التي قام الدليل الشرعي بمعرفة الحكم فيها كمثل ما هو معلوم من الدين بالضرورة .

ولهذا فقد قدمت مطلب التلفيق في مسائل التوقف على التلفيق في المسائل التوقيفية ومن أبرزها مسائل الاعتقاد ؛ لأن التوقف قد يرد من المكلف أو المجتهد خصوصاً في مسائل الفقه ومسائل الاعتقاد على حدٍ سواء ؛ بخلاف المسائل التوقيفية فهي في مسائل الاعتقاد أكثر وأظهر . (٥٥)

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله – : " وهذه العقائد ... ويُسميها بعضهم بالفقه الأكبر .." (٥٦)

وقد بعث الله نبيه محمداً – صلى الله عليه وسلم – برسالته ؛ وأنزله عليه كتابه تبياناً ، ورحمة ، وهدى ؛ ومات رسول الله – صلى الله عليه وسلم – وقد ترك أمته على المحجة البيضاء ليلها كنهارها لا يزيغ عنها إلا هالك . (٥٧)

---

(٥١) أنظر : القواعد النورانية الفقهية لشيخ الإسلام ابن تيمية ٧٥-٥٨ ، تحقيق محمد الفقي ، مكتبة المعارف الرياض ، الطبعة الثانية ١٤٠٤هـ.

(٥٢) أنظر : مختار الصحاح ٤٤٤-٤٤٥ مادة - عقد - .

(٥٣) وبعضهم قال : " هي الأمور التي يجب أن يصدق بها القلب، وتطمئن إليها النفس؛ حتى تكون يقيناً ثابتاً لا يمازجها ريب، ولا يخالطها شك. أي: الإيمان الجازم الذي لا يتطرق إليه شك لدى معتقده، ويجب أن يكون مطابقاً للواقع، لا يقبل شكاً ولا ظنا؛ فإن لم يصل العلم إلى درجة اليقين الجازم لا يسمى عقيدة " . أنظر : الموسوعة العقدية الإلكترونية بإشراف لجنة علمية متخصصة - غير مرقمة -

(٥٤) التعريفات للجرجاني ١٩٦ مادة رقم ٩٨٢ .

(٥٥) كما أن ضبط المصطلح يكون بالقول : بالتوقُّف فنقول : التوقف في المسألة . ونقول : مسائل توقُّفية .
أنظر : صحيح جامع بيان العلم وفضله ٣٤٥ مادة ١١٨٠ .

(٥٦) أنظر : مجموع الفتاوى ٣٠٧/١٩ .

(٥٧) أصله من حديث العرباض بن سارية - رضي الله عنه – قال : وعظَنا رسولُ اللهِ - صلَّى اللهُ عليه وسلَّمَ - مَوعظةً ذَرَفَتْ منها العيونُ ووجِلَتْ منها القلوبُ فقلنا يا رسولَ اللهِ إنَّ هذه لموعِظَةَ مُوَدِّعٍ فماذا تعهَدُ إلينا ؟ فقال : تركتُكم على البيضاءِ ليلِها كنهارِها لا يزيغُ عنها بعدي إلا هالِكٌ ، ومن يَعِشْ منكم فسَيرى اختلافًا كثيرًا فعليكم بما عرَفتُم من سُنَّتي وسُنَّةِ الخلفاءِ المهديِّينَ الرَّاشدينَ وعليكم بالطاعةِ وإن كان عبدًا حبشيًّا عَضُّوا عليها بالنَّواجذِ فإنما المؤمنُ كالجملِ الأنِفِ كلما قِيدَ انقَادَ " أخرجه الحافظ أبي عبدالله محمد

والتلفيق في العقيدة أراده كفار قريش حين طلبوا من رسول الله – صلى الله عليه وسلم – أن يعبد أوثانهم سنة ؛ على أن يعبدون معبوده سنة ؛ فأنزل الله جل في علاه سورة الكافرون . [٥٨]

ومنهج أهل السنة والجماعة في زماننا هذا ؛ وبعد تدوين المدونات ؛ وتأليف المصنفات والمؤلفات ؛ ودحض الشبه وضعيف المناقشات ؛ فقد بقي الحق واضحاً ظاهراً مستنداً على الكتاب والسنة – ولله الحمد – .

وتصدى الإمام أحمد بن حنبل – رحمه الله – للفتنة في مسائل الاعتقاد ؛ كما تصدى أبو بكر – رضي الله عنه – للفتنة في أحكام الشريعة في قتاله لأهل الردة مانعي الزكاة . [٥٩]

وظهرت الجهمية بألوانٍ ثلاثة إما بالقول : بأن القرآن كلام الله وهو مخلوق ، وإما بالقول : بأن القرآن كلام الله وسكتت ، [٦٠] وإما بالقول : بأن ألفاظ القرآن مخلوقة .

كما ظهرت المعتزلة وهم يُكفرون بالذنب ؛ ويُفسر بعضهم صفة السمع والبصر بالتعبير عن صفة العالم ؛ وبعضهم يُفسره إلى أنه حي ؛ وبعضهم يُفسره بأنه مدرك للمسموعات والمبصرات .

والرافضة الكارهون لأبي بكر وعمر وعائشة –رضي الله عنهم – وغير هذا من مسائل الاعتقاد ؛ والتي بيانها وتفصيلها في غير هذا الموضع .

وبالتالي فإنه يحرم التلفيق في مسائل الاعتقاد ؛ والمفتي في فتواه والقاضي في حكمه حرام عليه وممنوع من التلفيق فيها ؛ وليحذر المختص الشرعي من أن يُجري الخلاف في مسائل الاعتقاد على نحو جريان الخلاف في المسائل الفقهية ؛ بل المشروع هو المبادرة إلى قطع التلفيق في مسائل الاعتقاد ؛ وإغلاق بابه ؛ كمثل من أثبت صفة لله دون صفة أو نظر للذنوب ففرق بين جسامتها وما دونها ؛ حتى يقول بكفر من ارتكب جسيماً من الذنب دون ما دونه ؛ أو القول بتفضيل أبي بكر وعائشة ثم علي ثم عمر – رضي الله عنهم – ؛ كان هذا تلفيقاً غير مستساغ ولا مقبول .

بل إن بعض القول مما ذكر ؛ يكون موجباً من موجبات الكفر – والعياذ بالله – فلا يمكن لواحد يقول أنه من أهل السنة والجماعة ؛ من مجتهدٍ أو عامٍ ؛ أن يقول بقول الفرق الضالة أو يأخذ بتفسير واحد منهم ؛ أو أن يُمايز بينها

ابن ماجه في سننه باب اتباع سنة الخلفاء الراشدين المهديين حديث رقم ٤٣ ، ونحوه في باب اتباع سنة رسول الله - صلى الله عليه وسلم حديث رقم ٥ ١/٤ - و – ١٦ ، تحقيق عبدالباقي ، دار إحياء التراث العربي ، طبعة ١٣٩٥هـ .

[٥٨] أنظر : تفسير القرآن العظيم للحافظ ابن كثير المتوفى٧٧٤هـ ٨/ ٥٢٧ ، تحقيق مجموعة ، طبعة الشعب .

[٥٩] يقول ابن المديني : " إن الله تعالى أيد هذا الدين بأبي بكر الصديق - رضي الله عنه – يوم الردة وبأحمد بن حنبل - رحمه الله – يوم المحنة . أنظر : مقدمة مسند الإمام أحمد - خصائص المسند – الطلائع في مقدمة الكتاب ١/ ٣٧ ، شرح أحمد شاكر ، دار المعارف بمصر ، طبعة ١٣٩٢هـ .

[٦٠] وقد سماها الإمام أحمد - رحمه الله – بالواقفة الملعونة . أنظر : مدخل ابن بدران ١٠ .

؛ فيأخذ يبعض قولهم دون البعض ؛ ونعوذ بالله من زلة عالم فيخرج بتلفيقه عن طريق الشرع ؛ وعن ما يحبه الله ورسوله – عليه الصلاة والسلام – . [٦١]

وقد نقل الإمام النووي [٦٢]فيمن استُفتي في كلام الله تبارك وتعالى ومن يدعو العوام إلى الخوض في هذا فليس من أئمة الدين ؛ وشبهه بمن يدعو الصبيان الذي لا يُحسنون السباحة إلى خوض البحر ؛ والأصل هو التصديق المجمل بما جاء عن الله تعالى وعن رسوله – عليه الصلاة والسلام – بدون بحث ولا تفتيش . [٦٣]

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله – " ... وهكذا الفقه إنما وقع فيه الاختلاف لما خفي عليهم بيان صاحب الشرع ... والصحابة تنازعوا في بعض ذلك ولم يتنازعوا في العقائد ..." [٦٤]

المبحث الثاني : التلفيق في المسائل الفقهية الاجتهادية

المطلب الأول : التلفيق الفقهي في العبادات .

الفرع الأول : تعريف العبادات لغة واصطلاحاً .

العبادات جمع عبادة ؛ والعبادة لغةً : من – عَبَد – وأصل العبودية : الذل والخضوع ؛ والتعبيد تذليل ؛ والتعبُّد هو : التنَسُك ؛ ويُقال عبادي أي : حزبي . وهو مستفيض الاستعمال في ألفاظ القرآن الكريم والسنة النبوية ؛ ولا يكون هذا إلا لله جل في علاه . [٦٥]

والعبادة اصطلاحاً : اسم جامع لغاية الحب لله وغاية الذل لله ، وهي اسم جامع لكل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال والأعمال الظاهرة والباطنة . [٦٦]

الفرع الثاني : التلفيق الفقهي في العبادات .

المسألة الأولى : حكم التلفيق الفقهي في الطهارة للصلاة من الحيض المتقطع .

الطهارة لغةً : هي النظافة .

والطهارة اصطلاحاً : عبارة عن غسل أعضاء مخصوصة بصفة مخصوصة . [٦٧]

---

[٦١] أنظر : العقيدة الواسطية لشيخ الإسلام ابن تيمية وشرحها للشيخ صالح الفوزان ٣٧-٧٥-١٩٣ ، مكتبة المعارف الرياض ، الطبعة الرابعة ١٤٠٧هـ ؛ والاعتصام للشاطبي ٥٤٤/٢ ؛ والمدخل ١٠-١١ ؛ وأصول العقيدة بين المعتزلة والشيعة الإمامية للدكتورة عائشة المناعي ١٦٣ ، دار الثقافة قطر ، الطبعة الأولى ١٤١٢هـ .

[٦٢] هو أبو زكريا مدقق مذهب الشافعية يحيى بن شرف النووي ، فقيه محدث لغوي ، صاحب المجموع وشرح صحيح مسلم وكتب كثيرة أخرى مات عام ٦٧٦هـ ، أنظر : طبقات الشافعية الكبرى لتاج الدين عبدالوهاب السبكي المتوفى ٧٧١هـ ٣٩٥/٨ مادة رقم ١٢٨٨ ، تحقيق الحلو ومحمود ، طبعة دار إحياء الكتب العربية الحلبي .

[٦٣] المجموع شرح المهذب للإمام أبي زكريا النووي – وقد نسبه للإمام الغزالي - رحمهم الله – ١/ ٩٠ ، تحقيق المطيعي ، دار إحياء التراث العربي ، طبعة ١٤١٥هـ .

[٦٤] مجموع الفتاوى ٢٧٤/١٩ .

[٦٥] أنظر : مختار الصحاح ٤٠٨ مادة - عبد - .

[٦٦] أنظر : مجموع فتاوى ابن تيمية ٦/٢٠_٧ وعرفها الجرجاني في التعريفات بأن العبادة : فعل المكلف على خلاف هوى نفسه تعظيماً لربه التعريفات ١٨٩ مادة رقم ٩٤٥ - العبادة - .

[٦٧] التعريفات ١٨٤ مادة رقم ٩٢٢ - الطهارة - .وانظر : تقسيمها في الشرع بين أصلية وفرعية وهي هنا : الطهارة الحسية في كتاب

والحيض لغةً : من حاضَت المرأة تحيض حيضاً ومحيضاً فهي : حائض ؛ وهو السيلان ؛ واستمرار الدم ؛ وإذا استمر دمها بعد عادة أيامها كانت استحاضة ؛ وجمع الحائض : حِيَض . [٦٨]

والحيض اصطلاحاً : دم يخرج في وقته بعد بلوغ المرأة والاستحاضة دم يخرج في غير وقته . [٦٩]

تحرير محل النزاع :

أجمع الفقهاء على أن الدماء التي تخرج من المرأة ثلاثة : حيض ونفاس واستحاضة ، وأجمعوا على أن الحيض حدث أكبر أي : أنه موجب من موجبات الغسل ، وأجمعوا على أن المراد بالمحيض هو : الحيض في قول الله تعالى : {وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْمَحِيضِ قُلْ هُوَ أَذًى فَاعْتَزِلُواْ النِّسَاء فِي الْمَحِيضِ وَلاَ تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّىَ يَطْهُرْنَ فَإِذَا تَطَهَّرْنَ فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ اللّهُ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ}[البقرة:٢٢٢]

كما أجمعوا على أنه يحرم على المرأة الحائض أداء الصلاة والصوم ؛ كما أجمعوا على أنها تسقط عنها الصلاة ولا تقضيها بعد طُهرها ؛ والإجماع على أنها تقضي صومها بعد طُهرها ؛ كما أجمعوا على أنها لا تُمنع من مناسك الحج إلا الطواف وركعتيه ؛ وأجمعوا على أن عَرَق الحائض طاهر ؛ وأنه يحرم وطئها ؛ وأجمعوا على أن أكثر الطُهر لا حدَّ له ؛ وحُكي الإجماع على أنها لو رأت الدم ساعة وانقطع عنها لم يُحسب حيضاً ؛ وناقش الإمام النووي – رحمه الله – عدم صحة هذا الإجماع في أقل الحيض ؛[٧٠] واختلفوا في الحيض المتقطع؛ ونظروا في المدة الفاصلة بين وقت الحيض والحيضة التالية أي: المتقطع حيضها على ما سأوضحه – بعد توفيق الله – [٧١]

وقبل الدخول في تحرير أقوال المسألة ؛ أوضح فائدة اختيار هذه المسألة في موضوع البحث ؛ والتي لا تخلو من ثلاث فوائد :

الفائدة الأولى : التلفيق الفقهي بين المذاهب المختلفة في صورة فقهية واحدة .

الفائدة الثانية : التلفيق الفقهي بين الروايات المختلفة في مذهب واحد في صورة فقهية واحدة واخترتها في مذهب الإمام أبي حنيفة – رحمه الله – .

الشرح الممتع على زاد المستقنع للشيخ محمد بن عثيمين - رحمه الله – المتوفى ١٤٢١هـ ١٩/١ ، رتبه وخرج أحاديث وآياته أبا الخيل والمشيقح ، مؤسسة آسام الرياض ، الطبعة الرابعة ١٤١٦هـ .

[٦٨] مختار الصحاح ١٦٥ مادة - حيض - .

[٦٩] أنظر : المجموع ٣٧٨/٢-٣٧٩ .

[٧٠]أنظر : الإجماع لأبي بكر محمد بن إبراهيم بن المنذر المتوفى٣١٨هـ ٤٥٩ المواد ٢٦،٢٨،٢٩،٣٠،٣١ ، تحقيق أبو عبد الأعلى عثمان دار الآثار مصر ؛ الطبعة الأولى ١٤٢٥هـ ؛ والكافي في فقه أهل المدينة لأبي عمر يوسف ابن عبد البر المتوفى ٤٦٣هـ ٣١ ، بيضون دار الكتب العلمية بيروت ، الطبعة الثالثة ١٤٢٢هـ ؛ والمجموع ومناقشة النووي فيه ٣٧٩/٢ ،٣٨٣، ٣٨٤ ، ٣٨٦ ، ٣٨٧ ، ٣٨٩ ، ٤٠٨ ، ٤٠٩ ؛ والمقنع والشرح الكبير والإنصاف ١٠٢/٢ ؛ وأورد من نقل الإجماع في كتب الفقه أسامة سعيد في مؤلفه موسوعة الإجماع في الفقه الإسلامي٦٤١-٦٤٢ دار الهدى النبوي مصر ، دار الفضيلة الرياض ، الطبعة الأولى ١٤٣٤هـ .

[٧١] أنظر : مجموع الفتاوى ٢٤١/١٩ ؛ ونيل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخبار للإمام محمد بن علي الشوكاني المتوفى ١٢٥٥هـ ٣٣٤/١،٣٣٥،٣٣٦،٣٣٧،٣٣٨ ، تخريج عصام الصبابطي ، دار الحديث القاهرة ، الطبعة الأولى ١٤١٣هـ .

