

EISSN: 2707-5192

ISSN: 2616-5864

الآداب



مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات والبحوث الإنسانية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

الإبداع المؤذي وعلاقته بالعوامل الخمسة للشخصية لدى عينة من طلبة جامعة الخرطوم

أثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية المهارات القرائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية

مفهوم الخطاب عند فوكو واستخدامه في تحليل خطاب السياسات التعليمية العالمية وانعكاساتها الاجتماعية

أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة) على الأداء الوظيفي: حالة دراسية جامعة حائل

نوبات الصداع النصفي وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في ضوء بعض المتغيرات

المجلد 13 - العدد 1

الآداب

للدراستات والبحوث الإنسانية

موقع الجامعة



المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع المجلة



DOAJ

Arcif
Analytics

ROAD
DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

MIAR

sudoc

دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
المركز للدراسات والبحوث العربية

AskZad Academic Digital Library
المكتبة الرقمية الغربية

Dimensions



turnitin®

EBSCO

Crossref doi

Mir@bel

OpenAlex

معرفة
e-Marefa

Google
Scholar

WorldCat®



CLOCKSS

الجمعية الدولية
للمجلات العلمية
المدمجة

MENDELEY

SCREENED BY

iThenticate®
Professional Plagiarism Prevention



الآداب

مجلة علمية فصلية محكمة – تعنى بالدراسات والبحوث الإنسانية -تصدر عن كلية الآداب

الإشراف العام:

أ.د. محمد محمد الحيفي

رئيس التحرير:

أ.د. محمد حزام صالح العماري

مدير التحرير:

أ.م.د. فؤاد عبد الغني محمد الشميري

المحررون:

أ.م.د. جمال نعمان عبدالله (اليمن)	أ. د. عارف أحمد محمد حسن الأهدل (السعودية)	أ.م.د. فهد محمد الضلعي (اليمن)
أ.م.د. حسن محمد المعلبي (اليمن)	أ.د. عبدالله عبدالسلام الحداد (السعودية)	أ.د. غادة محمد عبدالرحيم (مصر)
أ.م.د. سرمد جاسم الخزرجي (العراق)	أ.د. عبدالحكيم عبدالحق سيف الدين (قطر)	أ.م.د. نعمان أحمد سعيد (اليمن)
أ.م.د. عبد الكريم إسماعيل زبيبة (اليمن)	أ.م.د. عبده سعيد الصنعاني (اليمن)	أ.د. وديع محمد العززي (السعودية)

التصحيح اللغوي:

القسم العربي	القسم الإنجليزي
أ.م.د. عبدالله علي الغُبسي	د. محمد علي علي الخليدي



الهيئة العلمية والاستشارية:

أ.د. أحمد شجاع الدين (اليمن)	أ.د. عارف أحمد المخلافي (السعودية)
أ.د. أحمد سراج (المغرب)	أ.د. عاطف عبدالعزيز معوض (مصر)
أ.د. أحمد مطهر عقبات (اليمن)	أ.د. عبد الكريم مصلح أحمد البجلة (اليمن)
أ.د. بجاش سرحان المخلافي (السعودية)	أ.د. عبد الحكيم شايف محمد (اليمن)
أ.د. توفيق محمد (جنوب أفريقيا)	أ.د. عبدالله سعيد الجعدي (اليمن)
أ.د. الحاج موسى عوني (المغرب)	أ.د. علي سعيد سيف (اليمن)
أ.د. حسين عبدالله العمري (اليمن)	أ.د. فضل عبدالله الربيعي (اليمن)
أ.د. حسن إميلي (المغرب)	أ.د. فؤاد عبدالحاج البعداني (اليمن)
أ.د. حسن محمد علي شبالة (اليمن)	Prof. Leif Stenberg (UK)
أ.د. حسن ثابت فرحان (اليمن)	أ.د. محمد ابراهيم الصانع (اليمن)
أ.د. حمود محسن المليكي (اليمن)	أ.د. محمد حمزة إسماعيل الحداد (مصر)
أ.د. حمود محمد شرف الدين (اليمن)	أ.د. محمد محمد يحيى الرفيق (اليمن)
أ.د. ساجدة طه محمود الفهداوي (العراق)	أ.د. منير عبد الجليل العريقي (اليمن)
أ.د. سفيان عثمان المقرمي (اليمن)	أ.د. نبيل صالح سفيان (السعودية)

المسؤول المالي	الإخراج الفني
علي أحمد حسن البخاراني	محمد محمد علي سبيع



الآداب

مجلة علمية فصلية محكمة

تصدر عن كلية الآداب،

جامعة ذمار، ذمار،

الجمهورية اليمنية.

المجلد (13)

العدد (1)

مارس 2025

ISSN: 2616-5864

EISSN: 2707-5192

الترقيم المحلي:

(2018 - 551)

هذه الدورية هي إحدى دوريات الوصول الحر، تتاح محتوياتها جميعًا مجانًا بدون أي مقابل للمستفيد أو الجهة المنتجة إليها، ويسمح للمستفيد بالقراءة والتحميل والنسخ والتوزيع والطباعة والبحث ومشاركة النص الكامل للمقالات، واستعمالها لأي غرض آخر قانوني دون الحاجة إلى تصريح مسبق من الناشر أو المؤلف. بموجب ترخيص: Commons Attribution 4.0 International License.

قواعد النشر

تصدر مجلة الآداب العلمية المحكمة، عن كلية الآداب، جامعة دمار، الجمهورية اليمنية، وتقبل نشر البحوث بالعربية والإنجليزية والفرنسية، وفقاً للقواعد الآتية:

أولاً: القواعد العامة لقبول البحث للتحكيم

- أن تتسم الأبحاث بالأصالة والمنهجية العلمية السليمة.
- أن لا تكون البحوث قد سبق نشرها أو تقديمها للنشر إلى جهة أخرى، ويقدم الباحث إقراراً خطياً بذلك.
- تكتب البحوث بلغة سليمة بصيغة (Word)، وتراعى فيها قواعد الضبط ودقة الأشكال -إن وجدت-.
- تكتب البحوث بخط (Sakkal Majalla) وبحجم (15)، بالنسبة إلى الأبحاث باللغة العربية، وبخط (Sakkal Majalla) وبحجم (13) بالنسبة إلى الأبحاث باللغتين الإنجليزية والفرنسية، وتكون العناوين الرئيسية بخط غامق، وبحجم (16). على أن تكون المسافة بين الأسطر (1,5 سم)، ومسافة الهوامش (2,5 سم) من كل جانب.
- لا يتجاوز البحث (7000) كلمة، ولا يقل عن (5000) كلمة، بما فيها الأشكال والجداول والملاحق، ويمكن تجاوز الزيادة حتى (9000) كلمة.
- على الباحث أن يتجنب الانتحال أو اقتباس عبارات الآخرين أو أفكارهم، دون الإشارة إلى المصادر الأصلية.

ثانياً: إجراءات التقديم للنشر

يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

- تحتوي الصفحة الأولى على العنوان بالعربية واسم الباحث ووصفه الوظيفي، والمؤسسة التي ينتهي إليها، وبريده الإلكتروني، ومن ثم الملخص بالعربية.
- تحتوي الصفحة الثانية على ترجمة إلى اللغة الإنجليزية لمحتويات الصفحة الأولى (العنوان واسم الباحث ووصفه... إلخ، والملخص والكلمات المفتاحية).
- يحتوي الملخصان بالعربية والإنجليزية على العناصر الآتية: (هدف البحث، المنهجية، والنتائج)، على ألا يتعدى كل منهما 170 كلمة، ولا يقل عن 120 كلمة، في فقرة واحدة، ويرفق معهما كلمات مفتاحية بحيث تتراوح بين 4-5 كلمات باللغتين.
- المقدمة: يحتوي البحث على مقدمة يستعرض فيها الباحث: نبذة عن الموضوع، الدراسات السابقة، الجديد الذي سيضيفه البحث في مجاله، إشكالية البحث، أهدافه، أهميته، ومنهجه، وخطته (تقسيمه)، على أن يكون ذلك في سياق الكلام دون أفراد عناوين داخل المقدمة.
- العرض: يتم عرض البحث وفقاً للمعايير والأصول العلمية المتبعة، والمباحث والمطالب المشار إليها، وبشكل مترابط ومتسلسل.

• النتائج: يتم عرض النتائج بشكل واضح ومتسلسل ودقيق.

• الجداول والهوامش والمراجع

يتم التوثيق بإحدى طريقتين:

الطريقة الأولى:

- يراعى في ضبط الجداول الدقة والتصميم وفق نظام APA الإصدار السابع.
- توثق الهوامش في متن البحث وفق نظام APA الإصدار السابع.
- ترتب المراجع في نهاية الأبحاث على وفق نظام APA الإصدار السابع. ويتم ترتيبها ألفبائياً (هجائياً)، على أن لا يدخل في الترتيب (أل، وأبو، وابن)، فابن منظور، مثلاً، يرتب في حرف الميم.

الطريقة الثانية:

- توثق الهوامش في نهاية الأبحاث على النحو الآتي:
- يكتفى في الهوامش بكتابة لقب المؤلف، عنوان البحث/الكتاب مختصراً، ومن ثم الجزء إن وجد فالصفحة. مثلاً: المقري، نفح الطيب: 100/1. وإذا لا يوجد جزء يكتب رقم الصفحة مباشرة، مثلاً: الباشا، الألقاب الإسلامية: 176.
- توثق بيانات المصادر والمراجع على النحو الآتي:

أ- المخطوطات: لقب المؤلف، اسمه، عنوان المخطوط، مكان حفظه، رقمه. مثلاً: الداني، عثمان بن سعيد بن عثمان، التيسير في القراءات السبع، دار المخطوطات المصرية، القاهرة، مجاميع (310)، رسالة (1)، رقم الميكروفيلم (4585).

ب- الكتب: لقب المؤلف، اسمه، عنوان الكتاب، بلد النشر، ومكانه، وتاريخ النشر. مثلاً: المقري، أحمد بن محمد، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، دار صادر، بيروت، 2008م.

ج- الدوريات: لقب المؤلف، اسمه، عنوان البحث، اسم المجلة، الناشر، البلد، رقم المجلد، رقم العدد، تاريخه، المعرف الرقمي إن وجد. مثلاً: المخلافي، عارف أحمد إسماعيل، التاريخ المتجدد: مصطلح جديد لتأطير النتاج الفكري للمسلمين، مجلة الآداب، كلية الآداب، جامعة ذمار، اليمن، مج 11، ع2، 2023م،

<https://doi.org/10.35696/v11i2.1533>

د- الرسائل الجامعية: الكوماني، صلاح أحمد، مساجد مدينة ذمار حتى نهاية القرن 12هـ/ 18م: دراسة أثرية معمارية، رسالة ماجستير، قسم الآثار، جامعة صنعاء، اليمن، 2010م.

- ومن ثم يتم ترتيبها ألفبائياً (هجائياً)، على أن لا يدخل في الترتيب (أل، وأبو، وابن)، فابن منظور مثلاً يرتب في حرف الميم.

• يقوم الباحث برومنة المراجع بعد اعتمادها وتدقيقها بشكلها النهائي من قبل هيئة تحرير المجلة.

• ترسل الأبحاث بصيغتي Word و PDF باسم رئيس التحرير على البريد الإلكتروني للمجلة:

artslinguistic@tu.edu.ye

- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث باستلام بحثه، وإجازته للتحكيم أو التعديل عليه قبل إجازته للتحكيم.
- ثالثاً: إجراءات التحكيم والنشر

- بعد إجازة البحث للتحكيم من قبل رئيس التحرير أو نائبه أو مدير التحرير تتم إحالته إلى المحكمين.
- تخضع الأبحاث المقدمة للنشر في المجلة لعملية مراجعة المحكمين المزدوجة المجهولة.
- يصدر قرار قبول البحث للنشر من عدمه بناء على التقارير المقدمة من المحكمين، وتكون مبنية على أساس قيمة البحث العلمية، ومدى استيفاء شروط النشر المعتمدة والسياسة المعلنة للمجلة. وعلى مبادئ الأمانة العلمية وأصالة البحث وجده.
- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث بقرار المحكمين حول صلاحيته للنشر من عدمه، أو إجراء التعديلات الموصى بها.
- يلتزم الباحث بالتعديلات التي يوصي بها المحكمون في البحث وفقاً للتقارير المرسلة إليه، خلال مدة لا تتجاوز 15 يوماً.
- يعاد البحث إلى المحكمين عندما تكون التوصيات جوهرية؛ لمعرفة مدى التزام الباحث بما طُلب منه. وتتولى رئاسة/إدارة التحرير متابعة التقييم عندما تكون التوصية بإجراء تعديلات طفيفة، ومن ثم يتم التحقق النهائي، ويُمنح الباحث خطاب قبول بالنشر، متضمناً رقم العدد الذي سوف ينشر فيه وتاريخه.
- بعد التأكد من جاهزية المخطوطة بصورتها النهائية، يتم إرسالها إلى التدقيق اللغوي والمراجعة الفنية، ثم تحال إلى الإنتاج النهائي.
- يعاد البحث بصورته النهائية إلى الباحث قبل النشر للمراجعة النهائية وإبداء الملاحظات إن وجدت، وفق النموذج المعد لذلك.
- يتم نشر الأعداد إلكترونياً في موقع المجلة وفق الخطة الزمنية المحددة للنشر، ويُتاح تحميلها مجاناً ودون شروط فور نشرها.

رابعاً: أجور النشر

- يدفع الباحثون الأجور المقررة على النحو الآتي:
- يدفع أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار مبلغاً وقدره (15000) ريال يمني.
- في حين يدفع الباحثون من داخل اليمن (25000) ريال يمني.
- ويدفع الباحثون من خارج اليمن (150) دولاراً أمريكياً أو ما يعادلها.
- كما يدفع الباحثون أجور إرسال النسخ الورقية من العدد.
- لا يعاد المبلغ إذا رُفض البحث من قبل المحكمين.

للاطلاع على الأعداد السابقة يرجى زيارة موقع المجلة عبر الرابط الآتي:

<https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsmain>

عنوان المجلة: كلية الآداب - جامعة ذمار، هاتف (00967509584).

العنوان البريدي: ص.ب (87246)، كلية الآداب - جامعة ذمار. ذمار، الجمهورية اليمنية.

المحتويات

- الإبداع المؤذي وعلاقته بالعوامل الخمسة للشخصية لدى عينة من طلبة جامعة الخرطوم
د. حباب عبد العلي محمد عثمان..... 9
- تفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية بمدينة حائل
د. أشواق فهد السيف..... 33
- متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية
محمد ناصر علي الرياشي..... 68
- فاعلية البرامج الترويجية لتحسين مستوى التوافق النفسي لكبيرات السن بمكة المكرمة
د. خديجة جميل أحمد شهاب حلواني..... 101
- منهجية الإسلام في تحقيق الرضا النفسي وتطبيقاتها التربوية في الأسرة والمدرسة: دراسة تحليلية
د. هدى عبد ربه حميد القرشي..... 140
- أثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية المهارات القرائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية
د. علي محمد سعيد محمد، أسيل عامر فالح الجهي..... 168
- استكشاف تصورات معلمي صعوبات التعلم نحو واقع الممارسات المهنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلم
د. آمنه محمد عبدالغني الغامدي..... 199
- واقع تطبيق إجراءات تخفيف الحقيبة المدرسية للصفوف (4-1) من التعليم الأساسي من وجهة نظر الهيئة التعليمية وأولياء الأمور: دراسة ميدانية في مدرسة مزون العلم بمحافظة جنوب الباطنة
إيمان بنت محمد بن زيد المعولية..... 229
- مفهوم الخطاب عند فوكو واستخدامه في تحليل خطاب السياسات التعليمية العالمية وانعكاساتها الاجتماعية
د. سليمان بن صالح بن سليمان المسيطر..... 253
- أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة) على الأداء الوظيفي: حالة دراسية جامعة حائل
د. أثير فاروق سعد..... 271
- نوبات الصداق النصفي وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في ضوء بعض المتغيرات
د. أسماء عبدالعزيز الحسين، د. إبتسام عبدالله الزعي..... 307
- درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
د. ميسم فوزي مطير العزام..... 329
- تمكين المرأة المعيلة من وجهة نظر الأخصائي الاجتماعي في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية: دراسة ميدانية
مزهرة متعب الكثيري، ماجدة عجلان الجحدلي، د. مها بنت محمد نهشل..... 349
- البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة باعتبارها مدخلاً لاستحداث تصميمات رقمية ثلاثية الأبعاد من الفن اليمني القديم
عبد الكريم محمد محرز الوجيه..... 380
- سيميائية الرسوم التوضيحية في الأدب المصور ودورها في تعزيز الهوية
أمين محمد علي حاتم..... 408
- نبات الكرمة في زخارف العمارة البيزنطية شمال غرب سورية للفترة خلال (ق. 4-7م): دراسة أثرية فنية أيقونوغرافية
أمل نصر حسين، د. أنس أحمد حج زيدان..... 430
- الحياة الفطرية في وسط وشمال الجزيرة العربية بعيون الرحالة الأجانب بين عامي (1223-1342هـ/1808-1924م)
د. منصور بن سليمان الشريدة..... 452



- استلهم تصاميم جرافيكية رقمية معاصرة مستوحاة من زخارف عمارة صنعاء التقليدية
- 470..... وليد علي الكوماني
- دور الإعلام في مواجهة وتعزيز الوعي المجتمعي بمخاطر المخدرات
- 498..... جمال حمود البحري
- علاقة بطاقة الأداء المتوازن بأداء المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت: دراسة تحليلية في المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية
- 524..... د. نجيب محسن الغريال، د. ناصر منصور مانع العجي
- الإجراءات القانونية في التعامل مع جرائم الإرهاب الإلكتروني
- 548..... د. عبد الإله بن سعيد أحمد الشهراني
- تقنين العقوبات التعزيرية وآثارها في النظام السعودي والفقه الإسلامي
- 564..... نايف بن مبارك بن علي القحطاني
- البنية التعبيرية في (سورة مريم): دراسة أسلوبية للنص القرآني
- 577..... د. عثمان محمد عثمان الحاج كنه
- الصراع بين الحق والباطل في ضوء آيات القرآن الكريم: بنو إسرائيل في سورة الإسراء نموذجاً
- 593..... د. عبد الرحمن محمد سيف الصبري
- الإعلال بالتفرد عند الإمام النسائي، ومنهجه فيه: دراسة تطبيقية على الأحاديث التي أعلاها بذلك في "السنن الصغرى"
- 623..... د. سعيد بن علي بن عبد الله الأسمرى
- التسوق في مواسم تخفيضات وأعياد غير المسلمين من خلال عيد رأس السنة: دراسة فقهية
- 652..... د. مها غزاي عبد الله العتيبي
- الرموش: نوازلها وأحكامها الفقهية
- 670..... د. سهير عبد الرحمن زيد الحليبي
- مدلول مصطلح "حديثه حديث أهل الصدق" عند أحمد بن حنبل
- 687..... د. عبد الرحمن بن خصيف آل عجلان القرني
- ضوابط منهجية للبحث في الإعجاز العلمي في السنة النبوية
- 710..... د. محمد بن ظافر الشهري
- مرويات عبد الجبار بن وائل عن أبيه التي أعلاها ابن أبي حاتم في الجرح والتعديل بالإرسال وليس في كتابه العلل: دراسة تحليلية
- 730..... عثمان بن محمد بن عبده نماسي عتودي، د. فهد بن سعيد آل مالح
- الإعجاز العددي في القرآن الكريم وأثره في توجيه السلوك الإنساني
- 755..... د. غالية محمد حسن الرمثي
- الرواة الذين حكم عليهم أبو داود السجستاني في سننه جرحاً أو تعديلاً وليسوا في سؤالات أبي عبيد الأجرى: دراسة نقدية مقارنة
- 788..... د. منيرة بنت جبران بن هادي القحطاني
- الترشيع والاقتضاء بين التوجيه البلاغي والحكم الفقهي في النظم القرآني
- 826..... د. عمر بن عثمان بن محمد الملا
- الشكوك العقدية المعاصرة الأسباب والنموذج التفسيري من خلال وسائل التواصل الاجتماعي
- 852..... د. محمد أحمد عبد العزيز العتيق
- تفسير سورة السجدة للبقالي (ت: 576هـ) من تفسيره (مفتاح التنزيل): دراسة وتحقيق
- 875..... د. الجازي سعيد حمد القحطاني



Harmful creativity and Its Relationship with the big five personality traits among a sample of Khartoum University students

Dr. Habbab AbdulHai Mohamed Othman *

H-othman@ut.edu.sa

Abstract:

This study aims to explore harmful creativity in relation to the Big Five personality traits (extraversion, emotional stability, openness, agreeableness, and conscientiousness). The correlational descriptive approach was adopted. Habbab Measure of Harmful Creativity and the Big Five Personality Traits scale (adapted by Abdelkhaleq) were adopted and administered to a sample of 579 participants (274 males, 47.3%, and 305 females, 52.7%), from scientific and literary disciplines, as well as high, medium, and low academic levels in Khartoum University. The results revealed no significant relationship between harmful creativity overall scores those of extraversion, emotional stability, agreeableness, and openness. However, there was a correlation between harmful creativity overall score and conscientiousness. Concerning harmful creativity dimension, no significant relationship was found between the harm dimension and the Big Five personality traits, except for a negative relationship with emotional stability. Similarly, there was no significant relationship between deceit dimension and the Big Five traits, except for openness. Recommendations included application of situational tests for harmful creativity and the Big Five personality traits measurement, use of Dark Triad to assess personality, and implementation of future programs to mitigate harmful creativity based on the Big Five personality traits.

Keywords: Harmful Creativity, Extraversion, Emotional Stability, Openness, Conscientiousness, Personality.

* Associate Professor of Psychology, Department of Education and Psychology, College of Education and Arts, University of Tabuk, Saudi Arabia.

Cite this article as: Othman, H. A. M. (2025). Harmful creativity and Its Relationship with the big five personality traits among a sample of Khartoum University students, *Journal of Arts*, 13(1), 9 -32.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



الإبداع المؤذي وعلاقته بالعوامل الخمسة للشخصية لدى عينة من طلبة جامعة الخرطوم

* د. حباب عبد الحي محمد عثمان

H-othman@ut.edu.sa

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الإبداع المؤذي وعلاقته بالعوامل الخمسة للشخصية (الانبساطية والثبات الانفعالي والانفتاح والقبول والضمير الحي). وللتحقق من فرضيات الدراسة وأهدافها، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وطبق مقياس حباب للإبداع المؤذي (HMCS)، ومقياس العوامل الخمسة للشخصية تكييف عبد الخالق، وبعد التحقق من صدق وثبات المقاييس، تم التطبيق على عينة من طلبة جامعة الخرطوم مثلها ذكور بلغ عددهم (579) يتوزعون بواقع (274) ذكور، بنسبة (47.3) وإناث (305) بنسبة (52.7)، وتوزعوا ما بين التخصصات العلمية والأدبية، والمستوي الأكاديمي المرتفع والمتوسط والمنخفض، كشفت النتائج أنه لا توجد علاقة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي ودرجة الانبساطية، ودرجة الاتزان الانفعالي، ودرجة المقبولية ودرجة الانفتاح، بينما توجد علاقة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي ودرجة الضمير الحي، أما بالنسبة إلى أبعاد الإبداع المؤذي لا توجد علاقة بين بعد الإيذاء والعوامل الخمسة للشخصية عدا بعد الاتزان الانفعالي توجد علاقة سالبة، وذات النتيجة لبعد الكذب، أما بعد التحايل فقد وجدت علاقة بين بعد التحايل والانفتاح فقط. وتوصي هذه الدراسة بتطبيق مجموعة من الاختبارات الموقفية لقياس الإبداع المؤذي والعوامل الخمسة للشخصية، واستخدام الثالث المظلم لقياس الشخصية، على عينات واسعة من طلبة الجامعات بمختلف الأعمار والتخصصات العلمية والمستويات الدراسية، وإعداد برامج مستقبلية للحد من الإبداع المؤذي وفقاً للعوامل الخمسة للشخصية.

الكلمات المفتاحية: الإبداع المؤذي، الانبساطية، الثبات الانفعالي، الانفتاح، الضمير الحي، الشخصية.

* أستاذ علم النفس المشارك - قسم التربية وعلم النفس - كلية التربية والآداب - جامعة تبوك - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: عثمان، ح. ع. م. (2025). الإبداع المؤذي وعلاقته بالعوامل الخمسة للشخصية لدى عينة من طلبة جامعة الخرطوم، مجلة الآداب، 13 (1)، 9-32.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



يشهد العالم الحديث ثورة معرفية متسارعة وتغيير مفاهيمي جذري، والإبداع المؤذي هو مفهوم شهد جدلاً واسعاً وسط المختصين، والمهتمين، وذلك للاعتقاد الراسخ أن الإبداع إيجابي ومفيد فقط، وعندما عرضت (Osman, 2022) مفهوم الإبداع المؤذي في البيئة العربية لم يجد قبولاً، ولم يكن معروفاً لدى كثير من المختصين في كل من المملكة العربية السعودية والسودان ومصر، فلم يسمعو عن مصطلح (الإبداع المؤذي) ولا يعلمون شيئاً عن أسسه وأبعاده وأشكاله والمتغيرات التي يمكن أن تكون ذات علاقة به.

وأول من ترجم مفهوم الإبداع المؤذي ونقله من الدراسات الغربية إلى البيئة العربية وأجرى استطلاعات واسعة حوله هي (Osman, 2022) وتناولت تحليل محتوى الدراسات الغربية للإبداع المؤذي ورصدت المصطلحات المختلفة له، وأوصت بالدراسة فيه، وبعدها كانت دراسة المهداوي وآخرين (Al- Mahdawi et al., 2022) للكشف عن الفروق الفردية بين الذكور السودانيين في الإبداع المؤذي، ثم دراسة عثمان وآخرون (Osman et al., 2022) عن تطبيق أول مقياس للإبداع المؤذي وتطبيقه على البيئة العربية، ثم دراسة (Osman, 2024) تصميم مقياس للإبداع المؤذي في البيئة العربية.

إن الإبداع المؤذي أمر سيئ للغاية، لذا فالكثير من الناس ينكرون وجوده، رغم أنهم عبر التاريخ يقبلون ارتباط الإبداع بالجنون، ولكن يحتاجون لمزيد من الوقت لاستيعاب إبداع الإيذاء أو الشر، فمفهوم الإبداع المؤذي يجعل إعادة النظر في جميع الأعمدة المركزية للمعرفة حول الإبداع ضرورية، إذا كان الإبداع، بمعناه العام، ينتج عن تفاعل عناصر للشخص، والعمليات المعرفية التي يستخدمها والبيئة التي يتصرف فيها، ويؤدي إلى منتجات جديدة وفعالة، فالعكس يحدث في الإبداع المؤذي. (Katz, 2018)

يحدث الإبداع المؤذي عندما يتمتع الفرد بدرجات عالية من الذكاء والإبداع، ويفتقر إلى القيم والأخلاق، وعندما لا يدرك سر ومعنى وجوده في الحياة، وعندما يضل الطريق إلى المعرفة، ويفقد البصيرة، ويصبح غير قادر على رسم رؤيته وأداء رسالته في الحياة.

وكشفت الدراسات في مجال الإبداع المؤذي أن له أمثلة عديدة منها (القنابل الذرية، والأسلحة المدمرة، والأسلحة البيولوجية، وممارسات التعذيب، وعمليات غسيل الأموال والاحتيال، والهجمات الإرهابية الإبداعية، والضرر المتعمد، والضرر الذي يمكن أن يحدثه الإبداع العلمي والتكنولوجي، وما يحدث من حروب، وحتى الانتخابات السياسية، والحروب الإعلامية والنفسية، والإعلانات المضللة، والإعلام الموجه، وعمليات النفاق في الدين والمشاعر، والكثير من الأشكال والأنواع التي تمارس خلال الحياة اليومية)، ومع ذلك فإن أصوله النفسية قليلة المعالجة وغير مفهومة بشكل جيد، إلا أنها تؤكد أن الإبداع يمكن أن يكون سلبياً ومظلماً وشريراً وغير أخلاقي ومؤذياً (Osman, 2022).

تعريف الإبداع المؤذي:

أطلق الإبداع المؤذي على الطرق الأصلية الإبداعية المضرة عمداً (Harris et.al, 2015) فقد أوضحت دراسات كروبي وآخرين (Croppley, et.al, 2008, Croppley, 2011, Harris et.al. 2013) نمودجا وظيفيا للإبداع المؤذي يستند على أن الإبداع عندما يكون مقصودا به إيذاء الآخرين يسمى إبداعا مؤذيا، ويفحص من خلال المنتجات الإبداعية، و يمكنه إظهار نفسه بقوة في الجوانب الأربعة للإبداع، سواء كانت هذه المظاهر تأخذ شكل مشكلات عقلية أو نتائج مدمرة أو سلوكاً إجرامياً ضاراً، وأن الإرهابيون غالباً ما يكونون مبدعين بشدة، وعرفت دراسة هاو وآخرين (Hao et al., 2016) الإبداع المؤذي بأنه قدرات تفكير إبداعي عالية تتجه نحو إيذاء الذات أو الآخرين وترتبط بأنواع الذكاء المختلفة للفرد ونمط شخصيته ويأخذ أشكالاً مختلفة تتفاوت في حدتها من حيث الإيذاء، ابتداءً من الكذب والتحايل والنفاق وصولاً إلى الجرائم والتفجيرات وغيرها.

يتعرض الأفراد في الحياة اليومية إلى مواقف اجتماعية سلبية مثل الغضب والاستفزاز والتحاييل وغيرها مما يتطلب منهم ابتكار أفكار إبداعية إلى حد ما للتعامل بنجاح معها، واتباع فكرة أن الكفاءة العالية في إستراتيجيات حل المشكلات القائمة على الضرر قد يكون لها عواقب قابلة للتكيف في سياق تنظيم المشاعر، يشار إليها باسم الإبداع المؤذي، ويشير الإبداع المؤذي إلى قدرة التفكير الإبداعي التي تُستخدم عمدًا لإيذاء الآخرين أو تخريبهم أو إلحاق الضرر بهم. فقد لوحظ أن الأفراد يظهرون قدرًا هائلًا من الأصالة والإبداع عندما يتعلق الأمر بالأفعال المدمرة، سواء على نطاق أوسع (الإرهاب، إستراتيجيات الحرب، العمل الإجرامي) وعلى نطاق أصغر (الخداع، المضايقة، التنمر، أو السرقة)، وارتبط الإبداع المؤذي بكسر القانون (Cropley, 2011).

وبهذا تعرف (Osman, 2022) الإبداع المؤذي بأنه: قدرة الأفراد على إنتاج أكبر عدد متنوع ومتفرد من الأفكار والسلوكيات والانفعالات الخالية من الأخلاق، ومتسمة بالتحاييل والكذب والإيذاء، ويكون مقصودا أو غير مقصود، ويعززه انعدام القانون والعقاب والأخلاق.

الأسس العصبية للإبداع المؤذي:

تناول علم النفس العصبي والبيولوجي دراسة الإبداع المؤذي ومحاولة البحث عن جذوره العصبية والبيولوجية، فقام العلماء بمسح سطح الدماغ لاكتشاف جذور التفكير المؤذي، والذي وجدوه هو شبكة من مناطق الدماغ التي تعمل لإسكات طبيعتنا الأفضل، وللحصول على أفضل الأكاذيب، ووضحوا أهمية الاستناد لنظرية العقل، لتفسير كيفية رؤية الآخرين للعالم.

وأوضحت دراسة (Moreno, 2023) أنه يجب أن يكون لدى المنطقة المسؤولة عن تمييز نفسك عن الآخرين (الفص الجبهي الأيمن) اتصال ضعيف بمجال أخلاقي محدد (القشرة المخية)، هذا الانفصال يطلق العنان للنوايا الأنانية حقًا، ومن ثم يمكن لوصلات دماغية محددة أن تتنبأ بقدرة الفرد على توليد نوايا سيئة، غالبًا ما ترتبط قوة هذه الروابط والنشاط الإقليمي بإبداع MC، وسمات الثلاث المظلم، والهوية الأخلاقية، ومستوى الإبداع العام، في حين أن طريقة مسح الدماغ fNIRS الخاصة بالدراسة تقدم رؤى قيمة على مستوى السطح، وهناك ما يبرر إجراء المزيد من الأبحاث التي تسبر مناطق الدماغ العميقة لاكتشاف كيفية تقويض الأخلاق البشرية.

وكشفت دراسة كياو وآخرون (Qiao et al, 2023) أن القشرة المخية الأمامية تلعب دورًا في بناء أكاذيب جديدة، وأن معظم المناطق داخل الفص الجبهي والفص الصدغي للقشرة الجبهية الظهرية الجانبية اليمنى، والتلفيف الزاوي الأيمن شاركت في مهام الإبداع المؤذي: الإيذاء والكذب والتحاييل، ومع ذلك، كانت القشرة الأمامية القطبية اليمنى أكثر نشاطًا وأقل اقترانًا أثناء مهمة الكذب مقارنةً بالمهام الأخرى، وكان الأفراد أكثر أنانية وأقل تعاطفًا، في مهام لعب الحيل وإيذاء الأشخاص، وكان هناك اقتران عصبي أقل في التلفيف الجبهي السفلي الأيسر/ والفص الجداري السفلي الأيمن مما كان عليه في مهمة الكذب.

وقد يعني هذا أن الدافع الأناني يتم إطلاقه عندما يحاول الأفراد تجاهل معاناة الضحايا أو إنشاء حيل عدوانية في إيذاء الناس أو ممارسة مهام الحيل، وتشير هذه النتائج إلى أن الأنواع الثلاثة لتوليد أفكار MC تتضمن مناطق قشرية مشتركة تتعلق بتوليد الأفكار الإبداعية والحكم الأخلاقي، في حين توجد اختلافات في الاستجابات القشرية بسبب ميزاتها الفريدة.

وأيضًا كشفت دراسة قاو وآخرون (Gao et al, 2023) أن تحفيز التيار المباشر عبر الجمجمة الذي يستهدف التلفيف الخلفي المركزي يقلل من التفكير الإبداعي المؤذي، وأنه يمكن تثبيط التفكير الإبداعي المؤذي من خلال المشاعر الأخلاقية

العالية (مثل التعاطف والشعور بالذنب والعار) والمشاعر السلبية المنخفضة، التي تعزز السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، فبالنظر إلى أن التليفيف الخلفي الأوسط الأيمن يشارك في توليد التعاطف والاعتراف العاطفي للآخرين، وأن التليفيف الجبهي الأوسط الأيمن يشارك في التنظيم العاطفي، فمن ثم قد يلعبان أدوارًا مهمة في الإبداع المؤذي والتفكير، وأظهرت النتائج عدم وجود اختلاف كبير في الأداء الإبداعي المؤذي بين الاختبار القبلي والبعدي، وتشير هذه النتائج إلى أن تعزيز التليفيف الخلفي الأوسط الأيمن الصحيح، والذي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتعرف العاطفي، يقلل من التفكير الإبداعي المؤذي لدى الفرد. بحثت دراسة (Perchtold-Stefan, 2023c) تخطيط كهربية الدماغ (EEG) حول الإبداع المؤذي في تغيرات القوة المرتبطة بالمهمة (TRP)، وكشفت هذه الدراسة عن ثلاث نتائج مهمة هي:

- 1) أدى الإبداع المؤذي إلى زيادة قوة ألفا المتميزة طوبوغرافيًا على غرار التفكير الإبداعي التقليدي.
- 2) انعكست تغيرات النشاط المرتبطة بالوقت أثناء التفكير الإبداعي المؤذي، في زيادة قوة ألفا الزمنية المبكرة في الفص الجبهي وفي منتصف المرحلة لدى الأفراد ذوي الأداء الإبداعي المؤذي العالي، وقد يعكس هذا النمط المرتبط بالأداء والإحساس بالوقت لتغيرات TRP أثناء الإبداع المؤذي التوسع المفاهيمي المبكر من المنظور الاجتماعي إلى المنظور المعادي للمجتمع، والتثبيط اللاحق للارتباطات الدلالية السائدة لصالح أفكار انتقامية جديدة.
- 3) زيادة قوة ألفا المرصودة في الجانب الأيمن خلال مرحلة التفكير بأكملها قد تشير إلى حمل عاطفي إضافي من التفكير الإبداعي.

وقد سلطت الدراسة الضوء على الدور الأساسي لذبذبات ألفا EEG كمؤشر حيوي للإبداع، وكذلك عندما تعمل العمليات الإبداعية في سياق ضار.

العوامل المؤثرة على الإبداع المؤذي:

يوضح جيمس وآخرون (James et al., 1999) أن هنالك أهمية للتأثيرات البيئية والفردية المحتملة على الإبداع في العمل مع التركيز على كيفية ارتباطها بإمكانية توجيه الإبداع نحو نهايات إيجابية أو سلبية، وأكدت معظم الأبحاث السابقة أن الأشخاص المبدعين هم أكثر عرضة للانخراط في سلوك غير مرغوب فيه اجتماعيًا أو غير أخلاقي، والإبداع عندما يفقد الحكمة يصير إبداعًا غير أخلاقي، وأشارت دراسة (Niepel et al., 2015) إلى مزيد من البحث عن الإجابة على سؤال: هل كونك طالبًا مبدعًا على الأرجح يعني أن تكون صانع قرار غير أخلاقي؟ ووضحت دراسة ماي وآخرين (Mai et al., 2015) أنه قد يكون هناك جانب مظلم يرتبط بالتفكير الإبداعي من حيث زيادة السلوك غير الأخلاقي، كما أن خيانة الأمانة قد تؤدي إلى قدر أكبر من الإبداع من خلال عدم التقيد بالقواعد (Wiltermuth, et al., 2017 Cropley, et al, 2014).

وبينت دراسة (Haslam et al., 2007) أن الناس العاديين يرتكبون الفضائح دون وعي أو عناية أو اختيار، وعلى عكس هذه الأطروحة فإنها تظهر أن الجناة يتصرفون ببراءة وإيمان، وتم تحديد ثلاثة عوامل تؤثر على توليد الإبداع المؤذي، هي: العدوان الضمني، وهو العدوان الذي يتجاوز وعي الفرد. والإصرار، ويتضمن الاندفاع المخطط له قبل التصرف. والاستفزاز، وغالبًا ما ترتبط المخاطرة بالإبداع، وأن الإبداع قد يرتبط بنزاعات عالية المخاطرة في المجال الاجتماعي (Hanoch, et al. 2017)، وتعكس السيناريوهات الواقعية ذات النهايات المفتوحة فكرة أن الإبداع المؤذي يمكن استحضاره بسهولة بشكل أكبر في المواقف التي يتعرض فيها الأفراد للظلم أو الاستفزاز بشكل واضح من قبل الآخرين (Baas et al. 2019) وكشف بحث كياقا (Kyaga, 2019) عن أن الإبداع يرتبط بزيادة خطر الانتحار، وأن البيانات المهنية تدعم زيادة خطر الانتحار للفنانين عمومًا، والمؤلفين على وجه التحديد، وأن هذا قد يكون مدفوعًا جزئيًا بعلاقة بين الإبداع والاضطراب النفسي. وكان من بين النتائج الرئيسية لدراسة واكرليك وآخرين (Walczyk, at, al, 2008) أن الكذابين المبدعين يميلون إلى أن

يكونوا أعلى في التفكير المتباين والأكثر تفكيرًا، وفي دراسة بوجكوف وأخريين (Bochkova,et.al, 2019) تم تأكيد العلاقة بين الطلاقة في الوضع الاجتماعي الإيجابي وحالة الأكاذيب، وقد تم توضيح الصورة النفسية للإبداع السلبي والإيجابي.

بينت دراسة بيرشتولد (Perchtold-Stefan,et.all, 2021a) أن الإبداع المؤذي يرتبط بشكل إيجابي مع الطلاقة في التفكير الإبداعي التقليدي، وكذلك مع السلوك الإبداعي المؤذي النموذجي الذي تم الإبلاغ عنه ذاتيًا في الحياة اليومية، وأن الشخصية والعداء والغضب تفسر التباين الفريد في القدرة على تنفيذ الإبداع المؤذي، وتشير هذه النتائج إلى أن العوامل المعرفية والعاطفية المختلفة قد تساهم في التعبير عن الإبداع المؤذي بطرق مختلفة، وقد تستفيد التحقيقات المستقبلية التي تسعى إلى زيادة فك رموز الإمكانيات التدميرية للأفراد تجاه الآخرين من نهج القياس السلوكي المعتمد للإبداع المؤذي.

وتشير النتائج التي توصلت إليها بيرشتولد وآخرون (Perchtold-Stefan,et.al, 2023a) إلى أن الاضطرابات المزاجية مثل أعراض الاكتئاب قد تسهل التفكير الإبداعي المؤذي من خلال زيادة الاندفاع، وتقليل التنظيم الذاتي، واجترار الغضب المطول، وتبين دراسة (Perchtold-Stefan,et.al, 2021c) أن الأشخاص الذين يجدون أشخاصًا آخرين في حالة من البكاء واليأس فإنهم على مستوى الخلايا العصبية يتحمسون لتوليد مجموعة كبيرة من الأفكار المؤذية للآخرين، وأيضًا وجدت أن هناك زيادة أكبر في تماسك (EEG) أثناء غضب الآخر وكان مرتبطًا بإنتاج كبير للأفكار الضارة.

وأوردت دراسة (Perchtold-Stefan,et.al, 2022c) أن الأفراد الذين يمارسون الفكاهة في أنماطها الهزلية المختلفة (السخرية وغيرها) قادرين على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية المؤذية، وامتدت الفكاهة عند بعض الأشخاص إلى مؤشرات الأصالة والجودة في الإبداع المؤذي، خاصة في الفكاهة التي تهدف إلى التلاعب بالآخرين والسيطرة عليهم، والتي ترتبط بالفكاهة المؤذية.

وكشفت دراسة (Perchtold-Stefan,2023b) أن النساء والرجال يتمتعون بقدرة مماثلة للإبداع المؤذي، لكن آليات الدماغ الكامنة لديهم مختلفة، فقام الباحثون بالتحقيق في الفروق بين الجنسين في تنشيط الدماغ والاقتران الوظيفي للمواقع القشرية في نطاق ألفا EEG، على عينة قدرها 88 امرأة ورجلاً ابتكروا عن قصد أفكارًا إبداعية مؤذية للانتقام من الآخرين، وكانت الفروق لصالح الذكور.

الإبداع المؤذي وعلاقته بالقيم كأهم مكون للشخصية:

تتكون الشخصية من منظومة قيمية تتمثل في القيم الجمالية والاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية، وأهم المفاهيم المرتبطة بالإبداع المؤذي، التي تلقى جدلاً واسعاً هو مفهوم القيمة. ففي مجال الإبداع صار شرط القيمة يمثل مشكلة، فالمنتج المبدع هو الذي يمثل قيمة إيجابية تمامًا بالنسبة للآخرين، ولكن في الإبداع المؤذي يختل هذا الشرط، فقد يمثل الإنتاج الإبداعي قيمة إيجابية للفرد المبدع، لكنها سالبة أو مؤذية للآخرين، من وجهة نظر بيرسون (Pearson,2020)، وعلى الرغم من أن المنتجات الإبداعية المؤذية قد تكون ذات قيمة سلبية صافية، فإنها تتمتع بدرجة من القيمة الإيجابية للفرد الأصلي.

هنالك منظومة طردية تعمل من منطلق كلما زاد الذكاء زادت المنظومة وترسخت القيم كلما كان الإبداع مفيداً، ويتضح ذلك من أن التفكير الإبداعي نوع من التدفق العقلي مرتبط بجوانب انفعالية وقيمية معقدة، فمثلاً عندما ينساق الأفراد وراء عاطفة جارفة فإن ما يتم إغراقه وتعطيله هو الكفاءة العقلية المعرفية المسؤولة عن الإدراك والوعي، والذاكرة العاملة التي لها علاقة بالمهمة التي في يد الإنسان، وما يشغل الذاكرة العاملة يمكن أن يكون أمراً عادياً من أمور الحياة اليومية البسيطة مثل الأرقام التي تؤلف رقم تلفون المنزل أو العمل، أو أن تكون أمراً معقداً مثل عمل إرهابي أو ترويج



مخدرات، واللحاء الموجود في الفص الأمامي من المخ هو الذي ينفذ مهام الذاكرة العاملة، إذن، فالمهارات الانفعالية يمكن تقييمها على أساس توافقها المنطقي ومن ثم على ذكائها (عثمان، 2007).

وتناولت عدد من الدراسات الإبداع المؤذي وعلاقته بالقيم الإنسانية خاصة، وسألت دراسة (Gino, et.al, 2014) عن عبقرية الشر: كيف يمكن أن تؤدي خيانة الأمانة إلى قدر أكبر من الإبداع؟ ووجدت أن هناك شيئاً مشتركاً بين السلوك غير الأمين والإبداعي، وكلاهما ينطوي على انتهاك القواعد، وبسبب هذه الميزة المشتركة، قد يؤدي الإبداع إلى خيانة الأمانة، وقد تؤدي خيانة الأمانة إلى الإبداع.

وللبحث عن مزيد من الإجابات عن الإبداع والسلوك غير الأخلاقي أجرى ويلترميت وآخرون (Wiltermuth et al., 2017) ست دراسات خصلت إلى أن الناس يعتبرون الأعمال المبدعة للسلوك غير الأخلاقي أقل أخلاقية من الأشكال الأقل إبداعاً من السلوك غير الأخلاقي، خاصة عندما تفرض السلوكيات غير الأخلاقية ضرراً مباشراً نسبياً على الضحايا، نتيجة لإدراك أن السلوكيات أقل أخلاقية، عاقب الأشخاص أشكالاً غير إبداعية عالية من السلوك غير الأخلاقي أقل شدة من عقابهم أشكال أقل إبداعاً من السلوك غير الأخلاقي. وكانوا أيضاً أكثر عرضة لمحاكاة السلوك بأنفسهم.

وتساهم هذه النتائج في النظرية من خلال إظهار أن تصورات الكفاءة يمكن أن تلون بشكل إيجابي الأحكام الأخلاقية، حتى عندما تنبع الكفاءة المعروضة من ارتكاب فعل غير أخلاقي. النتائج الأولى هي التي تظهر أن الناس يحكمون على أنهم أفضل أخلاقياً لأداء الأعمال السيئة مقارنةً بأداء الأفعال السيئة. علاوة على ذلك، توضح النتائج كيف يمكن لخصائص السلوك غير الأخلاقي أن تتفاعل للتأثير على مضاهاة ونشر هذا السلوك.

وكشفت دراسة ميلاني وآخرين (Melanie et al., 2013) عن الإبداع الكاذب والعلاقة بين الذكاء والنزاهة، وتفترض الدراسة أن الذكاء يؤدي للنزاهة بينما الإبداع المؤذي يسبب الضرر سهواً أو عمداً، وأن القيم والمعتقدات هي التي توجه الذكاء الوجه الإبداعي الصحيح، وفي هذه الدراسة تم إعطاء المشاركين مواقف تربط بين الإبداع والنزاهة، وكشفت الدراسة عن أن الإبداع ليس كل جوانبه تؤدي إلى الخير، والذكاء عندما يرتبط بسمات شخصية إيجابية تؤدي إلى إبداع آمن، بينما يرتبط الإبداع المؤذي بعدم النزاهة.

أيضاً، من القيم الشخصية الهامة الحاجة للعدل، فيسعى الفرد لإشباعها للشعور بالراحة في الحياة، ومن ثم ينظر الناس للعالم على أنه في الأصل عادل، وأن كل شخص من حقه أن يحصل على حقوقه مثل الآخرين، ولكن قد يكون الواقع ليس كذلك، فيؤدي عدم الإشباع إلى استخدام الحيل غير التوافقية، ويثار الغضب، وقد يصل الأمر إلى العدوان، وفي هذه المنظومة القيمية العقلية قد يتولد الإبداع المؤذي.

وقد حاولت دراسة وانغ وآخرين (Wang et al., 2024) عرض النموذج غير الأخلاقي الذي يوضح الارتباط الوثيق بين نظام معتقدات الأفراد والإبداع المؤذي، ووجدت أن كلاً من الغضب وتنظيم العاطفة يرتبط بالإحساس بالعدالة والإبداع المؤذي.

الإبداع المؤذي والذكاء الانفعالي والاجتماعي:

الذكاء من أهم مكونات الشخصية لا سيما الذكاء الانفعالي والاجتماعي، ويتضمن الذكاء الانفعالي الوعي بالانفعالات، وتنظيمها وإدارتها، وتسهيل الانفعالات لعمليات التفكير، والحالة المزاجية، والمشاركة الوجدانية، وينتج عنه الاتزان الانفعالي والكفاءة الوجدانية والتزام الانفعالي، وقد ارتبط الذكاء الانفعالي بالتفكير الإيجابي والناقد والإبداعي، وحالياً جاءت كثير من الدراسات لتبحث عن علاقة الذكاء الانفعالي والاجتماعي بالإبداع المؤذي، ومنها دراسة (Harris et al, 2013) التي توصلت إلى أن الأفراد ذوي الذكاء العاطفي المنخفض هم أكثر عرضة للاستجابة لأنواع مختلفة من المشاكل مع

زيادة الإبداع المؤذي، حتى عندما يتم أخذ المحتوى الاجتماعي أو العاطفي لتلك المشاكل في الاعتبار، يؤثر الذكاء الانفعالي المنخفض على مزيد من الإيذاء والكذب والتحايل.

وتتطلب الحياة اليومية في كثير من الأحيان قدرًا كبيرًا من الإبداع في التعامل مع الظروف الصعبة، وهذا يعني أن الإبداع يعمل بانتظام في سياق عاطفي، وأن هناك تشابكًا بين الإبداع والحالات المزاجية، ولا بد من إعادة تقييم الابتكار باعتباره القدرة على توليد تقييمات معرفية متعددة للمواقف المكروهة، والإبداع المؤذي باعتباره تفكيرًا إبداعيًا يستخدم عمدًا لإلحاق الضرر بالآخرين، وتناقش دراسة (Perchtold-Stefan, 2021) الأصول المفاهيمية لإعادة التقييم والإبداع المؤذي وتقدم مراجعة شاملة للنتائج السلوكية وعلم الأعصاب فيما يتعلق بالحالات ذات الدوافع المختلفة للإبداع العاطفي، والتوصية بتوفير دراسات تجريبية لمزيد من الفهم نحو الإدراك الإبداعي.

وأبرزت كثير من الدراسات التجريبية التفاعل بين الإبداع والحالة المزاجية، وخاصة الغضب، والعدوان، وقد وجد (Xing et al., 2024) أن الغضب يعزز الأداء الإبداعي، خاصة عندما يتم استثارته من خلال عمليات تخيلية وتوجيهها نحو الجانب المؤذي من الإبداع، ومع ذلك، فإن العلاقة بين الغضب والأداء الإبداعي لم تتأثر بنوع المهمة الإبداعية المستخدمة، أو النتيجة الإبداعية المبلغ عنها، أو الحد الزمني للمهمة، وتساهم هذه النتائج في صقل الأطر النظرية للمزاج والإبداع، وتسلط الضوء على الآثار العملية لاستخدام الغضب في الأداء الإبداعي المعتدل.