الفائدة الثالثة: التلفيق الفقهي في بناء الصورة الفقهية للمرأة الحائض المتقطع حيضها وبينها مدة هي طاهرة فيها.
اختلف الفقهاء في محل النزاع في الدم المتقطع للمرأة والذي يتخلله زمن طُهر ؛ على أقوال وروايات فقهية متعددة؛ وبعدها أوضح ورود التلفيق الفقهي عليها :

القول الأول : ذهب فقهاء الحنفية – رحمهم الله – إلى أن أقل زمن الحيض هو ثلاثة أيام وأكثره عشرة أيام بلياليها، وأن أقل زمنٍ للطهر هو خمسة عشر يوماً ؛ وإذا كان الطهر زمنه أقل من ثلاثة أيام بين حيضتين منقطعتين ؛ فإن هذا الطهر الواقع بينهما ؛ لا يكون صالحاً للأحكام الفقهية من أداء صلاة وصوم ؛ لأن هذا الطهر لا يوصف بالفاصل بين حيضتين . [٧٢]

توضيح الروايات في مذهب أبي حنيفة – رحمه الله – المختلفة في هذه الصورة :

- رواية القاضي أبي يوسف – رحمه الله – :

أن الطُهر الواقع في زمنٍ بين حيضتين إذا كان زمن هذا الطُهر أقل من خمسة عشر يوماً ؛ فإن هذا الطهر يكون فاسداً غير معتبر ؛ كما لو كانت الحيضة مستمرة ؛ ولكن تحسب عادة حيضتها من هذه الأيام والباقي يكون دم استحاضة .[٧٣]

- رواية محمد بن الحسن – رحمه الله – :

أن الحيض إذا كان في أول العشرة أيام وفي آخرها ؛ وزمن الطُهر كان في أثناء هذه العشرة الأيام ؛ فإن هذا الطُهر لا عبرة به ؛ بل حالتها كدمٍ متوالٍ ، وإذا تجاوزت حيضتها العشرة أيام ؛ ثم طرأ زمن الطُهر بعدها ؛ فإنه يكون طُهراً معتبراً وإن كان بين دمين إلا أنه متجاوز للعشرة أيام . [٧٤]

- رواية عبدالله بن المبارك – رحمه الله – : [٧٥]

نظر إلى أيام الدم فيما لو جُمعت وإن كانت متفرقة ؛ أو كانت في طرفي أيام العشر ؛ فإن زمن الطُهر المتخلل لها لا يكون معتبراً ؛ وتكون الحيضة كما لو كانت متصلة ، وإنما يكون زمن الطُهر معتبراً فيما لو جمعنا أيام الدم ولم تبلغ أيام حيضة واحدة أي عشرة أيام بلياليها . [٧٦]

---

[٧٢] أنظر : بدائع الصنائع ٣٩/١-٤١ ؛ الاختيار لتعليل المختار ٣٦/١-٣٩ .
[٧٣] أنظر : المبسوط ١٧٩/٣-١٨٠ .
[٧٤] أنظر : بدائع الصنائع ٤٠/١-٤٢ .
[٧٥] هو العابد العالم التاجر المجاهد عبدالله بن المبارك بن واضح الحنظلي التميمي التركي الأب ولد عام ١١٨ هـ وقال عنه الإمام أحمد بن حنبل - رحمه الله – لم يكن في زمنه أطلب منه للعلم توفي عام ١٨١هـ - رحمه الله – نُسب إليه أنه من أصحاب أبي حنيفة وقد تتلمذ عليه ، ونُسب إليه أنه ترك مذهبه وهذا محل نظر ، وهو صاحب أبيات : يا عابد الحرمين لو أبصرتنا // لعلمت أنك بالعبادة تلعبُ .
أنظر : الطبقات السنية في تراجم الحنفية للمولى تقي الدين بن عبدالقادر الغزي المصري الحنفي المتوفى ١٠٠٥هـ ١٨١/٤ مادة ١٠٧٦ تحقيق الحلو ، هجر للطباعة القاهرة ، دار الرفاعي الرياض ، الطبعة الأولى ١٤١٠هـ .
[٧٦] أنظر : المبسوط ١٥٦/٣ .

-رواية الحسن – رحمه الله – : [٧٧]

نظر إلى أيام الطُهر فإذا كانت هذه الأيام أقل من ثلاثة أيام وتخللت بين دمين ؛ فلا عبرة بزمن الطُهر هذا واعتبار الحيضة كما لو كانت متوالية لا فاصل بين الدمين ، وأما إذا كانت أيام الطُهر ثلاثة أيام ؛ فإنه طُهر معتبر . [٧٨]

- رواية أخرى نُسبت إلى اختيار محمد بن الحسن – رحمه الله –

نظر فيها إلى الموازنة بين أيام الدم وأيام الطُهر ؛ فإن كانت أيام الطُهر مثل أيام الدم أو أقل وفي زمن العشرة أيام فإن هذا الطُهر لا يكون معتبراً ؛ ولا يوصف بالطُهر الفاصل بين الدمين ، وأما إذا كانت أيام الطُهر أكثر من أيام كلٍ من الدمين ؛ فإن هذا الطُهر يكون طُهراً فاصلاً معتبراً . [٧٩]

القول الثاني : ذهب فقهاء المالكية – رحمهم الله – إلى أن أقل زمن الحيض يرجع إلى العُرف والعادة ، وفي رواية أن أقل الحيض دفقة[٨٠] واحدة ، وبعض هؤلاء فرق بين حيضة الاستبراء فلا تكون أقل من خمس أو ثلاث أيام؛ وأن الدفقة هي حيض وليس بحيضة . [٨١]

القول الثالث : ذهب كل من فقهاء الشافعية وفقهاء الحنابلة – رحمهم الله جميعاً – إلى أن أقل زمن الحيض هو يوم وليلة ؛ وأكثره خمسة عشر يوماً ؛ والغالب ست أيام أو سبع ، إلا أن الشافعية والحنابلة اختلفوا في أقل زمن الطُهر الذي يكون بين حيضتين أو دم متقطع:

فقالت الشافعية : إن أقل زمن الطُهر الذي يكون بين حيضتين هو خمسة عشر يوماً، وأن تقطع الدم إذا لم يتجاوز خمسة عشر يوماً كانت المدة جميعها حيضاً ؛ وإن تجاوز خمسة عشر يوماً ؛ دل هذا على أنها استحاضة. [٨٢]

---

[٧٧] هو الحسن بن زياد أبو علي الأنصاري الكوفي اللؤلؤي صاحب أبي حنيفة رحمه الله مات عام ٢٠٤هـ ، أنظر : البداية والنهاية للحافظ ابن كثير المتوفى ٧٧٤هـ ٢٦٦/١٠ ، تحقيق مجموعة ، دار الكتب العلمية بيروت ، الطبعة الثالثة ١٤٠٧هـ ؛ والطبقات السنية ٥٩/٣ مادة ٦٧٦ .

[٧٨] أنظر : المبسوط ١٥٨/٣ ؛ وبدائع الصنائع ٤٠/١ .

[٧٩] أنظر : المبسوط ١٥٨/٣ .

[٨٠] قلتُ : والذي وقفت عليه في كتب المالكية ، وكذا غيرهم ممن نسب القول لهم من غير مذهبهم كمثل الإمام النووي - رحمه الله – من الشافعية التعبير بعبارة - دفعة – ولعل المراد أنها – دفقة – أي مرة واحدة وهي التي تناسب أقل الحيض ، أنظر : مختار الصحاح ٢٠٧ مادة – دفق - والذي في المنتقى شرح موطأ مالك - رحمه الله – دفعة ، لمؤلفه القاضي أبو الوليد سليمان بن خلف الباجي المالكي المتوفى ٤٩٤هـ ١٢٣/١ ، مطبعة السعادة ، الطبعة الأولى ١٣٣٢هـ ، والطبعة الثانية دار الكتاب الإسلامي القاهرة ؛ وبداية المجتهد ونهاية المقتصد لأبي الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي المالكي المتوفى ٥٩٥هـ ، تصحيح نخبة من العلماء ، المكتبة التجارية الكبرى بمصر .

[٨١] قلت : ومرادهم – والله أعلم – أن الدفقة أو الدفعة من الحيض وإن كانت قليلة إلا أنها تمنع من الصلاة والصوم ؛ ولكن لا تُحتسب حيضة للاستبراء باعتبار أقل الاستبراء ثلاث أيام وقيل خمسة أيام . المنتقى ١٢٣/١ .

[٨٢] أنظر : التلخيص ١٣٠ .

وقالت الحنابلة : إن أقل زمن الطُهر الذي يكون بين حيضتين هو ثلاثة عشر يوماً، وأن تقطع الدم يوجب على المرأة أن تغتسل وتصلي ؛ لأنه زمن طُهر صالحٌ لأداء العبادة فيه وإن كان قصيراً ؛ وإن تجاوز تقطع الدم خمسة عشر يوماً فهو استحاضة . [٨٣]

الدليل أو التعليل لكل قول :

دليل فقهاء الحنفية وتعليلهم لقولهم :

دليلاً : استدلوا بما جاء في جواب رسول الله – صلى الله عليه وسلم – أنه قال للسائلة : " ... ولكن دَعِي الصلاة قدر الأيام التي كنت تحيضين فيها ..." . [٨٤]

وجه الدلالة من الحديث قالوا : أن لفظ – أيام – أقل ما يُطلق عليه هو – ثلاث أيام – وأكثره – عشرة أيام – ؛ فيكون أقل من الثلاث أيام يُقال : يومان ويوم ؛ وفوق العشرة أيام يُقال : أحد عشر يوماً وهكذا إلى عشرين يوم ؛ فيكون التقدير لمدة الحيض تقدير شرعي بعشرة أيام لأنه المفهوم من لفظ – أيام – الوارد في الحديث . [٨٥]

نوقش قولهم : بما أذكره هنا عن الإمام ابن حجر [٨٦]– رحمه الله – حيث قال عن استدلالهم : " وفي الاستدلال بذلك نظر " وهو ظاهر . [٨٧]

وتعليلاً قالوا : إذا كان حيض المرأة خمسة أيام ؛ ثم زادت عن هذه الأيام إلى العشرة فإنه يكون حيضة واحدة ؛ وما زاد عن العشرة أيام يكون استحاضة . [٨٨]

نوقش قولهم : بأن المرأة المبتدئة في الحيض تُترك ؛ وتدع الصلاة والصوم ؛ حتى تعرف عادة حيضها ؛ ويتكرر ثلاثاً من كل شهر ؛ فتعرف من أيامها ما يكون حيضاً وإن كان أقلَّ من عشرِ أيامٍ ؛ ولا تلتفت إلى ما خرج عن عادتها . [٨٩]

دليل فقهاء المالكية وتعليلهم لقولهم :

---

[٨٣] أنظر : مسائل الإمام أحمد بن حنبل رواية إسحاق بن إبراهيم بن هانئ النيسابوري المتوفى ٢٧٥هـ١/٣٢-٣٣ ، تحقيق زهير ، المكتب الإسلامي بيروت دمشق ، طبعة وحيدة بدأت سنة١٣٩٤هـ وانتهت بسنة ١٤٠٠هـ ؛ والمغني للموفق أبي محمد عبدالله بن قدامة الحنبلي المتوفى ٦٢٠هـ ١/٣٩٠ ، تحقيق التركي والحلو ، هجر للطباعة القاهرة ، الطبعة الثانية ١٤١٢هـ .

[٨٤] حديث صحيح أخرجه الإمام البخاري في صحيحه ، كتاب الحيض ، باب إذا حاضت في شهر ثلاثاً وما يُصدق النساء في الحيض والحمل رقم ٢٤ ، حديث رقم ٣٢٥ ١/٥٠٧ مع الفتح .

[٨٥] أنظر : فتح الباري ونقله مؤلفه عن الرازي الحنفي ١/٤٨٨ .

[٨٦] هو المحدث الفقيه أحمد بن علي بن محمد أبو العباس بن حجر العسقلاني عني بصحيح البخاري وألف كتابه المشهور فتح الباري وله غيره من المؤلفات ، ولد عام ٧٧٣هـ وتوفي عام ٨٥٢هـ - رحمه الله - أنظر : بهجة الناظرين إلى تراجم المتأخرين من الشافعية البارعين لأبي البركات محمد بن أحمد العامري الشافعي المتوفى ٨٦٤هـ ١٣٤، تحقيق الكندري ، دار ابن حزم بيروت ، الطبعة الأولى ١٤٢١هـ .

[٨٧] أنظر : فتح الباري ١/٤٨٨ .

[٨٨] أنظر : المبسوط ٢/١٦ .

[٨٩] أنظر : الروض المربع بشرح زاد المستقنع للشيخ منصور بن يونس البهوتي المتوفى ١٠٥١ ٥٤-٥٥-٥٦ ، تحقيق عوض ، دار الكتاب العربي بيروت ، الطبعة الرابعة ١٤١٢هـ .

دليلاً : استدلوا بما جاء عن المرأة التي سألت رسول الله – صلى الله عليه وسلم – عن حيضتها ؛ فقال لها رسول الله – صلى الله عليه وسلم – : " ... فإذا أقبلت الحيضة فاتركي الصلاة ؛ فإذا ذهب قدرها فاغسلي عنك الدم وصلي " . (٩٠)

وجه الدلالة من الحديث قالوا : إن المراد بقدرها في الحديث لا يخلو أن يكون على ما قدره الشرع ؛ أو على تقدير المرأة الحائض واجتهادها ؛ أو لاجتهاد من يقدر لها قدرها من المجتهدين ؛ أو على قدرها أي عادتها في أيام حيضها . (٩١)

نوقش وجه استدلالهم بالحديث :

أنه لم يرد في نصوص الكتاب أو السنة النبوية تقدير لأيام حيض المرأة بعدد أيام محددة ومقدرة ؛ إذ لو كان كذلك لرفع الخلاف ؛ كما أن الواقع للنساء تختلف أيام عاداتهن في الحيض ؛ والواقع دليل وزيادة ؛ وقد يتكرر في الشهر ؛ فلم يبق من وجه الدلالة إلا أن مرد هذا إلى عُرف المرأة وعادتها وهو المراد بقدرها في الحديث . (٩٢)

وتعليلاً : قالوا أنه جاء عن الإمام مالك – رحمه الله – أن المرأة تنظر أيام عادتها ثم تستظهر بثلاثة أيام بعدها . (٩٣)

نوقش تعليلهم : بأن النظر إلى عادتها معتبر وصحيح ؛ ولكن أن تستظهر أمرها بعد أيام عادتها فهذا لا وجه له؛ وكان نساء يطلبون مصابيح من جوف الليل ينظرن إلى الطُهر ؛ فعيَّبت عليهم فعل ذلك . (٩٤)

دليل فقهاء الشافعية والحنابلة وتعليلهم لقولهم :

دليلاً : أخذوا بالحديثين الصحيحين الواردين أعلاه ؛ وأن مرد احتساب حيض المرأة ؛ هو قدرها الذي اعتادت عليه من حيضتها سلفاً . (٩٥)

الترجيح : بعد النظر لأقوال المذاهب الفقهية ؛ وما ذكروه من دليل أو تعليل ؛ والاطلاع على مصادر كتب كل مذهب ؛ نجد أنهم يردون التقدير إلى المعتاد عند المرأة ؛ وإن حدد الأحناف بعشرة أيام ؛ وغيرهم بخمسة عشر يوم ؛ إلا أن تحديد هذا من عادة نساء أهل بلدتهم ؛ وبعضهم يُصرح بأنه سأل من النساء عن عادة المرأة ؛ فيكون

---

(٩٠) حديث صحيح أخرجه الإمام البخاري في صحيحه ، كتاب الحيض ، باب الاستحاضة رقم ٨ ، حديث رقم ٣٠٦ ٤٨٧/١ مع الفتح .والمرأة : هي الصحابية الجليلة فاطمة بنت حبيش - رضي الله عنها - .

(٩١) أنظر : المنتقى ١٢٣/١ .

(٩٢) أنظر : بدائع الصنائع ٤٤/١ .

(٩٣) أنظر : المنتقى ١٢٤/١ .

(٩٤) أوردها الإمام ابن حجر في الفتح وناقش نسبتها إلا أن الذي عابت عليهن هي من بنات زيد بن ثابت أو عمته – رضي الله عنهم أجمعين - والكلام مفصل في الفتح ٥٠٠/١-٥٠١ .

(٩٥) أنظر : المهذب للإمام أبي إسحاق إبراهيم الشيرازي الشافعي المتوفى ٤٧٦هـ ٤٠٢/٢-٤٠٣ مع المجموع ؛ والمجموع ٤٠٤/٢ ونقل اتفاق الأصحاب على أن أكثره خمسة عشر يوما ؛ والروض ٥٥-٥٦ ؛ وقد أبطل الشيخ محمد بن عثيمين - رحمه الله – تحديد المدة وقرر بأن النساء في هذا يختلفن وقد تتجاوز مدة خمسة عشر يوماً ويكون حيضاً فانظره في الممتع ٤٠٦/١-٤٠٧ .

التقريب بين أقوال الفقهاء – رحمهم الله جميعا – هو أن مرد تقدير أيام الدم أو أيام الطُهر يكون إلى العادة والتجربة؛ إذ العادة فيه محكمة . [٩٦]

التلفيق الفقهي في المسألة :

وبعد أن حررت المسألة الفقهية وبينت روايات مختلفة في مذهب الإمام أبي حنيفة ؛ وأقوال المذاهب الفقهية الأخرى؛ فإن ورود التلفيق الفقهي على هذه المسألة يكون على وجهين أوضحهما كالتالي :

الوجه الأول : التلفيق الفقهي باحتساب الدم المتقطع كعادتها، والتلفيق في الطُهر باغتسالها كلما انقطع الدم .

ذهب بعض فقهاء المالكية – رحمهم الله – إلى النطق بلفظ : التلفيق في هذه المسألة ؛ ومُرادهم به أن تجمع المرأة أيام دمها المتقطع ؛ فتلفق المرأة المبتدئة نصف شهر لأنه الأكثر ؛ والمعتادة عادتها ؛ والحامل أمر دمها على القول أنها قد تحيض ؛ ولا تُلفق أيام الطهر من أيام الدم في أثناء الخمسة عشر يوماً .

يقول في الشرح الكبير : [٩٧]" ...وفائدة الخلاف تكون بالنظر إلى الدم النازل بعد تلفيق عادتها أو بعد خمسة عشر يوما ؛ تكون المرأة طاهراً والدم دم فاسد ؛ وعلى القول بعدم التلفيق تكون حائضاً..." . [٩٨]

وذهب بعض فقهاء الشافعية – رحمهم الله – إلى النطق بلفظ : التلفيق في أيام النقاء المتخللة لأيام الحيض فلا تكون طُهراً ؛ وقد عنون في روضة الطالبين مؤلفه [٩٩] بـ : " الباب الرابع في التلفيق " ؛ فإذا كان التلفيق في أثناء الخمسة عشر يوم فيكون حيضاً كله وإن تخلله طُهر بلا خلاف بينهم وسموه بـ : السَحْب ؛ وإن تجاوز الخمسة عشر يوما فيكون طُهراً بلا خلاف بينهم ؛ وبعضهم جعل الطُهر المتخلل بين دمين نقاءً فيكون طُهراً وسموه بـ : التلفيق . [١٠٠]

والمراد في هذا الوجه :

أن لفظ ومصطلح : التلفيق ؛ ليس حادثاً معاصراً ؛ بل هو موجود في استخدامات ألفاظ الفقهاء – رحمهم الله جميعاً – ؛ ولكن نجد أن معناه هنا لبناء صورة فقهية ؛ سواء التلفيق باحتساب أيام الدم المتقطع باعتبارها جميعاً أيام حيضة واحدة وإن تخللها طُهر كقول فقهاء بعض المالكية ، أو التلفيق باحتساب الطهر المتخلل بين دمين

---

[٩٦] أنظر : بداية المجتهد ٤٤/١ ؛ والقواعد لأبي الفرج عبدالرحمن بن رجب الحنبلي المتوفى٧٩٥هـ ٢٣٧ ، دار المعرفة بيروت .

[٩٧] للفقيه المالكي أبي البركات سيدي أحمد الدردير .

[٩٨] أنظر : الشرح الكبير لأحمد الدردير المتوفى ١٢٠١هـ مع حاشية الدسوقي وتعليق الشيخ محمد عليش المتوفى ١٢٩٩ ١٧٠/١ .

[٩٩] لمدقق الفقه الشافعي محيي الدين أبي زكريا يحيى بن شرف النووي المتوفى ٦٧٦هـ - رحمه الله - .

[١٠٠] أنظر : روضة الطالبين وعمدة المفتين للإمام النووي ١٦٢/١-١٦٣ ، تحقيق زهير ، المكتب الإسلامي بيروت ، الطبعة الثالثة ١٤١٢هـ والمجموع شرح المهذب ٤٠٥/٢ .

فيكون طُهراً كقول فقهاء بعض الشافعية؛ وعلى هذا الوجه يكون التلفيق مشروعاً للمفتي في فتواه ؛ أو القاضي في حكمه ؛ باعتبار النظر إلى معنى استخدام لفظ التلفيق في هذا الوجه . [١٠١]

الوجه الثاني : التلفيق الفقهي على صورتين ظاهرهما التشابه .

عند افتراض سماع فتوى أو قراءة حكم لقاضٍ على قضيتين في احتساب عدة مطلقة من ذوات الأقراء ؛ وإن كان في ظاهر كل منهما التشابه ؛ إلا أنه قد يكون لإحداهما احتساب العدة ثلاثة أقراء تجتمع لها في شهر واحد ؛ والأخرى تكون عدتها في ثلاثة أشهر ؛ بقرء واحد في كل شهر .

والاستماع لجواب المفتي أو عند القراءة للحكم القضائي ؛ تظهر القناعة بالتلفيق في ظاهر القضيتين ؛ والحق أن الحكم الفقهي إنما اختلف وتباين في مقدار الزمن تبايناً جلياً وواضحاً ؛ وليس تلفيقاً في العمل بالأدلة الموجبة للأحكام الفقهية ؛ وإنما تحقق التلفيق ؛ لأن كل امرأة تعلق بها وصف مؤثر مستقل بذاته ؛ وهو مقدار عادة أيام حيضها ؛ فهذه اجتمعت لها ثلاث حيض مع طهر مستقل لكل حيضة في شهر واحد ؛ والأخرى عادة أيام حيضها حيضة واحدة وطهر واحد في الشهر الواحد . [١٠٢]

ولذا نجد أن الإمام البخاري – رحمه الله – قد عنون باباً من أبواب صحيحه المبارك بقوله : " باب إذا حاضت في شهر ثلاث حِيَضٍ ؛ وقال شارحه : " ... وذلك يختلف باختلاف الأشخاص ..." . [١٠٣]

المسألة الثانية : حكم التلفيق الفقهي بتنوع القراءات في الصلاة .

صورة المسألة : إمام يُصلي في صلاته الجهرية ؛ ويقرأ آيات القرآن بقراءات متنوعة [١٠٤]، ويُمكن الاستماع من خلال الرابط الإلكتروني لآية قرآنية واحدة بعدة قراءات . [١٠٥]

الخلاف الفقهي في هذه المسألة :

تحرير محل النزاع :

اتفق الفقهاء – رحمهم الله – على أن الصلاة يتطلب لصحتها قراءة ما تيسر من القرآن الكريم فيها ؛ كما اتفقوا على أن القرآن الكريم يُتلى بقراءات مختلفة ؛ ويُمكن القول بأن قراءة الإمام في الصلاة لا تخلو من ثلاث صور:

الصورة الأولى : قراءة الإمام بقراءات متنوعة وجميعها قراءات متواترة .

---

[١٠١] أنظر : الشرح الكبير مع حاشية الدسوقي ١٧٠/١ ؛ وروضة الطالبين ١٦٢/١ ، والفواكه ١٢٢/٢-١٢٤- ١٣٣ .

[١٠٢] جاء عند أحمد وأقول : بأن الأحكام القضائية ناطقة .. "" على خلاف بين فقهاء الحنفية والجمهور في قراءة الفاتحة في كل ركعة راجع نيل الاوطار

[١٠٣] أنظر : صحيح البخاري مع فتح الباري ، كتاب الحيض ، رقم ٢٤ إذا حاضت في شهر ثلاث حيض ٥٠٥/١- و- ٥٠٧ .

[١٠٤] كمثل : قراءة نافع من طريق إسماعيل أو قراءة عاصم من طريق أبي بكر بن عيَّاش وقراءة حمزة وقراءة الكسائي وغيرهم : قالون وابن كثير والسوسي عن أبي عمرو وورش عن نافع رحمهم الله جميعا .

[١٠٥] https://www.youtube.com/watch?v=kBII2vQ4aNU

الصورة الثانية : قراءة الإمام بقراءات متنوعة وجميعها قراءات غير متواترة .

الصورة الثالثة : قراءة الإمام بقراءات متنوعة منها المتواترة ومنها غير المتواترة .

وقد اختلف الفقهاء – رحمهم الله تعالى – إلى ثلاثة أقوال : [١٠٦]

القول الأول : قالوا : أن الصلاة لا تصح إلا بقراءةٍ لآيات القرءان قراءة متواترة ؛ أو بغير المتواترة ؛ شريطة أن يصح سندها ، وهذا القول لابن عباس – رضي الله عنه – والإمام أحمد في رواية وهو اختيار شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمهما الله – .

وجاء عن ابن قدامة – رحمه الله – في المغني : " ... وكان الصحابة رضي الله عنهم قبل جمع عثمان المصحف يقرأون بقراءات ؛ لم يُثبتها في المصحف ، ويصلون بها ، لا يرى أحد منهم تحريم ذلك ، ولا بُطلان صلاتهم به" [١٠٧]

القول الثاني : قالوا : أن الصلاة تصح بشرط أن لا تكون القراءة الثانية مرتبطة بالقراءة الأولى وهذا القول يُنسب للإمام النووي والذي جاء عنه في المجموع قوله : "وإذا قرأ بقراءة من السبع استحب أن يتم القراءة بها ، فلو قرأ بعض الآيات بها وبعضها بغيرها من السبع جاز ، بشرط أن لا يكون ما قرأه بالثانية مرتبطا بالأولى " [١٠٨]

القول الثالث : قالوا : بالمنع فمن يقرأ في الركعة الواحدة في سورة واحدة بعدة قراءات كان تلفيقاً وخلطاً ؛ وقد نُسب إلى بعض أهل العلم . [١٠٩]

وهذا القول رجحته هيئة كبار العلماء بلجنتها الدائمة للفتاوى ونصت على أن هذا " يُثير البلبلة في نفوس المأمومين " . [١١٠]

الأدلة :

أدلة أصحاب القول الأول والقول الثاني :

---

[١٠٦] أنظر : مسائل الإمام أحمد رواية بن هانئ ١٠٢/١ ؛ ونيل الأوطار ٢٣٠/٢ ؛ والشرح الممتع ١١٤/٣ ؛ وموسوعة الإجماع لشيخ الإسلام بن تيمية ، لجامعه عبدالله بن مبارك البوصي ، ١٢١-١٢٣ ، مكتبة البيان الحديثة بالطائف ؛ الطبعة الأولى ١٤٢٠هـ .
قلتُ : وهذا يشبه خلاف الفقهاء في الجهر بالبسملة مع الفاتحة ؛ وهل هي من الفاتحة ، ومن أوائل السور أم لا ؟ ؛ وقد نُقل الإجماع على أنه لا يكفر من أثبتها كما لا يكفر من نفاها ، وذلك لاختلاف أهل العلم في هذه المسألة ؛ فلو تأملنا المسألة ووجدنا أن الإمام ينطق بها في ركعة دون ركعة او في صلاةٍ جهرية دون صلاة جهرية أخرى ؛ فإنه يجري الخلاف في التلفيق الفقهي بين المشروع والممنوع كما هو
مفصل أعلاه ؛ والله أعلى وأعلم . أنظر : تحرير شيخ الإسلام لهذه المسألة في مجموع الفتاوى ٤٣٨/٢٢ ؛ ونيل الأوطار ٢٣٠/٢- إلى – ٢٣٩ .

[١٠٧] المغني ١٦٦/٢ ؛ ومجموع الفتاوى ٥٧٠/١٢ و ٣٩٣/١٣ .

[١٠٨] المجموع شرح المهذب ٣ / ٣٩٢

[١٠٩] نسبه ابن الجزري إلى بعض الأئمة وسمى منهم الإمام أبو الحسن السخاوي ، وفيه نص بقوله : " وخلط هذه القراءات بعضها ببعض خطأ ". أنظر : النشر في القراءات العشر لأبي الخير محمد بن محمد بن الجزري المتوفى ٨٣٣ ١٨/١ تصحيح وإشراف على الضباع .

[١١٠] أنظر : فتاوى اللجنة الدائمة برقم ٢٦/٤ في الفتوى رقم ٧٣٣٩عند إجابة السؤال الثالث منها ؛ إعداد عبدالله الطيار وأحمد بن باز دار الوطن الرياض ، الطبعة الأولى ١٤١٦هـ .

استدل أصحاب القول الأول والقول الثاني بعموم قول الله تعالى : { فَاقْرَؤُوا مَا تَيَسَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ ... فَاقْرَؤُوا مَا تَيَسَّرَ مِنْهُ}[المزمل:٢٠] .

وبعموم حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم : " إن القرآن أُنزل على سبعة أحرف " . (١١١)

وجه الدلالة : أن الإمام القارئ لبعض أحرف آي القرآن ؛ قد قرأ بمتواتر أو غير متواتر صح سنده ؛ فكانت قراءته قراءة مشروعة فلا وجه للقول ببطلان الصلاة والقراءة مشروعة ؛ إلا أصحاب القول الثاني قيدوا صحة بما ذكروه في قولهم . (١١٢)

تعليل أصحاب القول الثالث لقولهم :

قالوا : أن تنوع الإمام بقراءة آيات القرآن بقراءات مختلفة يؤدي إلى عدم استشعار المصلين للآيات القرآنية ؛ وما احتوته من أحكام ومن وعد ووعيد ؛ فينشغل ذهن المصلي بالانتباه للنطق عن المنطوق ؛ كما أن هذا تلفيق مؤداه اللبس على المصلين . (١١٣)

الراجح :

بعد النظر للمسألة وصورتها ؛ ولأقوال الفقهاء وأهل العلم ؛ وأدلتهم وتعليلهم ؛ فإن التلفيق في الصلاة بقراءة الآية الواحدة أو الركعة الواحدة بقراءات مختلفة تجنبه وتركه أولى ؛ وذلك بأن يلتزم الإمام بالقراءة بحرف واحد أي بقراءة متواترة أو صح سندها عن رسول الله صلى الله عليه وسلم ؛ فتكون الصلاة من هذا الوجه صحيحة ؛ ويتجنب التلفيق في القراءة والتنوع فيها ؛ فهذا تلفيق ممنوع ؛ لأن في هذا مدعاة للفتنة وللتشويش بين العوام خصوصاً وهم أكثر الناس ؛ ومؤداه بالفساد قد يصل إلى العقيدة . (١١٤)

تنبيه مهم في هذه المسألة :

المسألة السابقة ليست كمثل مسألة تلاوة بعض القُراء لآيات القرآن الكريم ؛ بالقراءات العشر ؛ في غير الصلاة كما هو مسموع ومنقول في الشبكة النت (١١٥)؛ بل إن هذه المسألة أشار إليها شيخ الإسلام ابن تيمية في الفتاوى فقال " ... إنما يفعل الجمع بعض القراء بعض الأوقات ليمتحن بحفظه للحروف وتمييزه للقراءات ، وقد تكلم الناس في هذا . وأما الجمع في كل القراءة المشروعة المأمور بها فغير مشروع باتفاق المسلمين ؛ بل يُخير بين تلك الحروف ؛ وإذا قرأ بهذه تارة وبهذه تارة كان حسناً... " . (١١٦) وما هذا إلا لدفع التلفيق الممنوع .

---

(١١١) أخرجه البخاري في صحيحه ، كتاب الخصومات ، باب كلام الخصوم بعضهم في بعض ٨٩/٥ حديث رقم ٢٤١٩ مع الفتح .
(١١٢) أنظر : نيل الأوطار ٢٧٤/٢ .
(١١٣) أنظر : الشرح الممتع ١١٦/٣ ؛ وفتاوى اللجنة الدائمة برقم ٢٦/٤ في الفتوى رقم ٧٣٣٩.
(١١٤) أنظر : الشرح الممتع ١١٦/٣ .
(١١٥) استمع لمحتوى هذا الرابط : " https://youtu.be/kkj1dg3kW0I " قراءة جميلة بقراءات متعددة لآية واحدة .
(١١٦) مجموع الفتاوى ٤٥٩/٢٢

المطلب الثاني : التلفيق الفقهي في المعاملات .

الفرع الأول : تعريف المعاملات لغةً واصطلاحاً .

المعاملات لغةً : جمع معاملة وهي من : العمل وهي المهنة والفعل ويُقال : عمل بنفسه . ويُقال : أعمله إياه فيكون معاملة وهي التعامل مع الغير فتقول : عاملت فلاناً أعامله معاملةً . [١١٧]

والمعاملات اصطلاحاً : هي ما كان من محاسن الشريعة لضرورات الحياة ومصالح المجتمعات البشرية من بيع وشراء ونحو هذا مما يكون مع الآخر والتي جاءت به شريعتنا الإسلامية بأعدل أحكام وأحسن نظام . [١١٨]

وقد اخترتُ مسألتين في فقه معاملات الناس ؛ لتوضيح ورود التلفيق الفقهي عليها في الفتاوى والأقضية كما سأوضحه في الفرع الثاني .

الفرع الثاني : التلفيق الفقهي في المعاملات ، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى : حكم التلفيق الفقهي في الولاية في النكاح .

الولاية لغة : من الوليَ وهو ضد العداوة ، ويُقال : تولاَه أي : وُليَ أمر واحد ، وهي من الولاية وهي : النُصرة ويُقال : فلان أولى أي : أحرى به وأجدر ، وهذا كله متحقق في الولي على المرأة بنتاً أو أختاً أو زوجة . [١١٩]

والولاية اصطلاحاً : من تكون له ولاية التصرف في النفس والمال جميعاً . [١٢٠]

وهذه المسألة قد أورتها ؛ لأنها مثال فقهي تطبيقي ؛ واقعي معاصر ؛ لورود التلفيق الفقهي ؛ وليس هنا محلاً لتحرير وبسط الخلاف الفقهي في الولاية في النكاح ؛ ولكن جمعتُ أقوالهم في هذه المسألة على خمسة أقوالٍ لأهل العلم:

الأقوال في المسألة:

القول الأول : ذهب جمهور الفقهاء إلى القول باشتراط الولي في النكاح وهو مذهب فقهاء المالكية والشافعية والحنابلة والظاهرية وأبي يوسف ومحمد بن الحسن من الحنفية وغيرهم . [١٢١]

---

[١١٧] القاموس المحيط ١٣٣٩ مادة العَمَل .

[١١٨] أنظر : السلسبيل في معرفة الدليل حاشية على زاد المستقنع للشيخ صالح البليهي المتوفى ١٤١٠هـ ٣٦٧/٢ ، مكتبة الرشد الرياض ، الطبعة الثالثة ١٤٢١هـ .

[١١٩] مختار الصحاح ٧٣٦ مادة ولى ؛ وقد ورد لفظ الولي في استعمالات القرآن الكريم فهرس ألفاظ القرآن الكريم لفؤاد عبالباقي .

[١٢٠] أنظر : الرسالة لمحمد بن إدريس الشافعي المتوفى ٢٠٤ ٣٤٤ مادة ٩٣٢ ، تحقيق أحمد شاكر ، المكتبة العلمية بيروت ؛ وكلام الإمام السرخسي عن الولاية في المبسوط ٢١٥،٢١٤/٤ ؛ والشوكاني في نيل الأوطار باب لا نكاح إلا بولي ١٤١/٦ .

[١٢١] أنظر : المصادر السابقة ؛ وقد نسب القول لأبي يوسف ومحمد بن الحسن غير واحد ومنهم : الإمام الطحاوي أحمد بن محمد بن حسن الطحاوي الحنفي المتوفى ٣٢١ هـ ، في كتابه شرح معاني الآثار ٧/٣ مادة ٤٢٥٣ باب النكاح بغير ولي عصبة ، تحقيق النجار وجاد الحق ، وراجعه يوسف عبدالرحمن ، عالم الكتب ، الطبعة الأولى ١٤١٤هـ . ؛ والكافي في فقه أهل المدينة ٢٣٠-٢٣١ ؛ والتلخيص ٤٩١ ؛ والإقناع لطالب الانتفاع لأبي النجا شرف الدين موسى الحجاوي الحنبلي المتوفى ٩٦٨هـ ٣٢٢/٣ ، تحقيق التركي ، دار هجر ، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ ؛ والمحلى لأبي محمد علي بن حزم الظاهري المتوفى٤٥٦هـ ٤٥٧/٩ ، تحقيق أحمد شاكر ، منشورات المكتب التجاري بيروت .

القول الثاني : ذهب جمع من فقهاء الحنفية إلى القول بأنه يجوز للمرأة أن تزوج نفسها ؛ وأنها أحق بنفسها من وليها ؛ وبالتالي فلا يُشترط الولي في النكاح ، ونُسب القول لإمام المذهب . [١٢٢]

القول الثالث : وهو القول بأن اشتراط الولي حكمه سنة لا فرض وهذا يُنسب لمالك في قول له على أن الولي من شروط التمام لا من شروط الصحة . [١٢٣]

القول الرابع : وهو القول بالتفريق بين البكر والثيب ؛ فيُشترط الولي إذا كانت بكراً ولا يُشترط إذا كانت ثيباً. [١٢٤]

القول الخامس : وهو القول بأن للمرأة أن تزوج نفسها ولكن بإذن وليها . [١٢٥]

بعض أدلة الجمهور مع وجه الدلالة :

الدليل الأول : أن الله خاطب الرجال بالتزويج فقال : {وَلاَ تَنكِحُواْ الْمُشْرِكَاتِ حَتَّى يُؤْمِنَّ ...وَلاَ تُنكِحُواْ الْمُشْرِكِينَ حَتَّى يُؤْمِنُواْ }[البقرة:٢٢١] .

يقول صاحب الجامع لأحكام القرآن [١٢٦] : " ... وهذا دليل بالنص على أنه لا نكاح إلا بولي ..." [١٢٧] ، ويقول ابن حزم [١٢٨]– رحمه الله – في المحلى : " ..وهذا خطاب للأولياء لا للنساء .." . [١٢٩]

الدليل الثاني : يقول ابن حجر– رحمه الله – في قوله تعالى : {وَإِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاء فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلاَ تَعْضُلُوهُنَّ أَن يَنكِحْنَ أَزْوَاجَهُنَّ إِذَا تَرَاضَوْاْ بَيْنَهُم بِالْمَعْرُوفِ}[البقرة:٢٣٢] .