وأيضًا أظهرت دراسة (JiZaqi; et.al, 2024) أن العدوان تنبأ بشكل إيجابي بالإبداع المؤذي لدى طلبة الجامعات، وتوسط اجترار الغضب جزئيًا في هذا الارتباط، وتم تعديل هذا التأثير الوسيط بواسطة القدرة العالية في التحكم على الجهد، بحيث كان أقوى للطلبة ذوي جهد التحكم المرتفع مقارنة بأولئك الذين لديهم جهد تحكم منخفض.

هذه النتائج لها قيم نظرية وعملية هامة ويمكن أن تساهم في الحد من الإبداع المؤذي لدى الفرد: أولاً، يشير التأثير الوسيط لاجترار الغضب إلى أنه يمكننا التدخل في اجترار الغضب من منظور المشاعر السلبية أو الإدراك من خلال بعض الأساليب (مثل التأمل الذهني)، لمنع المزيد من الإبداع المؤذي.

ثانيًا، يشير التأثير المعتدل للسيطرة المجهدة إلى أن السيطرة المجهدة، كوسيلة للتنظيم الذاتي، لا يمكن أن تمنع بشكل فعال الإبداع المؤذي، ولكنها ستزيد الأمر سوءًا بدلاً من ذلك. ومع أخذ ذلك في الاعتبار، قد نفكر في تبني طرق مثل التنفيس، التي يُنظر إليها على أنها صمام أمان، لنزع فتيل الإبداع المؤذي.

من جانب آخر كشفت دراسة (Harris et al, 2013) أن الأشخاص ذوي المستويات المنخفضة من الذكاء الانفعالي هم أكثر عرضة للسلوك المحفوف بالمخاطر، كما أن لديهم صعوبة في فهم الأوضاع من وجهة نظر الآخرين، وهم أقل تعاطفًا، بينما الأفراد ذوو مستويات الذكاء الانفعالي الأعلى لديهم قدرة أفضل على التعاطف، مما يؤدي عادة إلى قدرتهم على الانسجام مع متطلبات المجتمع، وانخفاض القدرة على تنظيم العواطف للمحافظة على نمط مخالف للسلوك في المجرمين.

وفي إطار علاقة الذكاء الاجتماعي بالإبداع المؤذي، تشير دراسة (Yu, et.al, 2024) إلى أن التهديد بين المجموعات يمكن الأفراد من استثمار المزيد من الموارد في توليد أفكار أصلية مؤذية، وأن التهديدات بين المجموعات تؤدي إلى تضخيم الإبداع المؤذي بشكل كبير، لا سيما عندما تكون موجبة إلى أعضاء المجموعة الخارجية الذين يمثلون تهديدًا، في حين تبدو التهديدات الرمزية أكثر ملاءمة لتعزيز توليد الأفكار المؤذية.

ووجدت دراسة (Nguyen et al., 2023) أدلة جزئية تدعم نموذجها الذي يوضح العلاقات بين المجموعات التي قد تحفز الإبداع المؤذي، وذلك عبر استعداد الفرد للمشاركة في نشاط محفوف بالمخاطر لإيذاء مجموعات خارجية (نسبة بضعف أفق هذا الفرد)، وذلك لصالح مجموعة ينتمي لها (ويدين لها بالولاء أو الإيثارة)، وبناء على ذلك يمكن النظر إلى الإبداع

المؤذي على أنه التوليد المتعمد والنظر في أفكار جديدة للذات لإحداث ضرر على مجموعة خارجية نيابة عن مجموعة داخلية، ويتضح ذلك في عدد من حالات الإيثار وضيق الأفق مثل الحرب أو الإرهاب، وتبدأ من مشاعر قوية من الحب داخل المجموعة وتصبح أكثر احتمالاً عندما تقترب بأسباب للعدوان ضد مجموعة خارجية، ويتوسع هذا المنطق ليشمل الإبداع المؤذي، ويؤكد الباحثون أن الألفة داخل المجموعة تنبأ بالإبداع المؤذي وأن هذه العلاقة تزداد قوة عندما يتخذ الناس مواقف عدائية تجاه المجموعة الخارجية أو في غياب العداء، يتم استفزازهم بشكل مباشر من قبل أعضاء المجموعة الخارجية. يتضح أن الأحداث العدوانية والغاضبة والمجموعات العدائية والمشاعر السلبية يمكن أن تولد أفكاراً إبداعية مؤذية، وتجعل الابتكار المؤذي مسار عمل مرغوباً فيه أكثر.

قياس الإبداع المؤذي:

أكثر الأدوات التي استخدمت لفحص الإبداع المؤذي كانت المواقف، ودراسة العلاقة بين الإبداع والذكاء والشخصية، ومن المقاييس التي تطورت في هذا المجال مقياس الإبداع المؤذي MCBS الذي صممه (Hao et al., 2016) ويحتوي المقياس على 13 عنصراً، حيث طبق على مجموعة من الأفراد قوامها 958 مشاركاً من مختلف مناطق الصين MCBS بطريقة إلكترونية عبر الإنترنت، وأشار معاملاً كرونباخ إلى أن MCBS يتمتع بموثوقية ذات أداء مُرضٍ. كذلك كشف تحليل عامل الاستكشاف (EFA) وتحليل عامل التأكيد (CFA) أن MCBS له ثلاثة أبعاد تتمثل فيما يلي: إيذاء الناس، والكذب، ولعب الحيل. وأيضاً وجد أن درجات مقياس سلوك الإبداع المؤذي MCBS ارتبطت بشكل إيجابي مع سلوكيات الأفراد المتمثلة في العدوان، والانفتاح، والانبساط، وبالإضافة إلى الخصائص السيكومترية المناسبة التي تم الكشف عنها هنا في هذا المقياس، وجد أيضاً أنه يعد أداة مفيدة للبحث عن الإبداع المؤذي.

وتعرض دراسة (Meshkova, et.al, 2018) نتائج تكييف النسخة الروسية من مقياس سلوك الإبداع المؤذي (MCBS) الذي تم تطويره بتوجيه نتائج (Hao et al., 2016)، وتم تنفيذ التعديل بين عامي 2016 — 2018 على عينة من 458 شخصاً (أدين بجرائم عنيفة مريحة، عدوانية ومريحة، وعدوانية؛ القانونيين، مشجعو كرة القدم؛ طلبة المؤسسات التعليمية في موسكو)، ويتضمن ثلاثة مقاييس: "الإيذاء" و"الأكاذيب" و"التحايل". وكشف تحليل صدق البناء والثبات وجود ارتباطات مهمة وتنبؤات إيجابية هامة للإبداع المؤذي، وتم تأكيد عامل ثبات وصدق المقياس على عينات مختلفة وموضوعات متعددة، وتؤكد الدراسة على صلاحية المقياس للكشف عن الإبداع المؤذي وتقديم بعض الاقتراحات لمزيد من البحث.

وأجرت عثمان (Osman, 2022) دراسة أولية عن تطبيق مقياس (Hao et al., 2016) على عينة من الطلبة السعوديين والسودانيين والكشف عن الخصائص السيكومترية للمقياس وإجراء التحليل الاستكشافي للتعرف على أبعاد المقياس وصدقها وثباتها في البيئة العربية، وقد حصل المقياس على معاملات صدق وثبات جيدة، وكشف عن وجود ثلاثة أبعاد للإبداع المؤذي (الإيذاء والكذب والتحايل).

أما الدراسة الثانية فكانت عبارة عن تصميم مقياس للإبداع المؤذي في البيئة العربية ويتكون من الأبعاد الثلاثة التي كشف عنها (Hao et al., 2016) وهي (الإيذاء والكذب والتحايل)، وبعد جمع الأدبيات عن الإبداع المؤذي تم تكوين فقرات المقياس من (48) فقرة بعد إجراء صدق المحتوى بواسطة المحكمين، وطبق المقياس على عينة واسعة من الطلبة السعوديين والسودانيين ذكوراً وإناثاً وعينة من المجرمين بسجن أمدردان بالسودان، وبعدها تم إجراء ثمانية من طرق التحقق من الصدق البنائي للمقياس وحصلت جميع تلك المعاملات على درجات صدق جيدة، كما حصلت على معاملات ثبات عالية وسعي مقياس حباب للإبداع المؤذي (HMCS) (Osman, 2024).



أما الاختبار الأكثر فاعلية لقياس الإبداع المؤذي فهو (MCT) لبرشتولد وآخرين (Perchtold et al., 2021a) ويقوم على وضع المفحوصين في مواقف تثير التفكير الإبداعي المؤذي، وهي أربعة مواقف: الأول: وعد أحد الجيران بأداء مهمة مقابل المال ثم رفض الدفع. الموقف الثاني: زميل مهمل يسكب القهوة على اللابتوب دون تقديم اعتذار. الموقف الثالث: زميل سكن مسهتر يقيم حفلة أثناء الاختبارات. الموقف الرابع: موقف رومانسي غير عادل. وتكون هناك سيناريوهات مفتوحة تسمح للمفحوصين بسرد الأفكار الانتقامية والتخريبية التي يمكن أن يردوا بها على المواقف المؤذية، ثم تجمع الإجابات وتحسب الطلاقة والمرونة والأصالة بواسطة خبراء وتحسب درجات الإبداع المؤذي من خلال (الكذب، الغش، التلاعب، الدعاية العدوانية، الحيل المؤذية، التنمر، الإيذاء). كل هذه المقاييس فتحت الباب أمام الباحثين لدراسات أوسع وأعمق في الإبداع المؤذي.

العوامل الخمسة للشخصية:

الشخصية فرع من فروع علم النفس يتناول أنماطها وعوامل تكوينها ونظرياتها واضطراباتها، وفي هذا الإطار النظري للدراسة الحالية، فقط نتطرق لنموذج العوامل الخمسة للشخصية، لكوستا وماكري، الذي عمل على تكيفه عبد الخالق، وورد في عبد الخالق وآخرين (2023) النموذج التالي للشخصية:

- 1- الانبساطية/ الانطوائية: **Extraversion** توجه نحو الآخرين، ويتسم ذوو الدرجة المرتفعة بالاجتماعية وتفضيل التجمعات الكبيرة والنشاط والمزاج المرح والتفاؤل، والسعادة والتلقائية، والتوكيدية والسيطرة والانطلاق والحيوية والحماسة وحب اللهو والدعاية، أما القطب المقابل فيمثل المنطويين، ويتسمون بالتحفظ والكسل والخجل وتفضيل الوحدة والانسحاب والهدوء.
- 2- الثبات الانفعالي/ العصبية: **Neuroticism** يميل الشخص ذو الدرجة المرتفعة إلى الثبات الانفعالي والاستقرار والصحة، بينما يميل ذوو الدرجة المنخفضة إلى الخوف والحزن والارتباك والقلق والذنب والاشمئزاز والقابلية لتكوين الأفكار غير العقلانية والسلبية، مع ضعف في مواجهة الضغوط والشكاوى من سوء الصحة والعائية والاكتئاب.
- 3- الانفتاح على الخبرة: **Openness to Experience**: يعكس النضج العقلي والاهتمام بالثقافة، فأصحابه خياليون وابتكاريون وطموحون، ويصفون أنفسهم بالأصالة والتخيل والإبداع وحب الاستطلاع والجرأة والاستقلال والتحليلية وعدم التقليدية والتحرر والاهتمامات الواسعة والحساسية للجمال، الدرجة المقابلة السلوك التقليدي والمحافظة وتفضيل المؤلف على الجديد والميول الضيقة.
- 4- القبول **Agreeableness**: الميل نحو العلاقات مع الآخرين، والتعاطف معهم، ومساعدتهم، والحب والتعاطف، والصداقة، والتعاون، والود، والصبر والكياسة، والأمانة والإيثار، أما الدرجة المنخفضة فهم خصمون وعدائيون ومحاربون خشنون وغير متعاطفين وغير مهذبين وحاقدون وقاسون ولا يكثرثون بمشاعر الآخرين.
- 5- الإلتقان/ الضمير الحي: **Conscientiousness**: ضبط النفس وإنجاز المهام والإرادة القوية والتنظيم والتدقيق والكفاءة والمسؤولية والتفاني والمثابرة والتمسك بالأعراف وقواعد السلوك المرعية، وفي المقابل عدم التنظيم واتباع المصادفة وعدم الفاعلية واللامبالاة والتهاون والكسل والبطء وعدم الحسم ووهن العزيمة والتهور والإفراط.

الإبداع المؤذي والشخصية:

يتولد الإبداع المؤذي من خلال العوامل الشخصية الداخلية والتأثيرات البيئية الخارجية، وتشمل العوامل الشخصية سمات الشخصية الرئيسية مثل الانبساطية والثبات الانفعالي والانفتاح والمقبولية والإلتقان وبقظة الضمير،

والذكاء الاجتماعي والانفعالي والسائل والمتبلور، والمنظومة القيمية، التي يمكن أن تؤدي إلى توليد أفكار أكثر إيذاء وضراً استجابةً لبيئات الصراع وحل المشكلات في الحياة اليومية.

كشفت عديد من الدراسات أن الثالوث المظلم يرتبط بالإبداع المؤذي، وذلك بأصالة الأفكار المؤذية من خلال الهوية الأخلاقية (Gao et al, 2022)، وكشفت دراسة (Xu. Et.al, 2023) عن ارتباط الإبداع المؤذي بالأصالة والانفتاح على الخبرة والمجازفة، ويتمثل الجانب السالب للشخصية الذي يسمى بالثالوث المظلم في سمات (النرجسية- الاعتلال النفسي- الميكافيلية). وتوصلت دراسة (Farooq et al., 2020) إلى أن الإشراف المسيء يؤثر على الإبداع المؤذي بشكل مباشر وغير مباشر من خلال سمات الشخصية، وأظهرت النتائج أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من سمات الثالوث الخفيف هم أقل عرضة للانخراط في أعمال إبداعية ضارة استجابة للإشراف المسيء ومشاعر الانتهاك من أولئك الذين يتمتعون بصفات منخفضة في الثالوث الخفيف.

تساهم دراسة بيرشتولد وآخرين (Perchtold,et.al, 2022a) في فهم كيفية ارتباط الفصام بالأفكار الإبداعية التي تُستخدم عمداً لإلحاق الضرر بالآخرين. وبجانب العوامل المعرفية والعاطفية، قد يساعد الفهم الأكثر شمولاً لجوانب الشخصية في الإبداع المؤذي في معالجة التركيبة الضارة بشكل خاص وهي السلوك الضار والأصلي.

وبينت دراسة (Perchtold-Stefan,et al,2022b) أن الإقصاء الاجتماعي يزيد من الميول المعادية للمجتمع ومن ثم يزيد التفكير الانتقامي والإبداع المؤذي، وأظهرت تحليلات الوساطة المتعددة لدراسة (Fu.et.al, 2023) أن سمة الامتنان، وسمة الذنب، والتعاطف مع السمات تتلاءم مع النموذج الذي مفاده أن السمات العاطفية الأخلاقية الاجتماعية والميول الاجتماعية الإيجابية تتوسط بشكل متسلسل الارتباط السلبي بين الصدق والتواضع والإبداع المؤذي، ومع ذلك، تفشل سمة التعاطف في ملائمة نموذج الوساطة التسلسلية. وتشير النتائج إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الصدق والتواضع يميلون إلى تجربة المشاعر الأخلاقية الإيجابية ومن ثم لديهم ميول اجتماعية إيجابية، ولذا فإنهم قد يتصرفون بميول إبداعية خبيثة أقل.

قام هاسلام وآخرون (Haslam, et.al,2007) بتطوير فكرة أن الناس العاديين يرتكبون الفظائع دون وعي أو عناية أو اختيار، وأن الجناة يتصرفون ببراءة وإبداع وإيمان، بمعنى أن ارتكاب الجرائم والفظائع قد يرتبط بنوع من التفكير والإبداع. ومن جانب آخر بينت دراسة كروبيلي وآخرين (Cropley., et.al,2008) أن الإبداع المؤذي يمثل نموذجاً وظيفياً إبداعياً للإرهاب والجريمة، وأن الإبداع رغم ما يمثله من جانب لتحقيق الذات للفرد، فإنه قد يمثل جوانب خطيرة على الفرد والمجتمع، ووضحت كيف يمكن أن يكون الإبداع مؤذياً، وذلك بتحليل كثير من أنشطة وأعمال الإرهابيين والمجرمين، وأوصت الدراسة بمزيد من الدراسات خاصة في مجال الذكاء والجريمة، مما يمكن المجتمع من مجابهة الإرهاب والجريمة، وكشفت دراسة زهانق وآخرون (Zhang et al., 2024) أن الظلم يعزز السلوك المعادي للمجتمع مثل العدوان أو الكذب، وأن الإبداع المؤذي كان مرتبطاً بشكل كبير بظلم الأفراد والعدوان، وأن الظروف غير العادلة يمكن أن تعزز الإبداع المؤذي.

مشكلة الدراسة:

انطلقت مشكلة الدراسة الحالية مما أوصت به جميع الدراسات السابقة في مجال الإبداع المؤذي والشخصية، وقد ربطت الأبحاث السابقة بين MC وانخفاض الذكاء العاطفي و"الثالوث المظلم"، و كتب (Dow, 2023) فصلا عن الجانب المظلم للشخصية والإبداع المؤذي وذلك في كتاب الإبداع والاكتشافات الأخلاقية، ولفت الانتباه للشخصيات التي تتباعد عن التوقعات والأعراف المجتمعية، ومنها أربعة جذبت الكثير من الاهتمام، وهي الشخصية (النرجسية، والاعتلال النفسي، والميكافيلية، والسادية)، وتشترك في سمة أساسية تتمثل في الافتقار إلى التعاطف الذي يمكن، أو حتى يعزز، السلوكيات المؤذية اللاحقة.



والسؤال هو: كيف تؤثر هذه المجموعة من سمات الشخصية المظلمة على الإبداع والإبداع المؤذي؟ في حين أن أولئك الذين يعانون من النرجسية قد يظهرون معدلات أعلى قليلاً من الإبداع، إلا أن المعدلات التي أبلغوا عنها ذاتياً مبالغ فيها مقارنة بقدراتهم الفعلية، وقد يعلن المرضى النفسيون، والمكافيليون، والساديون أيضاً عن درجة عالية من الإبداع، ولكن عند تقييمها على أساس القدرة الفعلية، فإن أدائها ليس أعلى من المتوسط، في حين أن السمات الأربع تميل إلى إظهار معدلات أعلى من الإبداع المؤذي، فبسبب زيادة معدلات الكذب والخداع والتركيز على الذات، فإن طريقة العمل تختلف.

من المرجح أن يستخدم النرجسيون أساليب مأكرة ومتلاعبة مثل الخداع والإضاعة، ومن المرجح أن يقوم المرضى النفسيون بإيذاء ضحاياهم جسدياً، ومن المرجح أن يقوم المكافيليون بتخريب الآخرين للحصول على ميزة، ومن المرجح أن يستهدف الساديون الضحايا مع البقاء مجهولين من خلال وسائل مختلفة مثل التسلط عبر الإنترنت والتصيد، ومن خلال فهم مظاهر الإبداع المؤذي لأولئك الذين يظهرون سمات رباعيات الظلام، قد نكون قادرين على تقليل تأثيره أو منعه.

ومن جانب مختلف لتناول السمات الشخصية الإيجابية توصلت الباحثة إلى أن التسامح يحد من الإبداع المؤذي، والتسامح قد يعد من أهم الميكانيزمات العقلية التي تمنع الإيذاء والكذب والتحايل، وذلك بعد ما ذكرته دراسة (Nie, 2024) من أن التسامح يرتبط بشكل سلبي مع الغضب والدافع للانتقام، والإبداع المؤذي، وأوضحت دراسة بيرشولد وآخرين (Perchtold et al., 2021b) أن الإبداع المؤذي يرتبط بالتفكير في الانتقام وضعف القدرة على إعادة التقييم في مواجهة الأحداث المجردة والمثيرة للغضب، وكانت هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين الغضب والدافعية الانتقامية والرغبة في الانتقام والإبداع المؤذي، بالإضافة إلى ذلك، وجدنا أن التسامح لا يتنبأ بشكل سلبي بالإبداع المؤذي بشكل مباشر فحسب، بل أيضاً له تأثير على الإبداع المؤذي من خلال دوافع الغضب والانتقام والدور الوسيط المتسلسل للآخرين، ويمكن أن توفر النتائج أساساً نظرياً لتطوير تدابير وقائية أو تصحيحية للإبداع المؤذي.

وبجانب الشخصية هنالك كثير من العوامل الأخرى التي قد تكون لها علاقة بالإبداع المؤذي، وأن هنالك فروقاً في استجابات الأفراد للإبداع المؤذي تبعاً لكثير من المتغيرات الديموغرافية أو المهنية أو الأسرية وغيرها، ويمكن أن تساعد المعرفة التفصيلية لهذه المفاهيم النفسية في إنشاء برامج تدريب في مكان العمل أو برامج تدخل علاجي تركز على التحكم في الانفعالات أو التعاطف أو تقنيات تنظيم العاطفة الفعالة، ومن ثم تساعد في تقليل الأعمال الإبداعية المؤذية وحماية المؤسسات والمجتمع المتطور للغاية. والأعمال المؤذية جداً والتدميرية قد تحتاج لنوع من الإبداع.

ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الإبداع المؤذي وأبعاده والعوامل الخمسة للشخصية؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى سد الفجوة البحثية في مجال الإبداع المؤذي في البيئة العربية، وهي من الدراسات الخمس الأولى -حسب علم الباحثة- عن الإبداع المؤذي في البيئة العربية.

منهج وإجراءات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي الارتباطي المقارن، لوصف العلاقة بين الإبداع المؤذي وأبعاده المختلفة والشخصية وعواملها الخمسة.

فرضيات الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

الفرض (1) توجد علاقة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي ودرجة الانبساطية (الانطوائية).



- الفرض (2) توجد علاقة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي ودرجة الاتزان الانفعالي (العصبية).
الفرض (3) توجد علاقة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي ودرجة الانفتاح (المسايرة).
الفرض (4) توجد علاقة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي ودرجة المقبولية (عدم المقبولية).
الفرض (5) توجد علاقة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي ودرجة الإتقان والضمير الحي (عدم الانضباط).

حدود الدراسة:

حدود الدراسة الموضوعية: الإبداع المؤذي وأبعاده الثلاثة (الإيذاء والكذب والتحايل)، والشخصية وعواملها الخمسة: (الانبساطية مقابل الانطوائية، الاتزان الانفعالي مقابل العصبية، المقبولية وعدم المقبولية، الانفتاح والانفتاح، الإتقان والضمير الحي مقابل انعدام الضمير).

حدود الدراسة البشرية: طلبة جامعة الخرطوم مجمع الوسط الكليات العلمية والأدبية، ذكورا وإناثا.
حدود الدراسة الجغرافية: السودان – ولاية الخرطوم - جامعة الخرطوم – مجمع الوسط، وسط الخرطوم.
حدود الدراسة الزمانية: استغرق زمن التطبيق 4 أسابيع، بدأ التطبيق بتاريخ السبت 3/ ديسمبر / 2022 م - وانتهى بتاريخ الخميس 29/ ديسمبر / 2022 م.

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار طلبة الجامعات بالسودان، وتم تحديد مجتمع الدراسة باختيار جامعة الخرطوم التي تعد أكبر الجامعات السودانية، وبها تمثيل جيد لكافة قطاعات المجتمع وخصائصه، كما أنها تضم كثيرا من التخصصات العلمية والأدبية، وتتكون جامعة الخرطوم من أربعة مجتمعات علمية: مجمع كليات التربية بأمدردمان، ومجمع كليات الزراعة والبيطرة بشمبات بحري، ومجمع كليات الطب بالخرطوم، ومجمع كليات الوسط بالخرطوم الذي يحتوي على كليات علمية وأدبية تمثلت في كليات (الهندسة والعمارة، والعلوم، والعلوم الرياضية، ومدرسة العلوم الإدارية، وكلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية والقانون وكلية الآداب، وكلية الدراسات التقنية والتنمية)، ويدرس بها حوالي "20000" طالب وطالبة على مستوى البكالوريوس، منهم أكثر من 60% يدرسون بمجمع الوسط.

عينة الدراسة:

بطريقة قصدية تم اختيار مجمع الوسط بجامعة الخرطوم لتمثيل أفراد العينة، لأنه يمثل أكبر مجتمعات الجامعة، وبه أكبر تمثيل للطلبة بالجامعة، ويحتوي على كليات متنوعة، ولسهولة التطبيق بالنسبة للفريق البحثي استخدمت الطريقة الطباقية، بتقسيم المجمع إلى كليات علمية وأدبية، وتم تقسيم كل كلية إلى مستويات: أول وثان وثالث ورابع، ووزع عليهم 8 باحثين، اثنين لكل مستوى، تم تطبيق بعض المقاييس بشكل جماعي داخل القاعات الدراسية، وبعضها الآخر بصورة فردية داخل القاعات أو الساحات الخارجية وفي أماكن الجلوس والراحة، وتم تطبيق المقاييس في أجواء سادها الهدوء والتفاعل والحماس.

حجم العينة:

لا يوجد حصر لعدد طلاب مجمع الوسط متوفر للباحثة، وقد تم توزيع المقاييس على بعض أفراد العينة المتواجدين فعليًا زمن التطبيق، وقد اعتذر كثير من المفحوصين عن التطبيق لأسباب عديدة، ورغم استمرار التطبيق الميداني لفترة أربعة أسابيع فإن العدد النهائي للعينة يحدد مجموع الاستمارات المدخلة فعليًا والبالغ عددها (579)، وهنالك كثير من الاستمارات لم تكن صالحة للإدخال بسبب عدم إكمال البيانات، وظروف المفحوصين خاصة الدراسية، التي لم تسمح بتطبيق المقياس، وفيما يلي بعض مواصفات عينة الدراسة.



جدول رقم (1):

يوضح متغيرات البحث حسب النوع

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	274	47.3%
أنثى	305	52.7%
المجموع	579	100%

جدول رقم (2):

يوضح متغيرات البحث حسب العمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 22 سنة	115	19.9%
19 – 22	207	35.8%
أقل من 25	182	31.4%
25 فأكثر	75	12.9%
المجموع	579	100%

جدول رقم (3):

يوضح متغيرات البحث حسب المعدل

المعدل	التكرار	النسبة المئوية
منخفض	183	31.6%
متوسط	154	26.6%
مرتفع	242	41.8%
المجموع	579	100%

جدول رقم (4):

يوضح متغيرات البحث حسب الكليات

الكليات	التكرار	النسبة المئوية
الهندسة	142	24.5%
العلوم	43	7.4%
الآداب	54	9.3%
العلوم الإدارية	33	5.7%
الدراسات التقنية	56	9.7%
الاقتصاد	51	8.8%
العلوم الرياضية	115	19.9%
القانون	85	14.7%
المجموع	579	100%



أدوات الدراسة:

استمارة البيانات الأولية: صممت للحصول على المعلومات الأولية عن المفحوصين، وبها إرشادات تطبيق المقياس، وتضمنت المتغيرات الديموغرافية لجمع معلومات فروض الدراسة.

1- مقياس الإبداع المؤذي

إن الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية هي مقياس الإبداع المؤذي من **تصميم** (عثمان، 2024)، ويحتوي على (48 عبارة)، ويتمتع بدرجات صدق وثبات مقبولة، فقد حقق المقياس ثمانية من أدلة الصدق الداعمة لدرجات المقياس، وقد تم في هذه الدراسة فحص درجات الصدق والثبات.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإبداع المؤذي:

لمعرفة الخصائص القياسية للفقرات بمجتمع البحث الحالي قامت الباحثة بتطبيق المقياس بصورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (48) فقرة على عينة استطلاعية حجمها (30) مفحوصا تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، من مجتمع البحث، وبعد تصحيح الاستجابات قامت الباحثة برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الآلي، ومن ثم تم الآتي:

صدق المقياس

صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (5):

يوضح معاملات الارتباط

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
الإيذاء	الكذب	التحليل			
1	0.571**	22	0.424*	32	0.605**
2	0.569**	23	0.417*	33	0.558**
3	0.342*	24	0.581**	34	0.565**
4	0.012	25	0.427**	35	0.655**
5	0.449**	26	0.359*	36	0.639**
6	0.557**	27	0.454**	37	0.452**
7	0.497**	28	0.469**	38	0.484**
8	0.433**	29	0.499**	39	0.558**
9	0.655**	30	0.444**	40	0.389*
10	0.469**	31	0.435*	41	0.337*
11	0.328*			42	0.754**
12	0.377*			43	0.371*
13	0.312**			44	0.377*
14	0.441**			45	0.375*



البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
	الإيذاء		الكذب		التحايل
15	0.513**	46	0.471*		
16	0.382*	47	0.416*		
17	0.391*	48	0.341*		
18	0.447**				
19	0.402*				
20	0.312**				
21	0.315*				

**دالة عند مستوى دلالة (0.01) *دالة عند مستوى دلالة (0.05).

يوضح الجدول رقم (5) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية (0.0501) وأن جميع الفقرات موجبة الإشارة وتتمتع بصديق اتساق داخلي جيد جدا مع الدرجة الكلية للمقياس، وبهذا الإجراء يتكون المقياس من (48) فقرة تمثل صورته النهائية وبذلك يعتبر المقياس صالحا لما وضع لقياسه.

ثبات المقياس

وقد تحققت الباحثة من ثبات مقياس الإبداع المؤذي من خلال معامل ألفا كرونباخ وكانت النتائج كما هي مبينة في

الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6):

يوضح معامل ألفا كرونباخ

المقياس	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الإيذاء	21	0.527
الكذب	10	0.733
التحايل	17	0.672
الإبداع المؤذي	48	0.790

يتضح من الجدول أن الثبات الكلي للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (0.790)، براون كان (0.644) وهذا يدل

على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة/ مقبولة من الثبات تجعل الباحثة تطمئن إلى تطبيقه على العينة النهائية للبحث، وهذا يعني أن هذه الأداة لو أعيد تطبيقها على أفراد البحث أنفسهم أكثر من مرة لكانت النتائج مطابقة تقريبا، ويطلق على نتائجها أنها ثابتة، وبذلك أصبح المقياس مكونا من (48) عبارة. موزعة على ثلاثة أبعاد: الإيذاء والكذب والتحايل، واتجاه الإجابة على نموذج ليكرت الخماسي.

م	البعد وفقراته	دائما	عادة	أحيانا	قليلا	لا يحدث
1	5	4	3	2	1	

الدرجات نحو الرمز 5 تشير لارتفاع درجة بعد الإبداع المؤذي

2- مقياس العوامل الخمسة للشخصية

استخدمت الدراسة الحالية مقياس العوامل الخمسة للشخصية نسخة (كوستا وماكري، 1992) تطوير (عبد الخالق) عبد الخالق وآخرون (2023)، ويحتوي على مجموعة من العناصر تتمثل في (الانبساطية مقابل الانطوائية، العصبية مقابل الاتزان الانفعالي، عدم الانفتاح على الخبرة مقابل الانفتاح، عدم الإتقان والضمير الحي). وقد كان اتجاه الإجابة وفقا للنموذج التالي:

م	البعد وفقراته	دائمًا	عادة	أحيانًا	قليلاً	لا يحدث
Neuroticism/ (الاتزان انفعالي) العصبية						
1	عندما أغضب أثور سريعاً وأفقد السيطرة على أفكارى وأفعالى	1	2	3	4	5
الدرجات نحو الرمز 1 تشير إلى العصبية، الدرجات نحو الرمز 5 تشير إلى الاتزان الانفعالي						

الخصائص السيكومترية لمقياس الشخصية:

لمعرفة الخصائص القياسية للفقرات بمجتمع البحث الحالي قامت الباحثة بتطبيق المقياس (Osman, 2024) بصورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (25) فقرة على عينة استطلاعية حجمها (30) مفحوصاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، من مجتمع البحث، وبعد تصحيح الاستجابات قامت الباحثة برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الآلي ومن ثم تم الآتي:

1. صدق المقياس

وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق المقياس بطريقتين:

أ- صدق الاتساق الداخلي: بحساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (7):

يوضح معاملات الارتباط

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
الانبساطية	الاتزان الانفعالي	الانفتاح	القبول	الاتزان	الاتساق	الاتساق	الاتساق	الاتساق	الاتساق
1	0.351*	6	0.598**	11	0.485**	16	0.202*	21	0.421**
2	0.473**	7	0.560**	12	0.498**	17	0.482**	22	0.477**
3	0.373*	8	0.641**	13	0.450**	18	0.466**	23	0.381*
4	0.454**	9	0.398*	14	0.618**	19	0.572**	24	0.519**
5	0.437*	10	0.625**	15	0.478**	20	0.544**	25	0.411**

**دالة عند مستوى دلالة (0.01) *دالة عند مستوى دلالة (0.05)

يوضح الجدول رقم (7) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية (0.01 – 0.05) وأن جميع الفقرات موجبة الإشارة وتتمتع بصدق اتساق داخلي جيد جداً مع الدرجة الكلية للمقياس، وبينت نتائج هذا الإجراء تشبع (25) عبارة، وبهذا الإجراء يتكون المقياس من (25) فقرة تمثل صورته النهائية وبذلك يعتبر المقياس صالحاً لما وضع لقياسه.



ثبات المقياس:

وقد تحققت الباحثة من ثبات مقياس الشخصية من خلال معامل ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما هي مبينة في

الجدول رقم (8).

الجدول رقم (8)

يوضح معامل ألفا كرونباخ

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الانبساطية	5	0.547
الاتزان الانفعالي	5	0.628
الانفتاح	5	0.588
القبول	5	0.627
الإتقان والضمير	5	0.733
الإبداع المؤذي	25	0.815

يتضح من الجدول أن الثبات الكلي للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (0.815)، والثبات بمعامل سييرمان براون كان (0.784) يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات تجعل الباحثة مطمئن إلى تطبيقه على العينة النهائية للبحث، وهذا يعني أن هذه الأداة لو أعيد تطبيقها على أفراد البحث أنفسهم أكثر من مرة لكانت النتائج مطابقة تقريباً، ويطلق على نتائجها أنها ثابتة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: المتوسطات والانحرافات المعيارية، اختبار (ت) لمتوسط عینتين مستقلتين غير مرتبطتين.

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض النتائج:

نتيجة الفرض (1) الذي ينص على: توجد علاقة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي ودرجة الانبساطية وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية فأظهر النتائج التالية:

جدول رقم (9):

يوضح معامل الارتباط

المتغير	العدد	قيمة الارتباط مع الانبساطية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الإبداع المؤذي	579	-0.052	0.076	لا توجد علاقة

من الجدول نلاحظ أن قيمة الارتباط قد بلغت (-0.052) عند مستوى دلالة (0.076) فهي غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم تحقق الفرض. والنتيجة: لا توجد علاقة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي ودرجة الانبساطية.

نتيجة الفرض (2) الذي ينص على: توجد علاقة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي ودرجة الاتزان الانفعالي، وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية فأظهر النتائج التالية:



جدول رقم (10):

يوضح معامل الارتباط

المتغير	العدد	قيمة الارتباط مع الاتزان الانفعالي	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الإبداع المؤذي	579	0.036	0.221	لا توجد علاقة

من الجدول نلاحظ أن قيمة الارتباط قد بلغت (0.036) عند مستوى دلالة (0.221) فهي غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى عدم تحقق الفرض. والنتيجة: لا توجد علاقة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي ودرجة الاتزان الانفعالي. نتيجة الفرض (3) الذي ينص على: توجد علاقة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي ودرجة المقبولية، وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية فأظهر النتائج التالية:

جدول رقم (11):

يوضح معامل الارتباط

المتغير	العدد	قيمة الارتباط مع المقبولية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الإبداع المؤذي	579	0.135	0.124	لا توجد علاقة

من الجدول نلاحظ أن قيمة الارتباط قد بلغت (0.135) عند مستوى دلالة (0.124) فهي غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى عدم تحقق الفرض. والنتيجة: لا توجد علاقة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي ودرجة المقبولية. نتيجة الفرض (4) الذي ينص على: توجد علاقة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي ودرجة الانفتاح، وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية فأظهر النتائج التالية:

جدول رقم (12):

يوضح معامل الارتباط

المتغير	العدد	قيمة الارتباط مع الانفتاح	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الإبداع المؤذي	579	0.034	0.246	لا توجد علاقة

من الجدول نلاحظ أن قيمة الارتباط قد بلغت (0.034) عند مستوى دلالة (0.246) فهي غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى عدم تحقق الفرض. والنتيجة: لا توجد علاقة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي ودرجة الانفتاح. نتيجة الفرض (5) الذي ينص على: توجد علاقة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي ودرجة الإتيقان والضمير الحي، وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية فأظهر النتائج التالية:

جدول رقم (13):

يوضح معامل الارتباط

المتغير	العدد	قيمة الارتباط مع الإتيقان والضمير الحي	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الإبداع المؤذي	579	0.242	0.003	توجد علاقة

من الجدول نلاحظ أن قيمة الارتباط قد بلغت (0.242) عند مستوى دلالة (0.003) فهي دالة إحصائيًا مما يشير إلى تحقق الفرض. والنتيجة: توجد علاقة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي ودرجة الإتيقان والضمير الحي.

لقد كشفت النتائج أن هنالك علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية للإبداع المؤذي والضمير الحي، وتعني النتيجة أنه كلما زاد الإبداع المؤذي ارتفعت درجات عدم الضمير الحي، كما هو موضح في اتجاه إجابات المقياس، كما توجد علاقة ارتباطية عكسية بين بعد الإيذاء مع الاتزان الانفعالي، بمعنى أن الإبداع المؤذي يزيد كلما ارتفعت درجات العصبانية، ووجود علاقة موجبة بين بعد الكذب والانبساطية، وتبين أنه كلما ارتفعت درجات الكذب ارتفعت الانبساطية، وتوجد علاقة عكسية بين بعد الكذب والاتزان الانفعالي، وعلاقة طردية مع العصبانية، وتعني أنه كلما زاد الكذب قل الاتزان الانفعالي، وهذا صحيح فكلما زاد الكذب زادت العصبانية، كما توجد علاقة بين بعد التحايل والانفتاح وتعني أنه كلما زاد التحايل زاد الانفتاح.

وتفسر الباحثة هذه النتائج في ضوء إطارها النظري والدراسات السابقة التي تتفق جميعها على وجود علاقة ارتباط بين الإبداع المؤذي وعوامل الشخصية، ورغم أن الدراسات السابقة استخدمت نموذج الثلاث المظلم (الترجسية، والميكافيلية، والاعتلال النفسي). فإن السمات تتشعب لتمثل عوامل أكثر شمولاً واتساعاً في نموذج العوامل الخمسة، وهذه النتائج تعتبر لبنة لتأسيس المعرفة في مجال الإبداع المؤذي، وترى الباحثة أنها نتائج مثيرة للاهتمام، وتتناول تفسيرها في مسارين للنتائج:

أولاً: عدم وجود علاقة بين الإبداع المؤذي وبعض عوامل الشخصية، قد يعزى لكثير من العوامل المتعلقة بالمفحوصين، والقياس، وغيرها، وهي نتائج لا يمكن الحكم عليها بالاتفاق أو الاختلاف إلا بعد إجراء عدد من الدراسات المشابهة، بتنوع المفحوصين وأدوات القياس لا سيما المهمات في مواقف الإبداع المؤذي.

ثانياً: وجود علاقة بين الإبداع المؤذي وبعض عوامل الشخصية كالضمير الحي، وتفسير هذه النتيجة يأتي من خلال العلاقة الارتباطية بين الإبداع المؤذي والقيم والأخلاق (الأمانة والنزاهة والعدل وغيرها)، أما وجود علاقة ارتباطية بين بعد الإيذاء مع الاتزان الانفعالي، بمعنى أنه يزيد الإبداع المؤذي كلما ارتفعت درجات العصبانية، فيرتبط بدراسات علاقة الإبداع المؤذي بالذكاء الانفعالي، مثل نتائج دراسة (Harris et al, 2013) التي توضح أن الأفراد ذوي الذكاء العاطفي المنخفض هم أكثر عرضة للاستجابة لأنواع مختلفة من المشاكل مع زيادة الإبداع المؤذي، حتى عندما يتم أخذ المحتوى الاجتماعي أو العاطفي لتلك المشاكل في الاعتبار، فإن الذكاء الانفعالي المنخفض يؤثر على مزيد من الإيذاء والكذب والتحايل.

وتفسر الباحثة وجود علاقة بين بعد الكذب والانبساطية، ووجود علاقة عكسية بين بعد الكذب والاتزان الانفعالي من خلال الدراسات التي تناولت المزاج والاكتئاب والفكاهة والكذب، ومنها على سبيل المثال دراسة (Xing et al., 2024) التي ركزت على مجموعة كبيرة من الأبحاث التجريبية على التفاعل بين الإبداع والمزاج، وكشفت أن الغضب يرتبط بشكل إيجابي كبير بالأداء الإبداعي، وقد وجد أن قوة هذا الارتباط يتم التحكم بها من خلال الجوانب العامة والمؤذية للإبداع، بالإضافة إلى الإجراءات المستخدمة لتحفيز المزاج، على وجه التحديد، ويبدو أن الغضب يعزز الأداء الإبداعي، خاصة عندما يتم استثارتها من خلال عمليات تخيلية وتوجيهها نحو الجانب المؤذي من الإبداع، ومع ذلك، فإن العلاقة بين الغضب والأداء الإبداعي لم تتأثر بنوع المهمة الإبداعية المستخدمة، أو النتيجة الإبداعية المبلغ عنها، أو الحد الزمني للمهمة.

وتساهم هذه النتائج في صقل الأطر النظرية للمزاج والإبداع، وتسלט الضوء على الآثار العملية لاستخدام الغضب في الأداء الإبداعي المؤذي.

ومن جانب آخر ينظر إلى الكذب عموماً بشكل سلبي في جميع المجتمعات. وعلى الرغم من ذلك، فهو وسيلة في كل مكان لتحقيق الأهداف الاجتماعية مثل تعزيز الانسجام والمحافظة على مشاعر الأصدقاء، أو إخفاء الظلم، أو استغلال الآخرين، وهو يستخدم على نطاق واسع، وهل الكاذبون الأكثر فعالية في تحقيق أهدافهم أعلى في التفكير التباعدي أم في الخداع؟ ويميل الكاذبون المبدعون إلى أن يكونوا أعلى في التفكير التباعدي.



أخيراً توصي هذه الدراسة بإجراء مزيد من التعمق والتحليل الموضوعي والأبحاث الممتدة الواسعة للإبداع المؤذي وأبعاده: الإيذاء والكذب والتحايل والشخصية، لا سيما تناول الثالوث المظلم للشخصية وتفاعلهم مع عدد من المتغيرات الهامة مثل الذكاء والإبداع والعنف والوضع الاقتصادي والاجتماعي والأخلاقي.

نقاط القوة:

نقاط القوة في هذا الدراسة أول دراسة تحاول توفير جانب معرفي مهم يوضح العلاقة بين الإبداع المؤذي والشخصية، وقد تم إجراؤها في مجتمعات تعاني بصورة أو أخرى من تفشي الإبداع المؤذي وأبعاده الثلاثة: الإيذاء والكذب والتحايل، فلا يخفى على أحد ما تعانيه دولة السودان من أوضاع اقتصادية واجتماعية وسياسية منهارة، ورغم الجهود العربية والأفريقية والعالمية والداخلية فإن هذه الجهود تحتاج إلى مزيد من المعرفة والمعلومات البحثية في مختلف المجالات وأهمها البناء العقلي والشخصي للأفراد بهذه المجتمعات.

نقاط الضعف:

تتمثل نقاط الضعف أو المحددات التي تأطرت فيها الدراسة الحالية في أنها برغم استخدامها لنموذج الدراسة الغربية في علاقة الإبداع المؤذي بالشخصية لكنها لم تستخدم مقياس الثالوث المظلم للتحقق من العلاقة بين الإبداع المؤذي والشخصية، وهذا ما تناولته الدراسات الغربية ووجدت فيه كثيراً من النتائج التي تستحق مزيداً من العناية والاهتمام البحثي.

المراجع:

عثمان، ح. ع. (2007). *الذكاء الوجداني مفهوم وقياسه* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الخرطوم، السودان.

References

- Abdel-Khalek, Ahmed M.; Bakhiet, Salaheldin Farah; and Osman, Habab Abdalhiy (2023) "THE BIG-FIVE PERSONALITY FACTORS AS PREDICTORS OF OBSESSION-COMPULSION AMONG A SAMPLE OF UNIVERSITY STUDENTS FROM SUDAN," *BAU Journal - Society, Culture and Human Behavior*, 4(2), <https://doi.org/10.54729/2789-8296.1139>
- Al-Mahdawi, Abdullah, Dutton, Edward, Osman, Habab a, Bakhiet, Salaheldin, Ali, Najmai, Khair, Sarah, Madison, Guy (2022) Sex differences in malevolent creativity among Sudanese students, *Personality and Individual Differences*, 196, 111724.
- Baas, M., Roskes, M., Koch, S., Cheng, Y., De Dreu, C. K. W. (2019). Why social threat motivates malevolent creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1590–1602. <https://doi.org/10.1177/0146167219838551>
- Bochkova, V.N & Meshkova, Natalya. (2019) Behavioral Features of Negative and Malevolent Creativity in Adolescents. *Psychological-Educational Studies*, 11(1), 93-106.
- Cropley, A., & Cropley, D. (2011). Creativity and lawbreaking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 313–320. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.621817>
- Cropley, D. & Cropley, A. (2013) *Creativity and Crime: A Psychological Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cropley, D. H., Kaufman, J. C., White, A. E., & Chiera, B. A. (2014). Layperson perceptions of malevolent creativity: The good, the bad, and the ambiguous. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(4), 400–412. <https://doi.org/10.1037/a0037792>
- Cropley, D., Kaufman, J. & Cropley, A. (2008). Malevolent Creativity: A Functional Model of Creativity in Terrorism and Crime. *Creativity Research Journal*, 20: 105-115.
- Dow, Gayle T (2023) The Dark Tetrad and malevolent creativity. *Creativity and Morality Explorations in Creativity Research*. Chapter 5, P 69-80. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-85667-6.00010-4>
- Farooq, Malik Omer ; Asif, Shahzad ; Aamer, Waheed, & Zarash, Yousaf (2020). Abusive supervision as a trigger of malevolent creativity: do the Light Triad traits matter?. *Leadership and Organization Development Journal*, 41, (8), P1119-1137, <https://doi.org/10.1108/LODJ-09-2019-0386>



- Fu. Hongyu, & Zhang. Zhonglu (2023) The relationship between Honesty-Humility and malevolent creativity: Sequential mediation models with prosocial moral emotional traits and prosocial tendencies. *Current Psychology*, 8, p.7424-7436. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04941-2>
- Gao. Zhenni; Lu. Kelong, & Hao. Ning (2023) Transcranial direct current stimulation (tDCS) targeting the postcentral gyrus reduces malevolent creative ideation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 18, 1. <https://doi.org/10.1093/scan/nsad019>
- Gao. Zhenni; Qiao. Xinuo; Xu. Xiaobo, & Hao. Ning (2022) Darkness within: The Internal Mechanism between Dark Triad and Malevolent Creativity.: *Journal of Intelligence*, 4, p. 119. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040119>
- Gino, Francesca & Wiltermuth, Scott S. (2014). Evil genius? How dishonesty can lead to greater creativity. *Psychological Science*. 25(4), 973-81.
- Hanoch, T.V, Runco, M., Hall, S.D. & Denham, S. (2017). The Risky Side of Creativity: Domain Specific Risk Taking in Creative Individuals. *Frontiers in Psychology*, 3: 8-145.
- Hao, N., Tang, M., Yang, J., Wang, Q. & Runco, M. (2016). A New Tool to Measure Malevolent Creativity: The Malevolent Creativity Behavior Scale. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00682>
- Harris, D. J., & Reiter-Palmon, R. (2015). Fast and furious: The influence of implicit aggression, premeditation, and provoking situations on malevolent creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(1), 54–64. <https://doi.org/10.1037/a0038499>
- Harris, D.J., Reiter-Palmon, R. & Kaufman, J.C. (2013). The effect of emotional intelligence and task type on malevolent creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7: 237–244.
- Haslam, S.A. & Reicher, S. (2007). Beyond the Banality of Evil: Three Dynamics of an Interactionist Social Psychology of Tyranny. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33: 615-622.
- James, K., Clark, K., and Cropanzano, R. (1999). Positive and negative creativity in groups, institutions, and organizations: a model and theoretical extension. *Creat. Res.* 12(3), 211–226.
- JiZaqi.Wu; Xiao.Ren & Zhe.Gong (2024) Aggression and Malevolent Creativity: A Moderated Mediation Model, *Journal of Psychological Science*, 47(2).367-374.
- Katz, I.(2018) Dark dreams and malign creativity. *Knowledge Cultures* 6(2):64-75.
- Kyaga, Simon (2019) Suicide and Creativity Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23733-4>
- Melanie L. Beaussart; Candace J. Andrews& James C. Kaufman (2013) Creative liars: The relationship between creativity and integrity, *Thinking Skills and Creativity* 9:129-134. 10.1016/j.tsc.2012.10.003
- Meshkova, N., Enikolopov, S., Mitina, O.V. & Meshkov, I.A. (2018). Adaptation of the Malevolent Creativity Behavior Scale. *Psychological Science and Education*, 23: 25-40.
- Moreno. Amielle (2023) Malevolent Creativity: How our brains silence empathy to craft harmful plans. SEP 20, 2023 11:39 AM PDT.
- Nguyen, T. L., d'Amato, A. L., Miller, S. R., & Hunter, S. T. (2023). Malevolent creativity as parochial altruism? Examining the intergroup bases of new and harmful ideas. *Creativity Research Journal*. Advance online publication <https://doi.org/10.1080/10400419.2023.2255011>
- Nie. Hongsheng (2024) The Effect of Forgiveness on Malevolent Creativity among College Students: Chain mediating Effects of Anger and Revenge Motivation. Tianjin Normal University.



- Niepel, C., Mustafić, M., Greiff, S., & Roberts, R. D. (2015). The dark side of creativity revisited: Is students' creativity associated with subsequent decreases in their ethical decision making? *Thinking Skills and Creativity*, 18, 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.04.005>
- Osman. Habab A. (2022) Concept and Term: Malevolent Creativity, Tabuk University, *Journal of Humanities and Social Sciences*, 2 (3) pp.1-17 ,1444.
- Osman. Habab A. (2024) Psychometric Properties of the Habab Malevolent Creativity Scale (HMCS), *ASEAN Journal of Psychiatry*, 25(8) September, 2024; 1-10.
- Osman. Habab A; Bakhiet. Salaheldin; Al-Mahdawi; Abdullah; Asiri. Mohammed A., Alqarni. Hassan Abdullah; jumah. Manar albanna; Alanfzi. Asma Khalaf & AL-khadher. Mohammed Ateik (2024) Validation of the Malevolent Creativity Behavior Scale in the Arab Context Using Confirmatory Factor Analysis with a Sample Comprising, University Students in Saudi Arabia and Sudan. *ASEAN Journal of Psychiatry*, 25(8) September, 2024; 1-10.
- Perchtold-Stefan, C., Rominger, C., Papousek, I., Fink, A., (2023c). Functional EEG Alpha Activation Patterns During Malevolent Creativity. Manuscript submitted for publication. Petsche, H., 1996. Approaches to verbal, visual and musical creativity by EEG coherence analysis. *Int. J. Psychophysiol.* 24(1–2), 145–159.
- Perchtold-Stefan, C.M., Fink, A., Rominger, C., & Papousek, I. (2021a). Creative, antagonistic, and angry? Exploring the roots of malevolent creativity with a real-world idea generation task. *The Journal of Creative Behavior*, 55, 710–722.
- Perchtold-Stefan, C.M., Fink, A., Rominger, C., & Papousek, I. (2021b). Failure to reappraise: Malevolent creativity is linked to revenge ideation and impaired reappraisal inventiveness in the face of stressful, anger-eliciting events. *Anxiety, Stress, and Coping*, 34, 437–449.
- Perchtold-Stefan, C.M., Fink, A., Rominger, C., & Papousek, I. (2022a). Antisocial schizotypy is linked to malevolent creativity. *Creativity Research Journal*, 34, 355–367.
- Perchtold-Stefan, C.M., Fink, A., Rominger, C., & Papousek, I. (2022b). Social exclusion increases antisocial tendencies: Evidence from retaliatory ideation in a malevolent creativity task. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1–12.
- Perchtold-Stefan, C.M., Papousek, I., Rominger, C., & Fink, A. (2021). Creativity in an affective context: Reappraisal inventiveness and malevolent creativity as extensions of creativity research toward more real-world creative behavior. *European Psychologist*, 27, 216–226.
- Perchtold-Stefan, C.M., Rominger, C., Papousek, I., & Fink, A. (2023b). Women and men have a similar potential for malevolent creativity—But their underlying brain mechanisms are different. *Brain Research*, 1801, 148201.
- Perchtold-Stefan, Corinna, Fink, Andreas, Rominger, Christian, Papousek, Ilona (2021c) Motivated to harm others? Prefrontal-posterior coupling in response to other's despair and anger is linked to malevolent creativity, Conference PSYCHOPHYSIOLOGY, 2021/10/1, 58, S54-S54. WILEY.
- Perchtold-Stefan. Corinna M.; Rominger, Christian, Fink, Andreas (2023a) Depressive Symptoms are Positively Linked to Malevolent Creativity: A Novel Perspective on the Maladaptive Nature of Revenge Ideation <https://doi.org/10.1002/jocb.580>
- Perchtold-Stefan. Corinna M.; Fink, Andreas; Rominger, Christian; Szabo, Eniko, Papousek, Ilona (2022c) Enjoying others' distress and indifferent to threat? Changes in prefrontal-posterior coupling during social-emotional processing are linked to malevolent creativity, *Brain and Cognition* journal homepage: www.elsevier.com/locate/b&c
- Qiao. Xinnuo; Lu. Kelong; Yun. Qiang, & Hao. Ning (2023) Similarities and Distinctions between Cortical Neural Substrates That Underlie Generation of Malevolent Creative Ideas. *Society for Neuroscience* 9, p. ENEURO.0127-23.2023. <https://doi.org/10.1523/eneuro.0127-23.2023>



- ‘Uthmān, H. ‘A. (2007). al-dhakā’ al-wijdānī mafhūmuh wqyāsh [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Jāmi‘at al-Kharṭūm, al-Sūdān ,(in Arabic).
- Walczyk, J. J., Runco, M. A., Tripp, S. M., & Smith, C. E. (2008). The creativity of lying: Divergent thinking and ideational correlates of the resolution of social dilemmas. *Creativity Research Journal*, 20(3), 328–342. <https://doi.org/10.1080/10400410802355152>
- Wang. Yan; Zhang. Keke; Xu. Fangfang ; Zong. Yayi ; Chen. Lujia, & Li, Wenfu (2024). The effect of justice sensitivity on malevolent creativity: the mediating role of anger and the moderating role of emotion regulation strategies. *BMC Psychol*, 12(1):265.
- Wiltermuth, Scott S; Vincent, Lynne C & Gino, Francesca (2017) Creativity in unethical behavior attenuates condemnation and breeds social contagion when transgressions seem to create little harm. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 139, 106-126. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2017.01.006>
- Xing. Liangyu; Zhang. Wenyu; Kan.Yikuan, Hao Ning (2024) The relationship between anger and creative performance: a three-level meta-analysis, National Library of Medicine (NLM). National Center for Biotechnology Information DOI: 10.1080/02699931.2024.2392614
- Xu, X., Xia, M. & Pang, W. Do (2023) all roads lead to Rome? Authenticity, openness to experience, and risk-taking relate to general and malevolent creativity differently. *Curr Psychol* 42, 13424–13431. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02567-w>
- Yu, L., Qiao, X., & Hao, N. (2024). Intergroup threat stimulates malevolent creative idea generation. Motivation and Emotion. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11031-024-10070-5>
- Zhang. Wenyu ; Liang. Qiuyu; Qiao. Xinuo, & Hao. Ning (2024)Unfairness brings malice: Malevolent creativity is modulated by perceived unfairness of others, *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101586>





Activating Artificial Intelligence Role in Secondary School Teachers' Professional Development in Hail City

Dr. Ashwaq Fahad Al-Saif*

ashwag.fahed@gmail.com**Abstract:**

The study aims to identify the current role of artificial intelligence AI in the professional development of secondary school teachers in Hail city empirically, highlighting AI theoretical principles and importance, proposing recommendations to activate this role. For the study purposes, the descriptive approach was adopted. A questionnaire, designed to explore teachers' opinions on the reality and obstacles of using artificial intelligence in professional development, was developed and administered to a random sample, consisting of (316) teachers in secondary schools. The results showed that teachers had a moderate awareness of the importance of artificial intelligence, but their actual use of its tools is still limited. Besides, there was a gap between theoretical knowledge and practical application. It was also revealed that multiple obstacles hindered teachers from using these tools, the most prominent of which were lack of knowledge and training, lack of institutional support, and concerns related to implementation.

Keywords: Artificial Intelligence, Professional Development, Curriculum Development, Training Programs, Institutional Support.

* Assistant Professor of Educational Foundations, Department of Education, College of Education, Hail University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Saif, A. F. (2025). Activating Artificial Intelligence Role in Secondary School Teachers' Professional Development in Hail City, *Journal of Arts*, 13(1), 33 -68.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



تفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية بمدينة حائل

* د. أشواق فهد السيف

ashwag.fahed@gmail.com

المخلص:

يهدف البحث إلى تفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية من خلال التعرف على الأسس النظرية للذكاء الاصطناعي وأهميته، والأسس الفكرية والفلسفية للتنمية المهنية للمعلمين، والكشف عن واقع دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية بمدينة حائل ميدانيًا، ثم توصيات مقترحة لتفعيل هذا الدور. واعتمد على المنهج الوصفي للكشف عن دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين بالذكاء الاصطناعي، والتعرف على أبرز التحديات التي يواجهونها في استخدام الذكاء الاصطناعي، من خلال تصميم استبانة وتطبيقها على عينة من المعلمين بمدارس منطقة حائل بالمملكة، ووضع التوصيات اللازمة لتفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين. وكانت العينة عشوائية مكونة من (316) معلمًا ومعلمة في المدارس الثانوية. واستهدفت الاستبانة استكشاف آراء المعلمين حول واقع ومعوقات استخدام الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية، وأظهرت النتائج أن المعلمين يمتلكون وعيًا متوسطًا بأهمية الذكاء الاصطناعي، ولكن استخدامهم الفعلي لأدواته لا يزال محدودًا، مع وجود فجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي. كشفت الدراسة عن معوقات متعددة تحد من استخدام المعلمين لهذه الأدوات، أبرزها نقص المعرفة والتدريب، ونقص الدعم المؤسسي، والمخاوف المتعلقة بالتطبيق.

كلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، التنمية المهنية، تطوير المناهج الدراسية، البرامج التدريبية، الدعم المؤسسي.

* أستاذ أصول التربية المساعد - قسم التربية - كلية التربية - جامعة حائل - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: السيف، أ. ف. (2025). تفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية بمدينة حائل، مجلة الآداب، 13 (1)، 68-33.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



يشهد العالم تحولات جذرية بفضل التطور التكنولوجي المتسارع، وبات الذكاء الاصطناعي قوة دافعة وراء العديد من التحولات الجذرية. وقد امتد تأثير هذه التقنية إلى قطاع التعليم، حيث أصبحت تلعب دورًا محوريًا في إعادة تشكيل المناهج التدريسية وأساليب التعلم. في هذا السياق، يأتي هذا البحث لدراسة دور الذكاء الاصطناعي في تطوير المهارات المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية بمدينة حائل، وذلك بهدف المساهمة في الارتقاء بمستوى التعليم وتحقيق أهداف رؤية المملكة 2030.

تواجه مدينة حائل، مثل العديد من المدن الأخرى، تحديات في مجال التعليم، منها تحديات تتعلق بتوفير بيئة تعليمية محفزة، وتطوير مهارات المعلمين لمواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة، وتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة. ويأتي هذا البحث ليقدم حلولاً مبتكرة لهذه التحديات من خلال استكشاف إمكانات الذكاء الاصطناعي في دعم عملية التطوير المهني للمعلمين.

مشكلة البحث:

على الرغم من الإمكانات الهائلة التي يوفرها الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم وتخصيصه، إلا أن دمج هذه التقنية في العملية التعليمية، خاصة في الدول النامية مثل المملكة العربية السعودية، يواجه تحديات كبيرة تعيق تقدمه. إذ تشير العديد من الدراسات إلى وجود فجوة كبيرة بين الإمكانات النظرية للذكاء الاصطناعي في التعليم والتطبيق الفعلي له على أرض الواقع.

ومن أبرز التحديات التي تواجه تفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التعليم والتنمية المهنية نقص الوعي والمعرفة، حيث يعاني العديد من المعلمين والمديرين المدرسين في الدول النامية من نقص في الوعي بإمكانات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال التعليم. كما يفتقرون إلى المهارات التقنية اللازمة لاستخدام هذه الأدوات بفعالية (الغامدي، 2018؛ الحربي، 2019).

فضلاً عن قلة الموارد حيث تواجه المدارس في الدول النامية تحديات مالية وبشرية كبيرة تحول دون توفير البنية التحتية اللازمة لتطبيق الذكاء الاصطناعي، مثل أجهزة الكمبيوتر، والإنترنت عالي السرعة، والبرامج المتخصصة (الرويلي، 2020). وكذا البنية التحتية حيث تعاني العديد من المدارس في الدول النامية من نقص في البنية التحتية التقنية اللازمة لدعم استخدام الذكاء الاصطناعي، مما يحد من إمكانية الوصول إلى هذه التقنية (خان، 2017).

كما لا يمكن إنكار المخاوف الثقافية والاجتماعية، فهناك مخاوف ثقافية واجتماعية حول استخدام التكنولوجيا في التعليم، خاصة فيما يتعلق بتأثيرها على التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والمعلمين، وعلى القيم الثقافية (Howard، 2016) كما توجد مخاوف بشأن الاعتماد المفرط على التكنولوجيا، وفقدان اللمسة الإنسانية في التعليم.

بالإضافة إلى غياب سياسات تعليمية واضحة لدعم دور الذكاء الاصطناعي في التعليم وخاصة التعليم الثانوي الذي يعتمد بشكل كبير على استخدام التكنولوجيا والإنترنت، وعدم وجود إطار تنظيمي مناسب، حيث تعتمد فعالية أنظمة الذكاء الاصطناعي على جودة البيانات المدخلة إليها، وفي العديد من الدول النامية، تواجه أنظمة التعليم تحديات في جمع وتنظيم البيانات بشكل صحيح، مما يؤثر على أداء هذه الأنظمة.

أسئلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن تفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية بمدينة حائل؟



ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

ما الأسس النظرية للذكاء الاصطناعي وأهميته؟

ما الأسس الفكرية والفلسفية للتنمية المهنية للمعلمين؟

ما واقع دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية بمدينة حائل؟

ما أهم النتائج والتوصيات لتفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية وذلك من خلال التعرف على الأسس النظرية للذكاء الاصطناعي وأهميته، والأسس الفكرية والفلسفية للتنمية المهنية للمعلمين، والكشف عن واقع دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية بمدينة حائل ميدانياً، ثم توصيات مقترحة لتفعيل هذا الدور.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في تسليط الضوء على الدور المحوري الذي يمكن أن يلعبه الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية في مدينة حائل، وذلك من خلال:

- تسليط الضوء على الفجوات الموجودة في مجال التطوير المهني للمعلمين، وكيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساهم في سد هذه الفجوات.
- اقتراح حلول مبتكرة تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي لتعزيز قدرات المعلمين ومهاراتهم.
- يمكن أن يفيد صانعي السياسة التعليمية في الاستفادة من الذكاء الاصطناعي وتوفير المزيد من الوقت والجهد والتكلفة.
- تطوير كفايات المعلمين وتنميتهم مهنيًا من خلال التكنولوجيا وهذا سينعكس بشكل عام على التعليم بالمملكة.

منهجية البحث:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي للكشف عن دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين بالذكاء الاصطناعي، والتعرف على أبرز التحديات التي يواجهونها في استخدام الذكاء الاصطناعي، من خلال تصميم استبانة وتطبيقها على عينة من المعلمين بمدارس منطقة حائل بالمملكة، ووضع التوصيات اللازمة لتفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين.

المحور الأول: الأسس النظرية للذكاء الاصطناعي وأهميته

أولاً: مفهوم الذكاء الاصطناعي

يُعد الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) أحد الفروع الأساسية لعلم الحاسوب، والركيزة التي تقوم عليها صناعة التكنولوجيا الحديثة في العصر الراهن. يقوم هذا المجال على فكرة أساسية، وهي أن القدرة على التفكير والذكاء يمكن وصفها بدقة كافية لتمكين الآلة من محاكاتها.

يتكون مصطلح الذكاء الاصطناعي من كلمتين: "الذكاء" الذي يشير إلى القدرة على فهم الظروف والحالات الجديدة والمتغيرة، أي القدرة على الإدراك والفهم والتعلم، و"الاصطناعي" الذي يرتبط بالفعل "يصنع" أو "يصطنع"، ويطلق على كل ما ينشأ نتيجة فعل أو نشاط يتم من خلال تشكيل الأشياء، تمييزاً له عن الأشياء الموجودة بشكل طبيعي دون تدخل



الإنسان. وعليه، فإن الذكاء الاصطناعي يعني عمومًا الذكاء الذي يصنعه الإنسان في الآلة أو الحاسوب (محمود، 2012؛ Omer, 2024).

وقد تعددت تعريفات الذكاء الاصطناعي بتعدد الباحثين والمنظرين في هذا المجال، فمنهم من يرى أن الذكاء الاصطناعي هو ببساطة "تصرف الجهاز الذي لو علمه الإنسان سوف يطلق عليه اسم الذكاء" (علاء عبد الرزاق محمد السالحي، 2010). وهذا التعريف يركز على الجانب السلوكي للذكاء الاصطناعي، وكيف أن الآلة تتصرف بطريقة تعتبر ذكية عند قياسها بمعايير الذكاء البشري.

بينما يرى أبو شمالة (2013) أن الذكاء الاصطناعي هو "علم يبحث في محاكاة الحاسوب للذكاء البشري، ومحاكاة غير المتخصصين في جميع المجالات، وتطوير البرامج لحل المشكلات بمعالجة البيانات والمعلومات بطرق غير خوارزمية". ويشير هذا التعريف إلى أن الذكاء الاصطناعي يتجاوز مجرد محاكاة الذكاء البشري، إلى تطوير أنظمة قادرة على معالجة البيانات والمعلومات بطرق إبداعية وغير تقليدية لحل المشكلات.

ويرى عزمي (2014) أن الذكاء الاصطناعي هو "قدرة نظام معين على تحليل بيانات خارجية واستنباط قواعد معرفية جديدة منها، وتكييف هذه القواعد واستخدامها لتحقيق أهداف ومهام جديدة". وهذا التعريف يركز على القدرة الاستنتاجية للذكاء الاصطناعي، وكيف يمكن للنظام أن يتعلم من البيانات ويطور قواعد معرفية جديدة، ويتكيف مع الظروف الجديدة لتحقيق أهداف محددة.

وفي تعريف آخر، يعتبر الذكاء الاصطناعي هو "الطريقة التي يصبح بها الحاسب مفكرًا بذكاء" (إبراهيم، 2015). وهذا التعريف يركز على الجانب المعرفي للذكاء الاصطناعي، وكيف يمكن للحاسوب أن يفكر ويحل المشكلات بطريقة تشبه التفكير البشري.

من جهة أخرى، يرى Tyagi (2016) أن الذكاء الاصطناعي يمتلك القدرة على تغيير حياة الإنسان وكل ما يتعلق بها تقريبًا، مثل الاقتصاد والأبدي العاملة والحروب والاتصالات والخدمات الصحية والخصوصية والأمن وحتى الأخلاقيات. وهذا التعريف يعكس التأثير العميق للذكاء الاصطناعي في مختلف جوانب حياة الإنسان.

كما يعرفه Alsedrah (2017) بأنه "ذلك الحقل من الدراسة الذي يصور مهارة التعلم الآلي تمامًا مثل البشر، ويبحث القدرة على الاستجابة لبعض السلوكيات المعروفة أيضًا باسم الذكاء الاصطناعي". وهذا التعريف يركز على الجانب التعليمي للذكاء الاصطناعي، وكيف يمكن للآلة أن تتعلم من البيانات وتطور سلوكيات ذكية.

ويرى Poola (2017) أن الذكاء الاصطناعي هو "تطوير أنظمة معقدة أكثر تقدمًا، لها القدرة على أن تتفوق على البشر بطرق متعددة". وهذا التعريف يركز على القدرة المتفوقة للذكاء الاصطناعي، وكيف يمكن للآلة أن تتفوق على الإنسان في بعض المهام والقدرات.

ويعرفه لطفي (2018) بأنه "أحد فروع علوم الحاسوب، الذي يهتم بطرق ووسائل خلق وتصميم أجهزة وآلات ذكية تستطيع التفكير والتصرف مثل البشر، والقيام بمهام متعددة تتطلب ذكاء مثل التعلم، والتخطيط، وتمييز الكلام، والتعرف على الوجه، وحل المشاكل، والإدراك، والتفكير العقلي والمنطقي". وهذا التعريف يركز على الجوانب المتعددة للذكاء الاصطناعي، وكيف يمكن للآلة أن تحاكي القدرات البشرية المتنوعة.

وقد عرف Tuomi (2018) الذكاء الاصطناعي بأنه "آلة تفهم الأصوات واللغات وتفسرها، وتعمل على حل المشكلات، وتستطيع تشخيص الحالات الطبية، وتحكم في السيارات على الطرق، وتلعب ألعابًا كالشطرنج، وتقلد الصور الانطباعية عن لوحات فان كوخ". ويرى Tuomi أن المقصود بالذكاء الاصطناعي هو "نظام يمتلك القدرة على أداء المهام

المرتبطة عادة بالكائنات الحية". وهذا التعريف يوضح مدى تطور الذكاء الاصطناعي وقدرته على أداء مهام معقدة كانت تعتبر حكراً على البشر.

كما يعرفه Kaplan و (2019) Haenlein بأنه قدرة النظام على تفسير البيانات الخارجية بشكل صحيح، والتعلم من هذه البيانات، واستخدام تلك الدروس لتحقيق أهداف ومهام محددة من خلال التكيف المرن. وهذا التعريف يركز على الجانب التطبيقي للذكاء الاصطناعي، وكيف يمكن للنظام أن يتعلم من البيانات ويستخدم هذه المعرفة لتحقيق أهداف محددة.

وفي هذا السياق، يضيف Russell و (2020) Norvig في كتابهما الشهير "Artificial Intelligence: A Modern Approach"، أن الذكاء الاصطناعي يهدف إلى تصميم وبناء أنظمة ذكية قادرة على فهم البيئة المحيطة والتفاعل معها، وحل المشكلات واتخاذ القرارات بناءً على المعرفة المتاحة.

ويمكن القول إن الذكاء الاصطناعي ليس مجرد مجال علمي، بل هو قوة دافعة للتغيير في مختلف جوانب الحياة، وله القدرة على إحداث ثورة في طريقة تفكيرنا وعملنا وتعلمنا.

ثانياً: خصائص الذكاء الاصطناعي

يُعد الذكاء الاصطناعي (AI) فرعاً متقدماً من فروع المعلوماتية، يختص بتطوير التقنيات الذكية التي تُطبق من خلال الحواسيب، بحيث يظهر الحاسوب سلوكاً ذكياً في أداء المهام أو حل المشكلات. وتستخدم أساليب الذكاء الاصطناعي عادة في الحالات التي يكون فيها عدد الاحتمالات التي يجب النظر إليها كبيراً جداً، لدرجة أنه لا يمكن الوصول إلى الحل الأمثل بعمليات البحث المباشر، لأن عملية البحث قد تستغرق وقتاً طويلاً أو تحتاج إلى وجود خبر في المجال للمساعدة في اتخاذ القرار في ضوء المعطيات الجديدة (النجار، فايز جمعة؛ 2010). فالذكاء الاصطناعي لا يهدف فقط إلى أتمتة العمليات الروتينية، بل يهدف إلى تمكين الآلات من التفكير وحل المشكلات بطريقة تشبه القدرات البشرية (الدرهم، 2024، النجار، 2023).

وتتسم تقنيات الذكاء الاصطناعي بمجموعة من الخصائص والمميزات التي تميزها عن التقنيات التقليدية الأخرى، وتجعلها قادرة على أداء مهام معقدة كانت تعتبر في السابق حكراً على البشر. هذه الخصائص تتراوح بين القدرة على محاكاة التفكير البشري والقدرة على التعلم والتكيف مع الظروف الجديدة.

أهم خصائص الذكاء الاصطناعي:

1. محاكاة الأسلوب البشري في حل المشكلات: يتميز الذكاء الاصطناعي بقدرته على استخدام أسلوب مشابه ومطابق إلى حد ما للأسلوب البشري في حل المشكلات المعقدة، مع التزامن والدقة والسرعة العالية في تلقي الفرضيات وتناولها، والقدرة على إيجاد حل لكل مشكلة، بالإضافة إلى القدرة على معالجة البيانات غير الرقمية ذات الطابع الرمزي. ومع ذلك، يتسم الذكاء الاصطناعي بصعوبة إعداده، كونه يتطلب تمثيل كميات ضخمة من المعارف المختصة بمجالات معينة. ومن أهدافه محاكاة الإنسان في طريقة تفكيره وأسلوب تصرفه أو استجابته، وخلق أفكار جديدة مبدعة ومبتكرة (عبد النور، 2005، النازل، 2024).
2. تخليد الخبرات البشرية وتوفير البدائل: يعمل الذكاء الاصطناعي على تخليد الخبرات البشرية وتوفير بدائل متعددة للنظام، بما يسمح بالاستغناء عن الخبرات وتعويضها. كما أن غياب الشعور بالتعب والملل، وتقليل الاعتماد على الطاقات البشرية من أهم الخصائص الأخرى للذكاء الاصطناعي (عبد النور، 2005). وهذا يعني أن

الذكاء الاصطناعي يمكن أن يحل محل الإنسان في بعض المهام، مع الحفاظ على مستوى عالٍ من الكفاءة والإنتاجية.

3. الاستقلالية والتنبؤ: تتميز أنظمة الذكاء الاصطناعي بالقدرة على التصرف بشكل مستقل، والقيام بمهام معقدة دون تحكم بشري فعال أو حتى إشراف. وتشير الدراسات إلى احتمالات كبيرة عن التحديات والاضطرابات الاقتصادية لسوق العمل التي تحدثها تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وكيف من المحتمل أن تسرع هذه التطبيقات في المضي قدماً (Scherer, 2016). فالقدرة على التنبؤ واتخاذ القرارات بشكل مستقل هي من أهم المميزات التي يتمتع بها الذكاء الاصطناعي.

4. المراقبة والسيطرة: على الرغم من استقلالية الذكاء الاصطناعي، إلا أن هناك مخاطر تنشأ عن هذه الاستقلالية، لا تشمل فقط مشاكل القابلية للتنبؤ، ولكن أيضاً مشاكل السيطرة. فقد يكون من الصعب على البشر الحفاظ على السيطرة على الآلات المبرمجة للعمل مع قدر كبير من الاستقلال الذاتي، وهناك العديد من المشكلات التي قد تحدث في الآلات وتسبب فقدان التحكم، مثل: العطل، أو الخرق الأمني، ولكن في المقابل تظهر استجابة كبيرة من قبل هذه التطبيقات بوقت استجابة متفوق بالمقارنة مع البشر.

5. الاستدلال والاستقراء: يعتمد الذكاء الاصطناعي أساساً على فكرة الاستدلال والاستقراء، وهو قادر على التوصل لحل المشكلات حتى في حالة عدم توافر جميع البيانات اللازمة وقت الحاجة لاتخاذ القرار، وأيضاً التعامل مع بيانات قد يناقض بعضها البعض الآخر (Borto & Sutoon, 2019). فالقدرة على الاستدلال والاستقراء تمكن الذكاء الاصطناعي من التعامل مع المواقف المعقدة والغامضة، واتخاذ القرارات المناسبة في ظل نقص المعلومات. بالإضافة إلى الخصائص المذكورة أعلاه، يتميز الذكاء الاصطناعي بالعديد من الخصائص الأخرى، منها:

- التعامل مع المواقف الغامضة في غياب المعلومات.
 - التعامل مع الحالات الصعبة والمعقدة.
 - الاستجابة السريعة للمواقف والظروف الجديدة.
 - القدرة على استخدام التجربة والخطأ لاكتشاف الأمور المختلفة.
 - استخدام الخبرات القديمة وتوظيفها في مواقف جديدة.
 - إمكانية التعلم والفهم من التجارب والخبرات السابقة.
 - القدرة على اكتساب المعرفة وتطبيقها.
 - استخدام الذكاء في المشاكل المعروضة مع غياب المعلومات الكاملة.
 - القدرة على تمييز الأهمية النسبية لعناصر الحالات المعروضة.
 - تقديم المعلومات لإسناد القرارات الإدارية. (النجار، فايز جمعة؛ 2010)
- فضلاً عن تمثيل المعرفة بواسطة الرموز وإمكانية تمثيل المعرفة، واستخدام الأسلوب التجريبي المتفائل، وقابلية التعامل مع المعلومات الناقصة (Ability to Death with Incomplete Data) القابلية على التعلم (Ability to Learn) وتستخدم أسلوباً مشابهاً للأسلوب البشري في حل المشكلات.
- وتتعامل مع الفرضيات بشكل متزامن وبدقة وسرعة عالية بالإضافة إلى ما يلي: (عزمي، نبيل جاد؛ وآخرون، 2014)
- وجود حل متخصص لكل مشكلة ولكل فئة متجانسة من المشاكل.
 - تعمل بمستوى عملي واستشاري ثابت لا يتذبذب.



- يتطلب بناؤها تمثيل كميات هائلة من المعارف الخاصة بمجال معين.
 - تعالج البيانات الرمزية غير الرقمية من خلال عمليات التحليل والمقارنة المنطقية.
 - تهدف إلى محاكاة الإنسان فكرياً وأسلوبياً.
 - تثير أفكاراً جديدة تؤدي إلى الابتكار.
 - توفير أكثر من نسخة من النظام تعوض عن الخبراء.
 - غياب الشعور بالتعب والملل.
 - تقليص الاعتماد على الخبراء البشريين.
 - القدرة على التفكير والإدراك.
 - القدرة على اكتساب المعرفة وتطبيقها.
 - القدرة على التعلم والفهم من التجارب والخبرات السابقة.
 - القدرة على استخدام الخبرات القديمة وتوظيفها في مواقف جديدة. (عزمي، نبيل جاد؛ وآخرون، 2014)
- هذه الخصائص تجعل الذكاء الاصطناعي قوة دافعة للابتكار والتطور في مختلف المجالات، ولكنها في الوقت نفسه تثير تساؤلات حول المخاطر والتحديات التي قد تنجم عن تطبيقه على نطاق واسع.

مبررات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم:

لقد مثلت جائحة كورونا (COVID-19) نقطة تحول غير مسبوقة في تاريخ مؤسسات التعليم على مستوى العالم. فقد اضطرت المؤسسات التعليمية إلى اللجوء للتعليم عن بعد خلال فترة الإغلاق التي فرضتها الحكومات للحفاظ على حياة المواطنين.

هذا التحول المفاجئ خلق واقعاً جديداً دفع القائمين على التعليم إلى إعادة النظر في منظومة التعليم العالي من حيث فلسفتها وأهدافها ونظمها ومناهجها ووسائلها وأنشطتها. كما فرضت هذه الجائحة واجبات مجتمعية جديدة، استدعت إطلاق مبادرات للحفاظ على استمرارية التعليم، من خلال تحويل عدد من التطبيقات الذكية إلى منصات تعليمية في عصر الجائحة، ودراسة مدى استفادة الطلاب من المحتوى الذي تقدمه هذه المنصات ومدى ملاءمته للمناهج ومعايير وزارة التربية والتعليم (الدهشان، جمال؛ 2020).

وقد كشفت الجائحة عن جوانب القصور وعدم الجاهزية لدى كثير من الدول والمنظمات للتعامل مع هذا النوع من الأزمات. ولكن في المقابل، أتاحت الجائحة فرصة بعد انتهائها، وفي ضوء الدروس المستفادة منها، لتحسين وتطوير قدرات العالم وفق رؤية استراتيجية، ليس فيما يتعلق بالمنظومة الصحية فقط، وإنما في جميع مناحي الحياة البشرية، سواء في الاقتصاد أو السفر أو التعليم أو التطبيقات التقنية، وغيرها، للتعامل مع هذه النوعية من الأزمات (معيد، السيد؛ 2020). وفي هذا السياق، يبرز الذكاء الاصطناعي كأداة قوية يمكن الاستفادة منها في تطوير التعليم ومواجهة التحديات المستقبلية. فالذكاء الاصطناعي يدعم التدريس والتعليم والإدارة في الجامعات، ويعمل على توجيه البحث العلمي، وتوفير حلول مبتكرة للتحديات التعليمية المعقدة. وقد حاولت دراسة سياو (Siau, 2018) التعرف على أثر الذكاء الاصطناعي على التعليم العالي، وتوصلت إلى أن الذكاء الاصطناعي يساهم في دعم التعليم العالي وحل المشكلات، وتوفير تجربة تعليمية أكثر فاعلية وتخصيصاً للطلاب.

وقد أشارت دراسة (الحجيلي، 2020) إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية لا تزال في بدايتها مقارنة بما يجري من تطبيقات متقدمة على أنظمة الذكاء الاصطناعي في التعليم في باقي الدول. ومن هنا، يجب

لفت أنظار المختصين في مجال التعليم إلى ضرورة استخدام المزيد من تطبيقات وأنظمة الذكاء الاصطناعي في التعليم، وإجراء المزيد من البحوث والدراسات للاستفادة من هذه التطبيقات والأنظمة الذكية، وتطويرها بما يتناسب مع احتياجات السياق التعليمي المحلي.

وفي هذا الصدد، تؤكد دراسة هولمز وآخرين (Holmes et al., 2019) على أن الذكاء الاصطناعي يمتلك القدرة على تحويل التعليم من تعليم تقليدي إلى تعليم حديث من خلال توفير أدوات تعليمية مخصصة، وأنظمة تقييم آلية، وتوفير تجارب تعليمية تفاعلية، وتحليل بيانات الطلاب لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، مما يساعد المعلمين على تلبية احتياجات الطلاب بشكل أفضل.

كما يضيف (Alomari, 2021) في دراسته حول استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تساهم في توفير بيئة تعليمية أكثر شمولية، من خلال توفير أدوات مساعدة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير ترجمة فورية للغات المختلفة، وتسهيل الوصول إلى المصادر التعليمية المتنوعة. وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن الذكاء الاصطناعي ليس مجرد أداة تقنية، بل هو قوة دافعة للتغيير والتحسين في مجال التعليم.

فالاستثمار في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يمثل ضرورة حتمية لمواكبة التطورات العالمية، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة في مجال التعليم.

سادساً: دور الذكاء الاصطناعي في التعليم

إن توفر الطبيعة الرقمية والديناميكية للذكاء الاصطناعي يخلق مجالاً مختلفاً لا يمكن العثور عليه في البيئة التقليدية النمطية للمدرسة في وقتنا الحالي. فتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ستمكن من اكتشاف حدود تعلم جديدة، وتسريع إنشاء تقنيات مبتكرة، وتوفير بيئات تعليمية أكثر فعالية وتخصيصاً. هذه التطبيقات لا تقتصر على مجرد أتمتة العمليات الروتينية، بل تتجاوز ذلك إلى تحويل الطريقة التي يتعلم بها الطلاب، والطريقة التي يعلم بها المعلمون، ومن أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ما يلي:

- المحتوى الذكي (Smart Content): يُعد مفهوم المحتوى الذكي موضوعاً مهماً للغاية، حيث يمكن للروبوتات التعليمية إنشاء محتوى رقمي بنفس درجة البراعة التي يتمتع بها المعلمون من البشر. كما يمكن للذكاء الاصطناعي المساعدة في رقمنة الكتب المدرسية، أو إنشاء واجهات رقمية للتعليم قابلة للتطبيق، مما يوفر وصولاً أسهل وأكثر تفاعلية للمعلومات (Hwang & Tu, 2021). فالمحتوى الذكي ليس مجرد محتوى رقمي، بل هو محتوى مصمم خصيصاً لتلبية احتياجات الطلاب الفردية، ويستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتكييف المحتوى مع مستوى الطالب وأسلوب تعلمه.
- توصيف المتعلمين والتنبؤ بأدائهم (Profiling and Prediction): يشمل هذا التطبيق قرارات الالتحاق بالدراسة، وجدولة المقررات، وتحديد معدلات التسرب والمواظبة في الدراسة، وتحديد أنماط الطلاب والتحصيل الدراسي لهم، والإنجازات الأكاديمية للمتعلم لتقديم الدعم له في الوقت المناسب أو تقديم ملاحظات وإرشادات. فالذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد في تحديد الطلاب المعرضين لخطر التسرب، وتقديم الدعم اللازم لهم في الوقت المناسب (Baker & Inventado, 2014).
- الروبوتات التعليمية الذكية (Robotics): تعمل الروبوتات التعليمية الذكية على أداء المهام التعليمية بشكل يفوق الإنسان، فهي قادرة على توظيف ودمج المعرفة الإنسانية في شتى المجالات والتخصصات عبر تعلم الآلة،



وذلك عبر تكامل عمل مجموعة متنوعة من التقنيات المتقدمة معاً في نفس الوقت. ومن شأن إمكانيات التدريس المستقل، والتدريس المساعد (مساعد التدريس)، وإدارة التدريس المتاحة في الذكاء الاصطناعي عبر الروبوتات التعليمية أن تضيف الذكاء والاهتمام لأنشطة تعلم الطلاب، وأن تصبح منصة ممتازة لتدريب المتعلمين على القدرات والمعرفة الشاملة (Hussain et al., 2022). فالروبوتات التعليمية لا تهدف فقط إلى أتمتة المهام التعليمية، بل تهدف أيضاً إلى توفير تجربة تعليمية أكثر تفاعلية وجاذبية للطلاب.

- أنظمة التدريس الخصوصي الذكية: (Intelligent Tutoring Systems) تشمل هذه الأنظمة تدريس محتوى المقرر، وتشخيص نقاط القوة والضعف، وتقديم التغذية الراجعة الآلية، وتحديد المواد التعليمية المناسبة لكل متعلم وفق احتياجاته، وتقديم التغذية الراجعة الفورية. فالذكاء الاصطناعي يمكن أن يوفر تجربة تعليمية شخصية لكل طالب، وتلبية احتياجاته الفردية بشكل فعال (VanLehn, 2011).
- التقييم والتقييم: (Assessment and Evaluation) يشمل هذا التطبيق القيام بمهام التقييم والتقييم بمستويات عالية من الدقة والكفاءة، ومنها التصحيح والرصد التلقائي للدرجات، وتقديم التغذية الراجعة، وتقييم مدى فهم الطلاب، والحكم على مدى اندماجهم الدراسي، وتقييم التدريس، ومعرفة آراء المتعلمين التي تساعد في إدخال تحسينات على النظام التعليمي، لمواءمة الطلاب بالكفاءات المهنية والقدرات التي تتطلبها الشركات. فالذكاء الاصطناعي يمكن أن يوفر تقييماً أكثر دقة وشمولية لأداء الطلاب، وتوفير تغذية راجعة فورية للمعلمين والطلاب على حد سواء (Williamson, 2016).
- الجدولة الديناميكية والتحليل التنبؤي: (Dynamic Scheduling and Predictive Analysis) باستخدام الحوسبة التنبؤية، يمكن للذكاء الاصطناعي تعلم عادات المتعلمين، واقتراح الجدول الدراسي الأكثر كفاءة بالنسبة لهم. كما يمكن خدمة العملاء أو المتدربين، أو أي شخص يقوم بمهارة متكررة أو شاقة، فلن تشعر الروبوتات التعليمية بالملل أو التعب، أو تحتاج إلى استراحة. فالذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد في تحسين إدارة العملية التعليمية، وتوفير جداول دراسية مرنة تتناسب مع احتياجات الطلاب.
- بيئات التعلم التكيفية والشخصية: (Adaptive Learning Environment) يشمل هذا التطبيق تدريس المقرر والنوصية بمحتوى تعليمي شخصي خاص بكل متعلم ووفقاً لتفضيلاته، ودعم المعلمين وتصميم التعلم، واستخدام البيانات الأكاديمية لمتابعة وتوجيه الطلاب، وتمثيل المعرفة في خرائط مفاهيمهم. أيضاً، يمكن استخدام البيانات الأكاديمية لمراقبة الطلاب وتوجيههم، حيث تركز الأنظمة التكيفية في هذه الفئة على استخراج المعلومات الأكاديمية للطلاب لأداء المهام التشخيصية، ومساعدة المعلمين على تقديم إرشادات شخصية أكثر استباقية. فالذكاء الاصطناعي يمكن أن يوفر تجربة تعليمية مخصصة لكل طالب، وتلبية احتياجاته الفردية بشكل فعال (Hwang et al., 2012).
- الواقع الافتراضي الذكي الاصطناعي: (Artificial Intelligent Virtual Reality Teaching) يوفر الذكاء الاصطناعي إمكانيات تطوير بيئات تعليمية تفاعلية وغامرة باستخدام تقنيات الواقع الافتراضي، مما يتيح للطلاب فرصة التعلم من خلال تجارب واقعية وتفاعلية.
- أتمتة المهام الإدارية: (Administrative Tasks Automation) يتمتع الذكاء الاصطناعي بإمكانات كبيرة تمكنه من أتمتة وتسريع المهام الإدارية لكل من المؤسسات التعليمية والمعلمين، حيث يمكن تقييم الواجبات المنزلية، وتصحيح الاختبارات بشكل آلي، كما يمكن الإجابة عن تساؤلات الطلاب في أي وقت وعبر chatbot. فالذكاء

الاصطناعي يمكن أن يوفر وقت وجهد المعلمين، ويسمح لهم بالتركيز على المهام الأكثر أهمية، مثل التفاعل مع الطلاب وتوفير الدعم اللازم لهم.

وقد ذكر كارسينتي (Karsenti, 2019) عددًا من التأثيرات الإيجابية للذكاء الاصطناعي على التعليم، ومنها:

- تقديم التعليم المخصص: يمكن للذكاء الاصطناعي تقديم تعليم مخصص للمعلمين والمتعلمين وفقًا لاحتياجاتهم الفردية، مما يساعد على تحسين جودة التعليم وزيادة فاعليته.
- التصحيح الآلي: يمكن للذكاء الاصطناعي أن يقوم بالتصحيح الآلي لأنواع من العمل الدراسي، مما يوفر وقت المعلمين لأداء مهام أخرى أكثر أهمية.
- التقويم المستمر: يساعد الذكاء الاصطناعي على تتبع خبرات المتعلمين على طول مسار التعلم بشكل فوري، لقياس اكتساب المهارات بدقة بمرور الوقت.
- توفير منصات التدريس الذكية: يساهم الذكاء الاصطناعي في توفير منصات التدريس الذكية للتعلم عن بعد، بالإضافة إلى التوسع السريع في تكنولوجيا الهاتف المحمول، مما يفتح فرصًا مثيرة للطلاب والمعلمين على حد سواء.
- توفير طرق جديدة للتفاعل مع المعلومات: يوفر الذكاء الاصطناعي طرقًا جديدة للتفاعل مع المعلومات، فعلى سبيل المثال: تقوم Google بتعديل نتائج البحث وفقًا للموقع الجغرافي للمتعلمين، أو عمليات البحث السابقة.
- توسيع فرص التواصل والتعاون: يمكن للذكاء الاصطناعي توسيع الفرص المتاحة للطلاب للتواصل والتعاون مع بعضهم البعض، مما يعزز من تفاعلهم وتعلمهم.
- زيادة التفاعل مع المحتوى الأكاديمي: يمكن للذكاء الاصطناعي زيادة التفاعل بين الطلاب والمحتوى الأكاديمي، ومثال على ذلك chatbot، حيث يمكن لروبوت الدردشة التعرف على لغة المتعلم، ومحاكاة محادثة حقيقية.
- المساعدة في أداء الواجبات المنزلية: يمكن للذكاء الاصطناعي تقديم المساعدة للطلاب في أداء الواجبات المنزلية، حيث يمكن للطلاب القيام بواجب منزلي شخصي يناسب مهاراتهم الدراسية وتحدياتهم الأكاديمية.
- منع التسرب: يمكن للذكاء الاصطناعي جمع بيانات الطلاب وإشعار المدارس بالطلاب المعرضين لخطر التسرب، حتى يتمكنوا من تلقي الدعم المناسب وحل المشكلة.
- تسهيل التعلم عن بعد: يجعل الذكاء الاصطناعي التعلم عن بعد أكثر سهولة وجاذبية، حيث يمكن للمتعلم التعلم في أي مكان وفي أي وقت.
- تحقيق استقلالية المتعلم: يساهم الذكاء الاصطناعي في تحقيق استقلالية المتعلم، وهي تعد مهمة رئيسية للمعلمين.
- إدارة أفضل للفصول الدراسية: يمكن للذكاء الاصطناعي المساعدة في إدارة أفضل للفصول الدراسية من خلال توفير تجربة افتراضية تجذب الطلاب.
- تحقيق إدارة أكثر كفاءة: يمكن للذكاء الاصطناعي معالجة الرسائل الإخبارية وحضور الطلاب وما إلى ذلك بسرعة وسهولة.
- جمع البيانات وتخزينها وتأمينها: تسمح تقنية السحابة الإلكترونية للذكاء الاصطناعي بالتقاط وتنظيم وتحليل وإنتاج المعرفة من الكميات الهائلة من البيانات، مع الحفاظ عليها آمنة.

- توفير مميزات خاصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة: يمكن للذكاء الاصطناعي توفير مميزات خاصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتلبية احتياجاتهم الفردية بشكل فعال.
- أتمتة المهام: يمكن توفير الكثير من الوقت الذي يتم قضاؤه في مهام تعليمية روتينية من خلال أنظمة الذكاء الاصطناعي.
- بشكل عام، يمكن القول إن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تحمل في طياتها إمكانيات هائلة لتطوير العملية التعليمية، وتحقيق أهداف التعليم للجميع، وتوفير تجربة تعليمية أكثر فاعلية وتخصيصًا وجاذبية للطلاب والمعلمين على حد سواء.
- مما سبق يتضح أن الذكاء الاصطناعي لم يعد مجرد مفهوم نظري أو تقنية ناشئة، بل أصبح واقعًا ملموسًا يفرض نفسه بقوة على الساحة التعليمية، ويحمل في طياته إمكانيات هائلة لتطوير العملية التعليمية وتحسين جودتها. فمن خلال تطبيقاته المتنوعة، التي تتراوح بين المحتوى الذكي، وأنظمة التدريس الخصوصي الذكية، والروبوتات التعليمية، والتقييم الآلي، والبيئات التعليمية التكيفية، وغيرها، يمكن للذكاء الاصطناعي أن يحدث تحولًا جذريًا في الطريقة التي يتعلم بها الطلاب، والطريقة التي يعلم بها المعلمون.
- كما أن هذه التطبيقات لا تقتصر على أتمتة المهام الروتينية، بل تتعداها لتوفير تجارب تعليمية أكثر تخصيصًا، وتفاعلية، وجاذبية، وتلبية احتياجات الطلاب الفردية بشكل فعال. فالذكاء الاصطناعي يمنح المعلمين أدوات قوية لمتابعة تقدم الطلاب بشكل دقيق، وتقديم الدعم اللازم لهم في الوقت المناسب، وتصميم الدروس والأنشطة التي تتناسب مع أساليب تعلمهم المختلفة.
- كما يفتح الذكاء الاصطناعي آفاقًا جديدة للتعلم عن بعد، ويجعل التعليم متاحًا للجميع في أي مكان وفي أي وقت، ويوفر بيئات تعليمية غامرة تحفز الطلاب على التفاعل والمشاركة، ومع ذلك، فإن تبني هذه التقنيات لا يخلو من التحديات والمخاطر التي يجب أخذها في الاعتبار، مثل المخاوف المتعلقة بالخصوصية والأمان، والحاجة إلى تدريب المعلمين على استخدام هذه الأدوات بفاعلية، والحرص على عدم استبدال التفاعل الإنساني بالكامل بالتفاعل الآلي.
- لذا، فإن النجاح في دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم يتطلب تخطيطًا دقيقًا، وإعدادًا جيدًا، ومشاركة فعالة من جميع الأطراف المعنية. مع التركيز على الجوانب الأخلاقية والإنسانية، والحفاظ على التوازن بين التكنولوجيا والتفاعل الإنساني.

المحور الثاني: الأسس الفكرية والفلسفية للتنمية المهنية للمعلمين

1- مفهوم التنمية المهنية للمعلمين

يشكل مفهوم التنمية حجر الزاوية في الاهتمام المعاصر، متجاوزًا كونه مصطلحًا شائعًا ليصبح محورًا أساسيًا للتطوير والتحسين في شتى المجالات، سواء على مستوى الدول المتقدمة أو النامية. يتناول المفكرون التنمية من زوايا متنوعة، حيث يراها البعض تغييرًا اجتماعيًا يهدف إلى تقديم أفكار مبتكرة ضمن النسيج المجتمعي، بهدف إحداث تحسين شامل في أحوال المجتمع وتوفير الرفاهية لأفراده. وفي هذا السياق، تبرز أهمية التنمية المهنية للمعلمين كعنصر حاسم في تطوير العملية التعليمية.

تعتبر التنمية المهنية للمعلمين عملية مستمرة ومتراكمة، تركز على مشاركة المعلمين الطوعية بهدف تطوير أدائهم وتوجيه تدريبهم نحو تلبية احتياجات المتعلمين. وتتجلى أهمية هذه العملية في كونها مسارًا متواصلًا لاكتشاف الذات والتأمل والنمو المهني، والذي يحقق أفضل نتائجه عند استدامته في مجتمعات الممارسة (بصفر، وآخرون، 2010).

من جانب آخر، يمكن النظر إلى التنمية المهنية للمعلم على أنها مجموعة من الإجراءات المخطط لها مسبقاً من قبل الجهات المسؤولة، والتي تستهدف تزويد المعلم بالمعارف والمهارات والإجراءات اللازمة لتحسين أدائه في مختلف جوانب العملية التعليمية، وبما يتماشى مع احتياجات المجتمع ومتطلباته (الحميداوي، 2010). وبذلك، فهي ليست مجرد برنامج تدريبي مؤقت، بل هي استثمار في تطوير قدرات المعلم وتمكينه من مواكبة التغيرات المتسارعة في المجال التعليمي. بالإضافة إلى ذلك، تُعرف التنمية المهنية بأنها نوع من جهود التعليم المستمر للمعلمين، وإحدى الوسائل التي تمكنهم من تعزيز مهاراتهم، ومن ثم تحقيق نتائج أفضل لطلابهم. (Kampen, 2019) كما أنها العملية التي يتم من خلالها تدريب المعلمين على جميع المهام والمسؤوليات المتعلقة بوظائفهم، مع التأكيد على أهمية استمرار تدريبهم على كل ما هو مستحدث لمواكبة التطورات العالمية (العمار، 2016).

وتأكيداً على أهمية التدريب المستمر، يرى الشمري، (2019) أن التنمية المهنية تتجسد في الحلقات الدراسية والأنشطة التدريبية التي يشارك فيها المعلم بهدف تعزيز معارفه وتطوير قدراته، وتحقيق التقدم المهني ورفع كفاءته، وحل المشكلات التي تواجهه، مما يمكنه من المساهمة بفاعلية في تحسين العملية التعليمية. وعلى نحو أعم، يمكن تعريف التنمية المهنية بأنها مجموعة من الأنشطة والعمليات المصممة خصيصاً لتعزيز المعرفة والمهارات والاتجاهات المهنية للعاملين في مجال التربية، بما يمكنهم من تطوير آليات تعلم الأطفال على المدى الطويل. لذلك، فإن خطط التنمية المهنية تعمل على تزويد المربين بأهداف دقيقة للتعلم، مع التأكيد على تمكينهم من بذل جهود دؤوبة ومستمرة لتحسين مهاراتهم، مما يؤدي إلى الارتقاء بمستويات تعلم الأطفال. وبشكل عام، يمكن القول إن التنمية المهنية للمعلمين هي عملية شاملة ومتكاملة تهدف إلى تمكين المعلم من تطوير أدائه وتعزيز كفاءته، ليصبح قادراً على مواكبة التحديات المتغيرة في المجال التعليمي، والمساهمة الفاعلة في بناء جيل المستقبل.

2- فلسفة التنمية المهنية للمعلمين

تُمثل الفلسفة حجر الزاوية الذي يُرشد التوجهات المستقبلية للتنمية المهنية، خاصةً في عصر المعلوماتية الذي يشهد تحولات متسارعة وتحديات متجددة. ففي هذا العصر، لم تعد التنمية مجرد عملية تحسين روتينية، بل أصبحت ضرورة حتمية لمواكبة التغيرات المتلاحقة في المعرفة والتكنولوجيا وأساليب التدريس. إذ تشير الأدبيات التربوية إلى أن هناك فلسفات متنوعة يتبنها الباحثون والكتاب لتشكيل المداخل الأساسية التي يقوم عليها النظام التدريبي، بما يتناسب مع معطيات الواقع المعاصر وحركته المتغيرة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الفلسفات ليست جامدة، بل تخضع للتغيير والتعديل لتلائم مختلف أنواع المجتمعات والثقافات. فالفلسفة العامة للدولة، بكل ما تحمله من قيم ومبادئ، تؤثر بشكل مباشر في فلسفة النظام التعليمي، الذي بدوره ينعكس على فلسفة التنمية المهنية للمعلمين (الخطيب، 2018).