{ فلا تعضلوهن } بأن هذا أصرخ دليل على اعتبار الولي . . [١٣٠]

بعض أدلة فقهاء الحنفية ومن معهم :

الدليل الأول : استدل أصحاب القول الثاني بآية قوله تعالى : { فلا تعضلوهن } أي : أن المعنى منها عدم منعهن من تزويج أنفسهن . [١٣١]

---

[١٢٢] أنظر : شرح معاني الآثار ٧/٣- إلى - ١٣ ؛ والمبسوط ١٥،١٤،١٣،١٢،١١،١٠/٥ ؛ ونص فيه بصحة رجوع محمد بن الحسن إلى قول أبي حنيفة رحمهم الله جميعا ١٥/٥ .وهو قول زُفر والشعبي والزهري وابن سيرين - رحمهم الله - .

[١٢٣] أنظر : بداية المجتهد ١٠/٢ .

[١٢٤] أنظر : شرح معاني الآثار ٧/٣ مادة ٤٢٥٣ ؛ والكافي في فقه أهل المدينة ٢٣٠-٢٣١ ؛ وبداية المجتهد ١٠/٢ ؛ والمحلى ٤٧٥/٩ وبعضهم نسبه إلى داود .

[١٢٥] أنظر : المبسوط ١٥،١٠/٥ ؛ ونيل الأوطار ١٤١/٦ .

[١٢٦] هو أبو عبدالله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي المتوفى ٦٧١هـ .

[١٢٧] أنظر : الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ١٥٨/٣ ، تحقيق هشام البخاري ، عالم الكتب ، طبعة صاحب السمو الملكي الوليد بن طلال.

[١٢٨] هو أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم ، كان على مذهب الشافعي ثم انتقل إلى مذهب أهل الظاهر ، وهو صاحب المحلى ضمن مصادر هذا البحث ، مات عام ٤٥٦هـ . أنظر : وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان لأبي العباس أحمد بن محمد بن خلكان المتوفى ٦٨١هـ ٣٢٥/٣ مادة ٤٤٨ ، تحقيق إحسان عباس ، دار صادر بيروت .

[١٢٩] أنظر : المحلى ٤٥١/٩ .

[١٣٠] أنظر : شرح معاني الآثار ٧/٣- إلى - ١٣ ؛ والجامع لأحكام القرآن ١٥٨/٣-١٥٩ ؛ وفتح الباري ٩٤/٩ .

[١٣١] أنظر : شرح معاني الآثار ٧/٣- ٨ ؛ وأحكام القرآن لحجة الإسلام أبي بكر أحمد بن علي الجصاص المتوفى ٣٧٠هـ ١٠٠/٢-١٠٢ تحقيق محمد الصادق قمحاوي ، دار إحياء التراث العربي بيروت ؛ طبعة ١٤١٢هـ .

الدليل الثاني : استدلوا بقصة الواهبة . [١٣٢] وأن الرسول عليه الصلاة والسلام لم يسأل عن وليها ؛ ولم يشترط الولي في عقد زواجها . [١٣٣]

صور ورود التلفيق الفقهي في مسألة الولاية على النكاح :

الصورة الأولى : أن الولي هو من يتولى تزويج موليَّته كتزويجه ابنته وأخته .

الصورة الثانية : أن المرأة هي من تزوج نفسها بكراً أكانت أم ثيباً .

الصورة الثالثة : أن المرأة البكر يُزوجها وليها بخلاف الثيب فلها أن تزوج نفسها .

الصورة الرابعة : أن الولي في عقد النكاح سُنة وليس بفرض .

الصورة الخامسة : أن المرأة لها أن تزوج نفسها ولكن بإذن وليها ؛ وهي ليست ببعيدة عن الصورة الأولى .

ويتحقق التلفيق سواء من فعل المكلف ابتداء فتجده لا يرض على ابنته أو أخته إلا أن يزوجها وليُّها ولكنه قد يتزوج بلا ولي !! . [١٣٤]

أو أن التلفيق يتحقق من مجتهد المذهب والذي يُفتي على خلاف قوله ؛ وليس على خلاف مذهبه كمثل قول أبي يوسف ومحمد بن الحسن – رحمهما الله – ؛ فلو قال أحدهما بعدم اشتراط الولي ؛ لكان هذا على خلاف قولهما؛ وإن اتفق مع مذهبه .

كما أن نحواً من هذه الصورة وقريباً منها أشار إليها شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله – فيما لو زوجها الحاكم وهو على مذهب يُخالف ما عمل به كمثل : لو كان مذهبه شافعي القائل بعدم جواز تزويج اليتيمة بدون إذنها [١٣٥]، ثم قلد مَن يقول بصحة هذا العقد ، ومراعياً شروطه ، وكان ممن له ذلك فإن الحكم الشرعي أنه جائز ذلك. وهذا بخلاف ما لو أجرى عقد نكاح يعتقد تحريمه فإن هذا الفعل غير جائز ، وكذلك من ظهر لها ولي بعد تزويجها وكان منه أولاداً ؛ فإن النكاح صحيح . [١٣٦]

ومعلوم أن أغراض النكاح متعددة ومتنوعة من تحصين النفس ، وطلب الولد ، ورغبة في المهر ، وحماية للمجتمع والأسرة ؛ ولتعاونهم وتكاتفهم ، فيكون الانتقال من قول إلى قول بلا دليل راجح أو تعليل موضوعي تلفيق ممنوع؛

---

[١٣٢] والواهبة : هي التي وهبت نفسها للنبي عليه الصلاة والسلام ثم زوجها من طلبها من الصحابة – رضي الله عنه – بعد أن نظر إليها الرسول – عليه الصلاة والسلام – .

[١٣٣] قصة الواهبة : أخرجها البخاري في صحيحه ، كتاب النكاح ، باب التزويج على القرآن وبغير صداق ١١٢/٩ حديث رقم ٥١٤٩ مع فتح الباري .

[١٣٤] أقول والله المستعان : أن هذه الصورة هي تلفيق وواقع مشاهد ولا حول ولا قوة إلا بالله ؛ ممن لا يُمكن عنده أن يزوج ابنته أو أخته إلا من طريقه باعتباره ولياً ؛ ولكنه قد يرضى لنفسه بالزواج من المسلمات بلا ولي ولا سيما من كانت ثيباً أخذاً منه بما جاء عن بعض الفقهاء !! .

[١٣٥] أنظر : مجموع الفتاوى ٣٢/٥٠-٥١ .

[١٣٦] أنظر : مجموع الفتاوى ٣٢/٥١ .

بل هو ضرب من الهوى ؛ الذي حذر الله منه فقال جل في علاه : {أَفَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ وَأَضَلَّهُ اللَّهُ عَلَى عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَى سَمْعِهِ وَقَلْبِهِ وَجَعَلَ عَلَى بَصَرِهِ غِشَاوَةً فَمَن يَهْدِيهِ مِن بَعْدِ اللَّهِ أَفَلاَ تَذَكَّرُون}[الجاثية:٢٣] .[١٣٧]

يقول صاحب كتاب الموافقات [١٣٨] – رحمه الله – " ... اتباع الهوى في الأحكام الشرعية مظنة لأن يحتال بها على أغراضه ... ومن تتبع مآلات الهوى في الشرعيات وجد من المفاسد كثيراً ..." . [١٣٩]

وأقل الأحوال التي يكسبها المكلف أنه متى ما عمل بقولٍ ؛ بدليل شرعي راجح في قول من تبعه ؛ فإن مكسبه على الحد الأدنى هو عدم اتهامه في دينه ؛ وسلامة ذمته وعرضه ؛ فيُجرى نكاحه الفاسد مجرى الصحيح في إثبات نسب الولد والمصاهرة والميراث ؛ ولا يُحكم فيه بالزنى باتفاق . [١٤٠]

والراجح والله أعلم أن الأخذ بواحد من الأقوال في الولاية بالنكاح ؛ والتنقل بينها ؛ بحسب الهوى والرغبة تلفيق ممنوع وهو حرام لا يجوز ؛ وفيه اعتداء بالقصد على ضرورة من الضرورات الخمس ؛ وضرورة العرض يُحتاط لها ما لا يُحتاط لغيرها ؛ لتعلقه بنسب الولد والمحرمية والتوارث وغيرها ؛ والتلفيق بتوفر قولٍ فقهي ليوافق هوى المكلف حرام ومحظور ، لأنه لم يكن بناء على دليل شرعي راجح والله المستعان .

المسألة الثانية : حكم التلفيق الفقهي في الأحكام القضائية .

الأحكام لغةً : جمع حُكم ، والحُكم من حَكَم ، يحكُم ، حُكماً وهو القضاء ، ويُقال : حَكَم له وحُكم عليه. [١٤١]

والقضاء : سبق بيانه وتعريفه . [١٤٢]

هذا المبحث تطلب مني وقتاً كثيراً ؛ وذلك لصعوبة استقراء مجموعة من الأحكام القضائية ؛ إضافة إلى صعوبة استظهار واقعتين قضائيتين تتفقان في صورة واحدة – والمهم – أن الحكم فيها قد صدر مختلفاً ؛ وكلاهما حكم قاضٍ واحد !!

والفقيه المختص عند اطلاعه على مجموعة من الأحكام القضائية ؛ فإنه لا يتبادر إلى ذهنه بون منطوقها وإن اتفقت أسبابها في الظاهر ؛ لأنه تعلَّم واستفاد من الخلاف في المسائل الفقهية ؛ وتكونت لديه الملَكَة الفقهية فمن ذلك الخلاف في حد شارب المسكر بين أربعين أو ثمانين جلدة ، والعقوبة الحدية بتغريب الزاني البكر بين سجنه أو ترحيله عن بلده مسافة قصر ، ورجم الكافر الزاني المحصن وبين اشتراط اسلامه لعقوبة حد الرجم ، والغيلة

---

[١٣٧] أنظر : الفروع لأبي عبدالله محمد بن مفلح الحنبلي المتوفى ٧٦٣هـ ٥/١٤٥،١٤٦،١٤٨،١٤٩،١٥٠،١٥١ ، ومعه تصحيح الفروع لأبي الحسن علي بن سليمان المرداوي الحنبلي المتوفى ٨٨٥هـ ، راجعه عبدالستار فراج ، عالم الكتب بيروت ، الطبعة الرابعة ١٤٠٥هـ .

[١٣٨] هو الإمام أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد الغرناطي الشاطبي صاحب كتابي الموافقات والاعتصام وغيرهما مات عام ٧٩٠هـ . - رحمه الله - .

[١٣٩] أنظر : الموافقات في أصول الشريعة لأبي إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي ، تحقيق دراز وعبدالسلام ، دار الكتب العلمية بيروت . 2/134 .

[١٤٠] أنظر : نقله الشاطبي في الموافقات ١٤٨/٤ .

[١٤١] مختار الصحاح ١٤٨ مادة حكم .

[١٤٢] أنظر : صفحة ١٥ من هذا البحث .

بين كونها حد يغلب فيه حق الله فلا يؤثر فيه عفو أولياء الدم أو بعضهم ؛ أو أن عقوبة الغيلة حق لأولياء الدم، واختلاف نظر القضاء فيما يكون فيه حق عام للدولة وحق خاص كمثل قضايا عقوق الوالدين وضرب الزوج لزوجه ، والاختلاف في تقدير عقوبات قضايا المخدرات استعمالا وترويجاً وتهريباً ، والتغليظ في الديات فبعض القضاة يكون تغليظه في عقوبة الاعتداء عمداً وعدواناً على النفس المعصومة ، وبعضهم أجرى التغليظ على النفس وما دونها ، وعلى العمد وشبه العمد . (١٤٣)

وهذا الذي أشرت إلى بعضه في الخلاف الفقهي ، والذي له أثره على منطوق الأحكام القضائية ، مع ما يكون في الواقعة والقضية المنظورة من ظروف وأحوال تستدعي أن يجتهد القاضي فيها ؛ بما يوفقه الله وإن نطق في واقعتين متشابهتين في الظاهر بحكمين مختلفين .!!

ثم يكون من حال بعض المستعجلين ؛ وعدم العارفين بالخلاف الفقهي ؛ أن يجعل من تباين منطوق الأحكام القضائية ؛ بأنها جاءت في صورة التلفيق المذموم ؛ وكأنه أخذٌ بالهوى والرغبات – والعياذ بالله – .

والحق – والله أعلم – أن الدافع الموضوعي للمطالبة بمنع التلفيق القضائي من خلال التقنين القضائي والإلزام بقولٍ فقهي راجح لا يخلو من سببين :

السبب الأول : واقع المجتمعات والشعوب في هذا الزمان الذي نعيشه ؛ من كثرة الشعوب واختلاف مذاهبها وأديانها، والاتصال العالمي ، وتنقلاتهم وتداخلهم في بلدان مختلفة لعمل أو سياحة أو علاج ونحوه ؛ مع سهولة الوصول للمعلومات بالتعرف على منطوق الأحكام القضائية للوقائع المماثلة ؛ فتكون حاجتهم لقضاء عادل متوازن مع الحالات المماثلة غالباً .

السبب الثاني : أن تباين منطوق الأحكام القضائية واختلافها ؛ حتى لو قلنا بأن هذا تلفيق فقهي قضائي مشرو ؛ له الأثر السلبي على العلاقات الدولية ؛ وهذا تحسب له الدول المتقدمة ؛ لأنها تعمل في نظام عالمي مشترك.

وهذا التردد صدر بشأنه قرار هيئة كبار العلماء رقم (٥) وتاريخ ١٣٩٢/٨/١٣هـ ؛ والمتضمن النص على تأجيل دراسة تدوين الراجح من أقوال الفقهاء .

ثم صدر قرارهم رقم (٨) وتاريخ ١٣٩٣/٤/٥هـ ؛ والمتضمن الإشارة إلى توجيه جلالة الملك فيصل بن عبدالعزيز – رحمه الله – بتدوين الراجح من أقوال الفقهاء لإلزام القضاة بالعمل به . (١٤٤)

---

(١٤٣) أنظر : بدائع الصنائع ٣٢٢/٧ وما بعدها ؛ والكافي في فقه أهل المدينة ٥٧٧ ؛ والتلخيص ٥٧٤-٥٧٥ ؛ والإرشاد إلى سبيل الرشاد للشريف محمد بن احمد بن أبي موسى الهاشمي المتوفى ٤٢٨هـ ٤٥٣،٤٥٤ ، تحقيق التركي ، نشر مؤسسة الرسالة بيروت ، الطبعة الأولى ١٤١٩هـ ؛ ونيل الأوطار ١٠٤/٧،١٠٥،١٠٧،١١٠ ؛ والحدود والتعزيرات عند ابن القيم للشيخ بكر أبو زيد المتوفى ١٤٢٩هـ ٢٩٩-٣٠٠ ، دار العاصمة الرياض ، النشرة الثانية ١٤١٥هـ .

(١٤٤) أنظر : قرارات اللجنة الدائمة لهيئة كبار العلماء بموقع الشبكة " الرئاسة العامة للبحوث العلمية والافتاء " .

وهذا لا يُراد به اتهام القضاة ؛ والجهات العدلية في هذه البلاد المباركة ؛ فهي محل العدل ونبراسه ؛ وإنما لسد باب شبهة قراءة تناقض منطوق الأحكام في القضايا المماثلة ؛ وقد يستدعي البعض إلى محاولته التعرف على ما له وما عليه ؛ قبل التقاضي فيبادر به ؛ وعند عدم توفره قد يلجأ إلى التقاضي الأجنبي ؛ ومع هذه الأسباب الموضوعية نطقت هيئة كبار العلماء بالأكثرية إلى أنه لا يجوز تدوين الأحكام على وجهٍ لإلزام القضاة به . (١٤٥)

إن تباين الأحكام القضائية ؛ حتى لو كان على وقائع في ظاهرها التشابه ؛ لا يُعد عيباً ؛ ولا تلفيقاً ممنوعاً ؛ بل إن هذا أراه إيجابياً ؛ وملحظاً جميلاً ورائعاً في اهتمام القاضي بالاجتهاد والنظر والبحث والتأمل في الوقائع ؛ ولا سيما إذا كانت متشابهة .

فيستخرج لكل واقعة تسبيبها وتكييفها المفضي إلى الحكم القضائي ؛ ولا يجعل من واقعةٍ مشابهة معطلة لإدراكه وفهمه ؛ بل على النقيض تماماً .

والحاجة ضرورية وقائمة ؛ وواضحة من خلال أن القضاة ليسوا على درجة واحدة من العلم والاجتهاد ؛ واستحضارهم للقواعد الشرعية والنظامية ؛ وهذا يفتح باب التلفيق في منطوق الأحكام القضائية . (١٤٦)

يقول صاحب الفواكه العديدة " : (١٤٧)" ... وكثير من جملة القضاة يفعلون الملَفَّق " .(١٤٨)

وبُمكن تحرير القول بأن القاضي إذا لم يتبين له الحكم فإن حاله لا يخلو من حالين :

الحال الأول : التوقف .

الحال الثاني : أن يصل القاضي إلى التلفيق مضطراً وليس مختاراً .

وفرق بين الحالين ، لأن الحال الأول إنما وصل إليه القاضي نتيجة استفراغه لوسعه واجتهاده ؛ فلم يتبين له إلا التوقف ؛ الذي غلب على ظنه ؛ وهو يُدرك أن هذا حال له يجب عليه عدم استمراره فيه ؛ لأن القضاء فصل بين المتنازعين.

وأما الحال الثاني فهي درجة خطيرة ، وهي الاضطرار للتلفيق ، والذي قد يقع القاضي في الخطأ ؛ ولهذا ناقش الفقهاء مسألة الضمان من خطأ القاضي في حكمه ؛ والخلاف فيها يرد على الحالين فيما لو تقرر لاحقاً أنه أخطأ في حكمه ؛ حتى ولو كان الحكم تلفيقاً من باب أولى وآكد .

---

(١٤٥) قلتُ : وهذا النظر تجدد في هذا الزمن مع رؤية صاحب السمو الملكي الأمير / محمد بن سلمان - سدده الله – بمشارع أنظمة مستجدة اطلعت على بعضها كمثل مشروع نظام المعاملات ونظام الإثبات ، ووجدتُ فيهما نقلة موضوعية جديدة في النظر الفقهي النظامي وأثره على الأحكام القضائية ؛ والتي تُحقق العدالة في القضايا المماثلة .