فالتنمية المهنية، في جوهرها، ليست مجرد مجموعة من الدورات التدريبية أو الورش التعليمية، بل هي عملية مستمرة، تهدف إلى تطوير المعلمين، وتمكينهم من مواكبة التحديات المتجددة، في مجال التعليم. لذلك، فإن الفلسفة الجديدة للتنمية المهنية - بمعناها الشمولي والتكاملي - تؤكد على أهمية بناء، وتطوير المفاهيم، والاتجاهات، والقدرات، والأساليب اللازمة للايفاء بالاحتياجات الواقعية والمستقبلية، ومواجهة متغيرات التنمية (الرشدي، 2020).



من هنا، يبرز السياق التربوي في القرن الحادي والعشرين بتحدياته النوعية، مما يضع المربين والمربيات أمام أدوار ومسؤوليات جديدة لا يمكن الاضطلاع بها بكفاءة إلا من خلال التنمية المهنية المستمرة والمتجددة في المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات.

وقد أشار العديد من الباحثين إلى أن التنمية المهنية الفعالة يجب أن تتجاوز مجرد تزويد المعلمين بالمعلومات، وتركز بدلاً من ذلك على تطوير مهاراتهم في التفكير النقدي وحل المشكلات، وتعزيز قدرتهم على التعلم الذاتي والمستمر (Fullan, 2016).

في ضوء هذه المتغيرات، يمكن استخلاص فلسفة التنمية المهنية للمعلمين في النقاط التالية، والتي تشكل مرتكزات أساسية لهذه العملية الحيوية وهي:

- التحول من اكتساب المعرفة إلى تطبيقها: لم يعد اكتساب المعرفة الجديدة هدفاً بحد ذاته، بل يجب أن يترجم إلى عمل وقدرة على التصرف الفعال في مواجهة تحديات الحياة اليومية. فالمعلومات وحدها لا تكفي، بل الأهم هو القدرة على توظيفها بفاعلية في سياقات متنوعة. (Darling-Hammond & Richardson, 2009)
- تجاوز التلقين إلى بناء المهارات: لم تعد مهنة التعليم مقتصرة على تزويد المتعلم بمخزون معرفي وتهذيبي، وإنما تتعدى ذلك لتأسيس الاتجاهات والمهارات اللازمة للتعلم الذاتي والتفكير النقدي وحل المشكلات، مما يمكن المتعلمين من أن يصبحوا مشاركين فاعلين في بناء مجتمعاتهم. (OECD, 2018)
- إتقان أدوات الوصول إلى المعرفة: لا يقتصر التكيف مع المعرفة الجديدة على حفظ المعلومات واسترجاعها، بل يتطلب إتقان طرق الوصول إلى المعرفة باستخدام المصادر والأدوات الحديثة، وتعلم كيفية استخدامها بفاعلية وتقييمها بشكل نقدي. (Partnership for 21st Century Skills, 2011)

كما لم تعد التربية المستمرة موجهة إلى فئة محددة، فالتعليم المستمر يكون للجميع، والتربية عملية شاملة تتوجه إلى المتعلمين والمجتمع برمته في ثلاثة مسارات مترابطة، هي: أن يتعلم الفرد كيف يتعلم، وأن يستمر في التعلم، وأن يتعلم مدى الحياة. فالتعليم ليس محصوراً في المراحل الدراسية الأولى، بل هو رحلة مستمرة من النمو والتطور. (Delors, 1996)

ويأتي الإعداد المتخصص كمتطلب أساسي لمهنة التدريس، حيث تعتبر مدة الإعداد المهني من أهم العوامل المحددة لأوضاع ممارسيها ومكانتهم الاجتماعية، إضافة إلى أهمية التطوير المهني المستمر طوال فترة الخدمة. (Ingersoll, 2012)

هذه الاعتبارات تعكس متغيرات جوهرية في السياق التربوي على مستوى الفكر والممارسة، وتقتضي من المربين والمربيات واجبات وأدواراً أكثر تنوعاً واتساعاً من ذي قبل. فقد أصبح من واجبات المربي أن يتعلم طوال حياته، وأن يتعامل مع المعلومات لا كمادة للحفظ والتلقين، بل كشكالية تتطلب التحليل والفهم العميق في سياق معين. ولم تعد التنمية المهنية مجرد خيار، بل أصبحت ضرورة حتمية للمعلمين الراغبين في تطوير مهاراتهم وأساليبهم التدريسية لمواكبة التطورات المعاصرة.

وخلاصة القول، لم تعد التنمية المهنية محصورة في التفكير بمتطلبات وحاجات الإنسان الحاضرة، بقدر ما هي موجهة للتفكير في تطوير قدرات ومهارات الإنسان للتعامل مع متطلبات المستقبل، والعمل على تهيئته لمواجهة تحدياته. لذا، فقد بات من الضروري إعادة النظر في فهم العملية التربوية وأهدافها المتجددة في المجتمعات التي تعمل لخدمتها؛ لذلك، فإن نجاح برامج التنمية المهنية للمعلمين يعتمد في جوهره على مدى وضوح فلسفتها وبرامجها وخططها وأهدافها.



3- أهداف التنمية المهنية للمعلمين

من المسلم به تربوياً أن الأهداف التربوية ليست ثابتة لكل البرامج، بل تتسم بالمرونة والوظيفية، حيث تتصل مباشرة بالتغيير المستهدف في فئة المعلمين المتدربين، سواء في النواحي السلوكية أو المعرفية أو المهارية أو الوجدانية. وتتأثر هذه الأهداف بطبيعة المؤسسة التي تقدم هذه البرامج، أو بطبيعة المعلم الذي يصمم برامج التعلم الذاتي بناءً على ما يراه من احتياجات مبنية على التقويم الذاتي (الغامدي، 2017). فالتنمية المهنية، في هذا السياق، ليست مجرد برنامج تدريبي موحد، بل هي عملية مصممة خصيصاً لتلبية الاحتياجات الفردية والمؤسسية.

تعتبر التنمية المهنية للمعلمين عملية مستمرة ومتكاملة، تشمل التحديث المستمر للمعارف والمهارات التعليمية، وتوظيف الأساليب والأدوات التعليمية الحديثة، وتعزيز التواصل والتفاعل مع الأقران والمجتمع التعليمي بشكل عام. فهي ليست مجرد اكتساب مهارات جديدة، بل هي رحلة متواصلة من النمو المهني والتطور الذاتي، تهدف إلى تمكين المعلمين من أن يصبحوا قادة تربويين قادرين على إحداث فرق حقيقي في حياة طلابهم. (Villegas-Reimers, 2003) وفي هذا الإطار، فإن أهداف التنمية المهنية تتجاوز مجرد تحسين الأداء الفردي للمعلم، لتشمل أيضاً تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية وتلبية احتياجات المجتمع الأوسع.

وفي ضوء التطورات المتسارعة في العصر الحديث، يمكن تحديد الأهداف الرئيسية للتنمية المهنية للمعلمين فيما يلي:

- تنمية المهارات المحددة من خلال فرق العمل: تهدف التنمية المهنية إلى تنمية مهارات معينة ومحددة من خلال فرق العمل، لتحقيق أغراض المؤسسات التعليمية التي يعمل بها المعلمون. ففي هذا السياق، تصبح التنمية المهنية أداة لتحقيق أهداف المؤسسة ككل، وتطوير ثقافة العمل الجماعي والتعاون بين المعلمين. (Hargreaves, 2005)
- سد الفجوة التكنولوجية: مع التطور السريع في المجال التكنولوجي، تظهر فجوة واضحة بين الأجهزة التكنولوجية الحديثة وبين الاستخدام البشري الكفء لهذه الأجهزة داخل المدارس. لذا، تهدف التنمية المهنية إلى تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة للتعامل مع هذه الأجهزة بفاعلية، ودمج التكنولوجيا في العملية التعليمية بشكل فعال. (Johnson & Smith, 2014)
- تشجيع التطوير الذاتي: تهدف التنمية المهنية إلى تشجيع التطوير الذاتي للمعلمين من خلال مشاركتهم في برامج التعلم المستمر، وتحفيزهم على اكتساب المعرفة والمهارات الجديدة باستمرار. فالتنمية المهنية الفعالة تعزز لدى المعلمين الاستعداد للحاق بركب العلم المتقدم، وتقدم لهم أساليب جديدة تساعد على التعامل بأسلوب متميز مع طلابهم، مما يؤدي إلى نموهم المهني المستدام (Knowles, 1980).
- تطوير المدارس وتحقيق الجودة: تهدف التنمية المهنية إلى تشجيع المعلمين على تطوير مدارسهم من خلال الوصول إلى معيار أداء متميز يعتمد على الجودة. فالتعليم هو استثمار في رأس المال البشري، لذا فهو يحتاج إلى تضافر جهود جميع العاملين في المجال التربوي من أجل توفير كافة الإمكانيات المادية والبشرية لنجاح العملية التعليمية، وتحقيق معايير الجودة والتميز. (Deming, 1986)
- تلبية احتياجات المتعلمين المتغيرة: يجب أن تهدف التنمية المهنية إلى تزويد المعلمين بالقدرة على تلبية احتياجات المتعلمين المتغيرة والتعامل مع التحديات المتجددة في الفصول الدراسية. (Schleicher, 2018)
- تعزيز العلاقة بين المعلمين: تهدف التنمية المهنية إلى تعزيز العلاقة بين المعلمين، وتبادل الخبرات والمعارف، وتكوين مجتمعات تعلم مهنية، مما يساهم في تحسين الأداء الجماعي ورفع مستوى العملية التعليمية. (Stoll et al., 2006)



وخلاصة القول، ينبغي للقائمين والمسؤولين عن برامج التنمية المهنية توجيه المعلمين نحو الأهداف التي تم تحديدها، وتدعيم العلاقة بينهم، من أجل فهم وإدراك تحولات وتغيرات عصر الجودة التي طرأت على العملية التعليمية التربوية. فالتنمية المهنية ليست مجرد مجموعة من البرامج التدريبية، بل هي استراتيجية شاملة تهدف إلى تمكين المعلمين من أن يصبحوا قادة تربويين قادرين على إحداث تغيير إيجابي في مجتمعاتهم.

4- أهمية التنمية المهنية للمعلمين

على مدى العقدين الماضيين، اكتسبت برامج التنمية المهنية أهمية متزايدة، حيث بات يُنظر إليها على أنها واحدة من الآليات الرئيسية لتدعيم مبادرات سياسات الإصلاح التعليمي. وقد ساهم سنُّ وتطبيقُ قانون "التعليم للجميع (No Child Left Behind Act) في الولايات المتحدة الأمريكية في زيادة الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين، باعتبارها إحدى الاستراتيجيات التعليمية التي من شأنها تعزيز مستويات التعلم لدى الأطفال. يؤكد هذا القانون على أهمية حصول جميع المعلمين على تنمية مهنية ذات جودة عالية، تستند إلى إسهامات البحوث والدراسات العلمية التي تتناول ماهية التدخلات التدريسية المتوقعة أن تسهم في تحسين تعلم الأطفال، مع التأكيد على أهمية التقويم المستمر لتأثير وفاعلية أنشطة التنمية المهنية في تحسين أداء المعلمين. (Darling-Hammond et al., 2005)

ومع ذلك، فإن القدرة على ترجمة المبادئ النظرية لبرامج التنمية المهنية إلى الارتقاء بمستويات التعلم لدى الأطفال، تواجه عدداً من التحديات. فعلى الرغم من العلاقة المنطقية البديهية بين المتغيرين، إلا أن هناك حاجة إلى دراسات علمية دقيقة لتدعيم العلاقة التجريبية التي تربط بين التنمية المهنية للمعلمين وزيادة مستويات التعلم لدى الأطفال. ولتحقيق ذلك، يجب أن تعمل الدراسات العلمية في هذا المجال على تحقيق أمرين رئيسيين هما: الوقوف بدقة على طبيعة العلاقات التي تربط بين التنمية المهنية وتعلم وتدريب المعلمين وتعلم الأطفال، وتوفير أدلة تجريبية ملموسة على توافر برامج تنمية مهنية ذات جودة عالية للمعلمين، استناداً إلى نماذج فعالة لتصميم وتطبيق برامج التنمية المهنية. (Ball & Cohen, 1999)

من هنا، تتضح أهمية التنمية المهنية كمدخل أساسي استلزمته التطورات السريعة المتلاحقة على الساحة الدولية، حيث التدفق المعرفي المتسارع، وثورة المعلومات، والتقدم العلمي والتكنولوجي. هذه التطورات تجعل المعارف والخبرات التي اكتسبها المعلم أثناء إعداده غير كافية بعد فترة زمنية قصيرة، مما يتطلب تنمية مستمرة للمعلم لرفع مستوى مهاراته وكفاءته الإنتاجية، بما يساير متطلبات العصر. فأساس التقدم في العالم المعاصر يكمن في التربية والتعليم، والمعلم هو حجر الزاوية في هذا النظام. (Fullan, 2016)

ومما لا شك فيه أن قضية التنمية المهنية تعتبر إحدى القضايا الهامة في مجال التعليم، باعتبار أن المعلم هو حجر الأساس في إصلاح العملية التعليمية، والمفتاح الحقيقي لتطوير وتحديث التعليم. لذلك، أصبحت التنمية المهنية أمراً ضرورياً لمجتمع يتميز بالتغير المستمر، حتى يُعد معلماً عصرياً واعياً بالمتغيرات العالمية والقومية، ومزوداً بأحدث ما وصل إليه تخصصه العلمي والمهني. وتتضح أهمية التنمية المهنية للمعلمين وفقاً للاعتبارات التالية:

- تطوير الأداء المهني: تساهم التنمية المهنية في تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات والاتجاهات ذات العلاقة المباشرة بالعمل، مما يؤدي إلى تطوير أدوارهم وتحسين أدائهم المهني. فالتنمية المهنية ليست مجرد إضافة معلومات، بل هي عملية تغيير إيجابي في سلوك المعلم وأدائه. (Guskey, 2000)
- تعزيز المرونة والتكيف: تنمي التنمية المهنية لدى المعلمين المرونة والقدرة على التكيف في حياتهم العملية، مما يمكنهم من التعامل مع التغيرات المتسارعة في المجال التعليمي، والتكيف مع احتياجات الطلاب المتغيرة. (Day & Gu, 2010)

- تحسين الأداء المؤسسي: تعتبر التنمية المهنية جهداً منظماً ومخططاً يركز على تحسين الأداء، مما يعود بالنفع على المؤسسة التعليمية ككل، من خلال رفع مستوى أداء المعلمين، وتحسين جودة التعليم المقدم للطلاب. (Senge, 1990)
- تنمية القدرات القيادية: تكتسب المعلمات من خلال التنمية المهنية خبرات جديدة تؤهلن للارتقاء وتحمل مسؤوليات أكبر، وربما قد تكون مسؤوليات قيادية في المستقبل، مما يساهم في بناء كوادر تربوية قادرة على قيادة التغيير والتطوير. (Leithwood et al., 2004)

من هنا، يتضح أن التنمية المهنية هي الركن الرئيسي في العملية التربوية، التي تستهدف فئة المعلمين لرفع مستوى أدائهم التربوي، وتلبية احتياجاتهم المهنية في ضوء المستجدات العصرية، التي لها تأثير كبير على أدوار المعلمين في مختلف المراحل التعليمية. فالتنمية المهنية ليست مجرد برنامج تدريبي، بل هي استثمار استراتيجي في مستقبل التعليم.

5- مبادئ التنمية المهنية للمعلمين

إن التطوير التربوي، مهما حظي به من تخطيط وإعداد متقن، لن يكون ذا فائدة تامة ما لم تتوفر له فرص التنفيذ الممتازة في الميدان. ومن العوامل التي تساهم في رفع جودة التنفيذ، توفير المعلم ذي الدراية التامة بالمحتوى المعرفي والنواحي التربوية التي تتحكم في أدائه لمهامه. وهذا يتطلب من مختلف المؤسسات التعليمية أن تولي التنمية المهنية اهتماماً كبيراً لضمان مواكبة المعلمين للتطور في مختلف جوانب المعرفة التربوية (الزهراني، 2019). فالتنمية المهنية الفعالة ليست مجرد برنامج تدريبي، بل هي استثمار مستمر في تطوير قدرات المعلمين وتمكينهم من القيام بمهامهم على أكمل وجه.

لذا، من الضروري توفير المبادئ الأساسية التي تعتبر مفتاحاً للتنمية المهنية الفعالة للمعلمين، والتي تتلخص في مجموعة من المبادئ التي تضمن تحقيق أقصى استفادة من هذه البرامج، وتطبيقها بشكل فعال في الميدان التربوي. هذه المبادئ ليست مجرد توصيات، بل هي أسس علمية تستند إلى أحدث الأبحاث والدراسات في مجال التنمية المهنية، ومن المبادئ الأساسية للتنمية المهنية الفعالة للمعلمين ما يلي:

1. إشراك المعلمين في تحديد الاحتياجات: حيث إنه يجب أن تعمل برامج التنمية المهنية على إشراك المعلمين، في تحديد ماهية احتياجاتهم التعليمية، وفي تحديد وتفعيل خبرات التعلم التي يتوجب عليهم اكتسابها، في المستقبل. فالمعلم هو الأقدر على تحديد احتياجاته المهنية، ومشاركته في تصميم البرنامج تزيد من دافعيته والتزامه (أبو جلاله، حسن؛ 2020). فالتنمية المهنية الفعالة تبدأ من فهم احتياجات المعلمين، وتلبية هذه الاحتياجات بشكل مباشر.
2. الطابع التربوي في الممارسة اليومية: من الضروري النظر إلى برامج التنمية المهنية بالأساس على أنها ذات طابع تربوي، بحيث تطبق في إطار العمليات اليومية في المؤسسات التعليمية. فالتنمية المهنية لا يجب أن تكون منفصلة عن الممارسة الفعلية، بل يجب أن تكون جزءاً لا يتجزأ من العمل اليومي للمعلم (الحريري، سعيد؛ 2018). وهذا يعني أن برامج التنمية المهنية يجب أن تركز على الجوانب التطبيقية، وكيفية استخدام المعارف والمهارات المكتسبة في الممارسة العملية.
3. مهارات حل المشكلات التعاونية: ينبغي تنظيم خبرات، وأنشطة التنمية المهنية، بحيث تدور حول مهارات حل المشكلات من منظور تعاوني تشاركي. فالتنمية المهنية الفعالة تعزز ثقافة العمل الجماعي، والتعاون بين المعلمين، وتتيح لهم تبادل الخبرات، والمعارف، والتعلم من بعضهم البعض (العجوي، 2021). وهذا يعني أن برامج التنمية المهنية يجب أن توفر فرصاً للمعلمين من أجل العمل معاً لحل المشكلات التي تواجههم في الممارسة اليومية.



4. الدوام والاستمرارية والدعم: يجب أن تتمتع برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين بالدوام والاستمرارية، وتزويدهم بالمتابعة والدعم اللازم للوصول إلى المزيد من التعلم، بحيث تزود المعلمين بالموارد اللازمة وبرؤية جديدة لعملية التعلم. فالتنمية المهنية ليست حدثاً منفرداً، بل هي عملية مستمرة من النمو والتطور (العتيبي، فهد؛ 2017). وهذا يعني أن برامج التنمية المهنية يجب أن توفر الدعم المستمر للمعلمين، وتمكينهم من مواصلة التعلم والتطوير الذاتي.

5. تنوع مصادر المعلومات: ينبغي أن تتضمن برامج وأنشطة التنمية المهنية في إطارها تقديم عدة مصادر متنوعة للمعلومات، في ضوء كل من مخرجات تعلم الطلاب، وعملية التدريس القائمة، وغيرها من العمليات التعليمية الأخرى التي يتم المشاركة فيها من خلال تطبيق الدروس المتعلمة في إطار برامج وأنشطة التنمية المهنية. فالتنمية المهنية الفعالة تعتمد على مصادر متنوعة للمعلومات، لتلبية احتياجات المعلمين المختلفة، وتمكينهم من اكتساب المعرفة والمهارات من مصادر متعددة.

6. فهم النظريات التربوية: يجب أن تزود برامج التنمية المهنية المعلمين بفرص مناسبة للوصول إلى فهم دقيق للنظريات التربوية والتعليمية التي يقوم عليها تقديم المعرفة والمهارات المتعلمة خلالها. فالتنمية المهنية الفعالة لا تقتصر على الجوانب التطبيقية، بل تتضمن أيضاً فهماً عميقاً للنظريات التربوية التي توجه الممارسة (السيد، فاروق؛ 2021). وهذا يعني أن برامج التنمية المهنية يجب أن تساعد المعلمين على فهم الأسس النظرية التي تقوم عليها الممارسات التربوية الفعالة.

7. الربط بالتغيير التعليمي: يجب أن ترتبط التنمية المهنية على نحو وثيق بتمكين المعلمين من القيام بعملية تغيير تعليمي شاملة ومتكاملة تركز على تحسين وتطوير مخرجات تعلم الطلاب. فالتنمية المهنية ليست هدفاً في حد ذاتها، بل هي وسيلة لتحقيق أهداف أسعى، وهي تحسين جودة التعليم والتعلم (مرسي، عبد السلام؛ 2019). وهذا يعني أن برامج التنمية المهنية يجب أن تركز على كيفية إحداث تغيير إيجابي في ممارسات المعلمين، وكيفية تحسين نتائج تعلم الطلاب.

وفي مجمل القول، ينبغي عند تصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين اتباع خطوات علمية مدروسة لنوعية البرامج التدريبية، والتي تهدف إلى تنمية المهارات والكفايات المهنية لدى المعلمين، وذلك ضماناً لجودتها وجودتها التربوية. ومن هنا، يأتي دور القيادة الواعية التي تؤمن بضرورة استثمار الطاقات البشرية، وتوفير الدعم والتمكين للمعلمين، ليكونوا قادة تربويين قادرين على إحداث التغيير الإيجابي المنشود.

المحور الثالث: واقع دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين ومعوقاته في المرحلة الثانوية بمدينة حائل
يتناول هذا المحور إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها، من خلال تناوله لأهداف وأدوات الدراسة الميدانية، وعينة الدراسة، وصدق وثبات الأدوات، وعرض للمعالجة الإحصائية، ونتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها.

1- أهداف الدراسة الميدانية

هدفت الدراسة الميدانية إلى التعرف على دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين ومعوقاته في المرحلة الثانوية بمدينة حائل من وجهة نظر أفراد العينة.



2- أداة الدراسة الميدانية

في ضوء الهدف الذي تسعى إليه الدراسة الميدانية، تم استخدام استبانة للتعرف على آراء أفراد العينة حول واقع ومعوقات دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية بمدينة حائل، وقد تم بناء الاستبانة في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري. وتكونت الاستبانة من أربعة محاور وهي:

المحور الأول: الوعي والمعرفة.

المحور الثاني: الاستخدام والممارسة.

المحور الثالث: تأثير الذكاء الاصطناعي.

المحور الرابع: معوقات دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين.

وقد اشتملت الاستبانة على (45) عبارة موزعة على المحاور الأربعة كما في الجدول التالي:

جدول (1):

محاور الاستبانة وعدد العبارات الموجودة بكل محور

المحور	موضوعه	عدد العبارات
الأول	المحور الأول: الوعي والمعرفة	10
الثاني	المحور الثاني: الاستخدام والممارسة	10
الثالث	المحور الثالث: التأثير	10
الرابع	المحور الرابع: معوقات دور الذكاء الاصطناعي	15
	الاستبانة ككل	45

1. عينة الدراسة

تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من المعلمين في المرحلة الثانوية بمدينة حائل، مكونة من (316) فرداً، وقد تم توزيع (350) استبانة عليهم، ولم يرجع منها سوى (316) استبانة فقط، ويوضح الجدول التالي الأعداد المختارة للعينة ونسبتها المئوية.

جدول (2):

توزيع العينة ونسبتها إلى المجتمع الأصلي للدراسة

م	النوع	المجتمع الأصلي	العينة	النسبة المئوية
1	ذكور	1902	150	47.47
2	إناث	1949	166	52.53
	المجموع	3851	316	100

2. تقنين أداة الدراسة: تم تقنين الأداة عن طريق حساب الصدق والثبات لها كما يلي:

(أ) صدق الاستبانة: وقد تم التأكد من الصدق باستخدام طريقتي صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي،

ويمكن توضيح ذلك كما يلي:



• صدق المحكمين

لقد تم عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية بهدف التحقق من صدق العبارات، و لمعرفة مدى صدقها من حيث المحتوى، وللإسترشاد بأرائهم حول مدى سلامة صياغة العبارات وملاءمتها للموضوع، وأيضا للتأكد من أن عبارات الاستبانة شاملة وواضحة ومعبرة عن المجالات التي وضعت من أجلها، ومدى انتمائها إلى محاور الاستبانة الخمسة، وأسفرت الآراء عن إجراء بعض التعديلات، تلخصت في الآتي: تعديل صياغة بعض العبارات، حذف بعض العبارات، استبدال بعض الكلمات بكلمات أكثر بساطة، إضافة بعض العبارات، وبعد الإسترشاد بآراء المحكمين وإجراء أهم التعديلات التي اتفقوا عليها أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق.

• صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

يوضح الجدول التالي قيم معاملات ارتباط كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وجميعها دال عند مستوى دلالة 0.01، وهو مؤشر لصدق الاستبانة.

جدول (3):

قيم معاملات ارتباط كل محور والاستبانة ككل

المحور	موضوعه	معامل الارتباط
الأول	المحور الأول: الوعي والمعرفة	0.89
الثاني	المحور الثاني: الاستخدام والممارسة	0.91
الثالث	المحور الثالث: التأثير	0.76
الرابع	المحور الرابع: معوقات دور الذكاء الاصطناعي	0.95

حيث يتضح من بيانات الجدول السابق أن جميع قيم الارتباط دالة، وكانت أعلى قيمة ارتباط للمحور الرابع والتي بلغت (0.95)، كما بلغت أقل قيمة معامل ارتباط للمحور الثالث وهي (0.76)، وجميع القيم دالة ومقبولة إحصائيًا، مما يؤكد صدق الأداة وصلاحيتها للتطبيق.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح قيم معاملات ثبات كل محور من محاور الاستبانة، وكذلك الثبات الكلي الذي وصل إلى (0.82)، وهي قيمة مقبولة إحصائيًا، وتؤكد على ارتفاع معدل ثبات الاستبانة.

جدول (4):

قيم معاملات ثبات الاستبانة

المحور	موضوعه	معامل الثبات
الأول	المحور الأول: الوعي والمعرفة	0.76
الثاني	المحور الثاني: الاستخدام والممارسة	0.87
الثالث	المحور الثالث: التأثير	0.65
الرابع	المحور الرابع: معوقات دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين	0.92
الاستبانة ككل		0.82

يتضح من بيانات الجدول أن قيم معاملات الثبات دالة ومقبولة إحصائياً، وتتراوح بين (0.65 – 0.92) لمحاور الاستبانة الأربعة، وهذا يعني أن الاستبانة في صورتها النهائية ثابتة وقابلة للتطبيق.

3. المعالجات الإحصائية

بعد تفرغ البيانات تم معالجتها إحصائياً بواسطة برنامج (IBM SPSS, Version 22)، وتم حساب تكرارات استجابات الأفراد والنسب المئوية والوزن النسبي، ومقارنة النتائج بدرجات الجدول التالي لتحديد درجة الاستجابة.

جدول (5):

شدة ومدى الموافقة للعبارة

شدة الموافقة		مدى الموافقة	
		من	إلى
صغيرة		1	1.66
متوسطة		1.67	2.33
كبيرة		2.34	3

وبالاعتماد على هذا الجدول وعلى ما ورد من نتائج في الدراسات العربية والأجنبية يمكن تحليل نتائج الدراسة الميدانية.

4. تحليل نتائج الدراسة الميدانية

للكشف عن دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية بمدينة حائل، سيتم التعامل مع العينة ككل، وتفسير النتائج بالاعتماد على التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

المحور الأول: الوعي والمعرفة

يهدف إلى قياس مستوى معرفة المعلم بالذكاء الاصطناعي وتصورات حوله، وقد تم حساب تكرارات استجابات أفراد العينة والنسب المئوية والوزن النسبي وترتيب العبارات تنازلياً حسب الوزن النسبي وكانت الاستجابات كما يلي:

جدول (6):

استجابات أفراد العينة حول محور الوعي والمعرفة

م	العبارة	كبيرة		متوسطة		صغيرة		الوزن النسبي	شدة الاستجابة	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	لديّ فهم واضح لمفهوم الذكاء الاصطناعي وكيفية عمله.	80	25.3	150	47.5	86	27.2	1.981	متوسطة	5
2	أدرك أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية بشكل عام.	120	38	140	44.3	56	17.7	2.203	متوسطة	2
3	لديّ معرفة جيدة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة في مجال التعليم.	70	22.2	130	41.1	116	36.7	1.854	متوسطة	8
4	أستطيع تحديد الأدوات والبرامج التعليمية التي	60	19	120	38	136	43	1.759	متوسطة	9



م	العبارة	كبيرة		متوسطة		صغيرة		الوزن النسبي	شدة الاستجابة	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%			
	تعتمد على الذكاء الاصطناعي.									
5	أتابع باستمرار التطورات الحديثة في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التعليمية.	90	28.5	110	34.8	116	36.7	1.918	متوسطة	6
6	أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد المعلمين في تحسين أدائهم المهني.	130	41.1	130	41.1	56	17.7	2.234	متوسطة	1
7	أفهم كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساهم في تلبية احتياجات التعلم الفردية للطلاب.	100	31.6	140	44.3	76	24.1	2.076	متوسطة	3
8	أؤمن بأن الذكاء الاصطناعي سيصبح جزءاً لا يتجزأ من عملية التدريس في المستقبل القريب.	110	34.8	120	38	86	27.2	2.076	متوسطة	4
9	لديّ تصور واضح حول الإيجابيات والسلبيات المحتملة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.	70	22.2	135	42.7	111	35.1	1.870	متوسطة	7
10	أمتلك القدرة على تقييم المصادر التعليمية التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي بشكل موضوعي.	50	15.8	125	39.6	141	44.6	1.712	متوسطة	10
المحور ككل										متوسطة
								1.968		

يتضح من الجدول السابق أن إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور ككل بلغت (1.968)، وبمتوسط حسابي يتراوح ما بين (1.712 - 2.234) وبدرجة موافقة (متوسطة)، وجاءت الاستجابات على جميع العبارات (متوسطة) ولم تظهر الدرجة (المرتفعة والمنخفضة) مطلقاً.

وكانت أعلى ثلاث عبارات في استجابات أفراد العينة في المتوسط الحسابي، ما يلي:

- جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (6)، وهي (أعتقد أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد المعلمين في تحسين أدائهم المهني)، بمتوسط حسابي (2.234) بدرجة موافقة (متوسطة)، وجاءت في الترتيب الثاني العبارة رقم (2)، وهي (أدرك



أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية بشكل عام) بمتوسط حسابي (2.203)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وجاءت في الترتيب الثالث العبارة رقم (7)، وهي (أفهم كيف يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساهم في تلبية احتياجات التعلم الفردية للطلاب) بمتوسط حسابي (2.076)، بدرجة موافقة (متوسطة). بينما كانت أقل ثلاث عبارات في استجابات أفراد العينة في المتوسط الحسابي، ما يلي:

- جاء في الترتيب (10) والأخير العبارة رقم (10)، وهي (أمتلك القدرة على تقييم المصادر التعليمية التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي بشكل موضوعي)، بمتوسط حسابي (1.712)، بدرجة موافقة (متوسطة).
- جاء في الترتيب (9) وقبل الأخير العبارة رقم (4)، وهي (أستطيع تحديد الأدوات والبرامج التعليمية التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي) بمتوسط حسابي (1.759)، بدرجة موافقة (متوسطة).
- جاء في الترتيب (8) العبارة رقم (3) وهي (لديّ معرفة جيدة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة في مجال التعليم) بمتوسط حسابي (1.854)، بدرجة موافقة (متوسطة).

ويشير هذا إلى أن المعلمين لديهم وعي متوسط بأهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم، ولكنهم قد يحتاجون إلى مزيد من الدعم لتطوير مهاراتهم في استخدام أدواته، كما يلاحظ أن أعلى العبارات كانت تختص بالجانب النظري المعرفي من وجهة نظر المعلمين بينما أقل العبارات تختص بالجانب المهاري العملي مما يشير إلى وجود فجوة كبيرة بين الجانب النظري والعملي للمعلمين.

المحور الثاني: الاستخدام والممارسة

يهدف إلى قياس مدى استخدام المعلم لأدوات الذكاء الاصطناعي في عمله، وقد تم حساب تكرارات استجابات أفراد العينة والنسب المئوية والوزن النسبي وترتيب العبارات تنازلياً حسب الوزن النسبي وكانت الاستجابات كما يلي:

جدول (7):

استجابات أفراد العينة حول محور الاستخدام والممارسة

م	العبارة	كبيرة		متوسطة		صغيرة		الوزن النسبي	شدة الاستجابة	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتصميم خطط الدروس والمناهج الدراسية	40	12.7	100	31.6	176	55.7	1.570	منخفضة	7
2	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لإنشاء مواد تعليمية تفاعلية ومناسبة لمستوى الطلاب.	35	11.1	95	30.1	186	58.8	1.522	منخفضة	8
3	أبحث باستمرار عن أدوات وتطبيقات جديدة تعتمد على الذكاء الاصطناعي يمكنني استخدامها في عملي.	50	15.8	110	34.8	156	49.4	1.665	منخفضة	5



م	العبارة	كبيرة		متوسطة		صغيرة		الوزن النسبي	شدة الاستجابة	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%			
4	أبداً للخبرات والمعلومات مع زملائي حول استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.	60	19	120	38	136	43	1.759	متوسطة	3
5	أستخدم أدوات الترجمة الفورية المدعومة بالذكاء الاصطناعي للتواصل مع الزملاء والخبراء من ثقافات مختلفة	45	14.2	115	36.4	156	49.4	1.649	منخفضة	6
6	أعتمد على الذكاء الاصطناعي في تحليل نتائج اختبارات الطلاب لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم	30	9.5	90	28.5	196	62	1.475	منخفضة	9
7	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لإنشاء مواد تعليمية تفاعلية ومناسبة لمستوى الطلاب	20	6.3	80	25.3	216	68.4	1.380	منخفضة	10
8	أوظف الذكاء الاصطناعي في تقديم تغذية راجعة فردية ومخصصة لكل طالب	70	22.2	130	41.1	116	36.7	1.854	متوسطة	2
9	أشارك في دورات تدريبية وورش عمل حول استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل منتظم	50	15.8	120	38	146	46.2	1.696	متوسطة	4
10	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحديد المصادر التعليمية المناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.	90	28.5	100	31.6	126	39.9	1.886	متوسطة	1
المحور ككل										منخفضة
								1.646		

يتضح من الجدول السابق أن إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور ككل بلغت (1.646) وبدرجة موافقة (منخفضة)، وبمتوسط حسابي يتراوح ما بين (1.380 - 1.886)، وجاءت الاستجابات على جميع العبارات (متوسطة ومنخفضة).

وكان أعلى ثلاث عبارات في استجابات أفراد العينة في المتوسط الحسابي، ما يلي:

- جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (10)، وهي (أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحديد المصادر التعليمية المناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة)، بمتوسط حسابي (1.886) بدرجة موافقة (متوسطة)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (8)، وهي (أوظف الذكاء الاصطناعي في تقديم تغذية راجعة فردية ومخصصة لكل طالب) بمتوسط حسابي (1.854)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (4)، وهي (أتبادل الخبرات والمعلومات مع زملائي حول استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم) بمتوسط حسابي (1.759)، بدرجة موافقة (متوسطة).

بينما كان أقل ثلاث عبارات في استجابات أفراد العينة في المتوسط الحسابي، ما يلي:

- جاء في الترتيب (10) والأخير العبارة رقم (7)، وهي (أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لإنشاء مواد تعليمية تفاعلية ومناسبة لمستوى الطلاب)، بمتوسط حسابي (1.380)، بدرجة موافقة (منخفضة).
 - جاء في الترتيب (9) وقبل الأخير العبارة رقم (6)، وهي (أعتمد على الذكاء الاصطناعي في تحليل نتائج اختبارات الطلاب لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم) بمتوسط حسابي (1.475)، بدرجة موافقة (منخفضة).
 - جاء في الترتيب (8) العبارة رقم (2) وهي (أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لإنشاء مواد تعليمية تفاعلية ومناسبة لمستوى الطلاب) بمتوسط حسابي (1.522)، بدرجة موافقة (منخفضة).
- ويشير هذا إلى أن استخدام المعلمين لأدوات الذكاء الاصطناعي في عملهم لا يزال محدوداً، وأن هناك حاجة إلى بذل المزيد من الجهود لتشجيعهم على تبني هذه الأدوات وتوظيفها في العملية التعليمية.

المحور الثالث: تأثير الذكاء الاصطناعي

ويهدف إلى قياس مدى تأثير الذكاء الاصطناعي على التنمية المهنية للمعلم، وقد تم حساب تكرارات استجابات أفراد العينة والنسب المئوية والوزن النسبي وترتيب العبارات تنازلياً حسب الوزن النسبي وكانت الاستجابات كما يلي:

جدول (8):

استجابات أفراد العينة حول محور معوقات دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين

م	العبارة	كبيرة	متوسطة	صغيرة	الوزن النسبي	شدة الاستجابة	الترتيب
1	لقد ساعدني استخدام الذكاء الاصطناعي على توفير وقت وجهد كبيرين في عملي كمعلم.	50	110	156	1.665	منخفضة	8
2	لقد ساهم الذكاء الاصطناعي في تحسين مهاراتي في تصميم	60	130	126	1.791	متوسطة	5



م	العبارة	كبيرة		متوسطة		صغيرة		الوزن النسبي	شدة الاستجابة	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%			
	الأنشطة التعليمية									
	التفاعلية.									
3	لقد ساعدني الذكاء الاصطناعي على تطوير مهارات التواصل الفعال مع الطلاب وأولياء الأمور.	45	14.2	125	39.6	146	46.2	1.680	متوسطة	7
4	ساهم الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم الذي أقدمه لطلابي.	75	23.7	150	47.5	91	28.8	1.949	متوسطة	2
5	ساهم استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير أدائي المهني كمعلم بشكل عام.	70	22.2	140	44.3	106	33.5	1.886	متوسطة	3
6	أصبحت أكثر قدرة على تقديم تعليم مخصص ومناسب لاحتياجات كل طالب بفضل الذكاء الاصطناعي	80	25.3	110	34.8	126	39.9	1.854	متوسطة	4
7	أرى أن استخدام الذكاء الاصطناعي قد ساهم في تطوير أساليب تقييمي لأداء الطلاب بشكل ملحوظ	60	19	120	38	136	43	1.759	متوسطة	6
8	أصبحت أكثر ثقة في استخدام التكنولوجيا في عملي بفضل تجربتي مع أدوات الذكاء الاصطناعي	90	28.5	130	41.1	96	30.4	1.981	متوسطة	1
9	أشعر أنني أكثر	50	15.8	110	34.8	156	49.4	1.665	منخفضة	9



م	العبارة	كبيرة		متوسطة		صغيرة		الوزن النسبي	شدة الاستجابة	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	استعداداً لمواجهة التحديات المستقبلية في مجال التعليم بفضل الذكاء الاصطناعي	40	12.7	100	31.6	176	55.7	1.570	منخفضة	10
0	أوصي زملائي المعلمين باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي للاستفادة منها في تطوير مهاراتهم المهنية									
المحور ككل										
								1.780	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور ككل بلغت (1.780) بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي يتراوح ما بين (1.570 - 1.981)، وجاءت الاستجابات على جميع العبارات (متوسطة ومنخفضة).

وكان أعلى ثلاث عبارات في استجابات أفراد العينة في المتوسط الحسابي، ما يلي:

- جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (8)، وهي (أصبحت أكثر ثقة في استخدام التكنولوجيا في عملي بفضل تجربتي مع أدوات الذكاء الاصطناعي)، بمتوسط حسابي (1.981) بدرجة موافقة (متوسطة)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (4)، وهي (ساهم الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم الذي أقدمه لطلابي) بمتوسط حسابي (1.949)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (5)، وهي (ساهم استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير أدائي المهني كمعلم بشكل عام) بمتوسط حسابي (1.886)، بدرجة موافقة (متوسطة).

بينما كان أقل ثلاث عبارات في استجابات أفراد العينة في المتوسط الحسابي، ما يلي:

- جاء في الترتيب (10) والأخير العبارة رقم (10)، وهي (أوصي زملائي المعلمين باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي للاستفادة منها في تطوير مهاراتهم المهنية)، بمتوسط حسابي (1.570)، بدرجة موافقة (منخفضة)،
 - جاء في الترتيب (9) وقبل الأخير العبارة رقم (9)، وهي (أشعر أنني أكثر استعداداً لمواجهة التحديات المستقبلية في مجال التعليم بفضل الذكاء الاصطناعي) بمتوسط حسابي (1.665)، بدرجة موافقة (منخفضة)،
 - جاء في الترتيب (8) العبارة رقم (1) وهي (لقد ساعدني استخدام الذكاء الاصطناعي على توفير وقت وجهد كبيرين في عملي كمعلم) بمتوسط حسابي (1.665)، بدرجة موافقة (منخفضة)،
- ويشير هذا إلى أن المعلمين يرون تأثيراً متوسطاً للذكاء الاصطناعي على تنميتهم المهنية، ولكنهم لا يزالون يواجهون بعض التحديات في توظيف هذه الأدوات بشكل كامل.



المحور الرابع: معوقات دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين

ويهدف إلى قياس مستوى وجود معوقات الذكاء الاصطناعي، وقد تم حساب تكرارات استجابات أفراد العينة

والنسب المئوية والوزن النسبي وترتيب العبارات تنازلياً حسب الوزن النسبي وكانت الاستجابات كما يلي:

جدول (9):

استجابات أفراد العينة حول محور معوقات دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين

م	العبارة	كبيرة		متوسطة		صغيرة		الوزن النسبي	شدة الاستجابة	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%			
9	أرى أن هناك حاجة ملحة لتوفير برامج تدريبية مكثفة حول الذكاء الاصطناعي للمعلمين	210	66.5	70	22.2	36	11.4	2.551	كبيرة	1
2	أعتقد أن مؤسستي التعليمية لا توفر الدعم الكافي لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي	200	63.3	80	25.3	36	11.4	2.519	كبيرة	2
1	أرى أن نقص المعرفة بأدوات الذكاء الاصطناعي هو عائق كبير أمام تطوير مهاراتي المهنية	180	57	90	28.5	46	14.6	2.424	كبيرة	3
3	البنية التحتية التقنية في مؤسستي غير كافية لدعم استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي	190	60.1	70	22.2	56	17.7	2.424	كبيرة	4
4	تكلفة تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي عالية جداً ولا يمكن تحملها	170	53.8	90	28.5	56	17.7	2.361	كبيرة	5
8	أعتقد أن الوقت المطلوب لتعلم استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي كبير جداً	160	50.6	90	28.5	66	20.9	2.297	متوسطة	6
6	أرى أن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي سيساهم في تحسين جودة التعليم بشكل كبير	140	44.3	120	38	56	17.7	2.266	متوسطة	7
10	أعتقد أن القيادة المدرسية لا تشجع على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي	150	47.5	100	31.6	66	20.9	2.266	متوسطة	8
15	أرى أن هناك حاجة إلى مزيد من الأبحاث حول فاعلية أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم	150	47.5	80	25.3	86	27.2	2.203	متوسطة	9
14	أعتقد أن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي سيساعد في تخصيص التعليم لكل طالب على حدة	130	41.1	110	34.8	76	24.1	2.171	متوسطة	10

م	العبرة	كبيرة		متوسطة		صغيرة		الوزن النسبي	شدة الاستجابة	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%			
7	أخشى من أن يؤدي استخدام الذكاء الاصطناعي إلى فقدان اللمسة الإنسانية في العملية التعليمية	120	38	100	31.6	96	30.4	2.076	متوسطة	11
11	أرى أن هناك مخاوف تتعلق بخصوصية البيانات عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي	110	34.8	120	38	86	27.2	2.076	متوسطة	12
5	أعتقد أن أدوات الذكاء الاصطناعي ستؤدي إلى استبدال دور المعلم	100	31.6	110	34.8	106	33.5	1.981	متوسطة	13
12	أعتقد أن أدوات الذكاء الاصطناعي معقدة للغاية ولا يمكن استخدامها بسهولة	90	28.5	110	34.8	116	36.7	1.918	متوسطة	14
13	أرى أن تكامل أدوات الذكاء الاصطناعي مع المناهج الدراسية الحالية أمر صعب	80	25.3	120	38	116	36.7	1.886	متوسطة	15
المحور ككل		2.228		متوسطة						

يتضح من الجدول السابق أن إجمالي استجابات أفراد العينة على المحور ككل بلغت (2.228) بدرجة موافقة متوسطة، وبمتوسط حسابي يتراوح ما بين (1.886-2.551)، وجاءت الاستجابات على جميع العبارات (كبيرة ومتوسطة).

وكان أعلى ثلاث عبارات في استجابات أفراد العينة في المتوسط الحسابي، ما يلي:

- جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (9)، وهي (أرى أن هناك حاجة ملحة لتوفير برامج تدريبية مكثفة حول الذكاء الاصطناعي للمعلمين)، بمتوسط حسابي (2.551) بدرجة موافقة (كبيرة)، وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (2)، وهي (أعتقد أن مؤسستي التعليمية لا توفر الدعم الكافي لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي) بمتوسط حسابي (2.519)، بدرجة موافقة (كبيرة)، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (1)، وهي (أرى أن نقص المعرفة بأدوات الذكاء الاصطناعي هو عائق كبير أمام تطوير مهاراتي المهنية) بمتوسط حسابي (2.424)، بدرجة موافقة (كبيرة).

بينما كان أقل ثلاث عبارات في استجابات أفراد العينة في المتوسط الحسابي، ما يلي:

- جاء في الترتيب (15) والأخير العبارة رقم (13)، وهي (أرى أن تكامل أدوات الذكاء الاصطناعي مع المناهج الدراسية الحالية أمر صعب)، بمتوسط حسابي (1.886)، بدرجة موافقة (متوسطة).
- جاء في الترتيب (14) وقبل الأخير العبارة رقم (12)، وهي (أعتقد أن أدوات الذكاء الاصطناعي معقدة للغاية ولا يمكن استخدامها بسهولة) بمتوسط حسابي (1.918)، بدرجة موافقة (متوسطة).
- جاء في الترتيب (13) العبارة رقم (5) وهي (أعتقد أن أدوات الذكاء الاصطناعي ستؤدي إلى استبدال دور المعلم) بمتوسط حسابي (1.981)، بدرجة موافقة (متوسطة).



ويشير هذا إلى أن المعلمين يواجهون العديد من المعوقات التي تحد من استخدامهم للذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية، وأهم هذه المعوقات هي نقص المعرفة والدعم والتدريب، بالإضافة إلى المخاوف المتعلقة بتكلفة التطبيق والخصوصية.

المحور الرابع: أهم النتائج والتوصيات لتفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية:

أولاً: أهم النتائج

في ضوء ما تم استعراضه وتحليله في المحاور السابقة، يمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة الميدانية في النقاط التالية:

- مستوى الوعي والمعرفة: يمتلك المعلمون في المرحلة الثانوية بمدينة حائل مستوى متوسطاً من الوعي والمعرفة بمفهوم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، مع وجود تفاوت في مستوى إدراكهم لأهمية هذه التقنية وتطبيقاتها المختلفة.
- محدودية الاستخدام والممارسة: يتبين أن استخدام المعلمين لأدوات الذكاء الاصطناعي في عملهم لا يزال محدوداً، وأن هناك فجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق الفعلي لهذه الأدوات في الممارسة اليومية.
- تأثير متوسط على التنمية المهنية: يرى المعلمون أن الذكاء الاصطناعي له تأثير متوسط على تنميتهم المهنية، حيث يساعد في بعض الجوانب، ولكن لا يزال هناك مجال كبير لتحقيق الاستفادة القصوى من هذه التقنية.
- وجود معوقات متعددة: يواجه المعلمون في المرحلة الثانوية العديد من المعوقات التي تحد من استخدامهم للذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية، وأهم هذه المعوقات هي:
- نقص المعرفة والتدريب: يعتبر نقص المعرفة بأدوات الذكاء الاصطناعي وعدم توفر برامج تدريبية كافية من أبرز المعوقات التي تواجه المعلمين.
- نقص الدعم المؤسسي: يرى المعلمون أن مؤسساتهم التعليمية لا توفر الدعم الكافي لتطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي، سواء من الناحية التقنية أو المالية أو الإدارية.
- مخاوف تتعلق بالتطبيق: يخشى بعض المعلمين من أن يؤدي استخدام الذكاء الاصطناعي إلى استبدال دور المعلم، أو فقدان اللمسة الإنسانية في العملية التعليمية، أو ظهور مخاوف تتعلق بخصوصية البيانات.
- صعوبة التكامل مع المناهج: يرى المعلمون أن هناك صعوبة في دمج أدوات الذكاء الاصطناعي مع المناهج الدراسية الحالية، وأن هناك حاجة إلى إعادة النظر في المناهج وتطويرها بما يتماشى مع هذه التقنية.
- التكلفة العالية: يعتبر بعض المعلمين أن تكلفة تطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي عالية جداً، ولا يمكن تحملها.

أهم التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة، تقدم الدراسة مجموعة من التوصيات العملية التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية، وهي:

- توفير برامج تدريبية مكثفة: يجب على المؤسسات التعليمية توفير برامج تدريبية مكثفة للمعلمين حول الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، مع التركيز على الجوانب العملية والتطبيقية، وتزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لاستخدام هذه الأدوات بفاعلية.
- توفير الدعم المؤسسي: يجب على المؤسسات التعليمية توفير الدعم اللازم للمعلمين لتطبيق أدوات الذكاء الاصطناعي، سواء من الناحية التقنية (توفير البنية التحتية اللازمة، مثل الأجهزة والبرامج والاتصال بالإنترنت)،



أو من الناحية المالية (تخصيص ميزانية لشراء الأدوات والبرامج اللازمة)، أو من الناحية الإدارية (توفير الوقت اللازم للتعلم والتجريب).

- توعية المعلمين بفوائد الذكاء الاصطناعي: يجب على المؤسسات التعليمية توعية المعلمين بفوائد الذكاء الاصطناعي في التعليم، وكيف يمكن أن يساعدهم في تحسين أدائهم المهني، وتوفير الوقت والجهد، وتخصيص التعليم، وتقديم تجارب تعليمية أكثر جاذبية للطلاب.
- تطوير المناهج الدراسية: يجب على المؤسسات التعليمية العمل على تطوير المناهج الدراسية بما يتماشى مع تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتضمن هذه التقنيات في العملية التعليمية، بحيث تصبح جزءاً لا يتجزأ من المنهج الدراسي.
- تشجيع البحث والتطوير: يجب على المؤسسات التعليمية تشجيع البحث والتطوير في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، وإجراء المزيد من الدراسات والبحوث لتقييم فاعلية هذه الأدوات، وتطويرها بما يتناسب مع احتياجات السياق التعليمي المحلي.
- بناء مجتمعات تعلم مهنية: يجب على المؤسسات التعليمية تشجيع المعلمين على تبادل الخبرات والمعرفة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، من خلال إنشاء مجتمعات تعلم مهنية، وتوفير منصات للتواصل والتعاون بين المعلمين.
- التركيز على الجوانب الأخلاقية والإنسانية: يجب على المؤسسات التعليمية الحرص على دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم بطريقة أخلاقية وإنسانية، مع الحفاظ على التوازن بين التكنولوجيا والتفاعل الإنساني، وحماية خصوصية بيانات الطلاب والمعلمين.
- توفير نماذج وتطبيقات عملية: يجب على المؤسسات التعليمية توفير نماذج وتطبيقات عملية للذكاء الاصطناعي يمكن للمعلمين استخدامها في فصولهم الدراسية، وتوفير الدعم اللازم لتجربة هذه الأدوات وتقييم فعاليتها.
- تفعيل دور القيادات المدرسية: يجب على القيادات المدرسية أن تلعب دوراً فعالاً في دعم وتشجيع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، من خلال توفير الدعم والتوجيه اللازم للمعلمين، وتشجيع ثقافة الابتكار والتجديد في المدرسة.
- إجراء تقييم مستمر: يجب على المؤسسات التعليمية إجراء تقييم مستمر لبرامج التنمية المهنية التي تستخدم الذكاء الاصطناعي، وتقييم مدى فاعلية هذه البرامج في تحقيق أهدافها، وتعديلها وتطويرها بما يتناسب مع احتياجات المعلمين والمتعلمين.

إن تفعيل دور الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية للمعلمين في المرحلة الثانوية يتطلب جهوداً متكاملة من جميع الأطراف المعنية، بدءاً من المؤسسات التعليمية، ومروراً بالمعلمين والقيادات المدرسية، وصولاً إلى الطلاب والمجتمع المحلي. فمن خلال تبني هذه التقنيات وتوظيفها بشكل فعال، يمكن تحقيق تحول حقيقي في العملية التعليمية، وتمكين المعلمين من أن يصبحوا قادة تربيون قادرين على مواكبة تحديات العصر، والمساهمة الفاعلة في بناء جيل المستقبل.

المراجع

- إبراهيم، م. (2015). الذكاء الاصطناعي- المفهوم والتطبيقات. دار النهضة العربية.
أبو جلاله، ح. (2020). التنمية المهنية للمعلمين: رؤية معاصرة. دار الفكر العربي.
أبو شمالة، ع. (2013). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.



- بصفر، أ. وآخرون. (2010). *التنمية المهنية للمعلمين*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الحجيلي، أ. (2020). *تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: الواقع والمأمول*. دار النهضة العربية.
- الحربي، خ. (2019). *تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي في المدارس السعودية: دراسة حالة*. *المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم في التعليم العالي* 16 (1)، 1-15.
- الحري، س. (2018). *التنمية المهنية للمعلمين: أسس نظرية وتطبيقات عملية*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الحميداوي، ع. (2010). *التنمية المهنية للمعلم*. دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- الخطيب، م. (2018). *فلسفة التربية في المملكة العربية السعودية*. مكتبة الرشد.
- الدرهم، س. (2024). *دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة الكلمة العربية من خلال تطبيق (صحح لي)*. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية* 6 (4)، 578-611. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2198>
- الدهشان، ج. (2020). *التعليم الإلكتروني في زمن الكورونا: الفرص والتحديات*. *مجلة العلوم التربوية النفسية* 21 (1)، 115-132.
- الرشيدي، م. (2020). *التنمية المهنية للمعلمين في ضوء رؤية 2030*. الدار العربية للعلوم ناشرون.
- الرويلي، م. (2020). *دور الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية*. *مجلة العلوم التربوية* 32 (1)، 123-140.
- الزهراني، ع. (2019). *دور التنمية المهنية في تحسين أداء المعلمين*. *مجلة العلوم التربوية* 28 (4)، 747-782.
- السالي، ع. (2010). *تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- السيد، ف. (2021). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*. دار الفكر العربي.
- الشمري، م. (2019). *أثر برنامج للتنمية المهنية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات*. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية* 13 (1)، 1-39.
- عبد النور، م. (2005). *الذكاء الاصطناعي في التعليم*. دار الفكر العربي.
- العتيبي، ف. (2017). *أثر برامج التنمية المهنية المستمرة على أداء المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك سعود.
- العجمي، م. (2021). *التنمية المهنية للمعلمين: نحو مجتمعات تعلم مهنية*. دار المناهج.
- عزمي، ن. وآخرون. (2014). *مقدمة في الذكاء الاصطناعي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العمار، ع. (2016). *دور التنمية المهنية في رفع جودة التعليم في المملكة العربية السعودية*. *مجلة العلوم التربوية* 28 (4)، 747-782.
- الغامدي، أ. (2017). *فاعلية برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة*. دار الكتاب الحديث.
- الغامدي، س. (2018). *تصورات المعلمين حول الذكاء الاصطناعي في المدارس السعودية*. *مجلة تكنولوجيا التعليم للتنمية والمجتمع* 15 (2)، 112-125.
- لطفي، أ. (2018). *مقدمة في الذكاء الاصطناعي*. دار النهضة العربية.
- محمود، ي. س. (2012). *الذكاء الاصطناعي: مدخل إلى المفاهيم والتطبيقات*. دار الكتاب الجامعي.
- مرسي، ع. (2019). *التنمية المهنية الشاملة للمعلمين*. دار الكتاب الجامعي.
- معبد، س. (2020). *تداعيات جائحة كورونا على التعليم: دروس مستفادة ورؤى مستقبلية*. *مجلة التربية والتعليم* 25 (2)، 45-67.



النازل خ. ب. (2024). توصيف التركيب للعقل الإلكتروني: الإمكانيات والمعوقات. *آداب للدراسات اللغوية والأدبية*, 6(2), 29-9. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i2.1935>

النجار، ف. ج. (2010). *نظم المعلومات الإدارية / المعاصرة*. دار الحامد للنشر والتوزيع.
النجار ف. ع. ا. (2023). الذكاء الاصطناعي وإنتاج الشعر العربي في ضوء ضوابط علمي العروض والنحو. *آداب للدراسات اللغوية والأدبية*, 5(3), 147-118. <https://doi.org/10.53286/arts.v5i3.1560>

Arabic References

- Ibrāhīm, M. (2015). *al-dhakā' alāshnā'y-al-mafhūm wa-al-taṭbīqāt*. Dār al-Nahḍah al-‘Arabīyah.
- Abū Jalālat, H. . (2020) *al-tanmiyah al-mihniyah lil-Mu‘allimīn: ru’yah mu‘āshirah*. Dār al-Fikr al-‘Arabī.
- Abū Shamālāh, ‘A. (2013). *al-dhakā' alāshnā'y wa-taṭbīqātuha fi al-Ta‘līm*. Dār al-Yāzūrī al-‘Ilmiyah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Bṣfr, U. wa-ākharūn. (2010). *al-tanmiyah al-mihniyah lil-Mu‘allimīn*. Dār al-Shurūq lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- al-Hujayli, A. . (2020) *taṭbīqāt al-dhakā' alāshnā'y fi al-Ta‘līm: al-wāqī‘ wa-al-ma‘mūl*. Dār al-Nahḍah al-‘Arabīyah.
- al-Ḥarbi, Kh. (2019). taḥaddiyāt taṭbīq al-dhakā' alāshnā'y fi al-Madāris al-Sa‘ūdiyyah: dirāsah ḥālat. *al-Majallah al-Dawliyah ltknwhwyā al-Ta‘līm fi al-Ta‘līm al-‘Āli*. 16 (1), 1-15.
- al-Ḥarīrī, S. (2018). *al-tanmiyah al-mihniyah lil-Mu‘allimīn: Usus Naẓariyat wa-taṭbīqāt ‘amaliyat*. Maktabat al-Anjlū al-Miṣriyah.
- al-Ḥamīdāwī, ‘A. (2010). *al-tanmiyah al-mihniyah lil-mu‘allim*. Dār al-Ṣafā’ lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- al-Khaṭīb, M. (2018). *Falsafat al-Tarbiyah fi al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdiyyah*. Maktabat al-Rushd.
- Al-Durayhim, S. B. A. B. A. (2024). The Role of Artificial Intelligence Applications in Serving the Arabic word: A Case Study on the “Saḥḥih li ” Application . *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(4), 578–611. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2198>
- al-Dahshān, J. (2020). al-Ta‘līm al-iliktrūnī fi zaman alkwirwnā: al-furaṣ wa-al-taḥaddiyāt. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah al-nafsīyah*. 21 (1) 115-132.
- al-Rashīdī, M. (2020). *al-tanmiyah al-mihniyah lil-Mu‘allimīn fi ḍaw’ ru’yah 2030*. al-Dār al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm Nāshirūn.
- al-Ruwaylī, M. (2020). Dawr al-dhakā' alāshnā'y fi taṭwīr al-Ta‘līm fi al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdiyyah. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, 32 (1), 123-140.
- al-Zahrānī, ‘A. (2019). Dawr al-tanmiyah al-mihniyah fi Taḥsīn adā’ al-Mu‘allimīn. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, 28 (4), 747-782.
- al-Salīmī, ‘A. (2010). *taṭbīqāt al-dhakā' alāshnā'y fi majāl al-Ta‘līm*. Dār Ṣafā’ lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- al-Sayyid, F. . (2021) *naẓariyāt al-ta‘allum wa-taṭbīqātuha al-Tarbawīyah*. Dār al-Fikr al-‘Arabī.
- al-Shammarī, M. (2019). Athar Barnāmaj lil-Tanmiyah al-mihniyah fi Taḥsīn al-adā’ altdrysy li-mu‘allimī al-riyāḍiyyāt. *Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 13 (1), 1-39.
- ‘Abd al-Nūr, M. (2005). *al-dhakā' alāshnā'y fi al-Ta‘līm*. Dār al-Fikr al-‘Arabī.



- al-‘Utaybi, F. (2017). *Athar Barāmij al-tanmiyah al-mihniyah al-mustamirrah ‘alā adā’ al-Mu‘allimīn* [Risalat majistir ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd.
- al-‘Ajāmī, M. (2021). *al-tanmiyah al-mihniyah lil-Mu‘allimīn: Naḥwa mujtama‘āt ta‘allum mihniyah*. Dār al-Manāhiḥ.
- ‘Azmī, N. wa-ākharūn. (2014). *muqaddimah fī al-dhakā’ alāṣṭnā’y*. Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘ wa-al-Ṭibā‘ah.
- al-‘Ammār, ‘A. (2016). Dawr al-tanmiyah al-mihniyah fī Raf‘ Jawdah al-Ta‘līm fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, 28(4), 747-782.
- al-Ghāmīdī, U. (2017). *fā‘iliyat Barāmij al-tanmiyah al-mihniyah lil-Mu‘allimīn fī ḍaw’ ma‘āyir al-jawdah al-shāmilah*. Dār al-Kitāb al-ḥadīth.
- al-Ghāmīdī, S. (2018). taṣawwūrāt al-Mu‘allimīn ḥawla al-dhakā’ alāṣṭnā’y fī al-Madāris al-Sa‘ūdīyah. *Majallat Tīknūlūjiyā al-Ta‘līm lil-Tanmiyah wa-al-mujtama‘*, 15(2), 112-125.
- Luṭfī, U. (2018). *muqaddimah fī al-dhakā’ alāṣṭnā’y*. Dār al-Naḥḍah al-‘Arabīyah.
- Maḥmūd, Y. S. (2012). *al-dhakā’ alāṣṭnā’y: madkhal ilā al-mafāhīm wa-al-taṭbiqāt*. Dār al-Kitāb al-Jāmi‘ī.
- Mursī, ‘A.. (2019) *al-tanmiyah al-mihniyah al-shāmilah lil-Mu‘allimīn*. Dār al-Kitāb al-Jāmi‘ī.
- Ma‘bad, S. (2020). Tadā‘iyāt jā’ih kwrwnā ‘alā al-Ta‘līm: Durūs mustafādah wa-ru‘ā mustaqbaliyah. *Majallat al-Tarbiyah wa-al-ta‘līm*, 25(2), 45-67.
- Al-Nazil, K. B. A. I. (2024). Specification of the Structure of the Electronic Mind: Capabilities and Limitations. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(2), 9–29. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i2.1935>
- al-Najjār, F. J. (2010). nazm al-ma‘lūmāt al-Idāriyah al-mu‘āṣirah. Dār al-Ḥāmid lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Al-Najjar, F. A. A.-S. . (2023). Artificial Intelligence and Arabic Poetry Composition in light of the rules of prosody and grammar. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 5(3), 118–147. <https://doi.org/10.53286/arts.v5i3.1560>
- المراجع الأجنبية:
- Alomari, M. (2021). *Artificial intelligence in education: A systematic review*. Journal of Educational Technology, 45(3), 234-256.
- Alsedrah, A. (2017). *Artificial Intelligence: A Beginner’s Guide*. Amazon Digital Services.
- Baker, R. S., & Inventado, P. S. (2014). Educational data mining and learning analytics. In *Learning analytics* (pp. 61-75). Springer.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). Jossey-Bass.
- Borto, T., & Sutoon, R. (2019). *Artificial Intelligence: A Practical Guide*. Routledge.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters?. *Educational Leadership*, 66(5), 36-41.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2005). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach?. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 217-236.



- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO Publishing.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Hargreaves, A. (2005). The emotions of teaching and educational change. *International Journal of Educational Research*, 43(6), 616-630.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- Howard, S. (2016). *The SAGE handbook of digital learning research*. SAGE Publications.
- Hussain, A., et al. (2022). Educational Robots for Future Learning: A Systematic Review. *International Journal of Information Technology*, 14(1), 23-35.
- Hwang, G. J., & Tu, Y. F. (2021). The roles of artificial intelligence in smart learning environments: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100001.
- Hwang, G. J., et al. (2012). A context-aware ubiquitous learning environment for science learning activities. *Educational Technology & Society*, 15(1), 174-187.
- Ingersoll, R. M. (2012). *The problem of underqualified teachers in American secondary schools*. Consortium for Policy Research in Education.
- Johnson, L., & Smith, R. (2014). Technology integration in the classroom. *Journal of Educational Technology*, 40(2), 123-140.
- Kampen, J. (2019). *The Professional Development Teacher: Understanding Effective Practices*. Routledge.
- Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business Horizons*, 62(1), 15-25.
- Karsenti, T. (2019). Artificial intelligence in education: Opportunities and challenges. *International Education Studies*, 12(1), 108-110.
- Khan, B. H. (2017). Artificial intelligence in education: A review. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 8(5), 1-5.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Association Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2004). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Omer, N. I. M. (2024). Maintaining Meaningful Human Interaction in AI-Enhanced Language Learning Environments: A Systematic Review. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 533-552. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2083>



- Partnership for 21st Century Skills. (2011). *Framework for 21st century learning*. Author.
- Poola, S. (2017). *Artificial Intelligence Simplified*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2020). *Artificial intelligence: a modern approach* (4th ed.). Pearson.
- Scherer, M. (2016). Artificial intelligence and its impact on the job market. *Harvard Business Review*, 94(5), 16-21.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.
- Siau, K. (2018). Impact of artificial intelligence on higher education. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 17, 253-268.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Tuomi, I. (2018). *The impact of artificial intelligence on learning, teaching and education*. European Commission.
- Tyagi, S. (2016). *Artificial Intelligence for Beginners*. Amazon Digital Services.
- VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197-221.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO.
- Williamson, B. (2016). Algorithmic accountability: machine learning, and public sector transparency. *Public Policy*, 28(3), 373-406.





Development Requirements of Training and Professional Programs in Community Colleges in the Republic of Yemen: Perspectives of Faculty Members

Mohammed Nasser Ali Al-Riyashi^{*}

abobassal2024@gmail.com

Abstract:

The current study aims to identify the development requirements of training and professional programs from the perspective of faculty members in community colleges in the Republic of Yemen. It seeks to identify statistically significant differences in the responses of faculty members in community colleges attributed to variables (gender, years of experience). The descriptive survey method was used to explore perspectives on the status of training and professional programs in Yemeni community colleges. A survey instrument was used for field application on a sample of 833 male and female members. The study key findings revealed that the overall mean for both domains was 3.36 equally, significant statistical differences at a level of 0.05 for the means of responses of the study sample regarding the development requirements of training and professional programs in community colleges in the Republic of Yemen in the two domains (political and legislative requirements, material and administrative requirements) based on gender in favor of males, and based on years of academic experience in favor of those with professional experience of 15 years or more.

Keywords: Development requirements, Training programs, Professional programs, Community colleges, Faculty members.

^{*} Ph.D. Scholar in Educational Policies, Department of Educational Policies, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Riyashi, M. N. A. (2025). Development Requirements of Training and Professional Programs in Community Colleges in the Republic of Yemen: Perspectives of Faculty Members, *Journal of Arts*, 13(1), 69 -100.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية

محمد ناصر علي الرياشي *

abobassal2024@gmail.com

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية. ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع التي تُعزى إلى متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة). واستخدمت المنهج الوصفي المسحي لتقصي وجهات النظر حول واقع البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية، واستخدمت أداة الاستبانة أداةً للتطبيق الميداني على عينة قوامها (833) عضوًا وعضوةً، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن المتوسط الحسابي العام للمجاليين قد بلغ (3.36) بدرجة متساوية، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع بالجمهورية اليمنية في المجالين (مجال المتطلبات السياسية والتشريعية، ومجال المتطلبات المادية والإدارية) باختلاف متغير (الجنس) لصالح فئة الذكور، ومتغير (سنوات الخبرة العلمية)، ولصالح فئة من يملكون خبرة مهنية تبلغ (15 سنة فأكثر).

الكلمات المفتاحية: متطلبات التطوير، البرامج التدريبية، البرامج المهنية، كليات المجتمع، أعضاء الهيئة التعليمية.

* طالب دكتوراه تخصص سياسات تربوية - قسم السياسات التربوية - كلية التربية - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الرياشي، م. ن. ع. (2025). متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية، مجلة الآداب، 13 (1)، 69-100.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



يُعدُّ التعليم العالي بمختلف مستوياته، ومؤسساته الركيزة الأساسية لبناء الفرد وتكوينه تكويناً علمياً، ومعرفياً، ومهنياً، وثقافياً، واجتماعياً على النحو الذي يساعد على تنمية الأفراد في كافة التخصصات التي يحتاجها الوطن وسوق العمل، وبما يؤدي إلى التطوير والتحديث في المجتمعات كافة. فالعالم اليوم يسير بخطى مُتسارعة نحو التميز والتفوق في مختلف قطاعات التعليم، فقد دأبت العديد من المؤسسات التعليمية على تطوير أهدافها وتغيير إستراتيجياتها، وتحسين برامجها لرفع مستوى جودة الأداء بها، وتحسين قدرتها التنافسية لتكون أكثر قدرة على تلبية احتياجات المستفيدين ونيل رضاهم، لتتمكن من الاستمرار والنمو في هذه البيئة المتحركة وشديدة التنافس (صالح، 2019).

إنَّ كلاً من البرامج التدريبية والمهنية تُشكل أساساً للحركة التربوية المعاصرة، فمن خلالها يتمكن المجتمع المعاصر من تنمية موارده البشرية بما يتفق مع مطالبه وحاجاته على هيئة برامج مكثفة لتخطيط القوى العاملة (الحاج، 2017)، فالعليم المهني له دور جوهري في إعداد قوة عمل مؤهلة للتعامل مع التقانة الحديثة، وقادرة على مواجهة التغيرات المتسارعة وانعكاساتها على طبيعة احتياجات سوق العمل من المهن والمهارات المتغيرة، مما دفع الدول، خاصة المتقدمة منها، إلى إدخال إصلاحات جذرية في هذا القطاع من خلال تكامل برامج التعليم الثانوي المهني الفني وتجسيدها بالتعليم العالي، وربطهما باحتياجات سوق العمل وتأمين تجاوبه مع التغيرات العلمية والثقافية والتحوللات الاجتماعية والأوضاع الاقتصادية المستجدة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2015).

وقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى أهمية البرامج التدريبية والمهنية فنجد دراسة أوفياوي (Oviawe، 2018) تبين أهمية التدريب المهني كونه جزءاً لا يتجزأ من التعليم العام؛ كما أنه وسيلة لإعداد الأيدي العاملة المؤهلة بما ينسجم مع حاجات المجتمع، ومن ثم فهو أداة لتعزيز التنمية المستدامة، من خلال تطوير (المهارات العامة، والمهارات المهنية)، وكذا دراسة ديتشيماس وآخرين (Detsimas at all، 2016) التي بينت أن البرامج التدريبية والمهنية تُعتبر المحفز الذي يحتاجه العنصر البشري لتحسين أدائه وقدراته، ومن ثم تؤدي إلى زيادة الإنتاجية في المنظمة؛ لذلك يجب أن يتم تصميم البرامج التدريبية والمهنية على أساس احتياجات، وأهداف محددة وثابتة.

ونجد دراسة هونوراتي (Honorati، 2015) قد أوضحت أن هذه البرامج تهدف إلى معالجة العجز في المهارات ذات الصلة (المهنية، المعرفية، وغير المعرفية)، وأن تعدد البرامج التدريبية والمهنية وتطويرها يؤدي إلى الإسهام في تطوير القدرات والمهارات لديهم.

وفي الجمهورية اليمنية شهدت البرامج التدريبية والمهنية تطورات مهمة عبر العقود السابقة تمثلت بإقامة المعاهد المهنية، وكليات المجتمع، ومراكز التدريب المهني، وتنوعت تخصصاتها حتى تواكب تطورات القطاعات الإنتاجية والتكنولوجية في المجتمع اليمني. وانطلاقاً من أهمية البرامج التدريبية والمهنية كأحد أنواع التعليم المستمر مدى الحياة، واستناداً إلى ما نادت به المنظمات العالمية كـ(اليونسكو، والألسكو)، والمؤتمرات العلمية في مجال التعليم الفني والتدريب المهني، وحرصاً على أن تتحقق فرص التعليم والتعلم المستمر للجميع في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية، فإن هذه الدراسة تسعى إلى عرض أهم متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية لتواكب بذلك متغيرات العصر الحالي، وتُلبي متطلبات الفرد والمجتمع، وتتلاءم مُخرجاتها مع سوق العمل.

مشكلة الدراسة:

إن التعليم المهني والتدريب يهدفان إلى تزويد المهنيين والمتدربين بالمعلومات والمهارات، والأساليب المختلفة المتجددة عن طبيعة أعمالهم الموكلة لهم، والعمل على تحسين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم، ومحاولة تغيير سلوكهم واتجاهاتهم بشكل



إيجابي، ومن ثم رفع مستوى الأداء والكفاءة الإنتاجية، وتلبية الاحتياجات المجتمعية (طارق، 2019)، كما أن التطوير المهني المستمر يسهم بشكل كبير في تنمية المعارف والمهارات (Shohel & others, 2012).

فالالتحاق بالدورات الخاصة بالتنمية المهنية له فاعلية على تطوير أداء الأفراد، والبرامج لا بد لها من تطوير وتحديث حتى تتواءم واحتياجات الأفراد جروهمان وكوفيلد (Grohmann & Kauffeld, 2013). فاليمين بجميع قطاعاته المختلفة يعول على كليات المجتمع كنمط من أنماط التعليم العالي كونها مرتكزا أساسيا للنهوض بالموارد البشرية وتنميتها، ومعالجة الفجوة الحاصلة بين المخرجات التعليمية ومتطلبات سوق العمل، وما يرافق ذلك من أعباء اجتماعية واقتصادية.

وقد أوضحت العديد من الدراسات وجود قصور في عمليات تطوير البرامج التدريبية والمهنية المقدمة في كليات المجتمع اليمنية كدراسة (العبيسي، 2017) التي بينت نتائجها وجود ضعف في الشراكة بين كليات المجتمع ومؤسسات سوق العمل فيما يخص تدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ووضع مناهج الكليات، كما أن كليات المجتمع لا تحرص على متابعة خريجها، وتحديث برامجها، وهناك ضعف في مواكبة مناهجها لمتطلبات سوق العمل، ودراسة (السعد؛ والدعيس، 2016) التي وضحت نتائجها أن نظام التعليم في كليات المجتمع اليمنية يحتاج إلى تطوير من أجل الوصول إلى تحقيق أهدافه الكمية بالمستوى المطلوب، ودراسة (الدحاني؛ وناصر؛ والصنوي، 2020)، التي بينت نتائجها أن هنالك حاجة إلى تطوير البرامج التدريبية والمهنية، والفنية، وتطور كفاءات كليات المجتمع لتتواءم مخرجاتها العلمية مع احتياجات السوق المحلية.

وقد ذكر (الفقيه، 2018) أن هناك مجموعة من الاختلالات التي تعاني منها كليات المجتمع اليمنية تتمثل في: ضعف مستويات التخطيط والإدارة، وغياب السياسات والخطط الإستراتيجية التي تضمن برامج تدريبية ومهنية تتناسب واحتياجات المتدربين حسب حاجات التنمية ومتطلبات سوق العمل المحلية.

ونظراً لأن عملية تطوير البرامج التدريبية والمهنية تعد نشاطاً رئيسياً وهاماً لزيادة فاعلية البرامج التي تقدمها كليات المجتمع اليمنية ضماناً لتحقيق متطلبات واحتياجات الفرد والمجتمع، فإن ضعف الاهتمام بمرحلة تطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية يؤدي إلى أن يفقد التدريب أهم أهدافه، وهو رفع كفاءة أداء المتدربين، والتي لا بد أن تنعكس على أداء المؤسسة التي ينتمي إليها المتدرب أو المتدربة، وباستقراء واقع البرامج المقدمة للمتدربين بالبرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية لاحظ الباحث -كونه عمل مُدرَّباً مُتَعاقِداً لأكثر من ست سنوات بكلية مجتمع الدرب بدمار، وكلية المجتمع بريم- أن البرامج التدريبية والمهنية لا تلبي احتياجات سوق العمل اليمني، وأن التخطيط لها يحتاج إلى تنظيم، وكذلك البرامج تحتاج إلى تطوير وتحديث حتى تواكب التغيرات المتسارعة في عصرنا الحالي، وتلبي احتياجات سوق العمل اليمني.

ولحتمية الاهتمام بالتعليم والتدريب بكليات المجتمع التي أصبحت محط أنظار وتفكير الكثير من المسؤولين، والمتخصصين، والخبراء في المجال التعليمي، والتربوي، والتدريبي، والمهني، ونتيجةً لندرة الدراسات التي تناولت تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

أسئلة الدراسة: تتمثل أسئلة الدراسة الحالية فيما يأتي:

- ما متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية تُعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)؟



أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في التعرف على:

- متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية.
 - الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية التي تُعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة).
- أهمية الدراسة: تنطلق أهمية الدراسة الحالية من جانبين، هما:

أولاً: الأهمية النظرية

1. قد تُسهّم هذه الدراسة في إثراء التنظير الخاص بكليات المجتمع في الجمهورية اليمنية، وخاصةً مع ندرة الدراسات التي تناولت تطوير البرامج التدريبية والمهنية التي تقدمها كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية.
2. تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها استجابةً للاهتمام الدولي بالتدريب والتعليم المهني خاصة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) فجاءت هذه الدراسة لتهتم بتطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

1. قد تساعد نتائج هذه الدراسة في تطوير البرامج التدريبية والمهنية التي تقدم في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية بما يتلاءم مع احتياجات الدارسين والدارسات من أجل تحقيق أداء أفضل في مختلف نواحي الحياة.
2. قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة صانعو السياسات التعليمية بوزارة التعليم الفني والتدريب المهني، وعمداء كليات المجتمع من حيث الإستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة في تحديث وتطوير البرامج التدريبية، والتخصصات المهنية، والبرامج التنموية، والجوانب الأخرى للعملية التعليمية والتدريبية بكليات المجتمع لتواكب متغيرات العصر.

مصطلحات الدراسة:

البرامج التدريبية: تُعرف بأنها عبارة عن: "نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات أداء الأفراد في عملهم" (نصري، 2014، ص 54، Ashuja'a, & Jibreel, 2024).

البرامج المهنية: تعرفها (الحمادين، 2020) بأنها: التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي والتوجيه السلوكي بالإضافة إلى اكتساب المهارات والقدرات المهنية التي تقوم بها مؤسسات نظامية بمستوى الدراسة الثانوية لغرض إعداد عمال مهرة من مختلف المجالات والتخصصات المهنية مما يجعلهم قادرين على تنفيذ المهام التي توكل إليهم، بالمساهمة في الإنتاج الفردي والجماعي.

كليات المجتمع: هنالك العديد من التعريفات لكليات المجتمع، من أبرزها ما ذكره (فواز، 2018، ص 18) من أن تعريف كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية جاء في (قانون إنشاء كليات المجتمع اليمنية رقم (5) لسنة 1996، ص7)، بأنها: "الكليات التي تنشأ وفقاً لأحكام هذا القانون لتلبية احتياجات المجتمع من الكوادر الفنية والتقنية المتوسطة في المجالات المختلفة".



حدود الدراسة: تُحدد الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدارسة الحالية على: (متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية).

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال العام الجامعي (2023 - 2024م).

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على جميع أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع اليمنية ممن يحملون مؤهلاً علمياً بدرجة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر، مُعيد) ذكوراً وإناثاً.

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة الحالية على كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية، وتحديداً (كلية المجتمع بصنعاء، كلية المجتمع بسنحان)؛ نظراً لأنها أكثر أماناً أثناء عملية التطبيق الميداني فيها.

أدبيات الدراسة:

أولاً: الإطار النظري، ويتضمن الموضوعات الآتية

المبحث الأول: البرامج التدريبية

أولاً: تعريف البرامج التدريبية

لقد ارتبط ظهور البرامج التدريبية وأهميتها ببروز التنمية الإدارية كظاهرة حضارية وسلوكية واقتصادية، وقد قامت العديد من المؤسسات بتنظيم برامج تدريبية كنشاط إنساني ذي أهمية كبيرة؛ لما له من أثرٍ واضحٍ في رفع وتنمية الكفاءة البشرية، الأمر الذي يستلزم صياغة قواعد لتطوير وضبط وتقييم وتنظيم هذه البرامج وهذه النشاطات حتى يتم التأكد من الوصول إلى الأهداف المرجوة بالشكل الصحيح والفعال.

من هنا نجد أن المفاهيم والتعريفات المرتبطة بالبرامج التدريبية قد تعددت وتنوعت حسب الاحتياجات التي يسعى الفرد إلى تحقيقها في المنظمات وسوق العمل، ومن هذه التعريفات ما يأتي:

تُعرف البرامج التدريبية بأنها: "الأداة التي تربط بين الاحتياجات التدريبية وبين الأهداف المطلوب تحقيقها من التدريب، والمادة العلمية، والوسائل، والأساليب؛ بهدف تنمية الموارد البشرية؛ لأجل تحقيق أهداف الفرد والمنظمة" (عبد الفتاح، 2015، ص 45).

كما يُشار للبرامج التدريبية بأنها عبارة عن: "عملية مُخططة تقوم باستخدام أساليب، وأدوات؛ بهدف خلق وتحسين، وصل المهارات، والقدرات لدى الفرد وتوسيع نطاق معرفته للأداء الكُفء من خلال التعليم؛ لرفع مستوى كفاءته، ومن ثم كفاءة المؤسسة" (وصفي، 2014، ص 65).

من خلال التعريفات السابقة يستنتج الباحث أن البرامج التدريبية عبارة عن: مجموعة من البرامج المخططة والمنظم لها، والتي تمكن المتدرب المشارك فيها من النمو، والرقى في أدائه داخل الورش التدريبية، والحصول على خبرات ثقافية، ومعرفية، ومهارية، وتدريبية، ومهنية؛ من أجل تحسين الجوانب الأدائية له، وذلك بهدف الوصول بالمتدرب إلى أقصى درجات إتقان أدائه المهني، وتحقيق أهدافه، وأهداف المؤسسة التي ينتهي إليها.

أهداف البرامج التدريبية:

للبرامج التدريبية أهداف متعددة ومتنوعة، منها ما ذكره (هلال، 2015، ص 110) فيما يأتي:

- 1- رفع مستوى الأداء والكفاءة الإنتاجية لدى الأفراد العاملين.
- 2- تحسين اتجاهات الأفراد والعاملين ورفع الروح المعنوية بينهم.
- 3- تنمية المهارات والمعارف الفردية لدى الأفراد العاملين لأداء العمل.
- 4- انخفاض معدل دوران العمل والغياب بين الأفراد العاملين.



- 5- فهم وتطبيق سياسات المنظمة بطريقة أفضل.
- 6- الاستفادة من القوى البشرية العاملة إلى أقصى حد ممكن.
- 7- إعداد الأفراد للقيام بأعمال ذات طبيعة ومواصفات تختلف عن العمل الحالي الذي يقوم به الأفراد.
- 8- تمكين الأفراد العاملين من ممارسة الأساليب المتطورة بالفاعلية المطلوبة على أساس تجريبي قبل انتقالهم إلى مرحلة التطبيق العملي.
- 9- إعداد المعينين الجدد وتجهيزهم للقيام بعملهم الجديد على أكمل وجه.
- 10- تحسين العلاقات الإنسانية عن طريق تفهم الفرد لواجباته ومسئولياته في عمله ونحو زملائه.
- 11- تقوية المسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد نحو المجتمع الذي يعيشون فيه.

المبحث الثاني: برامج التدريب المهني

تبرز أهمية التدريب المهني من خلال دوره المحوري في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، باعتباره إحدى الأدوات الأساسية والرئيسية في تهيئة وتأهيل الكوادر البشرية، وهو من أهم الآليات المتبعة لتحقيق التنمية المستدامة ومكافحة الفقر، ويتناسب هذا النوع من التدريب مع طبيعة فرص العمل التي تولدها القطاعات الاقتصادية المختلفة، والتي تتكيف مع طبيعة التحولات السريعة للتقنية وثورة المعلومات، انطلاقاً من حقيقة الدور الذي يلعبه التدريب المهني للمساهمة في الاستثمار بالبشر، وهو غاية ووسيلة لعملية النهوض الحضاري بمختلف جوانبها المختلفة (الشمسي، 2017، ص 9، لديهم، 2021).

فقد تعددت تعريفات برامج التدريب المهني، وقد تناول كل منها العملية التدريبية من زاوية تختلف عن الأخرى، إذ نجد بينها تبايناً واضحاً في إيضاح المفهوم؛ والسبب رؤية، ومُنطلق، ونظرية صاحب التعريف، ومن هذه التعريفات ما يلي: عرفها كُل من الطائي والفضل (2017، ص 171)، بأنها عبارة عن: "تلك الجهود الهادفة إلى تزويد الفرد العامل بالمعلومات والمعارف التي تكسبه مهارة في أداء العمل، أو تنمية مهارات ومعارف وخبرات باتجاه زيادة كفاءة الفرد العامل الحالية والمستقبلية".

أما الصيرفي (2015، ص 160) فيعرفها بأنها عبارة عن: "عملية مساعدة الأفراد لاكتساب الفعالية في عملهم الحالي والمستقبلي من خلال تنمية وتطوير عاداتهم ومهاراتهم ومعرفتهم وسلوكهم". في حين نجد أن (الوليد، 2016، ص 171) يعرفها بأنها عبارة عن: "نشاط مستمر لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله صالحاً لمزاولة عمل ما".

ويرى الباحث أن التدريب المهني هو المحرك الرئيسي لدوران عجلة التنمية الاقتصادية في جميع دول العالم، وهو أحد أهم العناصر التي تسهم في عملية إعداد وتأهيل الإنسان للدخول في سوق العمل، كما أن التدريب المهني يؤثر بشكل مباشر في بناء المجتمعات، ويساهم في تطورها، بما يقدمه من برامج تدريبية ومهنية لتنمية الموارد البشرية بما يتفق مع متطلبات وحاجات المجتمع إلى أيدي عاملة ماهرة، وكفاءات عالية تقود العمليات الإنتاجية سواء أكانت صناعية أم زراعية أم من المهن الأخرى المختلفة التي تعمل على زيادة التنمية الاقتصادية بشكل كبير.

أهداف برامج التدريب المهني:

تختلف أهداف التدريب المهني فيما بينها، ولكنها في مجملها تساهم في دعم الاقتصاد وتنميته، وتقسم إلى أهداف عامة وأهداف خاصة كما يأتي:



يسهم التدريب المهني في خدمة الفرد والمجتمع، وبما أنه عملية تنموية فإنه يسعى إلى تحقيق التنوع في الخيارات المتاحة للفرد في مهن الحياة، وهذا يساعد على الاختيار الأمثل للمهنة المناسبة، على عكس الذين أجبروا على القبول بأي مهنة، وكذلك تغذية المجتمع بالعمال المدربين المهرة، وتلبية حاجاته لكونه الهدف الأول لبرامج التدريب والتعليم المهني (الخطيب، 2017، ص 22، والشهري، 2024)، ويضيف: إن هناك أهدافاً فرعية تساهم في تحقيق الهدف العام، وهذه الأهداف تتلخص فيما يأتي:

- 1- اكتساب الفرد للأنماط والاتجاهات السلوكية التي تحقق أهداف ومصلحة العمل.
- 2- اكتساب مهارات ومعارف وخبرات، تساعد في تطوير عمله.
- 3- العمل على تحسين مهارات وقدرات الأفراد العاملين.
- 4- تحقيق ثبات وجود المنظمة في ظل المنافسة الشديدة.

وبالاعتماد على ما سبق يرى الباحث أن الهدف العام للتدريب المهني هو السعي إلى ضمان حاجة المجتمع من العمال المدربين ذوي المهارة، وتعدد خيارات الفرد لاختيار المهنة المناسبة حتى يستطيع أن يبدع فيها.

ثانيًا: الدراسات السابقة

أجرى الباحثون العديد من الدراسات التي تناولت البرامج التدريبية والمهنية بكميات المجتمع، وحظي هذا الموضوع باهتمام كثير من التربويين، وقد اختلفت الدراسات التي بحثت في مجال البرامج التدريبية والمهنية المتنوعة، فمنها ما درست واقعها، ومنها ما تناولت كليات المجتمع، والبرامج التدريبية والمهنية، واتجه البعض لدراسة أثر البرامج التدريبية والمهنية وفعاليتها، ومدى مواءمتها لاحتياجات ومتطلبات سوق العمل، ومنها ما تناول سياسة البرامج التدريبية والمهنية بكميات المجتمع، ومنها ما تناول جوانب أخرى متنوعة ومتعددة، وسيتم عرض هذه الدراسات وفق محورين رئيسيين، هما:

محور دراسات تناولت كليات المجتمع اليمينية، ومحور تناول البرامج التدريبية والمهنية، ثم تقديم عرض موجز لأوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية، والدراسات السابقة، وبيان مدى الاستفادة من هذه الدراسات، وفيما يلي عرض لها:

دراسة (الورد؛ والأنسي، 2023) بعنوان: "واقع البحث العلمي في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية ودوره في التنمية المستدامة"، وهدفت إلى معرفة واقع البحث العلمي في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية ودوره في التنمية المستدامة، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت أداة الاستبانة على عينة مكونة من (120) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع، تم اختيارها بطريقة قصدية، واستخدم الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لتحليل البيانات، وأظهرت نتائج البحث: أن واقع البحث العلمي ودوره في التنمية المستدامة جاء بدرجة صغيرة على المستوى الكلي للأداة، بمتوسط حسابي (2.53)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في دور البحث العلمي في التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع باختلاف الرتبة العلمية.

أما دراسة العبدى والمنجدي (2023): "القدرة المؤسسية وعلاقتها بالتوجه الإستراتيجي لدى كليات المجتمع بمحافظة عمران- اليمن" فقد سعت لاستكشاف طبيعة العلاقة بين القدرة المؤسسية والتوجه الإستراتيجي لدى كليات المجتمع بمحافظة عمران- اليمن، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وطُبقت على مجتمع البحث (حصر شامل) وهي مكونة من (70 مفردة) من الكادر الإداري والتدريسي في (5) كليات شملت الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى العام للقدرة المؤسسية بكليات المجتمع المستهدفة بالدراسة كان بدرجة (عالية) في حين كان مستوى التوجه الإستراتيجي بتلك الكليات بدرجة (متوسطة) كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى القدرة المؤسسية في كليات المجتمع بمدينة عمران تبعاً لمتغيري (الوظيفة، والكلية)، وأخيرًا أسفرت النتائج

عن وجود علاقة معنوية متوسطة وطردية بين القدرة المؤسسية والتوجه الإستراتيجي بكليات المجتمع، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام وزارة التعليم الفني والتدريب المهني اليمنية بتعزيز التوجه الإستراتيجي لدى كليات المجتمع بما يساعدها على تنمية قدرتها المؤسسية وتطويرها، وذلك تجسيداً لأهمية الدور المنوط بهذه المؤسسات في إعداد وتأهيل شريحة كبيرة من أفراد المجتمع.

في حين أجرى الشرجي؛ والشهاب؛ والمطري (2022)، دراسة بعنوان: "متطلبات تطوير نظام التعليم الفني والتدريب المهني في الجمهورية اليمنية بالاستفادة من تجارب (ألمانيا-النمسا-سويسرا فنلندا)"، هدفت إلى التعرف على متطلبات تطوير نظام التعليم الفني والتدريب المهني في الجمهورية اليمنية؛ بالاستفادة من تجارب الدول العالمية الرائدة في مجال التعليم الفني والتدريب المهني، وهي: (ألمانيا - النمسا - سويسرا - فنلندا)، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي المقارن، وتمثلت العينة في مجموعة من الوثائق الورقية والإلكترونية والدراسات خلال الأعوام الأخيرة، وبينت نتائج الدراسة وجود جوانب قصور ومشكلات تواجه نظام التعليم الفني والمهني في الجمهورية اليمنية، من أهمها: ازدواجية وتعددية مصادر التشريع، ضعف التمويل والاعتماد شبه الكلي على التمويل الحكومي، ضعف البنية التحتية، وتقليدية المناهج وأساليب وطرائق التدريس.

وأجرى (الحوشان، 2023) دراسة بعنوان: "واقع الفعالية التنظيمية في كليات المجتمع في ضوء نموذج باوندر: دراسة ميدانية في المملكة العربية السعودية للعام 1443هـ"، هدفت إلى معرفة واقع الفعالية التنظيمية لكليات المجتمع السعودية في ضوء أبعاد نموذج باوندر (Pounder.1999) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع في الجامعات السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وقد تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة مكونة من 228 عضواً من مجتمع الدراسة الذي شمل جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع في 4 جامعات حكومية، والبالغ عددهم 475 عضواً. وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز نتائج واقع الفعالية التنظيمية لكليات المجتمع في الجامعات السعودية تمثلت في بعد التخطيط وتحديد الأهداف بمتوسط 3.76 من 5، يليه بعد إدارة المعلومات والاتصال بمتوسط 3.54 يليه بعد الإنتاجية والكفاءة بمتوسط 3.49.

وأجرى (محمد، 2022)، دراسة بعنوان: "تدريس مقرر أخلاقيات المهنة وأثره على الالتحاق بسوق العمل ورفع مستوى أداء العمل بالمنظمات دراسة تطبيقية على طلاب كليات المجتمع بجامعة الملك خالد"، هدفت إلى توضيح العلاقة بين دراسة وتطبيق مقرر أخلاقيات المهنة وبين رفع مستوى أداء العاملين في منظمات العمل، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لجميع مفردات المجتمع البالغ عددهم 102 مفردة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباط معنوية ذات دلالة إحصائية بنسبة 64.4% عند مستوى معنوية 0.05 بين دراسة مقرر أخلاقيات المهنة وبين الالتحاق بسوق العمل ورفع مستوى أداء العمل بالمنظمات من وجهة نظر الخريجات اللاتي التحقن بسوق العمل، وكذلك وجود علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية بنسبة 61.8% عند مستوى معنوية 0.05 بين دراسة مقرر أخلاقيات المهنة وبين تعزيز قيم العمل بالمنظمات، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بنسبة 57.2% عند مستوى معنوية 0.05 بين المعايير والضوابط الأخلاقية وأداء الموظف بالمنظمات العمال.

وأجرى مزارق؛ والعدواني (2022) دراسة بعنوان: "واقع التعليم الفني والمهني في الجمهورية اليمنية"، هدفت إلى التعرف على واقع التعليم الفني والمهني في الجمهورية اليمنية، واستخدما المنهج الوصفي التحليلي لتحليل التقارير والوثائق والقرارات الرسمية والدراسات السابقة التي اهتمت بالتعليم الفني والمهني في اليمن؛ للوقوف على نشأة وتطور التعليم الفني



والمهني وواقعه في التشريعات اليمنية، إضافة إلى تحديد مستويات وأنماط التعليم الفني والمهني، والاهتمام بتفعيل التشريعات واللوائح المنظمة للتعليم الفني والمهني، وتفعيل المؤسسات التعليمية بما يلي احتياجات التنمية المستدامة للمجتمع اليمني. وقدم كل من لوسيرو، وجاليجو، وهيدجبيث، وساندرز، (2021 Lucero, Gallego, Hedgepeth & Sanders)، دراسة بعنوان: (هيكل وخصائص النتائج الناجحة: مراجعة لبرامج التدريب في كلية المجتمع)، هدفت إلى: (1) تحديد مدى توظيف كليات المجتمع والكليات القبلية لخصائص التدريب الرئيسية وتقييم نتائج التدريب، (2) استكشاف الخصائص الفريدة وهيكل التدريب الداخلي للكلية المجتمعية والقبلية، (3) فهم نتائج التدريب المهمة للمجتمع و الكليات القبلية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمسحي، والاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع المعلومات، وكشفت نتائج مراجعة الأدبيات عن اتفاق ضئيل حول أي من نتائج التدريب هي الأكثر أهمية لدى الطلاب، بالإضافة إلى ذلك كان هناك القليل من الإفصاح المتعمد عن هيكل برنامج التدريب؛ مما أدى إلى نقص في النقاش حول تكامل خصائص التدريب، وهيكل برنامج التدريب الداخلي، علاوة على ذلك تم توفير معلومات محدودة عن العناصر الأساسية لبرامج التدريب الداخلي التي تساهم في الاستدامة، وتدعم نتائج هذه المراجعة الحاجة إلى إجراء تقييم متعمق لبرامج التدريب من أجل تطوير إطار أفضل للممارسات المهنية والتدريبية في الكليات المجتمعية والقبلية، وتؤكد النتائج أن كليات المجتمع تعمل على تحديد احتياجات الطلاب بالإضافة إلى سياقات العمل المحلية؛ لأن سوق العمل الديناميكي والنائش يمثل تحدياً للتعليم وإعداد الطلاب الذين يسعون للحصول على درجات علمية تقليدية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الورد؛ والآنسي، 2023)، ودراسة العبدى والمنجدي (2023)، ودراسة الشرجي؛ والشهاب؛ والمطري (2022)، ودراسة (الحوشان، 2023)، ودراسة (محمد، 2022)، ودراسة مزارق؛ والعدواني. (2022)، ودراسة لوسيرو، وجاليجو، وهيدجبيث، وساندرز، 2021 (Lucero, Gallego, Hedgepeth & Sanders, 2021)، في تضمين عناوينها مصطلحات تتفق مع الدراسة الحالية كمصطلح (التدريب المهني، كلية المجتمع، تطوير، إستراتيجية مقترحة)، ويلاحظ اتفاق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة باستخدامها أدوات الاستبانة، إذ إنها من أنسب الأدوات البحثية لجمع البيانات من المبحوثين وتعتبر الأكثر ملاءمة للعينة والبيئة التي تطبق فيها.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء محاور أداة الدراسة، المتمثلة بـ (الاستبانة) التي تم إعدادها؛ من أجل استطلاع آراء عينة الدراسة، والتوصل إلى النتائج المرجوة، وتحقيق الأهداف المرسومة. أهم ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجموعة السمات، وهذه السمات أو المميزات، هي: أنها تُعد من الدراسات الحديثة التي لم يسبق أن تناولها الباحثون فقد تناولت تطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية، وهو من الموضوعات التي لم يسبق البحث فيها، وهذا بدوره يُضيف لها أهمية في رفد المكتبات اليمنية بدراسة تطوير البرامج التدريبية والمهنية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة، والأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها، والأسئلة التي تحاول الإجابة عليها، والبيانات المراد الحصول عليها، فإن هذه الدراسة قد استخدمت المنهج الوصفي المسحي لتقصي وجهات النظر حول متطلبات البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية.

مجتمع وعينة الدراسة:

بحسب موضوع الدراسة، الذي يتناول متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع بالجمهورية اليمنية، يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التعليمية بكليات المجتمع اليمنية، ومن في حكمهم في كل من: (كلية المجتمع بصنعاء، كلية المجتمع بسنحان، كلية مجتمع الدرب بدمار، كلية المجتمع ببيريم، كلية المجتمع بعرمان، كلية المجتمع بحضرموت)، شاملاً عمداء كلياتها ومن ينوب عنهم، ورؤساء أقسامها، وأعضاء هيئة التدريس فيها ممن يحملون مؤهلاً علمياً بدرجة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مُحاضر، مُعيد) ذكوراً وإناثاً، والبالغ عددهم 535 عضواً، و219 عضوةً، و6 عمداء، و18 وكياًلاً، و55 رئيس قسم؛ وقد اتبع الباحث أسلوب الحصر الشامل بأخذ كافة أعضاء مجتمع البحث كعينة للبحث، حيث كان عدد أفراد مجتمع الدراسة الذين تم تطبيق أداة الدراسة الأولى (الاستبانة) عليهم (833) عضواً وعضوةً باستخدام أسلوب الحصر الشامل، وفق الإحصاءات التي حصل عليها الباحث للعام 2019؛ لأن بعد هذا العام لم يستطيع الباحث الحصول على البيانات؛ نتيجة لعدم وجود إحصائيات حكومية نتيجة للظروف التي تمر بها اليمن من نزاعات وصراعات وحروب، وأزمات، وغيرها.