(١٤٦) وهو ما عبر عنه شيخ الإسلام بقوله : " ...فيبيحه الشارع للحاجة مع قيام السبب الخاص ..." أنظر : مجموع الفتاوى ٤٨٨/٢٩ .

(١٤٧) لأحمد بن محمد بن منقور الحنبلي المتوفى ١١٢٥هـ .

(١٤٨) أنظر : الفواكه ١٣٥/٢ .

أقوال الفقهاء :

اختلف الفقهاء – رحمهم الله – فيما لو لفق القاضي في حكمه وأخطأ على قولين :

القول الأول : ذهب جهمور الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة إلى أن الضمان متحقق متى ما أخطأ القاضي في حكمه سواء أكان الحكم في دماءٍ أم مالٍ . (١٤٩)

القول الثاني : ذهب بعض الفقهاء إلى القول بسقوط الضمان عن القاضي إذا أخطأ في حكمه . (١٥٠)

الأدلة :

استدل أصحاب القول الأول :

بما جاء في قصة خالد بن الوليد – رضي الله عنه – حين بعثه رسول الله – صلى الله عليه وسلم – في إحدى مغازيه ، فلم يُحسن من لاقاهم من الأسرى أن يقول أسلمنا ، فقالوا صبأنا صبأنا ، فأخذ خالد يقتل ويأسر ؛ وبعض أصحاب خالد لم يفعل ذلك ، فذكروا ذلك لرسول الله – عليه الصلاة والسلام – فقال : " اللهم إني أبرأ إليك مما صنع خالد – مرتين – " . (١٥١)

استدل أصحاب القول الثاني :

بما جاء من حديث رسول الله – صلى الله عليه وسلم – أنه قال : " إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر " . (١٥٢)

قال في بدائع الصنائع (١٥٣) : " ... لأنه بالقضاء لم يعمل لنفسه ... فضمانه في بيت المال لأنه عمل فيها لعامة المسلمين ..." . (١٥٤)

الترجيح :

---

(١٤٩) أنظر : المبسوط ٤٩/٩-٥٠ ؛ وبدائع الصنائع ١٦/٧ ؛ والعقود الدرية في تنقيح الفتاوى الحامدية لمحمد أمين ابن عابدين المتوفى سنة ١٢٥٢هـ ٢٩٧/١ دار المعرفة بيروت ، المطبعة الثانية الميرية مصر ١٣٠٠هـ ؛ ونص في المدونة على : خطأ الإمام وأن الدية تكون على عاقلة الإمام ، أنظر المدونة للإمام مالك بن أنس المتوفى١٧٩هـ ؛ ومعه مقدمات ابن رشد لما تضمنته المدونة من أحكام لأبي الوليد بن رشد المتوفى ٥٢٠هـ ٥٠٦/٤ ؛ والمدونة من رواية سحنون ، دار الكتب العلمية بيروت ؛ الطبعة الأولى ١٤١٥هـ ؛ والتلخيص ٦٥٥.

(١٥٠) وهو لابن الماجشون وبن مسلمة والمغيرة وابن أبي حازم وغيرهم ، أنظر : المبسوط ٥٠/٩-٥١ ؛ وشرح صحيح البخاري لأبي الحسن علي بن خلف بن عبدالملك بن بطال المالكي المتوفى ٤٤٩هـ ٢٦٠/٨-٢٦١ ؛ تحقيق ياسر إبراهيم ؛ مكتبة الرشد الرياض

(١٥١) أخرجه البخاري في صحيحه ، كتاب الأحكام ، باب إذا قضى الحاكم بجور أو خلاف أهل العلم فهو رد ، ١٩٣/١٣ حديث رقم 7189 .

(١٥٢) أخرجه البخاري في صحيحه ، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة ، باب أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ ٣٣٠/١٣ حديث رقم 7352 .

(١٥٣) هو الإمام علاء الدين أبي بكر بن مسعود الكاساني الحنفي المتوفى ٥٨٧هـ - رحمه الله - .

(١٥٤) أنظر : بدائع الصنائع ١٢/٧ ؛ وللمزيد أنظر : شرح صحيح البخاري لابن بطال ٢٦٠/٨،٢٦١،٢٦٢ ؛ والبيان في مذهب الإمام الشافعي لأبي الحسين يحيى بن أبي الخير سالم العمراني الشافعي اليمني المتوفى ٥٥٨هـ ٥٩١/١١ ، اعتنى به قاسم النوري ، دار المنهاج .

يجب على القاضي قبل أن يصل إلى ضرورة التلفيق ، أن يحتاط لحكمه ؛ فلا يحكم بالهوى ؛ ولا يخشى الناس ؛ ولا يتعمد مخالفة نص ظاهر من كتاب الله أو سنة رسوله أو إجماع ؛ أو يبني على دليل خاطئ كبينة كذب ، كما يجب عليه أن يُفرق بين ما يكون حقاً لله ، وما يكون حقاً للعباد . [١٥٥]

وعليه فإن الراجح – والله أعلم – هو مجموع من القولين فالضمان متحقق ؛ إلا أن القاضي لا يضمن وإن كان الخطأ في حكمه تلفيقاً ؛ لأنه إنما كان الحكم منه عن اجتهاد ونظر ، وتقريب وبصر ، ويكون للمتضرر حقه من بيت مال المسلمين .

ولهذا في واقعنا المعاصر ، صدر قرار الهيئة العامة بالمحكمة العليا رقم (١٥/م) وتاريخ ١٤٣٥/١١/٨هـ ؛ والمتضمن أن الدولة – رعاها الله – تتحمل الخطأ من القاضي في عمله القضائي .

وحتى أستطيع تقريب صور تلفيق الأحكام القضائية المشروع منها أو الممنوع بناء على ما سبق تحريره وأشرت إليه ؛ والتي لها الأثر في منطوق الحكم القضائي أرى ضرورة التقريب التالي :

تقريب لصور تلفيق الأحكام القضائية :

الأولى : احتساب القاضي لمدة عدة المطلقة سواء أكانت رجعيةً أم غير رجعية .

الثانية : الحكم القضائي بصحة نكاح من قامت بتزويج نفسها حتى وإن رأى القاضي بخلافه فقهاً .

الثالثة : الحكم القضائي الإداري على واقعتين متشابهتين بحكمين مختلفين منطوقاً .

وبالتالي فإن القاضي في حكمه غالباً لن يخرج عن تسبيب فقهي لحكمه ؛ وقد يجد في خلاف الفقهاء مسلكاً لحكمه القضائي ؛ بما يظهر فيه التلفيق المشروع لكونه لا يصدر عنه الحكم إلا موضوعياً متمتعاً بتسبيب صحيح بدليل راجح أو تعليل معتبر .

فقد يحكم القاضي على المطلقة بأن تجمع عدتها ؛ بجمع أيام الدم تلفيقاً ؛ إذا كان الدم متقطعاً ؛ وهذا لا شك له أثره على منطوق الحكم القضائي وإن اختلف على واقعتين متشابهتين لمن تأمله . [١٥٦]

فإذا كان الرجل وزوجته على مذهب وقول فقهي ؛ يعتقدان بصحة زواجهما من تلقاء نفسيهما دون ولي ؛ لم يكن للقاضي نقضه ؛ قال في الإنصاف [١٥٧] " ... وعنه ليس الولي بشرط مطلقاً ... " . [١٥٨]

---

[١٥٥] أنظر : شرح صحيح البخاري لابن بطال ٢٦١/٨ ؛ وبدائع الصنائع ١٦/٧ ؛ وفتح الباري ١٥٦/١٣-١٥٧ .

[١٥٦] قلتُ : وهذا مثله في واقعنا تقدير النفقة والسكن ، والذي قد يختلف في منطوق الأحكام القضائية ؛ والسبب المؤثر غالباً هو الدراسة القضائية التي تسبق الحكم القضائي بالاطلاع على الراتب الوظيفي أو الدخل المالي للأب وعدد أولاده .

[١٥٧] هو لأبي الحسن علي المرداوي الحنبلي المتوفى ٨٨٥هـ .

[١٥٨] الإنصاف مع المقنع والشرح الكبير ١٥٦/٢٠ .

كما أن الوطء في هذا العقد لا يوصف بالزنى ؛ وتثبت فيه المحرمية والنسب والتوارث ؛ وإن وُجدت أحكام قضائية أخرى لا تتفق مع هذا . [١٥٩]

وفي أحكام المحكمة الإدارية وقفتُ على ما يكون في ظاهره تلفيقاً ولكنه مشروع ؛ فلا يلزم في الواقعتين الجنائيتين المتفقتين في صورة واحدة كجريمة الرشوة أن يكون منطوق العقوبة القضائية متفقاً ؛ كما أن القبول للدعوى ورفضها على واقعتين متشابهتين ؛ وارد في منطوق الأحكام القضائية لأسباب موجبة له ؛ ولا يُمكن القول بأن هذا تلفيق ممنوع ؛ كما أن له نقضه إن بان له الخطأ في حكمه . [١٦٠]

يقول ابن فرحون[١٦١] في تبصرته : " ... نقض القاضي أحكام نفسه إن ظهر له الخطأ ...لم يكن لغيره فسخ شيء من أحكامه ..وكان الحكم مختلفاً فيه وله فيه رأي فحكم بغيره سهوا فله نقضه .." . [١٦٢]

ولعل مما يُناسب الإشارة إليه ؛ ما ظهر ويظهر في برامج وتطبيقات التواصل الاجتماعي ؛ من تجاوزات لبعض أفراد المسلمين ؛ والتي تصل إلى وصف أقوالهم أو أفعالهم بالكفر ؛ أو التصريح بالردة – والعياذ بالله من مزلق أهل النار – .

ولهذا حرام أن يتجرأ الناس عليهم وهي لا زالت بنظر القضاء ؛ لأن القاضي قد يجد من التعليل أو الأخذ بالتلفيق المشروع ؛ بما لا يكون حاضراً في ذهن الناس عند استماعهم أو مشاهدتهم لوقائع قضائية من خلال برامج التواصل ؛ وهذا وأنظارها من المسائل الفقهية لها أثرها على اختلاف منطوق الأحكام القضائية ؛ يقول عمر بن الخطاب – رضي الله عنه – " ... تلك على ما قضينا يومئذٍ وهذه على ما قضينا ..." . [١٦٣]

وقد أشار في الفواكه إلى أن التلفيق لا يجتمع في صورة ؛ يقع الإجماع على بطلانها ؛ وإنما يكون التلفيق في أمر ضروري ، وذلك لضرورة حاصلة وكلفةٍ عظيمة . [١٦٤]

– الخاتمة –

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات ؛ وبعد عرض البحث وبيانه أوجز أهم نتائجه وخلاصته في التالي :

---

[١٥٩] قمتُ بطلب الأحكام القضائية رقماً وتاريخاً من الجهة المختصة فاستفدت توفر المحتوى الممكن نشره .

[١٦٠] أنظر الأحكام الإدارية رقم ١/١٥/١٠٧ لعام ١٤٣٢ من المحكمة الإدارية بالرياض ؛ وحكمها رقم ٨٧/د/٧ لعام ١٤٣٢هـ ، والحكم رقم ٢٦١/إ/١/٨/ لعام ١٤٣٣هـ من المحكمة الإدارية بحائل .

[١٦١] هو إبراهيم بن علي بن محمد بن فرحون المالكي المغربي الأصل ، ولد ونشأ ومات في المدينة ، وتولى القضاء فيها ، وهو صاحب التصانيف الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب وتبصرة الحكام ، مات عام ٧٩٩هـ - رحمه الله – أنظر : الأعلام قاموس تراجم لخير الدين الزركلي المتوفى ١٣٩٦هـ ، دار العلم للملايين ، الطبعة السابعة ١٩٨٦م .

[١٦٢] تبصرة الحكام ٦٣/١ .

[١٦٣] قال عنه الذهبي في ميزان الاعتدال في نقد الرجال للحافظ محمد بن أحمد الذهبي المتوفى ٧٤٨هـ " إسناده صالح " ٥٨٠/١ ؛ تحقيق عبد الموجود ومعوض ، دار الكتب العلمية بيروت .

[١٦٤] أنظر : الفواكه العديدة ١٣٨/١- وما بعدها .

- أهمية علم الفقه الإسلامي ، ودراسة أقوال الفقهاء متقدميهم ومتأخريهم ، لما له من أثر عند دراسة المسائل الفقهية المعاصرة .
- حرام على الفقيه خصوصاً ، والناس عموماً أن يتجرأ على الفتيا ، والقول على الله بلا علم .
- لا يجري الخلاف في مسائل الاعتقاد كما يجري الخلاف في مسائل الاجتهاد الفقهي .
- الفقيه المفتي لا يُلزم المستفتي بفتواه ؛ بخلاف القاضي فحكمه مُلزم ؛ وإن اجتمعا في الاجتهاد لتبيين حكم الله تعالى .
- التلفيق الفقهي الأصل هو تجنبه ؛ فهذا أولى من طلبه .
- التلفيق الفقهي في زماننا أوسع من معناه المراد في استخدامات الفقهاء له ؛ بالتركيب من مذهبين فأكثر سواء تجتمع في صورة واحدة أو لا .
- استخدم الفقهاء المتقدمون والمتأخرون عبارة – التلفيق – وحرروها في كتبهم ؛ وهي ليست بلفظ معاصر ؛ بل هو قديم الاستخدام .
- وضوح التلفيق الباطل عند مخالفته لنص ظاهر من كتاب الله أو سنة رسوله – عليه الصلاة والسلام – أو لإجماع .
- التلفيق يكون بالنظر إلى المفتي في فتواه أو إلى القاضي في حكمه ؛ أو يكون التلفيق بالنظر إلى المكلفين المخاطبين بالأحكام الشرعية ؛ فيكون التلفيق لاختلاف حال المكلف .
- لا يمنع من التلفيق لاحتساب عدة امرأة ؛ مطلقة ونحوها ، فهو تلفيق فقهي مشروع ؛ بغرض أن نصل إلى يقين أو ظن غالب بتحقيق العدة التي عدها الله في كتابه وسنة رسوله – عليه الصلاة والسلام – .
- النساء يختلفن في أيام قُرئهن وطُهرهن ؛ ولاختلافهن فيه ؛ فإنه لا غرابة أن لا تتفق الفتوى الفقهية في ضبط عدة محددة الأيام لهن جميعا ؛ فهذا ممتنع لما أجراه الله فيهن من اختلاف طبيعتهن .
- التلفيق الفقهي الباطل ؛ لا يُراد به رضى الله غالباً .
- ليس للإمام أن يفتن الناس ؛ وفيهم العوام بالقراءة المتعددة وإن كانت متواترة ، أو صح سندها ؛ عن رسول الله – عليه الصلاة والسلام – ؛ فيلزم قراءة واحدة في صلاة واحدة ؛ دفعاً للمفسدة بالتشويش والإيهام على عوام الناس خصوصاً .
- التلفيق في القراءات في غير الصلاة ، لاختبار حفظه أو نطقه ؛ تلفيق صحيح ومشروع ؛ كما رجحه شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله – .
- يُحتاط في الأعراض ما لا يُحتاط في غيرها .

- التلفيق في أحكام النكاح ، عقداً ، وأركاناً ، وشروطاً ؛ مؤداه فساد كبير ، فلينتبه الفقيه المختص من التساهل في الفتيا في ضرورة كبرى من الضرورات التي دعت الشريعة الإسلامية إلى حفظها .
- التلفيق الضروري هو منهج عدلي فقهي تقريبي قد يكون خير وسيلة لتحقيق القاضي العدالة في حكمه .
- لا يعني كلام بعض الفقهاء بأن أكثر القضاة يُلفقون في أحكامهم ؛ هو ذمهم أو عدم عدالتهم ؛ فهذا ليس بمعنى مراد ، ولا مقصود ؛ وإنما المراد التلفيق الضروري المشروع ؛ والذي يتخذه القضاة لاختلاف الوقائع وظروفها وما يُحيط بها ؛ مما يجد القاضي في التلفيق سعة ؛ لأنه إذا ضاق الأمر اتسع ، ولله الحمد .

وأوصي ووصيتي : هي تقوى الله عز وجل ؛ في هذا العلم ؛ علم الفقه الإسلامي ؛ والذي فيه الخيرية لمن طلبه ، وتعلمه ، وفهمه ، وأفتى أو حكم بين الناس ؛ فلا يجعل من هذا العلم بما يستجلب فيه رضى الناس يبيع دينه بعَرَض من الدنيا قليل أو كثير ؛ ولا أدعي كمال هذا البحث ؛ بل من الله أرجو مغفرته ، كما رجوت توفيقه ابتداءً ؛ ومحتسباً نفعه لمريده أو طالبه أو لمن هو خير مني ؛ فرب حامل فقه إلى من هو أفقه مني ؛ والعلم رحِمٌ بين أهله ، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

- فهرس المصادر والمراجع -

١. القرآن الكريم .

٢. إجماع الأئمة الأربعة واختلافهم للوزير عون الدين أبي المظفر ابن هبيرة الحنبلي المتوفى (٥٦٠هـ) ، تحقيق محمد حسين ، دار العلا ، الطبعة الأولى ١٤٣٠هـ .

٣. الإجماع لأبي بكر محمد بن إبراهيم بن المنذر المتوفى (٣١٨هـ) ، تحقيق أبو عبد الأعلى عثمان ، دار الآثار مصر ؛ الطبعة الأولى ١٤٢٥هـ .

٤. أحكام القرآن لحجة الإسلام أبي بكر أحمد بن علي الجصاص الحنفي المتوفى (٣٧٠هـ) ، تحقيق محمد الصادق قمحاوي ، دار إحياء التراث العربي بيروت ؛ طبعة ١٤١٢هـ .

٥. الاختيار لتعليل المختار لعبدالله بن محمود الموصلي الحنفي المتوفى (٦٨٣هـ) ، تحقيق خالد العك ، دار المعرفة بيروت ، الطبعة الأولى ١٤١٩هـ .

٦. الإرشاد إلى سبيل الرشاد للشريف محمد بن احمد بن أبي موسى الهاشمي المتوفى (٤٢٨هـ) ، تحقيق التركي ، نشر مؤسسة الرسالة بيروت ، الطبعة الأولى ١٤١٩هـ .

٧. الأشباه والنظائر في قواعد وفروع الشافعية لجلال الدين عبدالرحمن السيوطي المتوفى(٩١١هـ) ، تحقيق محمد المعتصم بالله ، دار الكتاب العربي بيروت ، الطبعة الثانية ١٤١٤هـ .