جدول (1):

يوضح إجمالي أعداد أعضاء الهيئة التعليمية ومن في حكمهم في كليات المجتمع خلال العام (2018 – 2019م)

الكلية	أعضاء هيئة التدريس		العمداء والوكلاء، ورؤساء الأقسام			
	ذكور	إناث	المجموع الفرعي	العمداء	الوكلاء	رؤساء الأقسام
كلية المجتمع صنعاء	194	52	246	1	3	14
كلية المجتمع سنحان	67	46	113	1	3	5
كلية مجتمع الدرب دمار	75	30	105	1	3	12
كلية المجتمع عمران	60	25	85	1	3	6
كلية المجتمع ببيريم	58	20	78	1	3	4
كلية المجتمع حضرموت	81	46	127	1	3	14
المجموع الكلي	535	219	754	6	18	55

المصدر: وزارة التعليم الفني والتدريب المهني إحصائية العام الدراسي (2018 – 2019)



خصائص أفراد مجتمع الدراسة لأداة الاستبانة:

تتمثل خصائص أفراد مجتمع الدراسة وفق متغيرات الدراسة التي تم اعتمادها في هذه الدراسة على النحو الآتي:
 أولاً: خصائص عينة الدراسة وفق متغير الجنس: يوضح الجدول رقم (2) والشكل البياني رقم (2) خصائص أفراد مجتمع الدراسة وفق متغير الجنس:

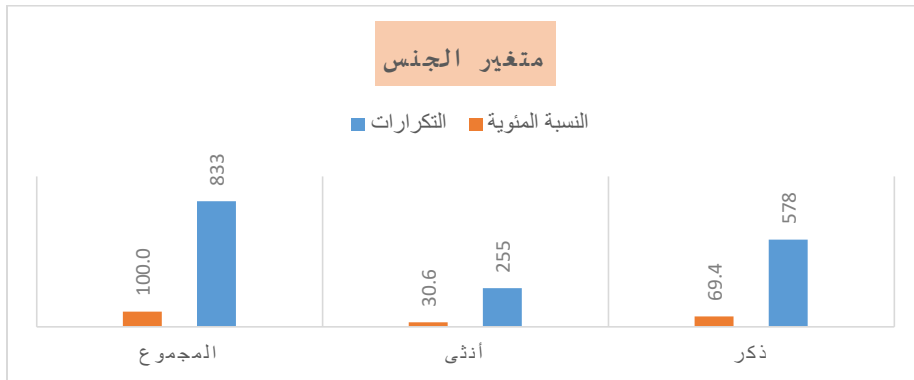
جدول رقم (2):

خصائص عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
التكرارات	578	255	833
النسبة المئوية	69.4	30.6	100.0

شكل رقم (2):

خصائص عينة الدراسة وفق متغير الجنس



يتبين من الجدول رقم (2) وشكله البياني أن ما نسبته (69.4 %) وبعدد (578) هم من الذكور، وهم الفئة الأكبر في أفراد مجتمع الدراسة، وأن ما نسبته (30.6 %)، وبعدد (255) هم من الإناث، وهم الفئة الأقل تكراراً في أفراد مجتمع الدراسة.

ثانياً: خصائص عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة: يوضح الجدول رقم (3) والشكل البياني رقم (3) خصائص عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة:

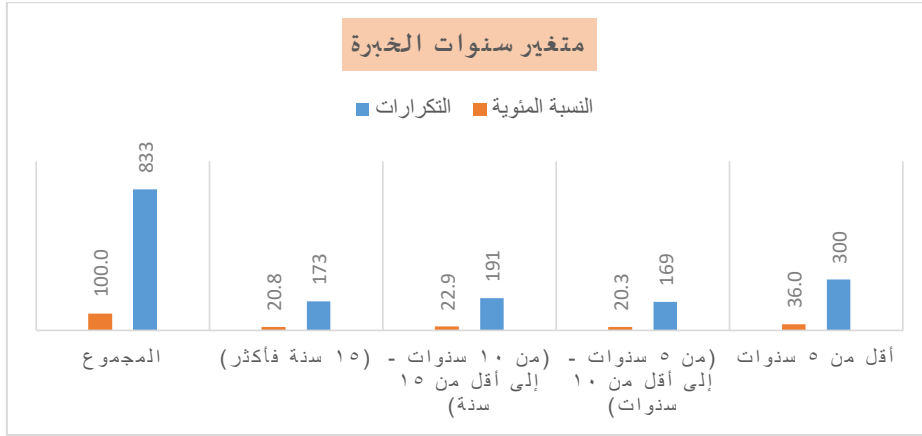
جدول رقم (3):

خصائص عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	300	36.0
(من 5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات)	169	20.3
(من 10 سنوات - إلى أقل من 15 سنة)	191	22.9
(15 سنة فأكثر)	173	20.8
المجموع	833	100.0

شكل رقم (3)

خصائص عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة



يتضح من الجدول رقم (3)، وشكله البياني أن هنالك تفاوتاً بين أفراد عينة الدراسة من حيث متغير سنوات الخبرة، فنجد أن فئة سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) قد جاءت في المرتبة الأولى، وبعدد بلغ (300) عضو، ونسبة بلغت (36.0%)، أما فئة سنوات الخبرة من (10 سنوات - إلى أقل من 15 سنة) فقد جاءت في المرتبة الثانية، وبعدد بلغ (191) عضواً وعضوة، ونسبة بلغت (22.9%)، أما فئة سنوات الخبرة (15 سنة فأكثر) فقد جاءت في المرتبة الثالثة، وبعدد بلغ (173) عضواً وعضوة، ونسبة بلغت (20.8%)، أما فئة سنوات الخبرة (من 5 سنوات - إلى أقل من 10 سنوات) فقد جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة، وبعدد بلغ (169) عضواً وعضوة، ونسبة بلغت (20.3%).

أداة الدراسة وإجراءاتها:

في ضوء منهج الدراسة الحالية، والأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها، ستستخدم الدراسة نوعاً من الأدوات المنهجية، وهي: (الاستبانة)، وفيما يلي عرض لبناء وتصميم هذه الأداة مع عرض التحقق من صدقها وثباتها:

التصميم الأولي (المبدئي) للاستبانة:

بعد الانتهاء من الإطار النظري وبعد اطلاع الباحث على عدد من البحوث السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والاستفادة من آراء المختصين، قام بإعداد الأداة بصورتها الأولية وقد شملت الأداة بصورتها الأولية الأجزاء التالية:

الجزء الأول: يتضمن خطاباً موجهاً إلى الأعضاء المحكمين ومعلومات عن شخصياتهم لإبداء آرائهم على الاستبانة.

الجزء الثاني: ويتضمن البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة (متغيرات الدراسة)، وهذه المتغيرات تضمنت ما يوضحه الجدول رقم (4).

جدول رقم (4)

وصف متغيرات الدراسة الخاصة بأداة الاستبانة الأولى الخاصة بمجتمع الدراسة

المتغير	توضيحه
الجنس	(ذكر) - (أنثى)
سنوات الخبرة	من (1 - 5 سنوات) - من (5 - إلى أقل من 10 سنوات) - من (10 - إلى أقل من 15 سنة) - (15 سنة فأكثر)



والجزء الثالث: يتضمن عبارات المجالين التي تم اعتمادها للتطبيق، أما الاستبانة في صورتها النهائية: فبعد إجراء عملية التحكيم العلمي لأداة الاستبانة تم العمل بموجب توجيهات وآراء الخبراء والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والمهتمين بتطوير البرامج التدريبية والمهنية، ولهذا فقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين رئيسيين، هما: الجزء الأول: عبارة عن بيانات أولية عن عينة الدراسة تتمثل في المعلومات الديمغرافية، والتي تتضمن المتغيرات الآتية: (الجنس، سنوات الخبرة). أما الجزء الثاني: فيتضمن عبارات المجالين التي تم اعتمادها للتطبيق، وهما:

- المجال الأول: المتطلبات السياسية والتشريعية، ويتكون من العبارة رقم (1) إلى العبارة رقم (14).
 - المجال الثاني: المتطلبات المادية والإدارية، ويتكون من العبارة رقم (1) إلى العبارة رقم (17).
- والجدول رقم (5) الآتي يوضح توزيع المحاور وبنود أداة الاستبانة بصورتها النهائية بعد عملية التحكيم العلمي لها:

جدول رقم (5)

توزيع المحاور وعدد بنود أداة الدراسة الأولى (الاستبانة) بعد عملية التحكيم

م	المحاور	عدد البنود
1	متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية. ويتضمن مجالين، هما:	31
	المتطلبات السياسية والتشريعية	14
	المتطلبات المادية والإدارية	17
	المجموع	31

ولتسهيل تفسير النتائج استعمل الباحث أسلوب تقدير الدرجات، مستخدماً مقياس ليكرت المتدرج ذي النقاط الخمس وهي: (1، 2، 3، 4، 5)، والذي يتضمن البدائل الآتية: (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة) لتصحيح أداة الدراسة، حيث تعطى الاستجابة غير موافق بشدة (1)، غير موافق (2)، موافق إلى حد ما (3)، موافق (4)، موافق بشدة (5). إذ يضع المستجيب أو المستجيبة علامة (√) في العمود الذي يدل على الدرجة المطلوبة بحيث يأخذ هذا المقياس الأوزان التالية: (عالية جداً=5، عالية=4، متوسطة=3، ضعيفة=2، ضعيفة جداً=1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = $(5 - 1) ÷ 5 = 0.80$ لنحصل على التصنيف التالي كما هو موضح في الجدول رقم (6) الآتي:

جدول (6)

مقياس تفسير النتائج للمحاور الأربعة في أداة الدراسة الأولى (الاستبانة)

المدى	متطلب بدرجة
5.00 – 4.21	عالية جداً
4.20 – 3.41	عالية
3.40 – 2.61	متوسطة
2.60 – 1.81	ضعيفة
1.80 – 1.00	ضعيفة جداً



بعد بناء الصورة الأولية لأداة الدراسة (الاستبانة)، ولغرض التحقق من صدقها وأنها تخدم تحقيق أهداف الدراسة، وتجنب على تساؤلاتها، تم تطبيق نوعين من الصدق عليها، للتحقق من صلاحيتها للتطبيق الميداني، هما:

أ. **صدق المحتوى لأداة الدراسة الأولى (الاستبانة):** حيث قام الباحث بعرض أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية على (53) مُحكَّمًا ومُحكِّمَةً من المهتمين في مجال البرامج التدريبية والمهنية، وعمليات التطوير والتحديث، والخبراء والمتخصصين في مجال التعليم المستمر، والتعليم المهني، والتفقي؛ لأخذ آرائهم حول دلالة صدق الأدوات، من حيث: مدى وضوح العبارات، وانتمائها لمجالاتها، ومدى صلة عبارات الاستبانة بالأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها، وتعديل أو إضافة ما يرونه مناسبًا، وأخذ مقترحاتهم عليها، وكذلك مدى وضوح أسئلة المقابلة وارتباطها بتساؤلات الدراسة، وفي ضوء توجيهاتهم واقتراحاتهم تم إجراء التعديلات على أداة الدراسة بحيث أصبحت صالحة للتطبيق الميداني بصورتها النهائية.

ب. **صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة الأولى (الاستبانة):** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الاستبانة، قام الباحث بتطبيق الاستبيان ميدانيًا على عينة استطلاعية من غير العينة البحثية بلغ قوامها (50) عضوًا و(20) عضوةً من أعضاء الهيئة التعليمية العاملين بكليات المجتمع من غير مجتمع الدراسة وعينته، ومن خلال إجابات أفراد العينة الاستطلاعية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه لمعرفة صدقها الداخلي، وتم اتباع الأساليب التي تفضي لأن تكون إجابات أسئلة الاستبانة أكثر مصداقية.

ومن أجل التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة الأولى الخاصة بالإجابة على تساؤلات الدراسة الأربعة الأولى، من قبل أفراد مجتمع الدراسة عليها، فقد تم حساب معامل الارتباط (بيرسون)، بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضح ذلك ما جاء في الجداول الآتية:

معامل الارتباط لمتطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية لمجالاته:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية لمتطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية بمجاليه، لأداة الدراسة الذي تنتمي إليه العبارة، ويوضح نتائجها الجدول رقم (7):

جدول رقم (7)

معامل الارتباط لمتطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية لمجالاته

المجال الأول: المتطلبات السياسية والتشريعية		المجال الثاني: المتطلبات المادية والإدارية	
رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون
B1	.962**	C1	.912**
B2	.952**	C2	.936**
B3	.951**	C3	.921**
B4	.940**	C4	.923**
B5	.927**	C5	.942**



المجال الأول: المتطلبات السياسية والتشريعية		المجال الثاني: المتطلبات المادية والإدارية	
رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون
B6	.937**	C6	.945**
B7	.945**	C7	.936**
B8	.927**	C8	.985**
B9	.918**	C9	.953**
B10	.926**	C10	.931**
B11	.932**	C11	.932**
B12	.984**	C12	.967**
B13	.939**	C13	.935**
B14	.924**	C14	.934**
		C15	.985**
		C16	.993**
		C17	.945**
معامل الارتباط الكلي للمجالين		.993**	

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتبين من الجدول رقم (7): أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمجالي: متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية التي تنتمي إليها العبارات جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، كما أن جميع قيم معاملات الارتباط للمجالين كانت قيمة دالة، حيث تراوحت في المجال الأول: المتطلبات السياسية والتشريعية بين (.918**-.984**)، وتراوحت في المجال الثاني: المتطلبات المادية والإدارية بين (.912**-.993**)، وجاء معامل الارتباط الكلي للمجالين (.993**)، مما يعطينا دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي للمحور الثاني بمجاليه، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة الأولى (الاستبانة):

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب معاملات الثبات لمجالي أداة الدراسة الاستبانة، ويوضح نتائجها الجدول رقم (8):

جدول رقم (8)

معاملات الثبات كرونباخ ألفا لعبارات أداة الدراسة (الاستبانة) المتعلقة بمجالات متطلبات تطوير برامج التدريب والتعليم المهني من وجهة نظر الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية لأداة الدراسة (الاستبانة)

متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية										
رقم العبارة	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
معامل الثبات كرونباخ ألفا	0.983	0.983	0.984	0.983	0.983	0.984	0.983	0.983	0.984	0.983
رقم العبارة	B11	B12	B13	B14	C1	C2	C3	C4	C5	C6

متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية

معامل الثبات كرونباخ ألفا	0.983	0.984	0.983	0.983	0.984	0.983	0.983	0.984	0.983
رقم العبارة	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15
معامل الثبات كرونباخ ألفا	0.984	0.983	0.983	0.984	0.984	0.984	0.984	0.984	0.983

يتبين من نتائج الجدول رقم (8)، أن قيم المعاملات لثبات عبارات مجالي: متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية في الاستبانة جاءت بقيم عالية؛ حيث جاءت قيمة معامل الثبات في الاستبانة ما بين (0.983-0.984)، مما يدل على صلاحية مجاله للتطبيق وإمكانية الوثوق في نتائجها.

أما معامل الثبات الكلي لأداة الاستبانة: فقد قام الباحث بعمل حساب معامل الثبات الكلي لكل مجال مع استخراج معامل الثبات الكلي للمجاليين ككل عن طريق برنامج التحليل الإحصائي (spss) كما يوضح نتائجها الجدول رقم (9):

جدول رقم (9):

معامل الثبات الكلي لمحاوَرأداة الدراسة (الاستبانة)

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات الكلي كرونباخ ألفا
المجال الأول: المتطلبات السياسية والتشريعية	14	0.985
المجال الثاني: المتطلبات المادية والإدارية	17	0.987
معامل ثبات مجالي الأداة ككل	31	0.984

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (9) أن قيمة معامل الثبات الكلي لجميع عبارات المحور الثاني بمجالاته الثلاثة البالغ عدد عباراتها (47) عبارة قد بلغ معامل ثباتها الكلي (0.984)، كما تبين لنا أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً. أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

تم تحليل بيانات الدراسة من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) الإصدار رقم (27) حيث تم إدخال بيانات استجابات أفراد مجتمع الدراسة وتميزها في برنامج (SPSS) وبعدها قام الباحث باستخراج النتائج، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، اختبار (T TEST)، تحليل التباين الأحادي (ANOVA). نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية؟

وللإجابة على السؤال الأول للدراسة، وللتعرف على متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية (المتطلبات السياسية والتشريعية، والمتطلبات المادية والإدارية، والمتطلبات الفنية والبشرية) من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية، استخدم الباحث برنامج (SPSS) الإصدار رقم (27)؛ لتحليل البيانات وحساب التكرارات، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية، ودرجة الموافقة على الفقرة، وعلى المحور ككل، وبين الرتب لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لعبارات المجالين التي تضمنتها أداة الدراسة، وهي: (المتطلبات السياسية والتشريعية، والمتطلبات المادية والإدارية) من وجهة نظر الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية:



أولاً: عرض نتائج المجال الأول (المتطلبات السياسية والتشريعية):

جاءت النتائج لـ (متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية)، وفيما يلي تفصيل وعرض لنتائج كل مجال من المجالين اللذين تضمنتهما أداة الدراسة، وبيان درجة موافقة أفراد مجتمع الدراسة على كل مجال حسب المقياس الخماسي لتقديرات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب نتائج الجداول التالية:

جدول رقم (11)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة ودرجة الموافقة للمجال الأول (المتطلبات السياسية والتشريعية)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعبارة المجال الأول (المتطلبات السياسية والتشريعية)										
رقم العبارة	العبارة	النسبة التكرار / بشدة	موافق غير موافق	محايد	البدائل			المجموع	المتوسط المعياري الانحراف الرتبة	درجة الموافقة
					موافق بشدة	موافق	غير موافق			
1	استحداث قرار بضم المراكز التدريبية بكليات المجتمع اليمنية تحت مسمى إدارة البرامج التدريبية والمهنية في رؤية محددة ورسالة واضحة.	ك	125	142	146	205	215	833	3.29	10
		%	15.0	17.0	17.5	24.6	25.8	100.0	1.40	متوسطة
2	إصدار أنظمة ولوائح تنظيمية تسمح للأقسام بكليات المجتمع اليمنية بفتح مسارات دراسية وفق نظام الدراسة بالتعليم المستمر	ك	127	144	137	200	225	833	3.30	9
		%	15.2	17.3	16.4	24.0	27.0	100.0	1.42	متوسطة
3	سن تشريعات بإنشاء التعليم المفتوح المتعدد التخصصات بكليات المجتمع اليمنية تتيح لحملة الشهادة الثانوية في المناطق النائية مواصلة التعليم المستمر	ك	125	134	123	208	243	833	3.37	5
		%	15.0	16.1	14.8	25.0	29.2	100.0	1.43	متوسطة
4	تغيير تشريعات ولوائح	ك	125	134	108	182	284	833	3.44	1

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعبارة المجال الأول (المتطلبات السياسية والتشريعية)

رقم العبارة	العبارة	النسبة التكرار/ بشدة	موافق غير	موافق غير	محايد	موافق بشدة	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
5	القبول التي تحد المتعلمين الكبار المنقطعين من مواصلة التعليم المستمر بكليات المجتمع اليمنية.	%	15.0	16.1	13.0	21.8	34.1	100.0			
	سن قوانين ولوائح تنظم وتضبط جودة المدخلات البشرية والمادية في البرامج التعليمية والتدريبية بكليات المجتمع اليمنية	ك	125	136	109	175	288	833			
		%	15.0	16.3	13.1	21.0	34.6	100.0	1.47	1	عالية
6	إقرار تشريعات تحقق اعتراف الوزارات والمؤسسات بالمؤهلات والدرجات العلمية الممنوحة وفق نظام التعليم المستمر بكليات المجتمع اليمنية.	%	15.1	16.1	13.8	23.9	31.1	100.0	1.45	3	عالية
	سن تشريعات تحقق إتمام العملية التعليمية للمتعلمين الكبار والمنقطعين عن الدراسة لفترة طويلة	ك	126	136	125	210	236	833			
		%	15.1	16.3	15.0	25.2	28.3	100.0	1.43	7	متوسطة
7	استحداث البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية بما يتوافق مع احتياجات سوق العمل في رؤية ورسالة واضحة ومحددة.	%	15.0	16.9	16.0	23.2	28.9	100.0	1.43	8	متوسطة
	العمل على تبني إستراتيجيات تنموية تساعد كليات المجتمع اليمنية على تحسين	ك	131	140	125	183	254	833			
		%	15.7	16.8	15.0	22.0	30.5	100.0	1.46	7	متوسطة



التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعبارة المجال الأول (المتطلبات السياسية والتشريعية)

رقم العبارة	العبارة	النسبة التكرار / بشدة	موافق غير موافق	غير موافق	محايد	البدائل		المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
						موافق	بشدة موافق					
10	قدرتها التنافسية وتحسين نظمها التشريعية في مجال البرامج التدريبية والمهنية بتخصصاتها المختلفة.	ك	127	140	115	206	245	833	3.36	1.44	6	متوسطة
	العمل على توفير الخبراء المتخصصين في مجال الشراكة لإعداد البرامج التدريبية والمهنية وتقييم البحوث والمشاريع الخاصة بالتطوير المهني للعاملين في مختلف قطاعات الدولة الحكومية والأهلية.	%	15.2	16.8	13.8	24.7	29.4	100.0	3.36	1.44	6	
11	إيجاد خطة إستراتيجية زمنية لتطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية ومتابعة تنفيذها في مراحلها المختلفة.	ك	125	136	113	205	254	833	3.39	1.44	4	متوسطة
		%	15.0	16.3	13.6	24.6	30.5	100.0	3.39	1.44	4	
12	دعم الإدارة العليا لسياسة تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية.	ك	132	147	148	205	201	833	.24	1.40	11	متوسطة
		%	15.8	17.6	17.8	24.6	24.1	100.0	.24	1.40	11	
13	إيجاد نظام احتياطي وخطة مسبقة لحدوث الكوارث والأزمات وكيفية التعامل عند تعطل الأجهزة والشبكات أثناء تنفيذ البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع	ك	125	137	118	196	257	833	3.39	1.44	4	متوسطة
		%	15.0	16.4	14.2	23.5	30.9	100.0	3.39	1.44	4	

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعبارة المجال الأول (المتطلبات السياسية والتشريعية)

رقم العبارة	العبارة	النسبة التكرار/ بشدة	مؤاقتة غير	مؤاقتة غير	مؤاقتة غير	مؤاقتة بشدة	مؤاقتة بشدة	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
14	وضع نظم ولوائح تلزم منسوبي كليات المجتمع اليمنية العاملين في مجال التدريب باستخدام الوسائل والأساليب التقنية في العملية التدريبية.	ك	125	135	118	183	272	833	100.0	3.41	1.46	2
		%	15.0	16.2	14.2	22.0	32.7					
	المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري ودرجة الموافقة للمجال الأول								3.36	1.44		متوسطة

يتضح من الجدول رقم (11) ما يلي:

أولاً: بلغ المتوسط الحسابي العام للمجال الأول (3.36)، بانحراف معياري بلغ (1.44)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي وبدرجة متوسطة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وعي أفراد مجتمع الدراسة، وخبرتهم الأكاديمية، والمهنية، والإدارية في كليات المجتمع لسنوات عديدة.

ثانياً: تبين لنا من خلال نتائج الجدول السابق أن قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المجال الأول: المتطلبات السياسية والتشريعية، والبالغ عددها (14) عبارة، كانت ما بين متوسطة وعالية؛ لأن متوسطات استجابات مجتمع الدراسة تراوحت ما بين (3.24-3.44)، وهذه المتوسطات تقع بين الفئة الثالثة (مستوى المتطلب بدرجة متوسطة)، والفئة الرابعة (مستوى المتطلب بدرجة عالية) حسب ما ورد في الجدول رقم (27) السابق الذي يبين لنا مقياس تفسير النتائج للمحاور الأربعة في أداة الاستبانة، فيما تراوحت الانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة على عبارات المجال الأول ما بين (1.40-1.46)، وهذه الانحرافات تقع بين الفئة الثالثة (مستوى المتطلب بدرجة متوسطة)، والفئة الرابعة (مستوى المتطلب بدرجة عالية) حسب قيم متوسطاتها.

ثالثاً: يتضح من خلال نتائج الجدول السابق أن أعلى ثلاثة متوسطات حسابية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات المجال الأول: المتطلبات السياسية والتشريعية لتطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع، كانت للعبارات رقم (4)، (5)، (14)، (6) على التوالي، وبمتوسطات حسابية بلغت (3.44)، (3.44)، (3.41)، (3.40)، وهذا يدل على أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب المتوسطات الحسابية تقع بين فئتين من فئات المقياس الخماسي لتفسير النتائج، وهي الفئة الرابعة (عالية)، والفئة الثالثة (متوسطة)، والتي تدل على أن مستوى موافقتهم كانت بين (مستوى المتطلب كان بدرجة عالية)، و(مستوى المتطلب كان بدرجة متوسطة)، فيما كانت أقل ثلاثة متوسطات حسابية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات المجال الأول: المتطلبات السياسية والتشريعية لتطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية، كانت للعبارات رقم (1)، (2)، (8) على التوالي، وبمتوسطات حسابية بلغت

(3.29، 3.30، 3.34)، وهذا يدل على أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب المتوسطات الحسابية تقع بين فئتين من فئات المقياس الخماسي لتفسير النتائج، وهي الفئة الثالثة (متوسطة)، والتي تدل على أن مستوى موافقتهم على المتطلبات السياسية والتشريعية لتطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع بالجمهورية اليمنية كانت (بدرجة متوسطة).

رابعاً: يتضح أن أقل ثلاثة متوسطات حسابية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات المجال الأول: المتطلبات السياسية والتشريعية لتطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية، كانت للعبارات رقم (1) والسبب في حصولها على ذلك، صعوبة استحداث قرار بضم المراكز التدريبية بكليات المجتمع اليمنية تحت مسمى إدارة البرامج التدريبية والمهنية في رؤية محددة ورسالة واضحة بسبب الظروف السياسية التي تعيشها اليمن، وهو ما يحد من استحداث القرارات الجديدة، وأما حصول الفقرة رقم (2) على ثاني أقل متوسط فيعود السبب في ذلك إلى صعوبة إصدار أنظمة ولوائح تنظيمية تسمح للأقسام بكليات المجتمع اليمنية بفتح مسارات دراسية وفق نظام الدراسة بالتعليم المستمر؛ بسبب الظروف السياسية التي تعيشها اليمن، وأما حصول الفقرة رقم (8) : استحداث البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية بما يتوافق مع احتياجات سوق العمل في رؤية ورسالة واضحة ومحددة، على الترتيب الثالث في أقل المتوسطات؛ فيرجع السبب في ذلك إلى سوء الظروف الاقتصادية التي تعيشها اليمن في الوقت الراهن وذلك بسبب الحروب والنزاعات السياسية، وكذلك التغيرات التي تمر بها الجمهورية اليمنية،

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (الورد؛ والأنسي، 2023) التي أظهرت نتائجها أن واقع دعم البحث العلمي في تطوير البرامج المهنية ودوره في التنمية المستدامة جاء بدرجة صغيرة على المستوى الكلي للأداة، واتفقت أيضاً مع دراسة الشرجي؛ والشهاب؛ والمطري (2022)، التي بينت نتائجها أهمية البُعد في تعددية مصادر التشريع.

ثانياً: عرض نتائج المجال الثاني (المتطلبات المادية والإدارية)

جدول رقم (12):

يوضح حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري والتربة ودرجة الموافقة لعبارات (المجال الثاني - المتطلبات المادية والإدارية)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لعبارات (المجال الثاني - المتطلبات المادية والإدارية)										
رقم العبارة	العبارة	التكرار/النسبة	البدايل					المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
			بدرجة	بدرجة	بدرجة	بدرجة	بدرجة			
1	بناء لوائح تنظيمية وتنفيذية تنظم برامج التدريب والتعليم المهني المستمر وأنماطه المختلفة بكليات المجتمع اليمنية مالياً وإدارياً	ك	126	143	142	214	208	3.28	1.40	3
		%	15.1	17.2	17.0	25.7	25.0	100.0		متوسطة
2	الإسهام في وجود مدخلات مادية بجودة متكاملة تنفذ برامج التعليم المهني وبرامج	ك	126	139	117	204	247	3.37	1.44	1
		%	15.1	16.7	14.0	24.5	29.7	100.0		متوسطة

				التدريب المستمر							بكليات المجتمع اليمنية	
				كالمباني، والأجهزة							التعليمية وشبكة	
				حاسبات، وغيرها								
				العمل على توفير							معامل التدريب اللازمة	
				لبرامج التدريب المستمر							لمختلف التخصصات	
				المهنية بكليات المجتمع							اليمنية	
				إنشاء هيكل تنظمي							لنظام التعليم المهني	
				وبرامج التدريب							المستمر بمختلف	
				أنماطه وبرامجه بكليات							المجتمع اليمنية مكافئ	
				للهيكل الموجودة بكل							جامعة يمنية	
				إعداد دليل معايير							ضمان الجودة	
				والاعتماد الأكاديمي							خاصة بضبط جودة	
				برامج التعليم المهني							وبرامج التدريب	
				المستمر وضمان							نوعيتها في مختلف	
				تخصصات كليات							المجتمع اليمنية	
				بناء نظام دقيق							وموضوعي في توظيف	
				واختيار العاملين في							نظام التعليم المهني	
				وبرامج التدريب							المستمر في المستويات	
				الإدارية والتدريبية							والتدريبية بكليات	
				المجتمع اليمنية							استحداث لوائح تنيج	
				للطلاب والموظفين غير							المتفرغين من مختلف	
				المؤسسات للدراسة في							أوقات معينة خارج	
				نطاق العمل الالتحاق								



بالبرامج المهنية والتدريبية بكليات المجتمع اليمنية												
8	متوسطة	7	1.40	3.08	833	168	197	147	173	148	ك	وجود إدارة نظم لخدمات الطلاب وهيئة التدريس في الشؤون الإدارية والمالية والتعليمية والأكاديمية خاصة ببرامج التعليم المهني وبرامج التدريب المستمر بكليات المجتمع اليمنية
					100.0	20.2	23.6	17.6	20.8	17.8	%	
9	متوسطة	8	1.40	3.03	833	166	174	159	184	150	ك	الإسهام في توفير ميزانية مادية كافية بكليات المجتمع اليمنية لتقديم البرامج التدريبية والدورات المتنوعة لمختلف القطاعات بالجمهورية اليمنية
					100.0	19.9	20.9	19.1	22.1	18.0	%	
10	متوسطة	13	1.34	2.73	833	107	154	164	223	185	ك	تنوع الوسائل التدريبية والتعليمية المستخدمة من قبل المدربين بكليات المجتمع اليمنية
					100.0	12.8	18.5	19.7	26.8	22.2	%	
11	متوسطة	12	1.37	2.76	833	129	138	153	231	182	ك	وجود أفراد مؤهلين ومدربين للقيام بعملية متابعة وتقييم البرامج التدريبية بعد تنفيذها في كليات المجتمع اليمنية
					100.0	15.5	16.6	18.4	27.7	21.8	%	
12	متوسطة	15	1.37	2.68	833	112	144	154	213	210	ك	العمل على إيجاد اللامركزية لدى القيادات الإدارية في كليات المجتمع اليمنية
					100.0	13.4	17.3	18.5	25.6	25.2	%	
13	متوسطة	11	1.35	2.77	833	113	164	162	210	184	ك	العمل على تحسين عملية التنسيق بين الوحدات الفنية والإدارية المختصة بتنفيذ البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية
					100.0	13.6	19.7	19.4	25.2	22.1	%	
14	متوسطة	12	1.37	2.76	833	126	140	157	224	186	ك	إشراك الإداريين العاملين في إدارات التدريب بكليات
					100.0	15.1	16.8	18.8	26.9	22.3	%	

					المجتمع اليمنية في عمليات التخطيط لتطوير البرامج التدريبية والمهنية وتطبيقها وتقييمها										
15	متوسطة	5	1.44	3.15	833	196	185	154	143	155	ك	إيجاد بنود في نظام كليات المجتمع اليمنية لأجل صيانة الأجهزة والوسائل الخاصة بتنفيذ البرامج التدريبية والمهنية			
					100.0	23.5	22.2	18.5	17.2	18.6	%				
16	متوسطة	6	1.44	3.14	833	195	184	155	143	156	ك	العمل على زيادة الإمكانيات المادية في مجال التعاون المشترك مع المعاهد التدريبية والاستشارية لتحسين وتطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية			
					100.0	23.4	22.1	18.6	17.2	18.7	%				
17	متوسطة	1	1.43	3.37	833	239	220	112	136	126	ك	زيادة المخصصات المالية لشراء أنظمة حماية للمعلومات الخاصة بالتدريين والبرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية			
					100.0	28.7	26.4	13.4	16.3	15.1	%				
متوسطة					المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري ودرجة الموافقة للمجال الثاني								3.36	1.44	درجة الموافقة

يتضح من الجدول رقم (12) ما يلي:

أولاً: بلغ المتوسط الحسابي العام للمجال الثاني (3.36)، بانحراف معياري بلغ (1.44)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي وبدرجة متوسطة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وعي أفراد مجتمع الدراسة، وخبرتهم الأكاديمية والمهنية، وكذلك الإدارية في كليات المجتمع لسنوات عديدة.

ثانياً: تبين لنا من خلال نتائج الجدول السابق أن قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المجال الثاني: المتطلبات المادية والإدارية، والبالغ عددها (17) عبارة، كانت متوسطة: لأن متوسطات استجابات مجتمع الدراسة تراوحت ما بين (2.68-3.37)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الثالثة (مستوى المتطلب بدرجة متوسطة)، حسب ما ورد في الجدول رقم (27) السابق الذي بين لنا مقياس تفسير النتائج للمحاور الأربعة في أداة الاستبانة، فيما تراوحت الانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة على عبارات المجال الثاني ما بين (1.37-1.44)، وهذه الانحرافات تقع في الفئة الثالثة (مستوى المتطلب بدرجة متوسطة)، حسب قيم متوسطاتها.



ثالثاً: يتضح من خلال نتائج الجدول السابق أن أعلى ثلاثة متوسطات حسابية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات المجال الثاني: المتطلبات المادية والإدارية لتطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع، كانت للعبارات رقم (2، 17، 3، 1) على التوالي، وبمتوسطات حسابية بلغت (3.37، 3.37، 3.34، 3.28)، وهذا يدل على أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب المتوسطات الحسابية تقع ضمن الفئة الثالثة (بدرجة متوسطة) من فئات المقياس الخماسي لتفسير النتائج، والتي تدل على أن مستوى موافقتهم كانت بدرجة متوسطة، فيما كانت أقل ثلاثة متوسطات حسابية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات المجال الأول: المتطلبات السياسية، والتشريعية لتطوير البرامج التدريبية، والمهنية، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية، في كليات المجتمع، بالجمهورية اليمنية، كانت للعبارات رقم (10.7، 12) على التوالي، وبمتوسطات حسابية بلغت (2.68، 2.71، 2.73)، وهذا يدل على أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب المتوسطات الحسابية تقع ضمن الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي لتفسير النتائج، وهي (مستوى المتطلب كان بدرجة متوسطة).

رابعاً: يتضح أن أقل ثلاثة متوسطات حسابية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات المجال الأول: المتطلبات السياسية والتشريعية لتطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية، كانت للعبارات رقم (12) والسبب في حصولها على ذلك، صعوبة العمل على إيجاد اللامركزية لدى القيادات الإدارية، في كليات المجتمع اليمنية؛ بسبب الظروف السياسية التي تعيشها اليمن، مما يحد من استحداث قرارات جديدة، وأما حصول الفقرة رقم (7) على ثاني أقل متوسط فيعود السبب في ذلك إلى صعوبة استحداث لوائح تتيح للطلاب والموظفين غير المتفرغين من مختلف المؤسسات للدراسة في أوقات مُعينة خارج نطاق العمل الالتحاق بالبرامج المهنية والتدريبية بكليات المجتمع اليمنية؛ بسبب الظروف السياسية التي تعيشها اليمن، مما يحد من ذلك، وأما حصول الفقرة رقم (10): تنوع الوسائل التدريبية والتعليمية المستخدمة من قبل المدربين بكليات المجتمع اليمنية، على الترتيب الثالث في أقل المتوسطات؛ فيرجع السبب في ذلك إلى سوء الظروف الاقتصادية التي تعيشها اليمن في الوقت الراهن وذلك بسبب الحروب والنزاعات السياسية، وكذلك التغيرات التي تمر بها الجمهورية اليمنية،

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (الورد؛ والأنسي، 2023) التي توصلت إلى وجود أثر إيجابي للمرونة الإستراتيجية في تحقيق الأداء المنظمي في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية، كما اتفقت مع نتائج دراسة مزارق؛ والعدواني. (2022) التي أشارت إلى أن الاهتمام بتفعيل التشريعات واللوائح المنظمة للتعليم الفني والمهني، وتفعيل المؤسسات التعليمية بما يلي احتياجات التنمية المستدامة للمجتمع اليمني يُسهم في عملية التطوير والتحديث.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية تُعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)؟

وللإجابة على هذا السؤال، وللتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية تُعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)، تم استخدام الاختبارات الآتية لتوزيع البيانات بشكل طبيعي:

أولاً: نتائج اختبار "ت لعينتين مستقلتين Independent-Samples T Test" تبعاً لمتغير (الجنس)

وللتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع بالجمهورية اليمنية تُعزى لمتغير (الجنس)، فقد تم إجراء اختبار "ت لعينتين مستقلتين Independent-Samples T Test" كما يوضحه الجدول رقم (13) التالي:

جدول رقم (13):

نتائج اختبار "ت لعينتين مستقلتين - Independent-Samples T Test" للفروق بين إجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف الجنس

نتائج اختبار "ت لعينتين مستقلتين - Independent-Samples T Test" للفروق بين إجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية	نوع الدلالة
ذكر	578	3.1955	1.39751			
أنثى	255	3.5098	1.39138	2.99561	0.003**	دالة إحصائية

يتضح من خلال النتائج في الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع بالجمهورية اليمنية في المجالين باختلاف متغير (الجنس)، حيث كانت قيمة (ت) في متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية على النحو الآتي: (2.99561)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.05)، حيث كانت مستويات الدلالة الإحصائية لقيمة (ت) (0.003)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)، في متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية، ولصالح فئة الجنس (ذكر)؛ وذلك لأن فئتهم كانت الأكثر في الاستجابة على مجالات الأداة، ولأنهم أكثر خبرة عملية وميدانية؛ بسبب أن الإناث كان توظيفهن متأخراً في هذا المجال المهني.

ثانياً: نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي - ANOVA" للفروق بين متوسطات إجابات أفراد المجتمع تبعاً لاختلاف مُتغير (الخبرة العلمية)

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع بالجمهورية اليمنية تُعزى لمتغير (الخبرة العلمية) تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي - ANOVA" للفروق بين متوسطات إجابات أفراد المجتمع كما يوضحه الجدول رقم (14) التالي:

جدول رقم (14):

نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي - ANOVA" للفروق بين متوسطات إجابات أفراد المجتمع تبعاً لاختلاف مُتغير (الخبرة العلمية)

نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي - ANOVA" للفروق بين متوسطات إجابات أفراد المجتمع تبعاً لاختلاف مُتغير (الخبرة العلمية)

المحاور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة الإحصائية	التعليق على الدلالة الإحصائية
متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من	بين المجموعات	377.663	3	125.888			
	داخل المجموعات	1258.450	829	1.518			
	المجموع	1636.113	832		82.928	0.000**	



وجهة نظر أعضاء الهيئة
التعليمية في كليات
المجتمع بالجمهورية
اليمنية

دالة إحصائية

بين المجموعات	489.832	3	183.277		
داخل المجموعات	1209.057	829	1.458	101.852	0.000**
المجموع	1698.888	832			

** عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول السابق أن قيمة (ف) بلغت (101.852)، وهي قيمة دالة إحصائية، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات آراء عينة الدراسة في متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية تبعا لمتغير سنوات الخبرة العلمية، ولصالح فئة من يملكون خبرة مهنية في هذا المجال تبلغ (15 سنة فأكثر)؛ ويعود السبب في ذلك إلى خبرتهم الواسعة في مجال العمل الأكاديمي، والمهني، والإداري في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية.

خلاصة الدراسة وأهم نتائجها وتوصياتها ومقترحاتها:

أولاً: نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن أعلى ثلاثة متوسطات حسابية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات المجال الأول: المتطلبات السياسية والتشريعية لتطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع، كانت للعبارات رقم (4، 5، 14، 6) على التوالي، وبمتوسطات حسابية بلغت (3.44، 3.44، 3.41، 3.40).

وكانت أعلى ثلاثة متوسطات حسابية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات المجال الثاني: المتطلبات المادية والإدارية لتطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع، كانت للعبارات رقم (2، 17، 3، 1) على التوالي، وبمتوسطات حسابية بلغت (3.37، 3.37، 3.34، 3.28).

واتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع بالجمهورية اليمنية في مجاله باختلاف متغير (الجنس) ولصالح فئة الذكور، ومتغير (سنوات الخبرة العلمية)، ولصالح فئة من يملكون خبرة طويلة (15 سنة فأكثر).

ثانياً: توصيات الدراسة:

توصي الدراسة الحالية بما يلي:

أن تستند البرامج التدريبية والمهنية على خطة إستراتيجية تتصف بالمرونة، وتأخذ بعين الاعتبار كافة العوامل المؤثرة، ومتطلبات التطوير، والأهداف التي ينبغي أن تحققها، لهذا فإن السياسة التدريبية العامة بكليات المجتمع بالجمهورية اليمنية ينبغي أن تستند إلى: اعتبار البرامج التدريبية والمهنية مكوناً أساسياً ومكملاً لمكونات المؤسسة التدريبية أو المهنية. وأن تؤدي البرامج التدريبية والمهنية إلى التحسين المستمر في أداء الأفراد والمؤسسات الخاصة.



ثالثاً: مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة الحالية الآتي:

إجراء المزيد من الدراسات العلمية لمعرفة الاحتياجات التدريبية والمهنية للعاملين في القطاعات الحكومية والخاصة بشكل خاص؛ ليأخذ العمل مع هذه الفئة صفة الاحترافية والجودة في تقديم وتنفيذ البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع.

المراجع

- الحاج، أ. ع. (2017). *مسيرة التعليم والتدريب المهني والتقني في اليمن*. ط (3). مؤسسة السعيد للطباعة والنشر.
- الحمادين، ه. م. (2020). واقع التعليم والتدريب التقني والمهني ومدى ملاءمته لمتطلبات النوع الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة في قسبة السلط؛ محافظة البلقاء بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*، 4(29)، 27-55.
- الحوشان، أ. ب. ح. (2023). واقع الفعالية التنظيمية في كليات المجتمع في ضوء نموذج باوندر: دراسة ميدانية في المملكة العربية السعودية للعام 1443 هـ. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 7(2)، 50 – 71.
- الخطيب، ع. (2017). دور التدريب المهني في تحسين جودة المشاريع الإنشائية بقطاع غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، فلسطين.
- الدحياني، ن. س. وناصر، م. س. والصنوي، أ. ع. ح. (2020). أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع - سنان في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين. *مجلة المهرة للعلوم الإنسانية*، 9، 392 – 437.
- الدرهم، س. ب. ع. ا. ب. أ. (2021). تقويم واقع الأنشطة الصفية وغير الصفية المصاحبة لمقررات اللغة العربية من وجهة نظر طالبات قسم اللغة العربية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية في الأفلاج. *آداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 1(9)، 536-576. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i9.336>
- السعد، م. ز. والدعيس، س. ع. (2016). واقع الكفاءة الداخلية الكمية لكليات المجتمع اليمنية. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية: جامعة محمد بوضياف المسيلة - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 11، 39 – 81.
- الشرجي، ع. م. والشهاب، أ. م. والمطري، س. ص. (2022). متطلبات تطوير نظام التعليم الفني والتدريب المهني في الجمهورية اليمنية بالاستفادة من تجارب (ألمانيا-النمسا-سويسرا-فنلندا). *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية*، 12(13)، 1 – 27.
- الشمسي، س. (2017). التدريب والتعليم التقني والمهني في اليمن: دراسة سوسيولوجية تحليلية، *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 13(1)، 8 – 38.
- الشهري، ظ. ع. ع. (2024). برنامج مقترح قائم على إستراتيجية الممارسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *آداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 6(3)، 462-485. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2080>
- صالح، أ. م. (2019). معايير مقترحة للتميز الإداري بالجامعات المصرية في ضوء نموذج مالكوم بالدرج للجودة الشاملة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 12(2)، 1-98.
- الصيرفي، م. (2015). *إدارة الموارد البشرية*. ط (3). دار الفكر الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع.
- طارق، ع. ع. (2019). *التعليم المهني والتدريب آفاق وتطلعات للمستقبل*. دار صادر للطباعة والنشر.
- الطائي، ي. ح. والفضل، م. ع. (2017). *إدارة الموارد البشرية: مدخل إستراتيجي متكامل*. ط (3). دار الوراق للنشر والتوزيع.
- عبد الفتاح، ف. م. (2015). *التدريب الإداري والتوجيهي في عالم معاصر*. دار الراية للطباعة والنشر.



- الفقيه، ع. ع. (2018). *كليات المجتمع اليمني وأفاق المستقبل*. دار عبادي للنشر والتوزيع.
- فواز، م. ع. (2018). *التعليم المهني والفني في كليات المجتمع اليمني*. دار عبادي للنشر والتوزيع.
- محمد، ر. ع. إ. (2022). *تدريس مقرر أخلاقيات المهنة وأثره على الالتحاق بسوق العمل ورفع مستوى أداء العمل بالمنظمات*. دراسة تطبيقية على طلاب كليات المجتمع بجامعة الملك خالد. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*. 6(30). 180-151.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2015). *واقع التعليم المهني في الأقطار العربية وسبل تطويره*. تونس.
- نصري، م. أ. (2014). *تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات: الأسس النظرية ودلالاتها في البيئة العربية المعاصرة*. دار الحكمة.
- هلال، م. ع. (2015). *التدريب الأسس والمبادئ*. مركز تطوير الأداء والتنمية: القاهرة.
- الورد، م. أ. ع. والأنسي، أ. ع. (2023). *واقع البحث العلمي في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية ودوره في التنمية المستدامة*. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*, 3 (5), 74 – 120.
- وصفي، ع. ع. (2014). *البرامج التدريبية في المؤسسات التعليمية*. دار الفكر العربي المعاصر.
- الوليد، ب. ي. (2016). *الإدارة الحديثة للموارد البشرية (ط.2)*. دار الراية للنشر والتوزيع.

Arabic References

- al-Hājj, Aḥmad 'Alī. (2017). *masīrat al-Ta'lim wa-al-Tadrib al-mihnī wa-al-tiqnī fi al-Yaman*. (Ṭ 3). Mu'assasat al-Sa'id lil-Tibā'ah wa-al-Nashr.
- Alḥmādy, Hind Mūsā. (2020). *wāqī' al-Ta'lim wa-al-Tadrib al-tiqnī wa-al-mihnī wa-madā mulā'amatih li-mutaṭallabāt al-naw' al-ijtimā'ī min wjhat naẓar al-ṭalabāh fi Qaṣabat al-Salt; Muḥāfaẓat al-Balqa' bi-al-Urdun. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-naṣīyah : al-Markaz al-Qawmī lil-Buḥūth Ghazzah*, 4 (29), 27-55.
- al-Ḥawshān, Amal bint Ḥawshān. (2023). *wāqī' al-fa'āliyah al-tanzīmīyah fi Kulliyāt al-mujtama' fi daw' namūdḥaj bāwndr : dirāsah maydāniyah fi al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyah lil-'ām 1443h. al-Majallat al-'Arabīyah lil-'Ulūm wa-nashr al-Abḥāth*. 7(2). 50 – 71.
- al-Khaṭīb, 'alā (2017). *Dawr al-Tadrib al-mihnī fi Taḥsīn Jawdah al-Mashārī' al-inshā'īyah bi-Qiṭā' Ghazzah*, [Risālat majīstir ghayr manshūrāh], Akādimiyat al-Idārah wa-al-siyāsah lil-Dirāsāt al-'Ulyā, Filasṭīn.
- Aldhyāny, Nāṣir Sa'id 'Alī Muḥsin, Nāṣir, Muḥammad Sa'id Aḥmad, wālshnwy, Amīr 'Abd al-Wālī Ḥaydar. (2020). *asbāb ḍa'f al-kafā'ah al-dākḥiliyah al-kammiyah fi Kulliyāt al-mujtama' -Sanḥān fi al-Jumhūriyah al-Yamaniyah min wjhat naẓar al-akādimīyīn wāl'dāryyn. Majallat al-Mahrah lil-'Ulūm al-Insāniyah : Jāmi'at Ḥaḍramawt-Kulliyāt al-Tarbīyah al-Mahrah*, 9, 392-437.
- Al-Duraihm, S. B. A. B. A. (2021). Assessing the Reality of Classroom and Non-classroom Activities Accompanying the Arabic language Courses from the Viewpoint of the Female Students of the Arabic Department in the College of Science and Humanities in Aflaj. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(9), 536–576. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i9.336>
- al-Sa'id, Muḥammad Zayn, wāld 'ys, Sa'id 'Abduh. (2016). *wāqī' al-kafā'ah al-dākḥiliyah al-kammiyah li-Kulliyāt al-mujtama' al-Yamaniyah. Majallat al-'Ulūm al-ijtimā'īyah wa-al-insāniyah : Jāmi'at Muḥammad Buḍyāf al-Masīlah-Kulliyāt al-'Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtimā'īyah*, 11, 39 – 81.
- Al-Sharjābī, 'Abd al-Raḥmān Muḥammad; wālshhāb, Amīn Muḥammad ; wālmṭry, Samīrah Ṣāliḥ. (2022). *Mutaṭallabāt taṭwīr Niẓām al-Ta'lim al-Fannī wa-al-Tadrib al-mihnī fi al-Jumhūriyah al-Yamaniyah bālāstfādḥ min tajārib (almānyā-ālnmsā-swysrā fnlndā). Majallat Markaz Jazīrat al-'Arab lil-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-insāniyah*, 2 (13). 1 – 27.