٨. الأشباه والنظائر لتاج الدين عبدالوهاب بن علي السُبكي المتوفى (٧٧١هـ) ، تحقيق عبدالموجود وعوض ، دار الكتب العلمية بيروت ، الطبعة الأولى ١٤١١هـ .

٩. أصول السرخسي لأبي بكر محمد بن أحمد السرخسي المتوفى (٤٩٠هـ) ، تحقيق أبو الوفا الأفغاني ، نشر لجنة إحياء المعارف النعمانية بالهند .

١٠. أصول العقيدة بين المعتزلة والشيعة الإمامية للدكتورة عائشة المناعي دار الثقافة قطر ، الطبعة الأولى ١٤١٢هـ .

١١. أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله لمؤلفه أ.د. عياض السلمي ، دار التدمرية الرياض ، الطبعة الثانية ١٤٢٧هـ .

١٢. الاعتصام للإمام إسحاق الشاطبي المتوفى (٧٩٠هـ) ، تحقيق عبدالرزاق المهدي ، دار الكتاب العربي بيروت ، الطبعة الأولى ١٤١٧هـ .

١٣. إعلام الموقعين عن رب العالمين لابن قيم الجوزية المتوفى (٧٥١هـ) ، تحقيق عصام الصبابطي ، دار الحديث القاهرة ، الطبعة الأولى ١٤١٤هـ .

١٤. الأعلام قاموس تراجم لخير الدين الزركلي المتوفى (١٣٩٦هـ) ، دار العلم للملايين ، الطبعة السابعة ١٩٨٦م .

١٥. الإقناع لطالب الانتفاع لأبي النجا شرف الدين موسى الحجاوي الحنبلي المتوفى (٩٦٨هـ) ، تحقيق التركي ، دار هجر ، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ .

١٦. الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف لأبي الحسن علي المرداوي المتوفى (٨٨٥هـ) ، تحقيق التركي ، هجر للطباعة والنشر ، الطبعة الأولى ١٤١٥هـ .

١٧. أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء لقاسم القونوي الحنفي المتوفى (٩٧٨هـ) ، تحقيق أحمد الكبيسي ، دار الوفاء للنشر والتوزيع جدة .

١٨. البحر المحيط في أصول الفقه لبدر الدين الزركشي الشافعي المتوفى (٧٩٤هـ) ، تحقيق عبدالستار ، دار الصفوة بالغردقة مصر ، الطبعة الثانية ١٤١٣هـ .

١٩. بداية المجتهد ونهاية المقتصد لأبي الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي المالكي المتوفى (٥٩٥هـ) ، تصحيح نخبة من العلماء ، المكتبة التجارية الكبرى بمصر .

٢٠. البداية والنهاية للحافظ ابن كثير المتوفى (٧٧٤هـ) ، تحقيق مجموعة ، دار الكتب العلمية بيروت ، الطبعة الثالثة ١٤٠٧هـ .

٢١. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع للكاساني المتوفى (٥٨٧هـ) ، دار الكتب العلمية بيروت لبنان .
٢٢. بهجة الناظرين إلى تراجم المتأخرين من الشافعية البارعين لأبي البركات محمد بن أحمد العامري الشافعي المتوفى (٨٦٤هـ) ، تحقيق الكندري ، دار ابن حزم بيروت ، الطبعة الأولى ١٤٢١هـ .
٢٣. البيان في مذهب الإمام الشافعي لأبي الحسين يحيى بن أبي الخير سالم العمراني الشافعي اليمني المتوفى (٥٥٨هـ) ، اعتنى به قاسم النوري ، دار المنهاج .
٢٤. تاريخ بغداد للخطيب أحمد البغدادي المتوفى (٣٩٢هـ) ، دار الكتب العلمية بيروت .
٢٥. تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام لإبراهيم بن فرحون المالكي المتوفى (٧٩٩هـ) ، تخريج جمال ، دار الكتب العلمية بيروت ، الطبعة الأولى ١٤١٦هـ .
٢٦. التعريفات لعلي بن محمد الجرجاني المتوفى (٨١٦ هـ) تحقيق إبراهيم الأبياري ، دار الكتاب العربي بيروت ، الطبعة الرابعة ١٤١٨هـ
٢٧. تفسير القرآن العظيم للحافظ ابن كثير المتوفى(٧٧٤هـ) (٨/ ٥٢٧) ، تحقيق مجموعة ، طبعة الشعب
٢٨. التلخيص لأبي العباس أحمد الطبري ابن القاص المتوفى (٣٣٥هـ) ، تحقيق عبد الموجود ومعوض ، مكتبة نزار الباز مكة المكرمة ، الطبعة الثانية ١٤٢١هـ .
٢٩. الجامع لأحكام القرآن لأبي عبدالله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي المالكي المتوفى (٦٧١هـ) ، تحقيق هشام البخاري ، عالم الكتب ، طبعة صاحب السمو الملكي الوليد بن طلال .
٣٠. جمهرة اللغة لأبي بكر محمد بن الحسن بن دريد المتوفى (٣٢١هـ) ، تحقيق رمزي بعلبكي ، دار العلم للملايين ، الطبعة الأولى ١٩٨٧ م .
٣١. الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية لأبي محمد بن نصر الله الحنفي المتوفى (٧٧٥هـ) ؛ تحقيق الحلو مؤسسة الرسالة ١٤١٣هـ .
٣٢. حاشية الدسوقي لمحمد بن أحمد بن عرفه المتوفى (١٢٣٠هـ) على الشرح الكبير ، نسخة مراجعة على الأميرية ، دار إحياء الكتب العربية الحلبي وشركاه .
٣٣. حاشية العدوي أبو الحسن المتوفى (١١٨٩هـ) مع شرح كفاية الطالب الرباني ابن أبي زيد القيرواني "مالك الصغير" المتوفى (٣٨٦هـ) ، دار الفكر بيروت ، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ .
٣٤. الحدود والتعزيرات عند ابن القيم للشيخ بكر أبو زيد المتوفى (١٤٢٩هـ) – رحمه الله – ، دار العاصمة الرياض ، النشرة الثانية ١٤١٥هـ .

٣٥. الدر المختار شرح تنوير الأبصار المشهورة بحاشية ابن عابدين لمحمد أمين المشهور بابن عابدين المتوفى (١٢٥٢ هـ) – رحمه الله – ، تحقيق عبد الموجود ومعوض ؛ دار عالم الكتب ،١٤٢٣ هـ الرياض .
٣٦. الرسالة لمحمد بن إدريس الشافعي المتوفى (٢٠٤) ، تحقيق أحمد شاكر ، المكتبة العلمية بيروت
٣٧. الروض المربع بشرح زاد المستقنع للشيخ منصور بن يونس البهوتي المتوفى(١٠٥١هـ) ، تحقيق عوض ، دار الكتاب العربي بيروت ، الطبعة الرابعة ١٤١٢هـ .
٣٨. روضة الطالبين وعمدة المفتين للإمام النووي المتوفى (٦٧٦هـ) ، تحقيق زهير ، المكتب الإسلامي بيروت ، الطبعة الثالثة ١٤١٢هـ ؛
٣٩. زاد المسير في علم التفسير لأبي الفرج عبدالرحمن بن الجوزي المتوفى (٥٩٧هـ) ، تحقيق الأرناؤوط ، المكتب الإسلامي ، دار ابن حزم بيروت ، الطبعة الأولى ١٤٢٣هـ .
٤٠. السلسبيل في معرفة الدليل حاشية على زاد المستقنع للشيخ صالح البليهي المتوفى (١٤١٠هـ) ، مكتبة الرشد الرياض ، الطبعة الثالثة ١٤٢١هـ .
٤١. سنن ابن ماجه – السنن – لأبي عبدالله محمد بن يزيد بن ماجه الربعي المتوفى (٢٧٣هـ) ، تحقيق عبدالباقي ، دار إحياء التراث العربي ، طبعة ١٣٩٥هـ .
٤٢. سير أعلام النبلاء لشمس الدين محمد الذهبي المتوفى (٧٤٨هـ) (١٣٤/٩) مؤسسة الرسالة بيروت ، الطبعة العاشرة ١٤١٤هـ
٤٣. الشرح الكبير لأبي الفرج عبدالرحمن بن قدامة المتوفى (٦٨٢هـ) ، تحقيق التركي ، هجر للطباعة والنشر ، الطبعة الأولى ١٤١٥هـ .
٤٤. الشرح الكبيرلأحمد الدردير المالكي المتوفى ١٢٠١هـ مع حاشية الدسوقي وتعليق الشيخ محمد عليش المتوفى (١٢٩٩) .
٤٥. الشرح الممتع على زاد المستقنع للشيخ محمد بن عثيمين – رحمه الله – المتوفى (١٤٢١هـ) ، رتبه وخرج أحاديث وآياته أبا الخيل والمشيقح ، مؤسسة آسام الرياض ، الطبعة الرابعة ١٤١٦هـ .
٤٦. شرح صحيح البخاري لأبي الحسن علي بن خلف بن عبدالملك بن بطال المالكي المتوفى (٤٤٩هـ) ؛ تحقيق ياسر إبراهيم ؛ مكتبة الرشد الرياض .
٤٧. شرح مختصر الروضة لسليمان بن عبدالقوي الطوفي المتوفى (٧١٦هـ) ، تحقيق التركي مؤسسة الرسالة ، الطبعة الأولى ١٤١٠هـ بيروت .

٤٨.شرح معاني الآثار للإمام الطحاوي أحمد بن محمد بن حسن الطحاوي الحنفي المتوفى (٣٢١ هـ) ، تحقيق النجار وجاد الحق ، وراجعه يوسف عبدالرحمن ، عالم الكتب ، الطبعة الأولى ١٤١٤هـ .
٤٩.صحيح البخاري مع فتح الباري لابن حجر المتوفى (٨٥٢هـ) ؛ دار المطبعة السلفية القاهرة ، الطبعة الثالثة ١٤٠٧هـ . ؛
٥٠.صحيح جامع بيان العلم وفضله لأبي عمر يوسف بن عبد البر المتوفى (٤٦٣هـ) ، تحقيق أبو الأشبال الزهيري ، الناشر مكتبة ابن تيمية بالقاهرة ، توزيع مكتبة العلم بجدة .
٥١.صحيح مسلم مع شرح النووي ، دار الحديث القاهرة ، الطبعة الأولى ١٤١٥هـ .
٥٢.الطبقات السنية في تراجم الحنفية للمولى تقي الدين بن عبدالقادر الغزي المصري الحنفي المتوفى (١٠٠٥هـ) ، تحقيق الحلو ، هجر للطباعة القاهرة ، دار الرفاعي الرياض ، الطبعة الأولى ١٤١٠هـ
٥٣.طبقات الشافعية الكبرى لتاج الدين عبدالوهاب السبكي المتوفى (٧٧١هـ) ، تحقيق الحلو ومحمود ، طبعة دار إحياء الكتب العربية الحلبي .
٥٤.العقود الدرية في تنقيح الفتاوى الحامدية لمحمد أمين ابن عابدين المتوفى سنة (١٢٥٢هـ) دار المعرفة بيروت ، المطبعة الثانية الميرية مصر ١٣٠٠هـ .
٥٥.العقيدة الواسطية لشيخ الإسلام ابن تيمية وشرحها للشيخ صالح الفوزان ؛ مكتبة المعارف الرياض ، الطبعة الرابعة ١٤٠٧هـ
٥٦.فتاوى اللجنة الدائمة ؛ إعداد عبدالله الطيار وأحمد بن باز ، دار الوطن الرياض ، الطبعة الأولى ١٤١٦هـ .
٥٧.فتح القدير على الهداية لمحمد بن الهمام الحنفي المتوفى(٨٦١هـ) ، المطبعة الكبرى الأميرية ، بولاق مصر ، ١٣١٦هـ .
٥٨.الفروع لأبي عبدالله محمد بن مفلح الحنبلي المتوفى (٧٦٣هـ) ، ومعه تصحيح الفروع لأبي الحسن علي بن سليمان المرداوي الحنبلي المتوفى (٨٨٥هـ) ، راجعه عبدالستار فراج ، عالم الكتب بيروت ، الطبعة الرابعة ١٤٠٥هـ .
٥٩. فواتح الرحموت لابن نظام الدين مع المستصفى المتوفى (١٢٢٥) ، دار العلوم الحديثة بيروت .
٦٠. الفواكه العديدة في المسائل المفيدة لأحمد بن محمد بن منقور الحنبلي المتوفى (١١٢٥هـ) ، تقديم بن مانع ، طبعه عبدالعزيز المنقور شركة الطباعة العربية السعودية ، الطبعة الخامسة ١٤٠٧هـ .

٦١. القاموس المحيط لمجد الدين محمد الفيروز آبادي المتوفى (٨١٧هـ) ، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة ، الطبعة الأولى ١٤٠٦هـ .
٦٢. قرار هيئة كبار العلماء في دورتها الثانية والخمسين (٥٢) المنعقدة في الرياض ابتداء من تاريخ ٢٩/ ١٤٢٠/١٠ هـ .
٦٣. القواعد النورانية الفقهية لشيخ الإسلام ابن تيمية المتوفى (٧٢٨هـ) – رحمه الله – ، تحقيق محمد الفقي ، مكتبة المعارف الرياض ، الطبعة الثانية ١٤٠٤هـ .
٦٤. القواعد لأبي الفرج عبدالرحمن بن رجب الحنبلي المتوفى(٧٩٥هـ) (٢٣٧) ، دار المعرفة بيروت .
٦٥. الكافي في فقه أهل المدينة لأبي عمر يوسف ابن عبد البرالمتوفى (٤٦٣هـ) ، بيضون دار الكتب العلمية بيروت ، الطبعة الثالثة ١٤٢٢هـ .
٦٦. الكافي لموفق الدين أبي محمد ابن قدامة الحنبلي المتوفى (٦٢٠هـ) ، تحقيق التركي ، هجر للطباعة والنشر ، الطبعة الأولى ١٤١٧هـ.
٦٧. لسان العرب لأبي الفضل بن منظور المتوفى (٧١١هـ) – رحمه الله – ، دار صادر بيروت الطبعة الأولى ١٤١٠هـ .
٦٨. المبسوط لأبي بكر محمد بن أحمد السرخسي الحنفي المتوفى (٤٨٣هـ) ، تصحيح جمع من أهل العلم ، دار الفكر دار المعرفة بيروت طبعة ١٤٠٩هـ .
٦٩. المجموع شرح المهذب للإمام أبي زكريا النووي – المتوفى (٦٧٦هـ) ، تحقيق المطيعي ، دار إحياء التراث العربي ، طبعة ١٤١٥هـ .
٧٠. مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية المتوفى (٧٢٨هـ) – رحمه الله – ، جمع بن قاسم وابنه محمد ، طبعة خادم الحرمين الملك فهد – رحمه الله – بمطبعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة ١٤١٦هـ .
٧١. المحلى لأبي محمد علي بن حزم الظاهري المتوفى(٤٥٦هـ) ، تحقيق أحمد شاكر ، منشورات المكتب التجاري بيروت .
٧٢. مختار الصحاح لمحمد الرازي المتوفى (٦٦٠هـ) – رحمه الله – ؛ دار القبلة للثقافة الإسلامية جدة ، ومؤسسة علوم القرآن بيروت ، ١٤٠٦هـ
٧٣. المدخل إلى مذهب الإمام أحمد – رحمه الله – لعبدالقادر بن أحمد بن بدران المتوفى (١٣٤٦هـ) .، الناشر مكتبة ابن تيمية القاهرة.
٧٤. المدونة للإمام مالك بن أنس المتوفى(١٧٩هـ) ؛ ومعه مقدمات ابن رشد لما تضمنته المدونة من أحكام لأبي الوليد بن رشد المتوفى (٥٢٠هـ) (٥٠٦/٤) ؛ والمدونة من رواية سحنون ، دار الكتب العلمية بيروت ؛ الطبعة الأولى ١٤١٥هـ .

٧٥.مسائل الإمام أحمد بن حنبل رواية إسحاق بن إبراهيم بن هانئ النيسابوري المتوفى (٢٧٥هـ) ، تحقيق زهير ، المكتب الإسلامي بيروت دمشق ، طبعة وحيدة بدأت سنة١٣٩٤هـ وانتهت بسنة ١٤٠٠هـ .
٧٦.المستصفى من علم الأصول لأبي حامد محمد الغزالي المتوفى (٥٠٥هـ) ، دار العلوم الحديثة بيروت
٧٧.مسلم الثبوت للقاضي محب الله بن عبدالشكور المتوفى (١١١٩هـ) .مع المستصفى للغزالي دار العلوم الحديثة بيروت
٧٨.مسند الإمام أحمد بن حنبل المتوفى (٢٤١هـ) – رحمه الله – – خصائص المسند – الطلائع في مقدمة الكتاب ، شرح أحمد شاكر ، دار المعارف بمصر ، طبعة ١٣٩٢هـ .
٧٩.معاني القرآن الكريم وإعرابه لأبي إسحاق إبراهيم الزجاج المتوفى (٣١١هـ) ، تحقيق شلبي وتخريج علي جمال ، دار الحديث القاهرة ، الطبعة الأولى ١٤١٤هـ .
٨٠.معجم مقاييس اللغة لأبي الحسين أحمد بن فارس المتوفى (٣٩٥هـ) ، تحقيق عبدالسلام هارون ، دار الفكر.
٨١.مغني المحتاج معرفة معاني ألفاظ المنهاج لمشمس الدين محمد الشربيني الشافعي المتوفى (٩٧٧هـ) على منهاج الطالبين لمدقق المذهب الشافعي يحيى بن شرف النووي المتوفى (٦٧٦هـ) ، تحقيق معوض وعبد الموجود ، دار الكتب العلمية بيروت ، طبعة ١٤٢١هـ .
٨٢.المغني للموفق أبي محمد عبدالله بن قدامة الحنبلي المتوفى (٦٢٠هـ) ، تحقيق التركي والحلو ، هجر للطباعة القاهرة ، الطبعة الثانية ١٤١٢هـ .
٨٣.المقنع للموفق ابن قدامة المتوفى (٦٢٠هـ) ، تحقيق التركي ، هجر للطباعة والنشر ، الطبعة الأولى ١٤١٥هـ.
٨٤.المنتقى شرح موطأ مالك – رحمه الله – لمؤلفه القاضي أبو الوليد سليمان بن خلف الباجي المالكي المتوفى (٤٩٤هـ) ، مطبعة السعادة ، الطبعة الأولى ١٣٣٢هـ ، والطبعة الثانية دار الكتاب الإسلامي القاهرة .
٨٥.المهذب للإمام أبي إسحاق إبراهيم الشيرازي الشافعي المتوفى (٤٧٦هـ) مع المجموع ؛ تحقيق المطيعي ، دار إحياء التراث العربي ، طبعة ١٤١٥هـ .
٨٦.الموافقات في أصول الشريعة لأبي إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي المالكي المتوفى (٧٩٠) ، تحقيق دراز وعبدالسلام ، دار الكتب العلمية بيروت .
٨٧.موسوعة الإجماع في الفقه الإسلامي لأسامة سعيد ، دار الهدى النبوي مصر ، دار الفضيلة الرياض ، الطبعة الأولى ١٤٣٤هـ .
٨٨.موسوعة الإجماع لشيخ الإسلام بن تيمية ، لجامعه عبدالله بن مبارك البوصي ، (١٢١-١٢٣) ، مكتبة البيان الحديثة بالطائف ؛ الطبعة الأولى ١٤٢٠هـ .