- al-Shamsī, Salīm (2017). al-Tadrib wa-al-ta'lim al-tiqānī wa-al-mihnī fi al-Yaman : dirāsah süsiyölüjīyah taḥlīliyah, *Majallat al-Andalus lil- 'Ulüm al-Insāniyah wa-al-Ijtimā'iyah*, (13), 8 – 38.
- Al-Shahri, D. A. A. (2024). A Proposed Program Based on the Practice Strategy for Teaching Arabic to Non-Native Speakers. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 462–485. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2080>
- Şalih, Asmā' Murād (2019). ma'āyir muqtaraḥah lltmyz al-idārī bi-al-jāmi'āt al-Miṣriyah fi ḍaw' namūdḥaj māl'kwm bāldryj lil-jawdah al-shāmīlah. *Majallat Jāmi'at al-Fayyūm lil- 'Ulüm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*. 12(2). 1-98.
- al-Şayrafi, Muḥammad. (2015). *Idārat al-mawārid al-bashariyah* (Ṭ 3). Dār al-Fikr al-Jāmi'ī lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Ṭāriq, 'Alī 'Abd al-Khāliq. (2019). *al-Ta'lim al-mihnī wa-al-Tadrib Āfāq wa-taḥallu'āt lil-mustaqbal*. Dār Şādir lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.
- al-Tā'ī, Yūsuf ḥijm ; wa-al-faḍl, Mu'ayyad 'Abd al-Ḥasan. (2017). *Idārat al-mawārid al-bashariyah : madkhal istirāṭijī mutakāmil* (Ṭ 3). Dār al-Warrāq lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- 'Abd al-Fattāḥ, Faṭḥī Maḥmūd. (2015). *al-Tadrib al-idārī wāltwījyhy fi 'Ālam mu'āṣir*. Dār al-Rāyah lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.
- al-Faqīh, 'Abd al-Salām 'Alī. (2018). *Kulliyāt al-mujtama' al-Yamanī wa-āfāq al-mustaqbal*. Dār 'Abbādī lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Fawwāz, Murshid 'Alawī. (2018). *al-Ta'lim al-mihnī wa-al-fannī fi Kulliyāt al-mujtama' al-Yamanī*. Dār 'Abbādī lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Muḥammad, Riḍā 'Abd al-Fattāḥ Ibrāhīm. (2022). tadris muqarrir Akhlaqiyāt al-mihnah wa-atharuhu 'alā alālthāq bi-sūq al-'amal wa-raḥ' mustawā adā' al-'amal bālmnzmāt dirāsah taṭbiqiyah 'alā ṭullāb Kulliyāt al-mujtama' bi-Jāmi'at al-Malik Khālid. *Majallat al- 'Ulüm al-iqtisādīyah wa-al-idārīyah wa-al-qānūniyah*. 6(30). 151 – 180.
- al-Munazzamah al-'Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-Thaqāfah wa-al-'Ulüm. (2015). *wāqī' al-Ta'lim al-mihnī fi al-aqtār al-'Arabīyah wa-subul taṭwīrih*. Tūnis.
- Naṣrī, Muḥammad al-Dā'im. (2014). *Tiknölüjīyā al-adā' al-Bishrī fi al-munazzamāt : al-Usus al-nazarīyah wa-dalālātuḥā fi al-bī'ah al-'Arabīyah al-mu'āṣirah*. Dār al-Ḥikmah.
- Hilāl, Muḥammad 'Abd al-Ghanī. (2015). *al-Tadrib al-Usus wa-al-mabādī*. Markaz taṭwīr al-adā' wa-al-tanmiyah : al-Qāhirah.
- al-Ward, Munir As'ad 'Abd Allāh ; wā'ānsy, Aḥmad 'Alī. (2023). wāqī' al-Baḥth al-'Ilmī fi Kulliyāt al-mujtama' bi-al-Jumhūriyah al-Yamanīyah wa-Dawruhu fi al-tanmiyah al-mustadāmah. *Majallat Ibn Khaldūn lil-Dirāsāt wa-al-Abḥāth*, 3(5), 74 – 120.
- Waṣfi, 'Alī 'Abd al-'Azīz. (2014). *al-barāmij al-Tadribīyah fi al-mu'assasāt al-ta'limīyah*. Dār al-Fikr al-'Arabī al-mu'āṣir.
- al-Walid, Bashshār Yazīd. (2016). *al-Idārah al-ḥadīthah lil-mawārid al-bashariyah* (Ṭ 2). Dār al-Rāyah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

المراجع الأجنبية

- Ashuja'a, A., & Jibreel, I. (2024). Translator Praxis: An Investigation into the Practical Component in BA Translation Programs at Yemeni Universities. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 574–604. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2085>
- Detsimas, N., Coffey, V., Sadiqi, Z., & Li, M. (2016). Workplace training and generic and technical skill development in the Australian construction industry. *Journal of Management Development*, 35(4), 486-504.
- Grohmann, Anna and Kauffeld, Simone (2013). Evaluating training programs: development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation, *International Journal of Training and Development*, vol. 17(2), p. 135-155.



- Honorati, M. (2015). The impact of private sector internship and training on urban youth in Kenya. *World Bank Policy Research Working Paper*, (7404).
- Lucero, Julie E.; Gallego, Sara; Hedgepeth, Crystal & Sanders, David. (2021) Structure and Characteristics for Successful Outcomes: A Review of Community College Internships Programs, *Community College Journal of Research and Practice*, 45:2, 103-116.
- Oviawe, Jane. (2018). Revamping Technical Vocational Education and Training through Public-Private Partnerships for Skill Development, *Makerere Journal of Higher Education*. 10 (1). p 73 – 91.
- Shohel & others. (2012). School – Based Teachers Professional Development through Technology – Enhanced Learning in Bangladesh. *Teacher Development*, 16 (1), 25-42.





The Efficacy of Recreational Programs in Enhancing Psychological Adjustment among Elderly Women in Makkah

Dr. Khadija Jameel Ahmed Shahab Al-Halawani^{*}

Kjhalawani@uqu.edu.sa

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of a group collective recreational program in improving psychological adjustment among elderly women in Makkah. The experimental method was employed, with a purposive sample of 25 women in their life prime age, selected from Umm Al-Qura Association. The recreational program and the Psychological Adjustment Scale for Elderly (designed and prepared by author) were used. Results showed significant positive effects between pre-, post-, and follow-up measurements, particularly in personal adjustment (39.9), cognitive (16.56), and social adjustment (15.56). The program also enhanced overall mood and social participation. The study recommends integrating life experiences into professional training programs to enhance elderly women's skills and efficiency.

Keywords: Recreational program, Baddeley model, psychological adjustment, elderly.

^{*} Assistant Professor of Developmental Psychology, Department of Psychology, College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Halawani, K. J. A. S. (2025). The Efficacy of Recreational Programs in Enhancing Psychological Adjustment among Elderly Women in Makkah, *Journal of Arts*, 13(1), 101 -139.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



فاعلية البرامج الترويحية لتحسين مستوى التوافق النفسي لكبيرات السن بمكة المكرمة

د. خديجة جميل أحمد شهاب حلواني *

Kjhalawani@uqu.edu.sa

ملخص:

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على فاعلية برنامج ترويحي جماعي؛ لتحسين مستوى التوافق النفسي لكبيرات السن بمكة المكرمة، وبقاء أثره خلال مدة المتابعة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، واختيرت العينة بالطريقة القصدية لعدد (25) سيدة من منسوبات ربيع العمر بجمعية أم القرى، وطبقت الباحثة (البرنامج الترويحي الجماعي)، و(مقياس التوافق النفسي لكبيرات السن)، وكلاهما من إعداد الباحثة، وبعد العرض والتحليل فقد بينت نتائج الدراسة ان البرنامج الترويحي المقترح له تأثيراً إيجابياً بين القياسات القبلية والبعديّة والتتبعية لصالح القياس البعدي لعينة الدراسة من كليات السن في تحسين مستوى التوافق النفسي وكان على التوالي التوافق الشخصي (39.9)، ثم المعرفي (16.56)، ثم الاجتماعي (15.56)، بالإضافة إلى المساهمة الإيجابية للبرنامج في تحسين الحالة المزاجية العامة، ورفع فاعلية المشاركة الاجتماعية، وفاعلية الأنشطة الترويحية للبرنامج في قياس الهدف، وبناء على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة تضمين الخبرات الحياتية لكبيرات السن برامج مهنية مهارية في نفس السياق؛ للرفع من كفاءتهم ومهاراتهم.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الترويحي، نموذج "Baddeley"، التوافق النفسي، كبار السن.

* أستاذ النمو المساعد - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: حلواني، خ. ج. أ. ش. (2025). فاعلية البرامج الترويحية لتحسين مستوى التوافق النفسي لكبيرات السن بمكة المكرمة، مجلة الآداب، 13 (1)، 101-139.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



يشكل منظور مدى الحياة التوجه الراهن لقوانين النمو الارتقائية، وبسبب الزيادة المطردة في أعداد كبار السن تتسابق أفكار المجتمعات الحديثة على المستوى المحلي والعالمي في الوقت الحالي إلى إنشاء مراكز وجمعيات ومنتديات إبداعية ومتطورة قائمة على أساس أنشطة ترويحية متنوعة ومبتكرة ذات مبادئ علمية لمعرفة الآثار الإيجابية أو السلبية التي يتأثر بها كبار السن؛ لتعزيز نقاط القوة، والحد من مستويات الضعف لديهم بدنيًا وعقليًا.

إن التقدم في السن سلم نمائي طبيعي لا بد من اجتيازه، ولكن يجب أن يكون هناك مبدأ جودة، وصيانة لكبار السن، في محاولة للحفاظ على مشاركتهم في المجتمع (مناع، وجاسم، 2018)، ومن الواجب أن يكون التركيز الأكبر في ذلك على الجوانب المعرفية والانفعالية لكبار السن؛ ليتمتعوا بجودة حياة وتوافق وتكيف أمثل (Jeste, 2010).

لذلك اهتمت قيادتنا الرشيدة بهذا الجانب الإيجابي فوضعت الخطط وأسندت المسؤولية لمجلس شؤون الأسرة الذي أوصى في المادة السادسة بتشكيل لجان فنية تستهدف وضع خطط ومشروعات وبرامج ومبادرات لتلبية احتياجات كبار السن، وتحفظ لهم حقوقهم بالتعاون المشترك بين قطاعات الدولة الثلاثة (الحكومي، والخاص، والتطوعي) وذلك ضمن مبدأ تحقيق رؤية المملكة (2030) للخروج بنتائج مذهلة على أرض الواقع، ليس فقط على مستوى المملكة، بل على الصعيد العربي والعالمي؛ للمنافسة في رفع مؤشرات الرفاه والتوافق والسعادة فيما يخص كبار السن.

وتسعى المؤسسات المهتمة إلى وضع الأنظمة التربوية وتصوغ أهداف برامجها واستراتيجياتها بما يتماشى مع التطور الذي تحظى به المعرفة في الوقت الحالي وبما يتناسب مع معارف وميول وقدرات الفئة التي تقدم لها (Mustafa & Al-Kilani, 2011). أشارت الدراسات كدراسات: المجري (2021)؛ الصفي والخواجة وسليمان (2021)؛ أبو الحجاج (2021)؛ الحاج (2018) إلى أن الأنشطة الترويحية تشكل هدفًا جوهريًا لبناء الفرد وإطلاق طاقته ومواهبه وإشعاره بالسعادة والغبطة؛ ليعبر عن مشاعره وأحاسيسه محققًا الوصول إلى الصحة النفسية.

إن الاهتمام بالبرامج أظهر دور التدريبات في رفع كفاءة قدرات كبار السن إلى مستوى أفضل وبشكل مستقل، وتعزيز اعتمادهم على أنفسهم وهذا ما أكدته دراسة كل من (Hernández, Chávez, Marín, Torres & Fleitas, 2017, Mohammed, 2019, Shahvirdi., Koolae & Falsafinajad, 2020).

لذلك تحتاج هذه الفئة العمرية أكثر من غيرها إلى رعاية مختلفة والاهتمام بها ومساعدتها في ضوء التغيرات الحديثة على التوافق في تعديل وتغيير سلوكها وفق متطلبات البيئة، بحيث يكون الفرد قادرًا على تحقيق توافقه الشخصي والاجتماعي، وبالتالي الشعور بالرضا (أمين، 2019، ص 37).

وترى الباحثة أن الاهتمام بهذه المرحلة العمرية يساعد على دفعهم إلى الشيخوخة الناجحة وتأخير الهشاشة والتدهور الحاصل للمرحلة العمرية والحفاظ على مستويات أعلى من نشاطهم ومشاركتهم في المجتمع.

وتمتاز هذه المرحلة بأساليب مختلفة للتوافق؛ منها ما يكون ذاتيًا، ومنها ما يكون ثقافيًا، واجتماعيًا، وصحيًا ويؤدي نقص الكفاءة عند كبار السن، والشكوى المستمرة، والشعور بالضيق المرتبط بهذه المرحلة إلى تحول جوهري في توافقهم النفسي (صادق وأبو حطب، 2017).

أظهر الاهتمام بالبرامج دور التدريبات في رفع كفاءة قدرات كبار السن إلى مستوى أفضل وبشكل مستقل، وتعزيز اعتمادهم على أنفسهم وهذا ما أكدته دراسة كل من (Hernández, Chávez, Marín, Torres & Fleitas, 2017, Mohammed, 2019, Shahvirdi., Koolae & Falsafinajad, 2020).

أشارت بعض الدراسات كدراسة المحري (2021)؛ الصفتي والخواجة وسليمان (2021)؛ أبو الحجاج (2021)؛ الحاج (2018) إلى أن الأنشطة الترويحية تشكل هدفاً جوهرياً في بناء الفرد وإطلاق طاقته ومواهبه وإشعاره بالسعادة والغبطة؛ ليعبر عن مشاعره وأحاسيسه محققاً الوصول إلى الصحة النفسية.

كما أوضحت إحصائية بيانات مشروع شيكاغو للصحة والشيخوخة عام 2004 أن البرامج الجماعية المتنوعة ذات الفعالية في المشاركة أضعفت التدهور المعرفي والذهني بنسبة 39 % وتحسنت ذاكرة الأفراد المشاركين في تلك الأنشطة، بالإضافة إلى أن مسح البيانات النيوزيلاندية عام 2018 بين أن المشاركين في الأنشطة الاجتماعية أكثر ثباتاً في الصحة العقلية والتوافق النفسي شرط أن تستمر (العمرى، 2022).

وترى الباحثة أن الاهتمام بهذه المرحلة العمرية يدعم قانون الشيخوخة الناجحة وتأخير التدهور الحاصل للذاكرة في هذه المرحلة العمرية والحفاظ على مستويات أعلى من نشاطها ومشاركة كبار السن في المجتمع.

ويمثل النشاط التوافقي المعرفي محوراً أساسياً من محاور التوافق النفسي لضمان إدراك الخبرات الخارجية والداخلية التي تتطور عن طريق التفاعل بعد تحديد حالة قبول النتائج لما قام به من سلوك (قطامي وقطامي، 2022).

لذلك لم يعد الاهتمام بالبرامج وابتكارها اليوم خياراً بل ضرورة ذات أهمية؛ لأنها تحول النظريات والمجردات إلى ثوابت وركائز أساسية في الذهن بنتائجها المدعمة بالتجربة، وتأتي الرؤية الحديثة التي نشهدها اليوم لتعزز السعي لتطوير طرق تطبيق المعرفة بأفكار جديدة، تجعل توظيف المهارات والخبرات والمعلومات والأدوات المعرفية اللازمة من قبل المهتمين أمراً ضرورياً لتحقيق الفائدة المرجوة وتقديمها بطريقة مبتكرة؛ لتغيير جميع الأدوار والتركيز على العمل الجماعي الإبداعي، ويكون هو الأساس لصنع القرار والبحث وإعداد الأفراد للقيام بدورهم الحقيقي واستحداث أدوار جديدة.

ويركز أصحاب البرامج على المرونة والابتكار واحترام الأفراد وغرس القوانين والمبادئ؛ لتحقيق التكيف، ورفع إنتاجية الفرد المعرفية ووظائفه الذهنية، بما يحقق توافقه الذاتي، وتوافقه مع البيئة المحيطة في جميع مجالات الحياة، هذا ما ترجمه أهمية دراستنا التي نقف عندها باهتمام.

2-1 مشكلة الدراسة

يتزايد عدد ونسبة الأشخاص الذين تبلغ أعمارهم 60 عاماً فما فوق بين السكان. فقد وصل عددهم في عام 2019 مليار شخص. وسيرتفع هذا العدد إلى 1.4 مليار بحلول عام 2030 و2.1 مليار بحلول عام 2050، ولقد بلغت النسبة الإحصائية لعدد المسنين السعوديين (65 فما فوق) من إجمالي السكان من السعوديين لعام 2019 (4.2%)، وشكلت نسبة السيدات السعوديات الكبيرات من العدد الإجمالي للإناث السعوديات (4.4%)، وبحسب المناطق الإدارية بلغت النسبة الأعلى في التقسيم في منطقة مكة المكرمة بنسبة (24.5%) لكبيرات السن من الإناث. * (* مجلس شؤون الأسرة).

تشير نتائج الأبحاث والدراسات -على سبيل المثال لا الحصر- كدراسة العبسي (2022)؛ المحري (2021)؛ منال، 2021؛ أبو الحجاج، 2021؛ بوعزيز، 2018؛ بوراس وجمال، 2018؛ يونس، 2018؛ الحاج، 2018؛ نوري، 2017؛ سلامة والبطراوي، 2013؛ سعيد، 2012) إلى أهمية الترويج على النواحي النفسية والاجتماعية للممارسين لها من فئة كبار السن؛ إذ تساعدهم على التوافق والتكيف مع مختلف المواقف التي يواجهونها، فإن الضغوطات التي يعيشها معظم أفراد المجتمع الناتجة عن عدة اضطرابات سواء كانت صحية، أو نفسية، أو اجتماعية، أو مهنية... إلخ- أصبحت تنعكس عليهم، وولدت لديهم بعض التصرفات وردود أفعال سلبية، الأمر الذي يجعل الفرد يبحث عن متنفس ما، ليخفف عن نفسه من هذه التراكمات، والضغوطات، فهناك تباين كبير من حيث درجاتها.

إن لممارسة الأنشطة المختلفة أهمية لدى كبار السن لتحسين الصحة العامة ومعالجة بعض الاضطرابات السلبية، كما تعتبر وسيلة من الوسائل التي تساعد في بناء قدرة الجسم بدنياً ومهارياً، وتساعد الفرد على أن يعمل عملاً مثمراً لصالح الجماعة، كما تمتاز باحتوائها على عنصر المنافسة وهو أحد عوامل الارتقاء بالمستوى البدني (المؤمنى وسمور، 2017). إن الاهتمام بهذه المرحلة العمرية يساعد في تحقيق مبدأ وحقيقة الشيخوخة الناجحة وتأخير التدهور الحاصل للمرحلة العمرية والحفاظ على مستويات أعلى من نشاطهم ومشاركهم في المجتمع، فقد أشارت الدراسات التي ارتكزت عليها الدراسة وتم الاطلاع والتحقق من نتائجها إلى أن يكون شرط الاستمرارية أساس تقدم وتحسن كبار السن. لذلك تعتبر الأنشطة والبرامج الترويحية ذات دور هام في إشباع حاجات الفرد، وبخاصة تلك التي لا يمكن إشباعها من خلال العمل أو في أثناء أوقات الارتباط بواجبات أخرى؛ وذلك حتى يمكن تحقيق التوازن النفسي للفرد المشارك في الأنشطة (علي وبوراس وجمال، 2018).

وكما امتازت البرامج الترويحية بالطابع الجماعي تميزت عن غيرها من البرامج ببث روح التنافسية وتحسين الفعالية المعرفية والجسدية، والألعاب التي تخلو من عنصر المنافسة يكون التقدم فيها بطيئاً على عكس الألعاب التي تمارس في شكل منافسات، واللاعب الذي يتدرب بدون منافسة يشعر بالملل بعكس ما إذا كان التدريب في شكل مسابقة أو لعبة صغيرة (عثمان، 2015).

هناك الكثير من الدول التي لا تعترف بسن معين يحد فيه العطاء والإبداع والمشاركة لبناء مجتمع أفضل متوافق من حيث أفراد ومجموعه، فلو أتاحت الفرصة الأمل للاهتمام بكبار السن بتوفير حياة صحية جيدة من المحتمل أن يكونوا موردًا بشرياً نافعاً بشكل فعال ليس فقط داخل أسرهم فحسب، بل أيضاً للمجتمع وسوق العمل وإعطاء تجاربهم في مختلف المجالات المتنوعة (بركات، 2016)، مما يجعل الفرد قادراً على السعي لتنظيم حياته وحل صراعاته بطريقة مختلفة ليصل إلى الرضى والتوافق النفسي المطلوب في هذه المرحلة (جرادات، 2019).

أشار كلٌّ من المجري (2021) وأمين (2019) إلى أن الحاجة تزداد إلى ممارسة البرامج كنوع من أسلوب الحياة المنتظم؛ لأنها تزيد من رفع القدرة الوظيفية لأعضاء الجسم المختلفة والكفاءة النفسية والاجتماعية بإيجابية خصوصاً عند فئة كبار السن. ولقد أتاحت لي الفرصة كباحثة إنسانية في مجال التخصص لمراقبة كيبريات السن في المجتمع، سواء في المرافق العامة (الصحية والثقافية)، أو المناسبات الاجتماعية الخاصة، وتعرفت من خلالها على بعض المشكلات التي تواجههن وخصوصاً ما يتعلق بالذاكرة ومشكلات تأخر أدائها؛ مما يؤثر على سلوكيات توافقهن في الحياة العامة وتحديدًا من الناحية الاجتماعية والمعرفية والشخصية، ومن ذلك أنني عرفت رغبة هذه الفئة الشديدة وحرصها على التجديد والاهتمام، مما زاد شغفي بأنها مرحلة نمو ممتعة وشيقة تضيف لخبرات أي باحث الشيء الكثير من المعارف عنها.

كما لاحظت الباحثة أن الدراسات داخل المملكة العربية السعودية خاصة تركزت حول الاهتمام بالنواحي الصحية لكبار السن، وتكاد تخلو من أي دراسة اهتمت بتفعيل الأنشطة والبرامج فيما يخص هذه الفئة التي تتعلق بمحور الدراسة، بالإضافة إلى أن الدراسات في الدول الخليجية والعربية بشكل عام صبت في الاهتمامات بالبرامج التي تختص بالجوانب الصحية والبدنية لأغلب الأمراض المزمنة لفئة كبار السن.

ولذلك توجهت الباحثة في البحث والتقصي عن الدراسات الأجنبية الحديثة بما يتناسب مع متغيرات الدراسة، ومن المهم إيضاح أن هذه الدراسة سعت جاهدة للكشف عن أهمية الحقائق العلمية التي يمكن أن تفيد هذه الفئة وتحسن صحتهم؛ للوصول بهم للأفضل وذلك من خلال صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج ترويحي جماعي قائم على نموذج "Baddeley" لرفع مستوى التوافق النفسي لكيبريات السن بمكة المكرمة؟



وينبثق من التساؤل الرئيسي سؤالان فرعيان:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياسات القبليّة والبعدية للبرنامج الترويجي في تحسين مستوى التوافق النفسي "الشخصي، الاجتماعي، المعرفي" لصالح القياسات البعدية لعينة الدراسة من كليات السن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياسات البعدية والتتبعية للبرنامج الترويجي في تحسين مستوى التوافق النفسي "الشخصي، الاجتماعي، المعرفي" لصالح القياسات التتبعية لعينة الدراسة من كليات السن؟

3-1 هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى قياس الفروق حول فاعلية البرنامج الترويجي الجماعي المقترح لكليات السن في مكة المكرمة، ولتحقيق هذا الهدف تم تقسيمه إلى هدفين هما:

- 1- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجات القياسين القبلي والبُعدي للبرنامج الترويجي المقترح في تحقيق التوافق النفسي لعينة الدراسة من كليات السن.
- 2- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجات القياسين البُعدي والتتبعية للبرنامج الترويجي المقترح في تحقيق التوافق النفسي لعينة الدراسة من كليات السن.

4-1 أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناوله، وهو فاعلية برنامج ترويجي جماعي قائم على نموذج "Baddeley" لتحسين التوافق النفسي لكليات السن في مكة المكرمة، مما يجعلنا قادرين على التركيز على القيم المضافة ومواطن القوة التي تقدم المزيد من الخيارات لأهمية استمرارها ونفعها، وعلى حسب علم الباحثة فإنها من مصاف الدراسات من ناحية العينة وأبعاد الدراسة.

1-3-1 الأهمية النظرية

- 1 يتيح إعداد البرنامج المجال لإجراء وتكثيف المزيد من الدراسات والبحوث في مجال الاهتمام بهذه الفئة من المجتمع، وزيادة كفاءتهم المعرفية العقلية والاجتماعية التوافقية، والوقوف على مشكلاتهم الذاتية والمجتمعية.
- 2 توسع الدراسة من دائرة وجود خطط مقترحة للبرامج والأنشطة باستخدام الوسائل والأدوات المتنوعة لهذه الفئة العمرية، وتوظيفها في حياتهم اليومية بشكل سليم وفي وقت أبكر للخروج مما هو تقليدي إلى ما هو مبتكر مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.
- 3 أهمية هذه الفئة العمرية بالنسبة للإنسانية بشكل خاص، وللمجتمعات بشكل عام، فتعتبر الدراسة مساهمة متواضعة لفتح الأبواب لما هو أكبر وأعمق من دراسات لكبار السن.
- 4 إثراء المكتبة العلمية والسباق الزمني الذي نحن بصددده فيما يخص الفئة العمرية؛ للاستفادة من معلومات الدراسة مستقبلاً.
- 5 تحقيق رؤية المملكة (2030) بالتعاون البرامي والمعلوماتي لخدمة جميع القطاعات المنتمية لمجلس شؤون الأسرة.

2-3-1 الأهمية التطبيقية

- 1 إعداد برنامج ترويجي ومقياس تحت إطار النظرية العلمية يختص بكليات السن لتحسين التوافق النفسي.
- 2 زيادة القوة بتوسيع زاوية الاهتمام من خبرات ومهارات كبار السن بشكل واسع أمام المختصين والقائمين والمرشدين في إعداد المزيد من الفعاليات والبرامج والوسائل المناسبة لهم مستقبلاً في كيفية تحسينها وتجويدها؛ حتى تكون انعكاسيتها على السلوك بطريقة إيجابية للجانبين: الحياتي المهاري، والمعرفي النفسي.



- 3 زيادة وتجديد الأفكار للمؤسسات والمنشآت الحكومية والأهلية والتطوعية التي تهتم برعاية كبار السن إلى جانب تنشيط الجوانب الترويحية والترفيهية؛ لما لها من أثر إيجابي على حياتهم النفسية والتفاعلية في المحيط الاجتماعي.
- 4 زيادة المهارة والمعرفة لذوي الاختصاص في تصميم البرامج التي تسعى لرفع كفاءة المهارات وخبرات التأهيل وتطبيقها فور اكتسابها.
- 5 إيجابية الأفكار وتوليد المعاني في التطبيق لجلساء كبار السن ومقدمي الرعاية في كيفية استغلال وقت الفراغ لهم، وزيادة نشاطهم الاجتماعي والمهني والعقلي المعرفي.

5-1 مصطلحات الدراسة

البرنامج الترويحي: Recreational Program

تعرف الباحثة البرنامج الترويحي بأنه: "الريادة العلمية والنظرية للأدوات والأنشطة التي تناسب فئة كبار السن لتحقيق أعلى درجة من اكتساب المهارات المعرفية التي تخلق بدورها درجة من الاتزان والتوافق (النفسي، والاجتماعي، والمعرفي) وترفع من إنتاجية سلوكهم".

نموذج بادلي: The Multi-Component Model by Baddeley

تتكون الذاكرة من ثلاثة مكونات تعمل في اتساق وتكامل تام، وهي:

المكون اللفظي (الحلقة الصوتية): "نظام خاص بتخزين ومعالجة المعلومات اللفظية".

المكون البصري /المكاني: "المسؤول عن الاحتفاظ والمعالجة للصور البصرية المكانية وإدراك العلاقات المكانية الصحيحة".

المنفذ المركزي: "قلب النظام المسؤول عن اختيار وتنفيذ الاستراتيجيات" (عبد الرؤوف والمصري، 2020، 136-137).

التوافق النفسي: Psychological Compatibility

عرفت الباحثة التوافق النفسي بأنه: "كفاءة الفرد في التعديل والتغيير الأمل لإشباع الحاجات الداخلية والتواءم النفسي مع المحيط المجتمعي الخارجي مكتسبًا عادات جديدة محققًا بها الصحة النفسية المرجوة وذلك من خلال الدرجة التي تحصل عليها المشتركة في مقياس التوافق النفسي".

كبار السن: Elderly Person

تعرف الباحثة كبار السن: "بعينة البحث اللاتي انطبقت عليهن شروط المشاركة في البرنامج الترويحي الجماعي".

6-1 حدود الدراسة

تحدد الدراسة بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: البرنامج الترويحي الجماعي القائم على نموذج "Baddeley - التوافق النفسي.

الحدود البشرية: تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من كبار السن من الإنث.

الحدود المكانية: جمعية أم القرى النسائية.

الحدود الزمانية: تتحدد بتاريخ تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثالث للعام 1444-1445هـ.

الحدود الأدائية: برنامج تفاعلي لكيبريات السن قائم على نموذج بادلي من إعداد الباحثة ومقياس التوافق النفسي

لكيبريات السن من إعداد الباحثة.



الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: البرنامج الترويحي Recreational program

ينظر للترويح بأنه من أهم الوسائل التي تغذي الناحية النفسية والجسدية للأفراد مهما اختلف العمر الزمني والعقلي؛ وذلك للدور الفاعل الذي يشارك به في علاج السلبات الصحية والاضطرابات النفسية المتعددة، وخلق درجة من الاتزان يرغب بها أي فرد.

إن تناول الترويح له أهمية كبيرة في مساعدة الفئات المجتمعية بإيجاد وسط ملائم للخروج من الأزمات النفسية والضغطات الحياتية (علي وبوراس وجمال، 2018).

كما يعتبر الترويح ببرامجه وأنشطته أهم الأدوات في استمرارية الصحة العقلية والبدنية والاجتماعية لكبار السن وتأخير مظاهر الشيخوخة وإكسابهم امتيازات الشيخوخة الناجحة وسماتها الصحية.

لأن الترويح ببرامجه وأنشطته يساعد على تفرغ الانفعالات والتحرر من القلق والتوتر؛ حيث أصبح مجالاً هاماً وخصباً في الوقاية من الاضطرابات النفسية وعلاجها، كما أصبح مكملًا وجزءاً من العلاج النفسي (منال، 2021).

وفي العقود الأخيرة بدأ أهل الاختصاص بدراسات مختلفة وبمنظرة إيجابية لكبار السن؛ لتحقيق الصحة النفسية، وجودة الحياة وتحسينها، وتضمنين البرامج التفاعلية؛ لتعزيز الصحة والتوافق النفسي (العزي، 2018).

لذلك، فمن مبدأ الإحساس بالمسؤولية تجاه فئة كبار السن، أن يُؤمن عمل المهتمين في هذا المجال لتحقيق متطلبات الكفاءة المهنية في تخطيط البرامج بما يتناسب مع احتياجات هذه الفئة المتميزة من المجتمع، وكيفية تقديم أفضل الخدمات من قبل المختصين؛ لمساعدتهم في التوجيه، ورفع كفاءة الصحة العقلية المعرفية والنفسية.

وقد اعتُبر كل من (سعيد، 2012؛ نوري، 2017؛ يونس، 2018) من أبرز من قدم الترويح واهتم بمجالاته التي تقدم في رعاية المسنين بصفة عامة، وداخل دور الرعاية بشكل خاص؛ لتدريبهم وشغل وقت فراغهم، وتقديم العون النفسي والعلاجي والاجتماعي لهم، وإعادة بناء الثقة بالنفس، وإدخال السعادة عليهم، ورفع مستوى الحالة العامة لديهم.

عرّف البرامج الترويحية كـ "من سلامة والبطراوي (2013، 53) بأنها: "مجموعة من الأنشطة الترويحية المختارة على الأسس العلمية السليمة، والتي تتناسب مع الأفراد المستفيدين منها من حيث (القدرات البدنية، العقلية، النفسية، الاجتماعية، الصحية)؛ وذلك من أجل تحقيق الهدف من البرنامج".

كما عرّفها أيضاً جرادات (2020، 386) بأنها: "مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة، والتي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكيات، ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق انخفاض في حدة الضغوط النفسية، وتساعدهم في التغلب على المشكلات التي يعانون منها في معترك الحياة. وترمي إلى تحقيق الهدف من البرنامج وهو مساعدة المسنين المقيمين في دور الإيواء على التكيف مع البيئة الجديدة، وخفض حدة الضغوط النفسية".

تتعدد أنواع المناشط الترويحية حسب الاهتمامات والاحتياجات والاتجاهات لكل فرد وجماعة في المجتمع؛ فمنها ما يهتم بالممارسات الخلوية الخارجية، ومنها ما يركز على أنواع من الثقافة والفنون، ومنها الاجتماعي الذي يفعل المشاركات المجتمعية، ومنها العلاجي الذي يخدم فئات خاصة من المجتمع، ومنها أيضاً ما يشمل الأنشطة التجارية والاستثمارية التي يدرج تنظيمها تحت هيئات مخصصة ولها مرجعية معينة (منال، 2021).



من خلال مختلف الأنشطة المهارية والبدنية، والبرامج الترويحية والترفيهية، والمشاركة في ممارسة الهوايات يمكننا تحسين جودة حياة كبار السن؛ لأنها تساعد على رفع مستوى النواقل العصبية والقلبية والأوعية الدموية، وتعديل الحالة المزاجية والتفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى أنها تؤدي إلى تحسن واضح في الأداء المعرفي لهم (رسلان، 2018).

أوضح (لعطوي، 2023؛ هاشم وناصف، 2021) تقسيماً لأنواع البرامج والأنشطة الترويحية كالتالي:

- الترويح النفسي: ويندرج تحت هذا النوع البرامج والأنشطة الترويحية التي تبرز الأسس والاهتمامات النفسية وكيفية إشباعها، وتكيف المسنين مع مشكلاتهم وكيفية اجتيازها، وتوفير بيئة تتمتع بوجود نفسية عالية لهم.
- الترويح الجسماني: إن جميع البرامج والأنشطة المدرجة تحت هذا النوع لها فاعلية قوية لأنواع الرياضات الحركية، وكيفية تحسين مستوى الأداء واستمراريته بشكل أفضل.
- الترويح الاجتماعي: يشمل هذا النوع جميع البرامج والأنشطة الاجتماعية ذات العلاقات التواصلية بين الأفراد ومختلف فئات المجتمع التي تعمل بفعالية وصولاً إلى بناء الصداقة والتعاون، وتبديل النظرة السلبية للذات والمجتمع.
- الترويح الخلوي: وهو كل ما يدفع الفرد للاعتماد على نفسه ضمن الجماعة كالترحال، والتجول، والصيد، والتخييم.
- الترويح الثقافي الفني: وهو نوع من الترويح المرتبط بالمووروث الثقافي، ويعكس صورته للمجتمع كرواية القصة للأحفاد، وقراءة الصحف؛ أما الأنشطة الفنية فتتبلور في الاستخدامات المتعددة كالطلاء، والألوان، وسماع الأغاني، والموسيقى.

1-2- أهمية البرامج الترويحية

تتمتع البرامج الترويحية بأهمية خاصة في علاج نوعيات مختلفة من الاضطرابات، ولها فاعلية قصوى في العلاج النفسي والعصبي، ورفع مستوى الحالة العامة للفرد مما يساعد على إمدادهم بالطاقة داخل الجسم (نوري، 2016). يدرك الفرد أهمية الترفيه له وللمجتمع بالوعي بمدى الحاجة إلى الترفيه وأنه نوع من النشاط الإنساني يحقق الاتزان والصحة الجسدية والعقلية والعاطفية (هاشم وناصف، 2021).

وتمتاز البرامج الترويحية بدور فعال ونشط في علاج مختلف المشكلات المتعلقة بالجانب النفسي لتأثيرها المباشر على الجوانب البدنية والعقلية الأخرى، وتسهم في رفع الروح المعنوية، وتحقيق السعادة للأفراد، والوقاية من الملل والاضطرابات والضغطات النفسية (الخيكانى والزامل والشافعي، 2015).

وضع أمين (2019) بين أيدينا بنوداً أساسية لأهمية البرامج والأنشطة الترويحية، أوضح من خلالها خلاصة آراء علماء النفس والبيولوجيا والاجتماع، وهي كالتالي:

-الأهمية الاجتماعية: تتميز الأهمية الاجتماعية في تنمية القيم الاجتماعية، بالتعاون، واحترام القوانين، وإبراز الهوايات، وتكوين الصداقات من خلال المشاركة والقدرة على احترام آراء الغير، والتفاهم معهم، بالإضافة إلى تبادل الأدوار وتقدير العمل الجماعي.

-الأهمية النفسية: تكمن الأهمية النفسية في تعزيز الصحة الانفعالية، وإعادة التوازن، وزيادة القدرة على الإنجاز، والتعبير عن الذات وإثباتها، وتتجلى في التحرر من الخوف، وتنمية الثقة بالنفس، وإبراز أهم الهوايات، وتجديد النشاط وتقوية الإرادة.

-الأهمية الاقتصادية: دائماً رفع الإنتاجية يحتاج إلى دافع، إن الاستعداد النفسي والبدني لا يأتي إلا بقضاء وقت من الراحة والترويح.



- الأهمية التربوية: من أهم الأمور تعلم مهارات وخبرات جديدة تنعكس على السلوك بشكل تكاملي للأفضل، وتحسن من مستوى أداء الذاكرة، ورفع وتنشيط العمليات المعرفية، بالإضافة إلى تعلم حقائق جديدة.

- الأهمية العلاجية: مهما كان نوع الترويج المنشود فإنه يساعد بلا شك في تحسين الأداء للأفضل، وخلق توازن جسدي ومعرفي، وقد يكون أفضل وسيلة لعلاج بعض الاضطرابات النفسية والمعرفية والصحية.

إن لممارسة الأنشطة المختلفة أهمية لدى كبار السن لتحسين الصحة العامة ومعالجة بعض الاضطرابات السلبية، كما تعتبر وسيلة من الوسائل التي تساعد في بناء قدرة الجسم بدنيًا ومهاريًا، وتساعد الفرد على أن يعمل عملاً مثمرًا لصالح الجماعة، كما تمتاز باحتوائها على عنصر المنافسة وهو أحد عوامل الارتقاء بالمستوى البدني والنفسي (المؤمني وسمر، 2017).

السمات المميزة للبرامج الترويجية:

تعزز المبادرة الناجحة بالمشاركة في ممارسة الأنشطة الترويجية من اكتساب الفرد الكثير من المزايا النفسية، نذكر منها:

- تحرير النفس من الخوف، وتنمية الثقة العالية بها.

- تقدير الذات، ورفع عجلة الابتكار لدى الفرد، والتعبير عن الذات.

- التخلص من الميول والدوافع العدائية.

- رفع المستوى الصحي العقلي.

- رفع مستوى الاستقلال، والخروج من دائرة التبعية للمشاركة نفسه (سلامة والبطراوي، 2013).

وذكر منال (2021) أن البرامج الترويجية تعتبر من المجالات المهمة الوقائية من الأمراض والاضطرابات النفسية، ومكملاً مهماً في علاجها؛ لأنها تساعد في إكساب المشاركين الصحة النفسية من خلال الإحساس بالسعادة والأمان، وتفرغ الانفعالات المكبوتة، والتحرر من التوتر النفسي.

إن الأنشطة الترفيهية للواقع الافتراضي ذي الشركاء تخلق ذكريات تفاعلية جيدة لدى كبار السن، وتعزز الصحة العقلية والجسدية، واتخاذ القرار، والشعور بالانتماء، وتحسين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين (Lin, Jeng, Yeh & 2018). وأضاف هاشم وناصف (2021) أن الترفيه يتوقف على مدى وعي الفرد بالحاجة الإنسانية له، وأهمية الامتيازات المتزنة التي يجسدها على الصحة الجسدية والنفسية والمعرفية.

والجدير بالذكر أن قلة التفاعل الاجتماعي له تأثير سلبي على الصحة البدنية لكبار السن، وأن ممارسة الأنشطة والألعاب التفاعلية تساهم في رفع كفاءة القدرات المعرفية وتحسينها (Li & Chen, 2017).

النظريات المفسرة للترويج

توضح لنا - دائماً - النظريات اختلاف وجهات النظر والتباين في الآراء لكل المختصين والمهتمين في جميع المجالات بما يحد من العوامل المؤثرة على الفرد، وتحقيق التوازن والرضا والتكيف الداخلي والمجتمعي.

تفسر النظريات -من رؤية حديثة- التجارب الميدانية والحياتية التي تؤمن بقوة النتائج المتبادلة من حيث حتمية التعميم التي لا تخص مجتمعاً دون آخر. وستناول أهم النظريات التي اهتمت بالبرامج الترويجية ودورها كما يلي:

النظرية الوظيفية:

تعرف النظرية الوظيفية بأنها: "محاولة لتفسير السلوك الاجتماعي بالرجوع إلى تأثير النتائج التي يحققها هذا السلوك في عمل سلوك اجتماعي آخر، أو بالنسبة لأداء نظام اجتماعي ما، أو ما تحققه هذه النتائج بالنسبة لما يقوم به المجتمع كله" (العربي، 1990، ص 103).



استند أصحاب النظرية - وخصوصاً "دور كايم" - على أن المجتمع قائم على نسق متكامل ومتوازن من القيم والقوانين التي تشكل إطاراً معيارياً مشتركاً، مؤكدين أن الترويج بشكله العام وسيلة مهمة في زيادة فرص تعلم المهارات والخبرات الاجتماعية التي تمكن الأفراد من التعامل الاجتماعي الإيجابي بشكل سليم، مما يخلق دوراً متوازناً وبارزاً في عملية التقارب والتفاعل، بغض النظر عن الاختلافات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية (السدحان، 2006).

وضع كل من ميرتون (Merton)، سبنسر (Spencer)، بارسونز (Parsons) براون (Brown) أن على كل مجتمع أو مؤسسة اجتماعية الاهتمام بإشباع حاجات الأفراد المنتمين إليها مهما اختلفت الحاجات (روحية أم مادية، نفسية أم اجتماعية) ظاهرة كانت أم كامنة (لغرس، 2019).

أشار براون (Brown) إلى أهمية التفاعل والتقدم خصوصاً مع الاكتشافات والاختراعات العلمية التي تعتبر مصدر التغيير الداخلي والخارجي لحياة الأفراد لتحقيق التوازن الاجتماعي وتجاوز المشاكل الاجتماعية التي تخل بالنظام ككل والتي تساهم بصورة تلقائية في التغير داخل أي مجتمع على مستوى البناء والوظيفة، وأوضحت (لغرس، 2019) أن التغير ظاهرة ديناميكية طبيعية لأي نظام اجتماعي، ويؤدي إلى التأثير على باقي الأنظمة التي يتضمنها المجتمع.

يؤكد كلٌّ من العزاوي وإبراهيم (2002) على دور الترويج وأهميته في حياة الفرد والمجتمع في ضوء إطار النظرية؛ لأنها تزيد من خبرات الفرد، وتوفر له فرصة لتعلم المهارات والتعامل الاجتماعي السليم معها، وتكسبه صفات الجرأة والتعاون والمبادرة، جاعلة منه عنصراً فاعلاً ونشطاً، وتخلق له دوراً إيجابياً في المشاركة من خلال الممارسات ذات الصبغة الجماعية.

النظرية الصراعية:

احتلت النظرية الصراعية مكانة في البحوث العلمية، حيث تؤكد هذه النظرية أن كل مجتمع في حالة تغير دائم ومستمر، وسبب ذلك التغير الاجتماعي هو اختلاف حاجات أفراد المجتمع باختلاف فئاتهم وطبقاتهم لتحقيق التوازن والتكيف بينهم وبين المجتمع.

ومن أبرز ممثلي النظرية الصراعية نذكر كلا من: كارل ماركس (Marx)، ورايت ميلز (Mills)، وفلريدو باريتو (Pareto)، رالف داهرنردوف (Dahrendorf)، وغيرهم (لغرس، 2019).

يمثل الترويج في ظل هذه النظرية هروماً من المعاناة اليومية؛ لكونه وسيلة لتخفيف أعباء الحياة ورتابتها، حيث تكسب المشاركة في هذه البرامج والأنشطة طابع تمثيل رغبات ومصالح الأفراد، في حين اقتصر الترفيه لبعض الدول على فئة معينة في المجتمع تتمتع بامتيازات اقتصادية واجتماعية معينة.

إن النشاط والبرامج الترويجية تختلف عند تصميمها وتنفيذها في وقت الفراغ من ناحية الأهداف بسبب وجود تأثيرات داخلية وخارجية للأفراد، وتحكمها أيضاً خصوصية المجتمع المحيط من الناحية الاجتماعية والثقافية (السدحان، 2006).

إن أداء الأنشطة داخل مجموعة تفاعلية مفيد للتحفيز المعرفي، بحيث تزيد من الاكتفاء والتوافق الشخصي وتحفيز المهارات الشخصية، وتقليل الشعور بالعزلة، وتزيد من فاعلية الجهود، وزيادة التنافسية من ردود الأقران، ويدفع إلى مواصلة العمل وتحسين الأداء. (Domínguez, García, Almendros, Torres & Fórtiz, 2016).

وترى الباحثة أن نظريات العلماء بلورت حدود أفكارهم وإسهاماتهم بأن الترويج ومجالاته أحد وحدات النظام الكامل للمجتمع التي تضمن استمرارية العمل فيه وبأفضلية قوية؛ لما يتمتع به من امتيازات عالية في رفع كفاءة الأفراد وخصوصاً كبار السن، وتشكيل الظروف التي يمرون بها، وزيادة الحماس لديهم للتطوير والتغيير والتجديد المستمر للمهارات، واكتساب وخلق صفات جديدة تساعد على إيجابية تعزيز الراحة النفسية والفكرية لديهم، بما يحقق الكفاءة في عدم كف عجلة التعلم



والتجريب والمشاركة؛ لأنها مرحلة نمائية عكسية، وجب الحد من تدهورها بالتدخل المبكر الفعال بما يتناسب مع المرحلة العمرية.

وتستمر التوجهات الحديثة للرؤية الجديدة في استثمار أوقات الفراغ لفئة كبار السن؛ لرفع مستوى اللياقة البدنية، والكفاءة النفسية، واليقظة الذهنية؛ لتحقيق التوافق والتكيف الذاتي والمجتمعي، بالإضافة إلى الخروج من أساليب النمطية التقليدية إلى الأساليب المتطورة وهيكلتها لتناسب المراحل النمائية لتخدم هذه الفئة؛ بإعداد البرامج والأنشطة التي تواكب التطورات والتجهيزات الحديثة؛ لتحسن من تكيفهم وتوافقهم حسب المستوى الثقافي والاجتماعي والمعرفي، والتدرج في تقديمها، بشرط ألا نكتفي بتضييق الدائرة عليهم وحصرها في المجالات الطبية والدوائية، بالإضافة إلى أنها تحفز من تكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية التي تساعد في جلب الاستقرار والتكيف النفسي.

وقد تناولت العديد من الدراسات والأدبيات التربوية مختلف المجالات التربوية ذات الفعالية في إعادة التأهيل بشكل إيجابي للنواحي النفسية والصحية والاجتماعية، وإدخال السعادة والفرح لرفع الانخفاض التدريجي المصاحب لهذه الفئة العمرية في مستوى الأداء الوظيفي للأفراد (الصفدي والمظلوم، 2017).

كما ترجم الباحثون أهمية إعداد البرامج والأنشطة التربوية بما يتوافق مع اتجاهات وخصائص المرحلة العمرية لفعاليتها الإيجابية، وأن يضعها نخبة من الخبراء وذوي الاختصاص للمرحلة النمائية واحتياجاتهم (المفدى، 2020).

وترى الباحثة أن الهدف المنشود الذي وضعت لأجله، بالإضافة إلى سمة الترويج في إشعارهم بالسعادة والمشاركة بفعالية، وزيادة الثقة بالنفس، وعدم الاتكالية في إنجاز المهارات والممارسات، وتغير النظرة إلى إيجابية من الناحية الذاتية، وأيضاً النظرة المجتمعية، كل ذلك يتحقق من خلال عدم الحكم على الأفراد من أعمارهم أبداً؛ وأن نقدم كل ما هو غير تقليدي ومختلف، ويساعد في تنشيط التفكير، وقابل للتنفيذ والتطبيق؛ محدثاً التأثير المرجو منه، ويخلق بيئة تسهم في الحراك والتطور المستمر.

المحور الثاني: التوافق النفسي: psychological compatibility

السمة الأبرز للتوافق النفسي أنه يتناول السلوك في البيئة الطبيعية، محققاً التعديل والتغيير بهدف التوازن الكامل لإشباع حاجات الفرد ومتطلباته مع المحيط الخارجي.

يحكم على الفرد بأنه متوافق نفسياً إذا استطاع تسخير قدراته وإمكاناته بسعادة، متكيفاً مع محيطه بفاعلية شديدة، وإن عجز عن ذلك بمعنى افتقر إلى الانسجام التام مع محيطه المجتمعي قبل عنه سئ التوافق (أمين، 2019).

والتوافق نتاج تصارع الفرد ومجتمعه بما يملك من إمكانيات وفرص متاحة أمامه في البيئة لإحداث التوازن بين الجانبين (مصطفى، 2013).

عرف سلمان (2021، 555) التوافق النفسي بأنه: "عملية مستمرة يقوم بها الفرد بصفة مستمرة في محاولاته لتحقيق التوافق بينه وبين نفسه أولاً، ومن ثم بينه وبين البيئة التي يعيش فيها".

وذكر أمين (2019، 53) أن التوافق في دراسته هو: "الحالة التي يكون فيها الفرد متوافقاً مع نفسه ومع محيطه والآخرين". وعرفته الفاخري (2018، 80) بأنه: "العملية التي من خلالها يعدل الفرد بناءه النفسي أو سلوكه ليستجيب لشروط البيئة، ويحقق لنفسه الشعور بالتوازن والرضا".

تعتمد تركيبة التوافق على ثلاثة عناصر، تشمل كلا من التركيب النفسي للفرد نفسه، والحاجات التي يحتاجها هو والآخرين في البيئة المعززة من حوله، الذين لا غنى عنهم لاستمرارية الحياة ودفع عجلتها، ولا بد أن يحدث نوعاً من الانسجام والموازنة بين هذه التركيبة الخاصة من العناصر؛ ليتم تحقيق أهداف التوافق وإشباع الحاجات بطريقة مقبولة، ليحدث الاستقرار النفسي، ويتم التوافق مهما كان البعد الذي نحن بصدد الحديث عنه (الحاج، 2018).



من أهم هذه الأبعاد:

- التوافق الشخصي: يتضمن الإحساس بالرضا والسعادة الداخلية للفرد عند إشباع الهرم الداخلي كالدوافع والحاجات الأولية الفطرية والثانوية؛ حتى يتم النمو في مراحله المتتابعة بشكل صحيح (مطحنة والمطيري وصادق، 2017).
- التوافق الاجتماعي: يحقق الصحة والتوافق الاجتماعي بما ينعكس من أخلاقيات الفرد مشبع الدوافع والحاجات على البيئة المحيطة والمجتمع الدائم التغير، مما يضمن له السعادة مع الآخرين ومشاركتهم بفعالية في جميع الأمور الحياتية والأنشطة المتنوعة.
تحقيق التوافق الاجتماعي تحكمه علاقة ديناميكية- أي وجود الدافع لهدف خاص- يتحدى بإمكانياته العوائق والتغلب عليها؛ للوصول لتحقيق إشباع الدافع (عدس وتوق، 2018).