٨٩. الموسوعة الفقهية الكويتية جمع وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالكويت (٢٨٦/١٣) ، طبعة ذات السلاسل الكويت ، الطبعة الثانية ١٤٠٨هـ .

٩٠. الموطأ للإمام مالك المتوفى (١٧٩هـ) – رحمه الله – ، صححه محمد عبد الباقي.، تقديم محمد كامل حسين في المقدمة ، الشعب.

٩١. موقع الشبكة " الرئاسة العامة للبحوث العلمية والافتاء " .

٩٢. موقع ديوان المظالم / الأحكام الإدارية .

٩٣. ميزان الاعتدال في نقد الرجال للحافظ محمد بن أحمد الذهبي المتوفى (٧٤٨هـ) ؛ تحقيق عبدالموجود ومعوض ، دار الكتب العلمية بيروت .

٩٤. النشر في القراءات العشر لأبي الخير محمد بن محمد بن الجزري المتوفى (٨٣٣) تصحيح وإشراف على الضباع .

٩٥. نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخبار للإمام محمد بن علي الشوكاني المتوفى (١٢٥٥هـ) ، تخريج عصام الصبابطي ، دار الحديث القاهرة ، الطبعة الأولى ١٤١٣هـ .

٩٦. الهداية لبرهان الدين علي المرغيناني الحنفي المتوفى(٥٩٣هـ) ، المطبعة الكبرى الأميرية ، بولاق مصر ، ١٣١٦هـ ؛

٩٧. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان لأبي العباس أحمد بن محمد بن خلكان المتوفى (٦٨١هـ) ، تحقيق إحسان عباس ، دار صادر بيروت .

٩٨. https://www.youtube.com/watch?v=kBII2vQ4aNU

٩٩. https://youtu.be/kkj1dg3kW0I

والله الموفق

Fabrication in fatwas and rulings between the legitimate and the forbidden, a comparative jurisprudence study

Abdul Rahim Al Harthy

In the name of God ; and thank God ; And prayers and peace be upon the Messenger of God and after
I characterized this research as “fabrication in fatwas and rulings between the legitimate and the forbidden, a comparative jurisprudence study.” I edited in its introduction the reason for its selection, its importance, research methodology and plan

JKAU/ Arts and Humanities, **Vol. 30**, pp: 455 – 467 (2022 A.D)
DOI:10.4197/Art.30-5.16

Impact of COVID-19 on the English Language Teaching among Saudi EFL Learners

Alzahrani, Ghaida Ali S.
Associate professor of Curricula and English Teaching Methods
College of Science and Arts – Sharurah
Najran University, Kingdom of Saudi Arabia
gaalzahrani@nu.edu.sa

***Abstract*.** the current research aims to provide an in-depth look at the situation of EFL learning in the Saudi context during the Covid-19 pandemic by taking the department of English Language at Najran University as a case in point. As such, the main questions that set the study are 1) Is it possible to learn/teach English as a foreign language purely online, given the Covid-19 pandemic? Is it possible for EFL teachers/students to do without in-person attendance? 2) What is the status of the English language learning and teaching during the Covid-19 pandemic? 3) What kind of challenges that English instructors have faced when using online learning platforms during the COVID-19 pandemic? 4) Is there a significant difference between the beliefs of instructors and their students concerning the possibility to learn a foreign language without traditional classroom attendance? To answer these questions, the researcher conducted a study with 403 EFL students and 18 instructors from the department of English Language, Najran University. Data were collected through a questionnaire. The results demonstrated that both university EFL students and instructors prefer online learning more than EFL traditional classroom attendance. Interestingly, participants recognized online learning format as a good way of teaching in future and current situations. It was also revealed that there are more advantages than disadvantages.
Keywords: Covid-19, EFL, English, Learning, Teaching

Introduction

Since the beginning of 2020, when the pandemic took a cataclysmic curve, and spillover effects took place in the education field too, the shape of learning and teaching has changed tremendously. In-person learning was replaced by online learning in many parts of the world. At this point, technology became a solution for humanity in the education sector. Many universities and schools worldwide have shifted to online education.

The government of Saudi Arabia was proactive in implementing strict measures to contain and mitigate the spread of COVID-19. As a response to the closures, all Saudi sectors turned to digital technologies to help maintain services while thwarting the disease's spread (Hassounah, Raheel & Alhefzi, 2020) including education. Saudi Arabia announced the transition of all education to online learning, soon after the first COVID-19 case was confirmed in the country.

Moreover, "The Saudi Ministry of Education established specialized committees and work-teams to ensure the readiness of the education and training system to produce results that guarantee the safety of education personnel … [T]he UNESCO admitted that Saudi Arabia's transition to distance learning had been a 'success story' as online classes were set up within ten hours of the decision to close schools in late March and lessons were broadcast via satellite on 20 TV channels. Additionally, lessons were also available on YouTube where views reached more than 61 million. Nevertheless, in higher education, 27 public universities hosted two million virtual classes and more than six million panel discussions in the second semester of the academic year 2019-2020." (Alvi, Bilal, & Alvi, 2021).

In fact, the switch to online learning was not entirely surprising in Saudi Arabia. Distance learning was not new to Saudi universities, as they had already made tremendous efforts to promote e-learning even before Covid-19 (Alturki, 2014). For example, Saudi universities started to adopt online learning in their teaching plans by establishing deanships to work on transforming the form of learning. In addition, most Saudi universities used Blackboard, a Learning Management System (LMS) that includes synchronous and asynchronous capabilities and is designed to enable technology-based learning, blended learning, remote or online learning. It was created by the American educational technology business ‘‘Blackboard Inc.’’ and is one of the most well-known LMS’s in the world. Before the pandemic, the Blackboard platform was used in most Saudi universities.

However, this software was not used extensively and served a supplementary role before the pandemic, and its e-learning users were still discovering its features. Najran University (NU) was able to launch online learning on 8th March 2020. The university’s previous experience with e-learning before the COVID-19 facilitated the rapid transition to online learning during the pandemic. Prior to the coronavirus outbreak, some general or elective courses were offered online through the Blackboard platform in all NU colleges. As a result, some faculty members gained valuable expertise using the Blackboard platform for online education. These professors arranged training seminars on how to use Blackboard for online teaching for their colleagues at their colleges. ’NU Deanship of E-learning and Distance Education conducted online training sessions for all the faculty members in different NU colleges and branches.

To this end, the present research work tries to provide an in-depth look into the situation of EFL learning in the Saudi context during the Covid-19 pandemic by taking the Department of English Language at Najran University as a case in point. Within this respect, the study revolves around the following research questions:

1) Is it possible to study English during and after the pandemic without going to university?
2) What is the status of the English language learning and teaching during the Covid-19 pandemic?
3) What kind of challenges that English instructors have faced when using online learning platforms during the COVID-19 pandemic?
4) Is there a significant difference between the beliefs of instructors and their students concerning whether it is possible to learn a foreign language without traditional classroom attendance?

Literature Review:

Technology has transformed the whole world into a small town. It has changed human interaction through the adoption of virtual worlds. In education, for example, technology provides such advantages as enabling EFL learners to interact or communicate with peers or others from various parts of the world virtually. Even before the emergence of the Coronavirus, some studies have stressed the value of deploying advanced telecom technology in EFL classes (Şad, 2008). Besides, EFL students from diverse locations and places may readily convene inside a virtual environment, allowing for unique and very distinct classrooms composed of students from a single country or even numerous countries. Real communication with free online resources includes listening, speaking, reading, and writing taking place in an authentic environment with real audience. In addition to the above, EFL learners can now use a mobile phone in language learning as a camera to take pictures; a recorder of conversations and expressions from various sources; a tool for text messaging to reinforce vocabulary learning and writing skills; a means for social networking, and blogging; a platform for distributing listening and reading materials, and playing games; a tool for checking students’ comprehension as well as for research and data collection (Islam, 2017).

As technology and language learning and teaching go hand in hand, there is unprecedented growth in online English language teaching. It has, therefore, been proven that online learning creates an authentic platform and learning space for EFL learners (Ozverir, Osam & Herrington, 2017). This is important because some learners may have limited opportunities to develop their language proficiency in a genuine environment. Some studies have confirmed that learners are motivated to learn using free online, which increases the interest of students in EFL learning. It also helps learners to be independent and autonomous (e.g. Cakrawati, 2017; Bana, 2020; Umam, Aini & Sari Rahayu, 2020).

In the field of higher education, there are many previous studies that have examined the effectiveness of implementing technology in EFL learning in KSA universities before the Covid-19 Pandemic (Ṣad, 2008; AlHassan & Shukri, 2017; Alshammari, Parkes & Adlington, 2018; Gyamfi and Sukseemuang, 2018; Gamlo, 2019; Ali and Bin Hadi, 2019). However, these studies approached technological tools as supplementary to in-person instruction in a method called "blended learning", which is defined as "a combination of classroom interaction and online delivery both synchronous and asynchronous through a virtual learning environment" (Palahicky, 2020, p. 240). That is, only part of the instructions occurs online, whereas the rest occurs face to face. This method has shown positive findings in English language learning in KSA. For instance, AlHassan & Shukri (2017) reported that King Abdulaziz University students' satisfaction was obvious as their positive responses outweighed their negative responses mainly in terms of opportunity to interact in foreign language, richness of learning resources, appropriateness, variety of content, and ease of using Blackboard. Based on the results, the study recommended considering the positive assets and challenges to plan the future of both teaching and learning English language effectively.

Nevertheless, these studies only consider technology's role as a supplement to in-person instruction, not as a replacement, which is the case during the pandemic. The blended learning model differs from the online learning model in that the former offers some in-person instruction, whereas the latter occurs entirely online, making the results incomparable and should be discussed separately.

Research Questions:

What are the effects of the COVID-19 pandemic on the learning and teaching of English in Saudi Arabia and do these effects differ for learners and instructors?

This study will address four major questions:

1) Is it possible to study English purely online during and after the pandemic?
2) What is the status of the English language learning and teaching during the Covid-19 pandemic?
3) What challenges do English instructors face when using online learning platforms during the COVID-19 pandemic?
4) Is there a significant difference between the beliefs of instructors and their students concerning the possibility to learn a foreign language purely online?

Research Objectives:

This study aims to:

1. determine EFL students' and instructors' beliefs about the possibility to learn a foreign language purely online.
2. compare between the beliefs of students and instructors about the possibility to learn a foreign language without university.
3. investigate the impact of the COVID-19 pandemic on the status of the English language learning and teaching in the Saudi context (Najran University as an example).

4. indicate major challenges faced by English instructors when using online learning platforms during the COVID-19 pandemic.

Methodology

Design:

This study follows a quantitative approach to answer the research questions. This design was adopted due to the nature of the study, which derives data from a large sample and intends to ensure objectivity and accuracy as much as possible, investigating the situation of EFL learning in the Saudi context during the Covid-19 pandemic by taking the Department of English Language at Najran University as a case in point.

Participants:

The study population comprised 403 students and 18 instructors from the Department of English Language, Faculty of Foreign Languages and Translation, Najran University, Saudi Arabia. These instructors and students were engaged in pure remote learning via the Blackboard platform (LMS) due to the spread of Coronavirus since March 2020.

Instrument:

A questionnaire of a five-point Likert-scale ranging from "strongly agree' to "strongly disagree" has been designed specifically for the purposes of this study. In order to ensure balanced contribution, the questionnaire was designed to include two versions; one for the students and the other for the instructors. As such, the questionnaire generally has 3 main categories, each with a number of items. They are:

- Possibility to learn a foreign language purely online during and after the pandemic.
- Advantages and disadvantages of the online English language learning and teaching during the Covid-19 pandemic, from the perspective of students.
- Kinds of challenges that English instructors have faced when using online learning platforms during the COVID-19 pandemic.

The first category was directed to both students and instructors. However, the second category was directed to students only and the third category to instructors only. Both these categories have been designed to obtain data on user experience of online learning during Covid-19, with each sample from their point of view.

The validity of the questionnaire was checked by six professors of the Curriculum and Instruction Department to ensure the appropriateness of the answer scale and the clarity and readability of the questionnaire's statements. After obtaining validity, the questionnaire was piloted with 20 students and 8 instructors from the same population but outside the study sample. In order to measure the reliability of the questionnaire, Cronbach's alpha coefficient was used. The results are shown in the following table:

Table (1): Cronbach's Alpha Reliability Values for Domains of Scale

Domains	No. of Items	Cronbach's Alpha
Possibility to learn a foreign language purely online during and after the pandemic	2	0.73
Advantages and disadvantages of the online English language learning and teaching during the Covid-19 pandemic	25	0.89
Kinds of challenges that English instructors have faced when using online learning platforms during the COVID-19 pandemic	13	0.96

Results in Table (1) indicate that the values of reliability coefficients for the domains and the total score were between 0.73 - 0.96, which are considered high values, and confirm the reliability of the questionnaire.

Also, Pearson's correlation was used to calculate the reliability coefficient. Table (2) shows the correlation coefficient of every item of the first category which is directed to students.

Table (2): The Correlation Coefficient between the items and the total degree of the first domain (n=28)

No.	R
1	0.90**
2	0.88**

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table (2) shows that correlations of the first category items were significant at (0.01), which indicates that there was consistency between the items. This means that the first category was valid for the study.

Table (3) shows the correlation coefficient of every item of the second category which is directed to students.

Table (3): The Correlation Coefficient between the items and the total degree of the second domain (n=20)

Advantages				**Disadvantages**			
No.	R	No.	R	No.	R	No.	R
1	0.87**	10	0.63**	1	0.60**	5	0.46*
2	0.82**	11	0.78**	2	0.68**	6	0.74**
3	0.88**	12	0.90**	3	0.71**	7	0.62**
4	0.81**	13	0.80**	4	0.73**		
5	0.79**	14	0.86**				
6	0.84**	15	0.65**				
7	0.86**	16	0.55*				
8	0.92**	17	0.82**				
9	0.46*	18	0.50*				

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

According to Table (3), the correlations of the second category items were significant at (0.01) or (0.05), which indicates that there was consistency between the items. This means that the second category was valid for the study.

Table (4) shows the correlation coefficient of every item of the third category which is directed to instructors.

Table (4): The Correlation Coefficient between the Items and the total degree of the third domains (n=8)

No.	**R**	**No.**	**R**	**No.**	**R**	**No.**	**R**
1	0.87**	5	0.85**	8	0.87**	11	0.76*
2	0.78*	6	0.92**	9	0.90**	12	0.73*
3	0.87**	7	0.90**	10	0.87**	13	0.85**
4	0.87**						

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Table (4) shows that correlations of the third category items were significant at (0.01) or (0.05), which indicates that there was consistency between the items. This means that the third category was valid for the study.

Data Analysis

SPSS version 25 was used to analyse the quantitative data through utilizing frequencies, means, and standard deviations. Moreover, Mann-Whitney test was also used to investigate whether there were any differences in responses between students and instructors.

Results:

1) Possibility to learn a foreign language purely online during and after the pandemic

The questions in Section 1 of the questionnaire aimed to investigate students' and instructors' attitudes towards the possibility to learn a foreign language without attending physical classes during and after the pandemic. There were two statements in this section. For each item, frequencies and percentages have been computed. The results are presented in Table (5) below.

Table (5): Means and standard deviations for responses of instructors and students about learning a foreign language without attending university classes during and after the pandemic (n=421)

No.	Statement	Group	N	Mean	Std. Deviation	Level
1	It is not necessary to attend traditional university classes to learn a foreign language. Distance education is an effective way to learn a foreign language.	Instructors	18	4.11	1.08	agree
		Students	403	4.63	0.82	Strongly agree
2	I think that teaching courses online should continue even after the COVID-19 pandemic ends.	Instructors	18	4.39	0.85	Strongly agree
		Students	403	4.54	0.97	Strongly agree

The responses given to the first statement indicate students' preference to choose 'strongly agree' whereas most instructors have opted for the 'agree' option. On the other hand, the results of the second statement indicate that both students and instructors have preferred the 'strongly agree' option.

After the relevant issues in each statement had been evaluated separately, a comparison was made between the results of students' and instructors' responses in order to find out whether there were any similarities or differences in terms of their respective attitudes towards the possibility to learn a foreign language without attending physical classrooms during and after the pandemic – as seen in Table (6) below.

Table (6): Differences between responses of instructors and students about learning a foreign language without university during and after the pandemic (n=421)

No.	Statement	Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig.
1	It is not necessary to attend traditional classes to learn a foreign language. Distance education is an effective way to learn a foreign language.	Instructors	18	152.42	2743.50	2572.50	2.80	0.01
		Students	403	213.62	86087.50			
2	I think that teaching courses online should continue even after the COVID-19 pandemic ends.	Instructors	18	177.61	3197.00	3026.00	1.54	0.12
		Students	403	212.49	85634.00			

According to the table above, the results show that there are significant differences between the responses students and teachers gave to the first statement. When students were asked whether it is not necessary to attend traditional university classes to learn a foreign language, they 'strongly agreed'. However, teachers only 'agreed'.

On the other hand, the results show that there was no significant difference between students and instructors in terms of their inclination towards continuing online learning after the COVID-19 pandemic ends.

2) Advantages and disadvantages of online English language learning and teaching during the Covid-19 pandemic

This section of the questionnaire aimed to investigate students' attitudes towards advantages and disadvantages of online English language learning and teaching during the Covid-19 pandemic.

A) Advantages of online English language learning and teaching during the Covid-19 pandemic:

Table (7) shows the frequency and percentages of the students' responses about the advantages of online English language learning and teaching during the Covid-19 pandemic.

Table (7): Means, standard deviations and ranks for responses of students about the advantages of online English language learning and teaching during the Covid-19 pandemic (n=403)

No.	Statement	Mean	Std. Deviation	Level	Rank
1	I enjoy online English language learning.	4.34	1.11	Strongly agree	6
2	I prefer fully online English learning to face-to-face.	4.19	1.13	Agree	11
3	During online English language learning, I spend less time studying than I do at traditional classroom.	4.25	1.10	Strongly agree	9
4	I understand and learn the lessons given in online English language learning.	4.19	1.09	Agree	11
5	Online English learning makes me more independent as a learner.	4.28	0.96	Strongly agree	8
6	I like the flexibility that comes with online learning.	4.31	0.84	Strongly agree	7
7	Online learning allows me to review learning materials repeatedly.	4.60	0.74	Strongly agree	5
8	Learning English online provides me with a wide range of course materials and references.	4.06	1.27	Agree	12
9	Learning English online gives me more time to learn.	4.61	0.69	Strongly agree	4
10	Learning English online improves my motivation to learn during the COVID-19 pandemic.	3.19	1.39	Neutral	13
11	Learning English online improves my confidence in expressing ideas and opinions.	4.25	1.02	Strongly agree	9
12	Learning English online enables me to improve all four skills in foreign language learning without having to go to my university.	4.66	0.64	Strongly agree	2
13	Online learning provides students with an opportunity to listen to English native speakers talking about various topics.	4.25	1.06	Strongly agree	9
14	Online learning allows students to access learning resources including online dictionaries.	4.68	0.55	Strongly agree	1
15	Online learning is automatically recorded so I can review my lessons anytime I want.	4.68	0.66	Strongly agree	1
16	Online learning helps my shy classmates feel comfortable speaking in English.	4.23	1.08	Strongly agree	10
17	By learning English online, I quickly develop my listening and speaking skills without using gestures and expressions as much as I would if speaking in person.	4.65	0.74	Strongly agree	3
18	Learning English online does not only improve my English but can boost my confidence.	4.25	1.09	Strongly agree	9
Total degree	**4.32**	**0.95**	**Strongly agree**	**–**	

Reviewing the participants' responses concerning the advantages of online English language learning and teaching during the Covid-19 pandemic, it was observed that the participants 'strongly agreed' with statements No. (14, 15, and 12), whose means ranged from 4.68 to 4.66: these statements, respectively, are: "Online learning allows students to access learning resources including online dictionaries", with a mean of 4.68; "Online learning is automatically recorded so I can review my lessons anytime I want", with a mean of 4.68; and "Learning English online enables me to improve all four skills in foreign language learning without having to go to my university", with a mean of 4.66.

B) Disadvantages of online English language learning and teaching during the Covid-19 pandemic:

Table (8) shows the frequency and percentages of the students' responses about the disadvantages of online English language learning and teaching during the Covid-19 pandemic.

Table (8): Means, standard deviations and ranks for responses of students about disadvantages of the online English language learning and teaching during the Covid-19 pandemic (n=403)

No.	Statement	Mean	Std. Deviation	Level	Rank
1	Learning English face-to-face is more effective than online learning.	2.95	1.45	Neutral	2
2	Online English language learning reduces my motivation to learn.	2.10	1.33	Disagree	5
3	Online English language learning dulls my capacity for English language learning.	2.19	1.38	Disagree	4
4	Online English language classes negatively impact my socialization.	2.35	1.42	Disagree	3
5	Online learning gives students the opportunity to cheat.	2.95	1.45	Neutral	2
6	Learning English online is boring.	2.08	1.34	Disagree	6
7	Online learning leads to some distractions during class.	4.49	0.69	Strongly agree	1
Total degree		**4.32**	**0.95**	**Strongly agree**	**—**

It is observed from Table (8) that the responses of participants came to "strongly agree" on statement No. (7), whose mean is (4.49): i.e. "Online learning leads to some distractions during class''. On the other side, the responses reflected a "disagree" attitude to four statements, whose means ranged from 2.35 to 2.08: these statements, respectively, are: "Online English language classes negatively impact my socialization", with a mean of 2.35; "Online English language learning dulls my capacity for English language learning", with a mean of 2.19; "Online English language learning reduces my motivation to learn.", with a mean of 2.10; and "Learning English online is boring.", with a mean of 2.08.

3) Kinds of challenges that English instructors have faced when using online learning platforms during the COVID-19 pandemic.

Instructors were asked to indicate their level of agreement with a number of statements on possible challenges. The findings are summarized in Table (9).

Table (9): Means, standard deviations and ranks for responses of instructors about challenges that English instructors have faced when using online learning platforms during the COVID-19 pandemic (n=18)

No.	Statement	Mean	Std. Deviation	Level	Rank
1	Providing feedback on student writing is challenging because many points need to be discussed.	2.33	1.50	Disagree	10
2	Internet connectivity issues and lack of necessary hardware.	3.89	1.02	Agree	3
3	Online teaching is missing the emotional factor of teaching.	2.67	1.50	Neutral	9
4	Lack of face-to-face and peer/group interaction.	3.00	1.37	Neutral	6
5	Lack of motivation.	2.78	1.11	Neutral	8
6	Provision of peer/group experience and interactive class.	2.83	1.42	Neutral	7
7	Older, less technology-oriented instructors faced a lot more issues.	4.50	0.71	Strongly agree	2
8	In online teaching, cheating is easier to do and harder to detect.	4.56	0.78	Strongly agree	1
9	Learners were not very responsible, and they missed classes.	3.83	1.34	Agree	4
10	Learners' response to assignments was slow, often causing late submissions.	1.56	0.86	Strongly disagree	11
11	Issues with invigilating online classes; learners found novel ways to cheat.	3.00	1.53	Neutral	6
12	Teachers not being sure if learners were actually listening.	3.22	1.35	Neutral	5
13	Teachers' perception that learners were not prepared in advance. It was a sudden move.	3.00	1.53	Neutral	6
Total degree		**3.17**	**1.23**	**Neutral**	**—**

Table (9) shows that Item 8, which states that "In online teaching, cheating is easier to do and harder to detect.", came in the first rank with a mean of 4.56 and a standard deviation of 0.78. In the second

rank came Item 7, which states that "Older, less technology-oriented instructors faced a lot more issues," with a mean of 4.50 and a standard deviation value of 0.71. Finally, in the last rank came Item 10, which states that "Learners' response to assignments was slow, often causing late submissions", with a mean of 1.56 and 0.86 standard deviation.

Discussion and Recommendations:

Generally speaking, this study has revealed that both EFL students and instructors prefer online learning more than attending face-to-face classroom to learn a foreign language. Interestingly, participants recognized online learning format as a good way of teaching in future and current situations. This finding goes hand in hand with the results of some scholars in contexts different than Saudi Arabia. For instance, one of these studies (Fansury, Januarty & Syawal, 2020) puts forward the advantages of using online platforms to learn English during the Covid-19 pandemic, stressing that online learning has a positive effect on learner motivation, giving authentic cultural information, and exposing learners to real language. Researchers associate these positive attitudes of students with their being millennial generation and excessive interest in technology. Similarly, Altuwairesh (2021) revealed that many of the respondents were happy with their online learning experience, enjoyed learning online, and looked forward to their online classes.

It is possible to see studies reaching a different conclusion from these findings. For example, in her study investigated the perceptions of Algerian students towards distance learning, Ghounane (2020) observed that they favoured traditional in-class learning. A similar study conducted by Barzani and Jamil (2021) on 200 Kurdish EFL university learners concluded that the majority of the learners had a negative attitude towards online education.

Results of the data obtained through the second section of the questionnaire used in this study revealed that EFL learners in general were able to cope with the new situation. The questionnaire also included statements on the advantages and disadvantages of learning English online from the students' point of view. The majority of responses on the advantages of online learning showed that it was convenient in terms of saving time, being more comfortable and flexible, having recorded lectures, promoting independent learning, and not having to commute to university. One of the other benefits observed as a result of learning English online is that students who were too shy to speak up in front of a large class might be more willing to speak in front of a computer or mobile screen from the comfort of their home. For example, Khafaga's (2021) study of 311 EFL university learners from five major Saudi universities revealed that attending classes via an online platform instead of face-to-face helped learners overcome their shyness in participating in class discussions. Similarly, online language learning has been alleged to promote peer interaction (Al-Nofaie, 2020) and boost introverted learners' confidence in class (Hakim, 2020). The (partial) anonymity afforded by e-learning provides a safe space that contributes to reducing learners' anxiety around speaking a foreign language. Participants were 'Neutral' about whether learning English online improves their motivation. This can be explained by remembering that some learners tend to consider all learning, of whatever type, boring. On the one hand, although learning English online has allowed students to join their online classrooms wherever they may be, providing access to learning opportunities and saving the time it takes to commute to and from university campuses. However, the flexibility of online learning is a double-edged weapon. When asked about the disadvantages of online learning, the students mainly mentioned having too many distractions from learning where the home environment is replete with disruptions, especially with other family members learning and working from home. Furthermore, the absence of separation between home and university environments makes it harder for students to distinguish between learning time and leisure time.

In fact, assessment is a very important issue in the educational process in any context. In the third section used in this study, one challenge faced by the instructors was finding appropriate methods of evaluation that could fit online distance learning. Many language instructors face the issue that there is no guarantee that what the learners are submitting is their original work. Despite the availability of anti-cheating software and plagiarism tools, not all instructors are adequately trained to apply them, or learners bypass them by using various academic dishonesty methods. The present result seems to be consistent with Naqvi and Zehra (2020), who found that the assessment design was the most challenging aspect of online teaching. This result is in line with Khlaif, Salha & Kouraichi (2020), who showed that assessing and engaging learners were crucial issues in emergency remote learning.

Age also was an interesting variable. Young instructors were more open to switching to online education than their old colleagues. That is to say, age is a significant variable that affects instructors' transition to online or virtual learning. This highlights that young age is essentially correlated to the willingness to work online. So old instructors need to cope with advancements imposed by the field of teaching and learning where instructors knowing how to deal with technological tools efficiently results undoubtedly in a better learning experience.

Lack of emotional element was not reported as a challenge, as the non-verbal communication signals accompanying the synchronous sessions make learners feel more connected and engaged with their peers and instructors. This helps to overcome the students' feeling of isolation that occurs in asynchronous environments.

To sum up, the study demonstrates that Najran University (as an example of Saudi state universities) was ready to implement online teaching and learning environment. What helped both instructors and learners to cope with the current situation was Najran University's initiative of training instructors and learners to use Blackboard platform every semester.

At Najran University, the challenges to access online learning are not many because the move to online teaching is not a new phenomenon: both learners and teachers have had a good experience and opportunity to know and interact with educational technology tools even before Covid-19 outbreak, i.e. due to the Yemen War ''Firmness Storm''. Moreover, today's learners are very different from their predecessors because they are well-versed in the technological jargon. Their interaction with the digital and virtual world is more. The interactions of today's learners with different sorts of technology for various purposes enabled them to be active recipients of e-learning.

In this regard, in the coming years, there will probably not be foreign language classes as we know, nor foreign language instructors. People will enhance their language learning by speaking to native speakers online. Those who learn independently will be able to understand the foreign language they want to learn online without the need for an institution or a school. Undoubtedly, this type of learning model requires learners to have some competencies. Learners should have a developed sense of responsibility, self-control, interpreting, questioning, and self-testing, implementing, decision-making abilities, and self-orientation because they no longer have planning, timing, and evaluation system as they find ready at school or educational institutions. All of these systems must be created by the learners themselves.

ACKNOWLEDGMENTS

The author would like to express her gratitude to the Ministry of Education (Saudi Arabia) and the Deanship of Scientific Research at Najran University (Kingdom of Saudi Arabia) for their financial and technical support under code number (NU/-/SEHRC/10/1069).

References

AlHassan, S. & Shukri, N. (2017). The effect of blended learning in enhancing female students' satisfaction in the Saudi context. *English Language Teaching*,10(6), 190-203.

Ali, J. & Bin-Hady, W. (2019). A Study of EFL Students' Attitudes, Motivation and Anxiety towards WhatsApp as a Language Learning Tool. *Arab World English Journal (AWEJ)*, Special Issue on CALL Number 5, 289-298.

Al-Nofaie, H. (2020). Saudi University Students' Perceptions towards Virtual Education During Covid-19 Pandemic: A Case Study of Language Learning via Blackboard. *Arab World English Journal*, 11(3), 4–20.

Alshammari, R., Parkes, M., & Adlington, R. (2018). Factors influencing Saudi Arabian Preparatory Year students' skills and attitudes in the use of mobile devices in learning English as a Foreign Language. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 7(1), 9-27.

Alturki, U. (2014). The Development of Online Distance Education in Saudi Arabia, Retrieved from https://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=2673861

Altuwairesh, N. (2021). Female Saudi University Students' Perceptions of Online Education Amid COVID-19 Pandemic. *Arab World English Journal (AWEJ)*, Special Issue on Covid 19 Challenges 28, Pp. 381-397.

Alvi, A.; Bilal, S. & Alvi, A. (2021). Technology, Pedagogy & Assessment: Challenges of COVID19-Imposed E-Teaching of ESP to Saudi Female PY Students. *Arab World English Journal*. Special Issue on Covid 19 Challenges 25, 334-353.

Bana, A. (2020). Students' Perception of Using the Internet to Develop Reading Habits: A Case Study at the English Education Department of Universitas Kristen Indonesia. *Journal of English Teaching*, 6(1), 60-70.

Barzani, S. & Jamil, R. (2021). Students' Perceptions towards Online Education during COVID-19Pandemic: An Empirical Study. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 8(2), 28-38.

Cakrawati, L. (2017). Students' Perceptions on the Use of Online Learning Platforms in EFL Classroom. *Journal of English Language Teaching and Technology*, 1(1), 22-30.

Fansury, A.; Januarty, R. & Syawal, A. (2020). Digital Content for Millennial Generations: Teaching the English Foreign Language Learner on COVID-19 Pandemic. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 55(3), 1-12.

Gamlo, N. (2019). Saudi EFL Learners' Perceptions of the Benefits of ICT Integration into English Learning. *Studies in English Language Teaching*, 7(2), 163-173.

Ghounane, N. (2020). Moodle or Social Networks: What Alternative Refuge is Appropriate to Algerian EFL Students to Learn during Covid-19 Pandemic. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(3), 21-41.

Gyamfi, G. & Sukseemuang, P. (2018). EFL Learners' Satisfaction With the Online Learning Program, Tell Me More. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 19(1), 183-202.

Hakim, B. (2020). Technology Integrated Online Classrooms and the Challenges Faced by the EFL Teachers in Saudi Arabia during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 9(5), 33-39.

Hassounah, M., Raheel, H., & Alhefzi, M. (2020). Digital Response During the COVID-19 Pandemic in Saudi Arabia. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9). https://doi.org/10.2196/19338.

Islam, A. (2017). Usage of Mobile Phones in the English Language Classrooms of Bangladesh: New Perspectives. *Green University Review of Social Sciences*, 3(2), 63-79.

Khafaga, A. F. (2021). The perception of blackboard collaborate-based instruction by EFL majors/teachers amid COVID-19: A case study of Saudi universities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(2), 1160-1173.

Khlaif, Z.; Salha, S. & Kouraichi, B. (2021). Emergency remote learning during COVID 19 crisis: Students' engagement. *Education and Information Technologies*, 26(12), 7033-7055.

Naqvi, S. & Zehra, I. (2020). Online EFL Emergency Remote Teaching during COVID 19, Challenges and Innovative Practices: A Case of Oman. *Arab World English Journal (AWEJ) Proceedings of 2nd MEC TESOL Conference*, 17-35.

Ozverir, I., Osam, U., & Herrington, J. (2017). Investigating the Effects of Authentic Activities on Foreign Language Learning: A Design-based Research Approach. *Educational Technology & Society*, 20 (4), 261–274.

Palahicky, S. (2020). *Enhancing Learning Design for Innovative Teaching in Higher Education*. Canada: IGI Global.

Şad, Süleyman Nihat. (2008). Using Mobile Phone Technology in EFL Classes—. *English Teaching Forum*. 46.

Umam, C.; Aini, N. & Sari Rahayu, W. (2019). Indonesian EFL Learners' Perception on the Internet Use in Language Learning, ELITE Journal. *Journal of English Linguistics, Literature, and Education*, 2(1), 55-65.

تأثير جائحة كورونا على تدريس اللغة الإنجليزية بين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

د. غيداء بنت علي صالح الزهراني

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المشارك

كلية العلوم والآداب بشرورة

جامعة نجران، المملكة العربية السعودية

gaalzahrani@nu.edu.sa

مستخلص. يهدف البحث الحالي إلى تقديم نظرة متعمقة عن وضع تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في السياق السعودي خلال جائحة كورونا (قسم اللغة الإنجليزية بجامعة نجران أنموذجاً). وتتحدد أسئلة الدراسة في أربع أسئلة رئيسة هي: ١) هل من الممكن تعلم/ تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية عبر الإنترنت فقط، وهل يمكن للأساتذة والطلبة الاستغناء عن الحضور الشخصي؟ ٢) ما هي حالة تعلم اللغة الإنجليزية وتدريسها خلال جائحة كوفيد – ١٩؟ ٣) ما نوع التحديات التي واجهها أساتذة اللغة الإنجليزية عند استخدام منصات التعلم عبر الإنترنت أثناء جائحة كورونا؟ ٤) هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين معتقدات الطلبة وأساتذتهم فيما يتعلق بإمكانية تعلم لغة أجنبية دون الحضور التقليدي للفصل؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة أجرت الباحثة الدراسة على ٤٠٣ مشارك من طلبة اللغة الإنجليزية و ١٨ عضو هيئة تدريس من قسم اللغة الإنجليزية بجامعة نجران. تم جمع البيانات من خلال استبانة أعدت لهذا الغرض. وأظهرت النتائج أن كلاً من طلبة وأساتذة قسم اللغة الإنجليزية في الجامعة يفضلون التعلم عبر الإنترنت أكثر من الحضور في الفصول الدراسية التقليدية. ومن المثير للاهتمام ، أن المشاركين أشاروا إلى أن شكل التعلم عبر الإنترنت هو طريقة جيدة للتدريس في المواقف المستقبلية والحالية. كما تم الكشف عن أن هناك مميزات للتعلم عبر الإنترنت أكثر من العيوب.

الكلمات المفتاحية: كوفيد١٩–اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية– اللغة الإنجليزية– التعلم– التدريس