- التوافق المهني: إن الاختيار الأمثل والسليم للمهنة ينعكس على حياة الفرد بشكل إيجابي، محققاً سعادة الاختيار وعاكساً كفاءة الأداء والإنتاجية بشكل يشعر معه الفرد بالرضا والنجاح والسعادة لنفسه ومع الآخرين في نفس المجال؛ محققاً التغلب على المشكلات التي يواجهها بكل مسؤولية وحكمة.

- التوافق الصحي: يحدث التوافق الصحي التام عندما يتقبل الفرد كل ما يحدث للوظائف الجسمية بحسب متغيرات النمو أو بشكل مفاجئ، ويكون لديه القدرة على مواجهة الصعوبات مهما كانت شدتها، والتأقلم مع المتغيرات بكل قوة وبشكل إيجابي.

- التوافق التربوي: يتيح التوافق التربوي بصفة عامة مساعدة الأفراد في اكتساب المهارة في اختيار أنسب التخصصات والمواد المراد تعلمها، والتي تتوافق مع الميول والقدرات، ويراعى فيها المرحلة العمرية في اكتساب المعلومة والمهارة (مطحنة وآخرون، 2017).

- التوافق الأسري: ما يعزز التوافق الأسري شعور الفرد بدوره الحيوي داخل الأسرة وتجاهها، والتعاون القائم بين أفرادها، والقدر الذي تستطيع فيه الأسرة أن توفر جميع الاحتياجات الضرورية بين أفرادها، وتقسيم الواجبات على الوجه الصحيح.

- التوافق المعرفي: إن هناك بعداً جديداً من التوافق وجب الاهتمام به ذكرت الكثير من الكتب والدراسات المهمة، مثال: قطامي وقطامي (2022)؛ العبسي (2022)؛ المفدى (2020)؛ صادق وأبو حطب (2017)؛ الصفي والمظلوم (2017)؛ حيث اهتم بالناحية العقلية لكبار السن، وهو يعتمد على كفاءة أجهزة الاستقبال وسرعة التوصيل التي يظهرها الشخص الكبير في السن في المواقف التي تعتمد على استخدام الذاكرة والانتباه والتركيز وعمليات التفكير والتواصل، وقد وجب الاهتمام بها وتطويرها بطريقة أفضل، وبذل الجهد باستخدام معينات الذاكرة؛ لتدريب كبار السن على استخدامها، وترتيب سلسلة الأفعال الهامة، ويكون دافعاً انفعالياً يقلل من المخاطر والأخطاء.

يتسم التوافق بمجموعة من الجهود المعرفية التي تتصف بالمرونة والاستمرارية ذات الخطوات المنظمة التي يخطط لها الفرد، وتبدأ من مرحلة الشعور بالحاجة وتنتهي بتحقيق أهدافها بممارسة العمل بدافعية، وتجاوز المعوقات والحواجز لتكوين علاقة دينامية متزنة بين الفرد وبيئته (قطامي وقطامي، 2022)؛ حيث إن المسن يدخر ثروة من المعلومات والخبرات لا يستهان بها ويستطيع بذلها وإعطائها إذا كانت هناك فرصة مواتية له (الصفي والمظلوم، 2017).

الأنماط الإيجابية للتوافق النفسي:

■ النمط الناضج Mature

يختص بها الأفراد المتمتعون بالواقعية والمرونة في التعامل مع الذات والمحيطين؛ محققين بذلك مفهوم الشيخوخة الناجحة.



■ نمط الكرسي الهزاز chair_Rocking

وهم فئة الاعتماديين على غيرهم (شريك العمر - الأبناء)، ويتميز كبار السن باستمتاعهم بالعلاقة الاعتمادية، ويكون الشريك فيها مسيطراً.

■ النمط المسلح Armored

يمتاز أصحاب هذه الفئة بسيطرة حيلهم الدفاعية ضد القلق، مستمرين في علاقتهم الاجتماعية النامية في المجتمع لكن يشغلهم التفكير في أنفسهم وفي تقدمهم في السن، ويُعتبرون قادرين على التوافق مع سلم كبر السن النمائي (الشيخوخة)، ومستمرين في أنشطتهم.

■ الأنماط السيئة السلبية لسوء التوافق فهما

■ النمط الغاضب Angry

تصنف هذه الفئة بتوجيه عدائهم للأشخاص الأصغر سناً؛ بلوهمهم في متاعهم ومصاعبهم ومرارة الحياة.

■ النمط الكاره للذات hater-self

تمتاز هذه الفئة بتوجيه العداوة إلى ذاتها، وفقد الشعور بقيمتها وعدم الكفاية، مما يدخل أفرادها في دائرة الاكتئاب والندم على ما فاتهم، ويطلبون الموت نظراً للإحساس بالعجز.

■ نظريات التوافق النفسي

اهتم علماء النفس بمختلف آرائهم واتجاهاتهم بالتوافق النفسي؛ لما له دور كبير وفعال في إيجابية الفرد على نفسه وعلى المحيط الخارجي.

■ أهم نظريات التوافق النفسي:

■ النظرية السلوكية:

إن التعلم والخبرات أساس العمليات المكتسبة التي يمر بها الفرد ليحقق السلوك التوافقي مع نفسه ومع المحيطين به، التي تقابل بالتعزيز والتدعيم، وهي تبرز كيفية الاستجابة من قبل الفرد لتحديات الحياة، وتحقيق التوافق النفسي الأمثل، وهذا من وجهة نظر رواد النظرية السلوكية وعلمائهم (سلمان، 2021؛ أمين، 2019).

لقد اعتقد كلٌّ من (Skinner & Waston) أن عملية التوافق تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة أو إثباتها، ولا يمكنها النمو عن طريق الجهد الشعوري، كما أوضح كلٌّ من (Crisner & Uolman) أن الأفراد يفقدون توافقهم النفسي مع البيئة المحيطة إذا كانت علاقتهم مع الآخرين غير مجدية، ولا تعود عليهم بالإثابة، ولذا فإنهم يظهرون اهتماماً أقل فيما يتعلق بالنواحي الاجتماعية.

أعطى (Bandura) التعلم عن طريق التقليد والمشاعر الكافية وزناً وكفاءة ذاتية؛ لما لها من أثر مباشر في تكوين السمات التوافقية أو غير التوافقية لدى الأفراد (محمد وحافظ وشلي، 2020).

■ نظرية التحليل النفسي:

يرى مؤسس النظرية (Freud) أن عملية التوافق الشخصي غالباً ما تكون لاشعورية، وأن الفرد لا يعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياته، وأوضح أن شخصية الفرد تتكون من ثلاثة أبنية نفسية، وهي: الهو- الأنا- الأنا الأعلى.

يمثل الهو مخزن الطاقة لرغباتنا وحاجتنا ودوافعنا الأساسية، وتعتبر الأنا العنصر التنفيذي المرتبط بمبدأ الواقع حيث يعمل على تحقيق حاجات الفرد بطريقة عقلانية مقبولة لدى العالم الخارجي، ويعمل على كبح الهو، ويحفظ الاتصالات



مع العالم الخارجي من أجل تحقيق الرغبات الشخصية المتكاملة، ويمثل الأنا الأعلى مخزنًا للقيم المغروسة والمثل والمعايير الأخلاقية الاجتماعية، ويتمثل في الضمير.

وعلى أساس ذلك يربط فرويد التوافق بقوة الأنا؛ حيث يكون المنقذ الرئيسي، فهو يتحكم ويسيطر على الهو والأنا الأعلى، ويعمل كوسيط بين العالم الخارجي ومتطلباتهم (محمود، 2020).

أيضًا اعتبر (Sullivan) أن الشخصية العدوانية تجاه الآخرين تظهر مع عوامل الشخصية ذات سوء العوامل التي تؤدي للاضطرابات السلوكية، عكس الشخصية المتبادلة؛ إذ إن العوامل السوية تظهر وتصبح الشخصية منتجة.

ويؤكد (Erexon) صاحب نظرية النمو النفسي الاجتماعي أن قدرة الفرد على التكيف والتوافق مرتبطة بحالة النضج التي يصل إليها الفرد، ويتميز هذا المفهوم بما يبذله الإنسان من نشاطات وإجراءات ليعدل الظروف من خلال طبيعة الحل الإيجابي اللازم لتحقيقه أو السلبي لإعاquته (قطامي وقطامي، 2022).

النظرية الإنسانية:

يرى رواد النظرية الإنسانية أن الإنسان كائن متكامل يحقق التوازن بحل مشكلاته والتفاعل معها وهذا ما يحقق التوافق، وإذا عجز عن ذلك أدى إلى عدم التوافق بشعوره بعدم القدرة وتكوين مفهوم سلبي لذاته، وربط كلٍّ من (Rogers) و (Maslo) إجمال التوافق بتحقيق الذات، وأسى روجرز الشخص المتوافق بكامل الفعالية، وأنه شخص منتج، وهو يعمل إلى أقصى مستوى من الحد الأعلى، ويتصف (بالثقة – الانفتاح على الخبرات – الإنسانية – الإبداع – الحرية) عكس الأفراد غير المتسقة سلوكياتهم بالتوافق، فهم يحتفظون ببعض من خبراتهم الانفعالية بعيدًا عن مجالي الإدراك والوعي (محمد وحافظ و شلي، 2020).

وأكد ماسلو من خلال النظرية وهرمه الشهير (الحاجات) على استمرارية كفاح الفرد وفاعليته لإشباع حاجاته، وأن أهمية تحقيق الذات في تحقيق التوافق النفسي الجيد، لذا قام بوضع معايير لتحقيق التوازن والموازنة بين أقطاب الحياة.

النظرية الاجتماعية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن هناك تأثيرًا بالغًا للطبقات الاجتماعية في المجتمع على التوافق الذي يتمتع به الفرد، ومن أشهر أصحاب النظرية: فريز (Frez)، و دونهام (Dunham)، و هولنجز هيد (Holengezhed)، و ردليك (Redlek)، وغيرهم.

ومن أهم مؤشرات التوافق النفسي الاجتماعي:

- النظرة الواقعية للحياة.

- يتمتعون بطموحات على قدر الإمكانيات.

- مفهوم الشخص لذاته يتفق مع الواقع المحيط به وهو مدرك من الآخرين.

- إيجابية الاتجاهات الاجتماعية في المجتمع المحيط به ووفرتها.

- الشعور بإشباع الرغبات النفسية وحاجاتها (أنبيه، 2014).

وترى الباحثة أن علماء نظريات التوافق باتوا يؤكدون على أساس واحد أن الفرد مهما بلغ في المراحل النمائية من تطور وتقدم وحدة ذكاء لا بد له أن يتمتع بقوانين التوافق التي تساعد على التغيير، متقبلاً التنوع والاختلاف، مختلفًا التجديد الدائم، محدثًا الإبداع لنفسه وللمحيط؛ من أجل مواجهة جميع أحداث الحياة السارة والضاغطة والحديثة، محققًا التوافق السليم ومتحدثًا المشكلات وكيفية حلها.

وبذلك يحقق التوافق معادلة من الموازنة لإشباع حاجات الفرد النفسية والاجتماعية والصحية.

وأساس عملية التوافق- كما ذكرت الأُمير (2017) - التسوية الداخلية، وذلك بإعادة معايير اتخاذ القرار، والتسوية الخارجية في مناقشة الطموحات وكيفية التعامل مع الآخرين، ويستطيع الفرد أن يتأقلم بتأدية دوره كما تتطلب المرحلة التي يمر بها، وهذا ما يشعره بالتوافق والرضى والتفاعل الإيجابي، أما عند رفض الدور للمرحلة فهذا يؤدي إلى التفاعل السلبي. لقد قدم كل من فرويد وأريكسون رؤية متكاملة عن النمو، ولتحقيق التوافق عبّر كلاهما عن الحياة بأنها تفهم من خلال تجارب الماضي، ويجب أن تحيا بالتطلع إلى المستقبل؛ لذلك يعتبر التوافق النفسي مرحلة متقدمة من الفهم والإدراك والتفكير المنعكس على السلوك الذي من الممكن أن يجعل الفرد يتمتع بإشباع الحاجات التي ينشدها من حب واهتمام وأمن، ويجعل منه إنساناً متسامحاً بمعتقدات مقدراً فيها نفسه والآخرين.

فمع تقدم السن يشير التوافق إلى ماهية ردود أفعال كبار السن تجاه تداخل التغيرات البيولوجية والنفسية والاجتماعية المرتبطة بقانون المرحلة العمرية وضغوطات الحياة وتغير الممارسات الحياتية اليومية وتغير أدوارهم؛ لذلك كان من الواجب تغيير الروتين اليومي النمطي للحياة بأفكار متنوعة، وتوفير أنشطة مدروسة تكون ذات طابع تكوين صلات تفاعلية مع الآخرين؛ لإعادة التوازن للتوافق الناجح مع أدوارهم الجديدة وتقديمهم في السن. وأنه لا بد لكبار السن أن يكونوا في علاقة مستمرة مع المجتمع المحيط والبيئة الخارجية، وتكون العلاقة على درجة كافية من الاستقرار؛ لأن كلا منهما متغير، وأن يحدث نوعاً من المماثلة ليحدث التوافق والتوازن بما يتلاءم مع الظروف الجديدة.

وكذلك فإن تحفيزهم على مواجهة التغيرات النفسية لتحقيق التوافق النفسي أمر مهم؛ لأنه الركيزة الأساسية للاستمرار في إنشاء العلاقات، والرضا عن النفس وعن الحياة الاجتماعية المحيطة، والحفاظ على قدراتهم الذهنية والحركية والاجتماعية.

يكثر في هذه المرحلة العمرية -إذا فقد التوافق النفسي لدى كبير السن- الانعزال، والمبالغة في الأمور، وحدة التصرفات، والخوف من فقدان المركز الاجتماعي، بالإضافة إلى تدهور في الصحة النفسية والصحية، ويزيد تفكيره بأنه شخص غير مرغوب فيه، وفقدان الأمن مما يدخله في دائرة الأمراض النفسية والصحية (العربي، 2021).

أفاد العالم (هافيجورست Havighurst) في نظرية النشاط لكبار السن والشيخوخة التي ظهرت عام 1953م أن التوافق لدى كبار السن يقوم على مواصلة نشاطهم وإصرارهم على مقاومة الانكماش والتقليص الاجتماعي؛ وذلك بتكوين صداقات جديدة والاندماج في أنشطة اجتماعية جديدة بدل التي افتقدوها بأسباب التقدم في السن (الأُمير، 2017).

وفي ظل التطور والتسارع الكبير - وخصوصاً في الاهتمام بمجال كبار السن - وانطلاقاً من أهمية تفعيل البرامج والأنشطة لكل الفئات العمرية، لأن حضورها أصبح تنافسياً ليس للصغار والشباب فقط، وإنما حتى لخدمة كبار السن، فإنه يجب تشجيعهم على ذلك وخصوصاً ذات الطابع الجماعي والتعاوني والتفاعلي؛ لأن لها دوراً فعالاً في علاج الكثير من الأمراض، ومشاكل الحياة المتعددة، وما يترتب عليها من إيجابيات في التخفيف من الأعراض النفسية والصحية والاجتماعية المتعلقة بمرحلة التقدم في العمر لتفعيل دور التوافق النفسي المنشود لممارسة الحياة بشكل طبيعي.

ثانياً: الدراسات السابقة

دراسات تناولت البرامج الترويجية لكبار السن وعلاقتها بالتوافق النفسي وبعض المتغيرات النفسية: هدفت دراسة عبد الجيد (2022) إلى بيان فاعلية برنامج ترويحي رياضي في تحسين حالة التوافق النفسي والشعور بالسعادة والتوجه نحو الحياة لدى كبار السن فوق "65" في مدينة بورسعيد، اشتملت عينة البحث على 12 رجلاً مسناً من دور الرعاية الاجتماعية، واستخدم مقياس التوافق النفسي، ومقياس الشعور بالسعادة والتوجه نحو الحياة، والبرنامج



الترويحي الرياضي المقترح، وكانت أهم نتائج فاعلية البرنامج الترويحي الرياضي هي تحسين أبعاد التوافق النفسي (الثقة بالذات -الشعور بالانتماء -الخلو من الأعراض العصبية -العلاقات الاجتماعية السليمة -التحرر من الميول والعذوانية -الالتزام الأخلاقي) لكبار السن، بالإضافة إلى فاعلية البرنامج الترويحي في تحسين الشعور بالسعادة والتوجه نحو الحياة لكبار السن. تميز هدف دراسة العربي (2021) بمقارنة مستوى التوافق النفسي الاجتماعي بين كبار السن الممارسين وغير الممارسين للنشاط البدني الرياضي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي على عينة مكونة من (70) فرداً فوق سن (65) عامًا بالطريقة القصصية، وطبق عليهم مقياس التوافق النفسي الاجتماعي (عبد الحميد الشاذلي، 2001)، وأسفرت النتائج - بعد معالجتها إحصائياً- عن أن مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى كبار السن الممارسين للرياضة أعلى منه عند غير الممارسين لأي نشاط بدني، لذلك أوصت الدراسة جميع دور المجتمع عامة والإعلام خاصة بالدعوة إلى ممارسة الأنشطة البدنية لكبار السن.

كما هدفت دراسة منال (2021) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج ترويحي رياضي على بعض متغيرات الصحة النفسية والرضى عن الحياة لدى المسنين في دار العجزة لولاية "مستغانم" تتراوح أعمارهم بين 60-70 سنة، واشتملت عينة الدراسة على 30 فرداً، (قسمت إلى: 15 ضابطة، و15 تجريبية)، وطبق البرنامج لمدة ثلاثة أشهر، وأوضحت الدراسة أن المسنين في الدار غير الممارسين للنشاط الترويحي والرياضي يشعرون بمستوى منخفض من الصحة النفسية مقارنة بالممارسين في العينة البعيدة التجريبية، وأن تأثير البرنامج كان إيجابياً في نفسية المسنين، وهناك فروق دالة إحصائية بين العينتين التجريبية والضابطة في القياسات البعيدة في الصحة النفسية لكل من (الشعور بالوحدة النفسية، والاكتئاب).

وركزت دراسة أمين (2019) على فاعلية ممارسة أنشطة ترويحية رياضية على بعض أبعاد التوافق النفسي لكبار السن 55-65 سنة، ولتحقيق هذا الهدف افترض الفرض العلمي التالي: للأنشطة الترويحية البدنية فاعلية على بعض (أبعاد التوافق النفسي، التوافق الشخصي، الاجتماعي، الصحي)، شارك في الدراسة عينة قوامها 31 من كبار السن، وتم التوصل إلى أن الأنشطة الترويحية الرياضية ذات فاعلية على بعض أبعاد التوافق النفسي لدى كبار السن.

وهدف دراسة سعيد (2012) إلى معرفة تأثير برنامج ترويحي رياضي مائي على بعض المتغيرات النفسية لدى كبار السن، اختار الباحث عينة عمدية قوامها (50) مسناً من الذكور بعمر (61-65) من المشتركين بنادي الشبان بمحافظتي بني سويف، وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية طبق عليها البرنامج الترويحي، وضابطة لم يطبق عليها إلا البرنامج التقليدي للنادي، وأسفرت النتائج عن أن فاعلية البرنامج كانت بشكل إيجابي للعينة التجريبية بعد القياسات البعيدة، وهناك فروق ذات دلالة بين المجموعتين من كبار السن في تحسين المتغيرات النفسية (القلق - التوافق النفسي - مفهوم الذات الجسمية).

تعقيب الباحثة على الدراسات التي تناولت البرامج الترويحية لكبار السن وعلاقتها بالتوافق النفسي وبعض المتغيرات

النفسية:

الهدف من الدراسات:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة؛ إذ ركز بعضها على تحسين حالة التوافق النفسي والشعور بالسعادة والتوجه نحو الحياة كدراسة (عبد الجيد، 2022)، بينما قارنت دراسة (العربي، 2021) التوافق النفسي الاجتماعي بين المسنين، وهدفت بعض الدراسات إلى دراسة متغيرات الصحة النفسية والرضى عن الحياة لدى المسنين كدراسة (منال، 2021)، كما ركز بعضها على فاعلية الأنشطة الترويحية على أبعاد التوافق النفسي كدراسة (أمين، 2019)، واختصت دراسة (سعيد، 2012) بفاعلية برنامج ترويحي مائي على تحسين المتغيرات النفسية لكبار السن.



العينة:

اتفقت الدراسات في العينة؛ إذ اختصت جميعها بكبار السن من الذكور (عبد الجيد، 2022؛ العربي، 2021؛ منال، 2021؛ أمين، 2019؛ سعيد، 2012).

الأدوات:

المقاييس في الدراسات السابقة مختلفة ومتنوعة؛ حيث استخدم مقياس التوافق النفسي ومقياس الشعور بالسعادة والتوجه نحو الحياة والبرنامج الترويحي الرياضي المقترح في دراسة (عبد الجيد، 2022)، بينما في دراسة (العربي، 2021) تم استخدام مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لـ (عبد الحميد الشاذلي، 2001)، أما الدراسات الباقية فاستخدمت البرامج الترويحية الرياضية كأدوات لها كدراسة (منال، 2021)، ودراسة (أمين، 2019)، كما استخدمت دراسة (سعيد، 2021) الأنشطة المائية لقياس المتغيرات النفسية لعينة الدراسة.

النتائج:

كانت أهم نتائج الدراسات السابقة تحسين أبعاد التوافق النفسي (الثقة بالذات - الشعور بالانتماء - الخلو من الأعراض العصبية - العلاقات الاجتماعية السليمة - التحرر من الميول العدوانية - الالتزام الأخلاقي) لكبار السن، بالإضافة لتحسين الشعور بالسعادة والتوجه نحو الحياة لكبار السن كدراسة (عبد الجيد، 2022)، وأظهرت دراسة (العربي، 2021) أن مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى كبار السن الممارسين للرياضة أعلى منه عند غير الممارسين لأي نشاط بدني، بينما دعت دراسة (منال، 2021) للحفاظ على الصحة النفسية وتعزيزها لكل من (الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب)، وتم التوصل إلى نتيجة أهمية رفع مستوى أبعاد التوافق النفسي لدى كبار السن في دراسة (أمين، 2019)، وتوصلت دراسة (سعيد، 2012) إلى ضرورة تحسين المتغيرات النفسية (القلق - التوافق النفسي - مفهوم الذات الجسمية).

جميع الدراسات استخدمت المنهج التجريبي ماعدا دراسة (العربي، 2021)؛ فقد تميزت باستخدام المنهج الوصفي

المسحي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اضحى السرد السابق للدراسات والأدبيات التي اهتمت ببرامج كبار السن الترويحية تنوعاً شديداً في البرامج التي اهتمت بفئة كبار السن وخاصة الذكور منهم، كدراسة كل من (Michèle et al, 2019)، و (جرادات، 2020)، و (Hejazi et al., 2017)، و (علي، بوراس، جمال، 2018)، و (Lam et al., 2020) و (Hakman et al., 2021) و (Hekmati and Hojjati, 2016) و (Hedayati et al., 2019)، و دراسة (Hernández et al., 2017)، واتفقت عينة الدراسة الحالية في فئة الإناث مع دراسة (Ohta et al., 2021)، بينما تنوعت عينة الدراسة لكلا الفئتين كما في دراسة (Carta et al, 2019)

كما اتفقت دراسات البرامج جميعها في المنهج التجريبي وشبه التجريبي المتبع، إلا أن دراسة (العربي، 2021) تفردت بالمنهج الوصفي المسحي، واختلفت فقط في التنوع الشديد لمضمون البرامج؛ لكن الهدف كان جلياً وواضحاً لجميع البرامج، وهو كيفية الاهتمام بالنواحي النفسية والاجتماعية والصحية وتنميتها لدى كبار السن؛ لرفع مستوى الكفاءة الجسدية والمزاجية والصحية، وزيادة التركيز والانتباه والإدراك المعرفي كدراسة كل من (Hedayati et al., 2019)، و (مقلد، 2016)، و (Hekmati, & Hojjati, 2016) و (Hakman et al., 2021) و (Lin et al., 2021) و (Carta et al, 2019)، وتأخير الأمراض، وكف الاعتماد على الآخرين والاهتمام بأنفسهم، لذلك تنوعت البرامج الترويحية في الدراسات بين رياضية كدراسة كل من (Lam et al., 2020)؛ علي، بوراس، جمال، 2018؛ (Lin et al., 2021)؛ أمين، 2019؛ العربي، 2021؛ منال، 2021؛ Hekmati & Hojjati, 2016) و (Hedayati et al., 2019).



وبرامج رياضية مائية كدراسة سعيد (2012)؛ مقلد (2016)؛ وهدفت بعض الدراسات لتنمية العضلات، والقضاء على المشكلات النفسية، أهمها: الاكتئاب، والوحدة، والقلق، كدراسة (علي، بوراس، جمال، 2018؛ Michèl et al., 2019)؛ (Hejazi et al., 2017)، وأيضاً اضطرابات النوم وما لها من علاقة بالسمنة وضغط الدم، واضطرابات الهرمونات الجسدية وزيادة نسبة السكر، وهشاشة العظام، والمفاصل، والاهتمام بلياقة القلب والأوعية الدموية وأمراض السرطان؛ للحد من المشكلات الاجتماعية والنفسية والصحية لهذه الفئة؛ وهدفت بعض الدراسات لتحقيق التوافق النفسي كدراسة كلٍّ من (سعيد، 2012؛ أمين، 2019؛ العربي، 2021؛ منال، 2021؛ Hejazi et al., 2017).

لذلك أكدت نتائج جميع الدراسات على تعزيز القوة البدنية والعقلية، ودعم الحياة النفسية والصحية والاجتماعية، وتبادل الخبرات والثقافات المختلفة، والرضى عن الحياة لدى كبار السن باختلاف نوعية الحياة المقدمة لهم من برامج ترويجية وأنشطة ترفيهية تهتم بتغيير روتين الحياة، إلى حياة صحية تضمن تأخير كل ما يعيق السلم النمائي لهم وذلك بمختلف أنواع الممارسات، بالإضافة إلى إدخال جميع الأدوات والوسائل العامة والتقنيات الذكية والحديثة؛ لما لها من دور فعال جداً في ذلك. كما أوصوا بالاهتمام المبكر بهم لأنه الأفضل لهم ولقدراتهم.

ولم تجد الباحثة -على حد علمها- برامج لتقوية الذاكرة وتقديم نوع معين من البرامج الجماعية الترويجية والألعاب للمحافظة على نشاطها، وقياس تأثيرها على التوافق النفسي لكبار السن في البيئة السعودية؛ لذلك تتأصل دراستنا في إعداد برنامج ترويجي جماعي يختص بعينة الدراسة من كيبرات السن من سيدات المجتمع المكي؛ لتقوية الذاكرة وتحفيزها وتحقيق التوافق النفسي بأبعاده "الشخصي، الاجتماعي، والمعرفي".

أوجه الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة:

- 1 تمت الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة في صياغة فرضيات البحث وتحديد أهدافه.
- 2 الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة في التزود بالمعلومات والمفاهيم النظرية التي تناولتها الدراسات في إثراء الإطار النظري الخاص بالبحث.
- 3 اختيار منهج وأدوات الدراسة وأيضاً التعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.
- 4 ندرة البحوث والدراسات التي تناولت فعالية البرنامج القائم على نموذج "Baddeley" وتطبيقه على كيبرات السن.
- 5 الاطلاع على العديد من البرامج والاستفادة منها في تصميم وبناء البرنامج الحالي.

3-2 فروض الدراسة

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات القياسات القبلية والبعدية للبرنامج الترويجي في تحسين مستوى التوافق النفسي "الشخصي، الاجتماعي، المعرفي" لصالح القياسات البعدية لعينة الدراسة من كيبرات السن.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات القياسات البعدية والتتبعية للبرنامج الترويجي في تحسين مستوى التوافق النفسي "الشخصي، الاجتماعي، المعرفي" لصالح القياسات التتبعية لعينة الدراسة من كيبرات السن.

منهج الدراسة

وفقاً لطبيعة الدراسة الحالية ومشكلتها وتساؤلاتها وفرضياتها، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي " ذا العينة الواحدة" ملائمة لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها؛ وذلك للتعرف على الفروق للبرنامج الترويجي المقترح على تحسين مستوى الذاكرة العاملة والتوافق النفسي لدى كبار السن الممارسين للترويج الجماعي، ويعتبر المنهج التجريبي الأكثر دقة بين المناهج المستخدمة في مجال البحوث؛ لأنه "المنهج الذي يدرس علاقات السبب و النتيجة عن طريق تعريض واحدة أو أكثر من



المجموعات التجريبية إلى ظروف معينة (المتغير التجريبي أو المستقل) ومقارنة نتائجها مع مجموعة أو أكثر من المجموعات الضابطة، مع ضبط المتغيرات الخارجية" (مقدم، 2015، 181).

2-3 مجتمع وعينة الدراسة

لقد قامت الباحثة بتحديد مجتمع الدراسة الحالية بالسيدات كبيرات السن في مدينة مكة المكرمة، وواجهت صعوبة في البحث لإيجاد العينة المناسبة، لذلك قامت بزيارة جميع المراكز وجمعيات الأحياء ودور الرعاية الاجتماعية التي تهتم بهذه الفئة وتقدم لهن رعاية صحية ودينية وثقافية كنوع من الندوات العامة، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية لعدد 25 سيدة بعمر 65-75 عامًا من السيدات الزائرات لبرنامج مجلس ربيع العمر بجمعية أم القرى النسائية.

بالإضافة لأنهن حققن شروط الباحثة في المشاركة في البرنامج من حيث العمر ومعرفة استخدام التطبيقات الإلكترونية على الجوال والاستمرارية والالتزام في حضور البرنامج وتم تطبيق البرنامج في جمعية أم القرى النسائية في قاعة ربيع العمر بتاريخ 2023-5-17 الموافق 27-شوال 1444هـ، ولغاية 2023-7-18 الموافق 30-12-1444هـ، ثم طبق اللقاء التبعي في 2023-8-28 الموافق 12-2-1445هـ، ومن ثم التبعي الثاني الذي طبق في 2023-10-5 الموافق 15-3-1445هـ.

وتم تطبيق مقياس "رافن الملون" من إعداد الأخصائي النفسي إبراهيم مصطفى حماد، ومستوى من أنشطة البرنامج الترويجي ومقياس التوافق النفسي في القياسات القبلية والبعيدة والتتبعية.

1-2-3 عينة الدراسة الاستطلاعية

تمثل الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى في إعداد البحوث العلمية، ومن أجل تأسيس مشكلة البحث وتثمينها، قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية مكونة من السيدات كبيرات السن المتواجدات في مدينة مكة؛ وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وكذلك التعرف على مدى تقبل أفراد العينة للإجابة عن المقاييس ومدى ملائمة العبارات لعينة الدراسة، ومدى ملائمة أنشطة الذاكرة، بالإضافة إلى التعرف على الصعوبات الميدانية أثناء تطبيق البرنامج. وقد قامت الباحثة بتطبيق اختبار المصفوفات الملونة كقياس قبلي؛ لمعرفة الحاجة لتطبيق البرنامج، وكانت النتيجة أن (6) سيدات فقط من أصل (25) استطعن إكمال الاختبار إلى الآخر وإجابة عن فقراته، وكان هناك أخطاء في بعض فقرات الاختبار، و(7) سيدات منهن لم يستطعن إكمال، بينما كان هناك (12) سيدة من الصعب عليهن ذلك، فوجدت الباحثة أن هناك مشكلة ملحة، يجب علينا أن ندرسها من خلال تطبيق البرنامج ومدى الحاجة إلى ذلك.

3-3 أدوات الدراسة

مقياس التوافق النفسي لكبيرات السن "إعداد الباحثة"

قامت الباحثة ببناء مقياس التوافق النفسي لكبيرات السن بما يتماشى مع متطلبات المرحلة النمائية والبرنامج المقترح، من حيث إضافة بعد التوافق المعرفي للمقياس؛ حيث توافقت مع الدراسات السابقة في العينة من كبيرات السن لكن الاختلاف في التفرد بإعداد برنامج اهتم بالذاكرة والتوافق المعرفي لديهم، وهذا ما يميز مقياس دراستي الحالية.

1-5-3-3 أبعاد التوافق النفسي

البعد الأول: التوافق الشخصي

يعرف إجرائيًا بأنه: إحساس السعادة والرضا عن النفس، وإشباع سلم الدوافع الداخلي للفرد من حاجات أولية وثانوية ومكتسبة، مما يساعد في الحد من الصراع الداخلي متضمنًا التوافق مع مطالب النمو في المراحل المتتابعة.



البعد الثاني: التوافق الاجتماعي

يعرف إجرائيًا بأنه: إحساس السعادة مع الآخرين وتقبل التغير، والتفاعل الاجتماعي السليم في ضوء المعايير الاجتماعية الخاصة بالجماعة، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية.

البعد الثالث: التوافق المعرفي

يعرف إجرائيًا بأنه: الإحساس الإيجابي بالنشاط والتوافق التام في مختلف الوظائف المعرفية، مع القدرة على مواجهة التغيرات المحيطة.

يتكون المقياس من (38) بندًا تتوزع على ثلاثة أبعاد فرعية جدول (1-0)

جدول (1-0):

أبعاد التوافق النفسي

البُعد	عدد العبارات
الشخصي	12
الاجتماعي	11
المعرفي	15

حيث إنه سوف يطلب من أفراد العينة الإجابة عن الفقرات كما يلي:

م	العبرة	نعم	أحياناً	لا

ثم عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية على عدد من السادة المحكمين المختصين في علم النفس والعلوم التربوية وفي مجال الاختصاص بكبار السن بدور الرعاية وربيع العمر؛ للحكم على مدى صلاحيته وصدق عباراته في قياس مستوى التوافق النفسي، فقام المحكمون بتعديل صياغة بعض البنود كما في جدول (2-0).

جدول 2:

عبارات المقياس قبل وبعد التحكيم

العبرة قبل التحكيم	العبرة بعد تحكيم المحكمين
مقياس التوافق النفسي.	مقياس التوافق النفسي لكيبرات السن.
التوافق الصحي العقلي.	التوافق المعرفي.
أنا محاط بأشخاص يحبوني.	تنقل من البعد الشخصي إلى الاجتماعي.
أولاً: بعد التوافق الشخصي	
لم يعد في الحياة ما يثير اهتمامي.	أشعر أن الحياة مملّة.
لا أملك الدافعية والعزيمة لعمل أمر ما.	دافعيّتي للعمل منخفضة.
يتملكني شعور بعدم السعادة.	أشعر بالتعاسة.
عندما أفكر في حياتي الماضية.	أشعر بالندم على حياتي الماضية.
ثانياً: بعد التوافق الاجتماعي	

أشعر أن من يجلس معي لا يمل مني.
قدرتي عالية على التكيف في الظروف الاجتماعية لحياتي.
يضايقني عدم اهتمام الناس بأرائي.
لا أحب الخروج من المنزل وزيارة الناس.
الناس تحب مجالستي.
قدرتي عالية على التكيف في الظروف الاجتماعية المختلفة.
يضايقني تجاهل الناس لأرائي.
أبتعد عن الخروج من المنزل وزيارة الناس.

ثالثاً: بعد التوافق المعرفي

التوافق المعرفي.
أشعر بأنني أتمتع بذاكرة جيدة بالنسبة لمن هم في سني.
أعتقد أنه كلما تقدم العمر يصبحت أقل تركيزاً
أشعر بالحزن الشديد عندما لا أتذكر بعض الأسماء.
أعتقد ذاكرتي لم تعد قوية كما كانت في الماضي.
أشعر بالجهود إذا شاركت أحفادي ألعاب الذكاء.
لا أستطيع عد الأرقام عكسياً.
أشعر بأن قوة ذاكرتي تضعف وتهاوياً بعد يوم.
التوافق المعرفي.
ذاكرتي جيدة بالنسبة لمن هم في سني.
أستمتع برواية القصة (إضافة العبارة).
أصبحت أقل تركيزاً كلما تقدمت في السن.
يصعب علي تذكر بعض الأسماء.
ذاكرتي لم تعد قوية كما كانت في الماضي.
أشعر بالإجهاد إذا شاركت الشباب ألعاب الذكاء.
يصعب علي عد الأرقام عكسياً.
أنسى أين أضع جوالي ونظارتي (إضافة العبارة).
حذف العبارة.

6-3-3 الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من صدق وثبات المقياس بعد تطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية، وذلك على النحو التالي:

1-6-3-3 الصدق والثبات

1- صدق المحكمين:

بعد الانتهاء من إعداد المقياس في صورته المبدئية تم عرضه على المتخصصين في علم النفس، وقد كان الهدف من هذا الإجراء هو تحديد مدى دقة صياغة العبارات، ومدى شمولها وتحقيقها للهدف الذي أعدت من أجله، وقد عبر الغالبية العظمى للمحكمين عن دقة وشمولية المقياس وأنه يصلح لقياس ما وضع لقياسه.
2- حساب معاملات الارتباط بين عبارات مقياس التوافق النفسي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس كما يوضحها الجدول التالي:

جدول 3

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي. ن= (25)

العبارة	معامل الارتباط	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	معامل الارتباط
	بالبعد	بالدرجة الكلية		بالبعد	بالدرجة الكلية
1	**0.248	**0.239	7	**0.620	**0.499
2	**0.340	**0.270	8	**0.700	**0.709
3	**0.411	**0.391	9	**0.579	**0.446

العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
4	**0.500	**0.479	10	**0.498	**0.457
5	**0.603	**0.502	11	**0.462	**0.350
6	**0.676	**0.658	12	**0.621	**0.557
البعد الاجتماعي					
1	**0.343	**0.342	7	**0.562	**0.475
2	**0.391	**0.354	8	**0.589	**0.548
3	**0.464	**0.449	9	**0.537	**0.595
4	**0.446	**0.491	10	**0.473	**0.433
5	**0.500	**0.550	11	**0.587	**0.359
6	**0.326	**0.349			
البعد المعرفي					
1	**0.424	**0.398	9	**0.726	**0.664
2	**0.592	**0.542	10	**0.373	**0.337
3	**0.627	**0.581	11	**0.596	**0.668
4	**0.442	**0.406	12	**0.746	**0.698
5	**0.507	**0.496	13	**0.751	**0.693
	**0.262	**0.281	14	**0.461	**0.431
7	**0.522	**0.492	15	**0.777	**0.737
8	**0.728	**0.678			

** معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01) * معاملات الارتباط عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات أداة البحث معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائياً عند (0.01)، وهذا يعني تمتع الأداة بدرجة صدق مرتفعة.

3- حساب معاملات الارتباط لأبعاد مقياس التوافق النفسي فيما بينها والدرجة الكلية للمقياس كما يوضحها الجدول التالي:

جدول 4

قيم معاملات ارتباط الأبعاد فيما بينها والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي

الأبعاد	البعد الشخصي	البعد الاجتماعي	البعد المعرفي	الدرجة الكلية
البعد الشخصي	1	**0.640	**0.727	**0.882
البعد الاجتماعي	**0.640	1	**0.678	**0.826
البعد المعرفي	**0.727	**0.678	1	**0.940
الدرجة الكلية	**0.882	**0.826	**0.940	1

** معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01). * معاملات الارتباط عند مستوى (0.05).

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التوافق النفسي، وبين الدرجة الكلية للمقياس جميعها جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01.

وللتأكد من ثبات المقياس تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقه ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على العينة الاستطلاعية كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (5-0):

قيم معاملات ثبات مقياس التوافق النفسي بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية. ن = (25)

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
	سبيرمان - راون	جتمان
البعد الشخصي	0.761	0.795
البعد الاجتماعي	0.616	0.724
البعد المعرفي	0.822	0.854
الدرجة الكلية	0.897	0.901
	0.890	0.890

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق في مجملها إلى أن مقياس التوافق النفسي يتمتع بقيم ثبات جيدة في كلا النوعين، مما يعني أن المقياس كان متسقاً اتساقاً داخلياً بين عبارته في كل بعد، كما يتضح أن أعلى قيمة للثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت 0.897 للدرجة الكلية للمقياس، وأقل قيمة 0.616 كانت للبعد الاجتماعي.

كما اتضح من النتائج أن معاملات الثبات بطريقة سبيرمان- براون متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة سبيرمان- براون، 0.901 للمقياس ككل، أما بطريقة جتمان فقد بلغت قيمة معامل الثبات 0.890 مما يدل على ثبات المقياس، وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى أن مقياس التوافق النفسي يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة مما يعطي الثقة في تطبيقه واستخدامه على العينة الأساسية لتحقيق أهداف البحث.

البرنامج الترويجي القائم على نموذج "Baddeley" لكبيرات السن "إعداد الباحثة"

لقد تغيرت الكثير من المعتقدات والأفكار القديمة في إعداد الأنشطة والبرامج حول كبر السن وما يجري فيه من عمليات نمائية؛ حيث إنها أصبحت قوة محتملة ومصدر عون، وأن لكل فرد الكثير من الطاقات والمصادر يجب استغلالها والاستثمار فيها.

لذلك أعددت بكل اهتمام برنامجاً ترويجياً جماعياً لتحسين مستوى التوافق النفسي، وقد خصص للسيدات بما يتناسب مع المجتمع المكي من كبيرات السن ممن هن في ربيع العمر.

8-3-3 البرنامج الترويجي

استخلصت من الدراسات والأدبيات بناء الحلول من خلال البرامج، ليس فقط لتفكيك المشكلة والتخفيف من حدتها، ولكن لاستثمار عناصر القدرة والقوة الموجودة لدى عينة الدراسة؛ لإحداث التغيير المنشود من خلال التعلم والمحاولة والتفاعل، ومن ثم يحدث التكيف والتوافق بعد الممارسة لوقت قصير؛ ليعطي دافع بالاستمرارية وهذا ما يساعد على التحسن.



3-3-1 الإطار العام لتصميم البرنامج الترويجي القائم على نموذج "Baddeley" لكيبرات السن

مرحلة ما قبل التصميم

وهي مرحلة أولية ضمت أربعة أبعاد رئيسية، هي: (تقدير الحاجات، تحديد الغايات والأهداف العامة، وتحديد خصائص العينة البشرية، تحديد مهمات التدريب، تحديد خصائص بيئة التدريب).

مرحلة التصميم:

استحوذت على النصيب الأكبر من جهد ووقت الباحثة؛ لأهمية العمليات والإجراءات، وبها طبق ما خطط له في المرحلة السابقة، وكانت التصميمات وفق معايير النظرية والنماذج العلمية؛ حيث شملت (تحديد الأهداف الأدائية وصياغتها، تصميم المحتوى التدريبي، بناء الأدوات وطرق واستراتيجيات التدريب والوسائط لعرضها، تصميم أساليب التقويم وأدوات القياس).

عمليات ما بعد التصميم:

اشتملت على عمليات تطوير النسخة الاستطلاعية التجريبية للبرنامج؛ وذلك بتصميم الأدوات والمواد للتنفيذ، وإعداد بيئة التدريب على البرنامج والمتطلبات المادية، وإعداد المتطلب التكويني بالاستعانة بالخبراء لتحكيم وتقويم النسخة الاستطلاعية، وإعداد المتطلبات البشرية (عينة التدريب والمساعدين في التقديم والتنفيذ)، ثم التجريب والتقويم النهائي.

3-3-2 أهداف البرنامج الترويجي القائم على نموذج "Baddeley" لكيبرات السن

ولتنفيذ الهدف العام تم تصميم برنامج جماعي نمائي معرفي من أجل تحسين مستوى الذاكرة، وتحقيق التوافق النفسي والمحافظة على استمرارته من خلال المشاركة بالأنشطة.

الهدف العام: ويرتبط بمتغير الدراسة التوافق النفسي، وهو:

أن يحقق البرنامج الترويجي التوافق النفسي "الشخصي، الاجتماعي، المعرفي" لعينة الدراسة.

الأهداف الإجرائية من البرنامج: وترتبط بتصميم البرنامج وفاعليته، ومنها:

- 1- أن تحقق المشاركات في الدراسة الهدف من الترويج (فاعلية العمل الجماعي).
- 2- أن يحسن البرنامج لعينة الدراسة الحالة المزاجية.
- 3- أن تُستثمر أوقات الفراغ لعينة الدراسة من المشاركات وجودة الحياة لهن بما يحقق الرؤية الحديثة لكبار السن.

4 إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف البحث وللإجابة عن تساؤلاته تم القيام بعدد من الخطوات، وهي:

- 1- كتابة أدبيات البحث والدراسات السابقة المتعلقة بالمتغيرات المتمثلة في (التوافق النفسي، رفع مستوى الذاكرة العاملة).
- 2- اختيار المنهجية المناسبة، وعينة البحث وأدواته.
- 3- التأكد من صلاحية مقياس التوافق النفسي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من 25 سيدة من كيبرات السن.
- 4- اختيار العينة الممثلة لمجتمع البحث بالطريقة المناسبة.
- 5- تطبيق المقاييس على عينة البحث متمثلة في مقياس التوافق النفسي (إعداد الباحثة).
- 6- تصحيح المقاييس بطريقة التصحيح الخاصة بكل مقياس، تفرغ البيانات، جدولتها وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.



7- صياغة نتائج البحث وتفسيرها منطقيا في ضوء الإطار النظري والدارسات السابقة، واستخلاص التوصيات والمقترحات المناسبة.

3-5 الأساليب الإحصائية

- لإجراء الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية، وهي:
- الإحصاء الوصفي: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha؛ لمعرفة ثبات فقرات مقياس الدراسة.
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split –half methods)؛ يتم استخدامه للتأكد من أن مقياس الدراسة لديها درجات ثبات مناسبة.
- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient)؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ولقياس درجة الارتباط لدراسة العلاقة بين المتغيرات.
- اختبار فريدمان للقياسات المتعددة.

$$\text{معادلة قياس حجم التأثير لفريدمان} = \frac{\text{قيمة كا}^2}{(\text{حجم العينة} \times \text{عدد القياسات} - 1)}$$

- اختبار (ولكوكسون Test Wilcoxon) لعينتين مرتبطتين.
- عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.
- عرض ومناقشة نتائج اختبار التساؤل والفرض الأول للدراسة
- يشير التساؤل الثاني للدراسة إلى الآتي:
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياسات القبليّة والبعدية للبرنامج الترويجي في تحسين مستوى التوافق النفسي "الشخصي، الاجتماعي، المعرفي" لصالح القياسات البعدية لعينة الدراسة من كليات السن؟
- ولاختبار صحة التساؤل الأول تم إجراء مقارنة بين درجات التطبيق القبلي والبعدية، وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للمجموعة التجريبية، ويتضح ذلك من خلال جدول (6-0):

جدول 6

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة الاختبار، وقيمة الدلالة ومستواها: للتعرف إلى الفروق بين الدرجات في القياس (القبلي – البعدي) لدى المجموعة التجريبية ن = (25)

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار "Z"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الشخصي	القبلي	25	2.47	0.268	-4.008	0.000	دال إحصائيا عند 0.01
	البعدي	25	2.86	0.157			
الاجتماعي	القبلي	25	2.21	0.204	-4.375	0.000	دال إحصائيا عند 0.01
	البعدي	25	2.67	0.129			

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار "Z"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المعرفي	القبلي	25	2.23	0.325	-4.293	0.000	دال إحصائياً عند 0.01
	البعدي	25	2.75	0.100			

يتضح من الجدول (6-0) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين درجات التطبيق (القبلي – البعدي) لدى المجموعة التجريبية، وهذا يدل على وجود فرق معنوي بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي، وهذا يعني قبول الفرض الأول للدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياسات القبلي والبعدي للبرنامج الترويجي في تحقيق التوافق "الشخصي، الاجتماعي، المعرفي" لصالح القياسات البعدية لعينة الدراسة من كيبريات السن. وبالإضافة إلى ما تقدم، وحيث إن إشارة اختبار (Z) سالبة فإن هذا يعني أن الفرق بين الدرجات لصالح التطبيق البعدي، أي: أن البرنامج الترويجي الجماعي كان فعالاً في زيادة مستوى التوافق النفسي لدى كيبريات السن بمكة المكرمة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات والأدبيات السابقة كدراسة كل من (عبد الجيد، 2022؛ العربي، 2021؛ منال، 2021؛ أمين، 2019؛ Ohta et al., 2021؛ Hakman et al., 2020؛ Lam et al., 2019؛ Hejazi Michèle et al., 2017؛ et al., 2017؛ Hernández et al., 2017؛ سعيد، 2012).

وُرجع الباحثة نتائج الدراسة إلى ما دعمته ودعت إليه نظريات التوافق النفسي "السلوكية، الاجتماعية، والإنسانية" في فاعلية التعلم والخبرات والأنشطة التي تبادر وتشارك بها البيئة المحيطة بكبار السن لتحقيق فاعلية تعزيز التوافق الشخصي والاجتماعي والمعرفي والموازنة بين أقطاب الحياة المختلفة ومنها يمكننا أن نوجز ذلك في الآتي:

- 1- أن البرامج الترويجية لها دور مثالي في تقديم الدعم العاطفي والعقلي اللازم في جميع الأوقات لتحقيق النمط الناضج من التوافق والتكيف لدى كيبريات السن، وتعزيز الصحة النفسية والرفاهية بمنحهاها الشخصي والاجتماعي والمعرفي لهن؛ لمساعدتهن في الاستمرارية، وإيجاد حلول مناسبة لمواجهة التحديات مع تقدم العمر.
- 2- أن التنوع في البرامج يعتبر إجراء وقائياً لتجنب مهددات الصحة النفسية، خصوصاً الانعزال الاجتماعي والوحدة والضعف المعرفي.
- 3- أن السيدات من عينة الدراسة رحبن بالمشاركة عندما أتيحت لهن الفرصة في تجريب أنشطة مختلفة، تمتاز بالتنوع وأفكار مختلفة ذات الطابع التعاوني في جو يسوده المرح والفعالية، وأن مرحلة التقدم في العمر تمثل نوعاً من التحدي في الوقت الحالي حيث تؤثر درجة رضاهم وتوافقهم على مدى نجاحهم في التعامل الكفاء مع جميع المتغيرات والأحداث الجديدة التي تؤدي إلى التكامل والتغلب على أي أمر يقلق صحتهم المعرفية والشخصية والاجتماعية.

عرض ومناقشة نتائج اختبار التساؤل والفرض الثاني للدراسة

يشير التساؤل الثاني إلى الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياسات البعدية والتتبعية للبرنامج الترويجي في تحسين مستوى التوافق النفسي "الشخصي، الاجتماعي، المعرفي" لصالح القياسات التتبعية لعينة الدراسة من كيبريات السن؟ ولاختبار التساؤل الثاني للدراسة، تم إجراء مقارنة بين درجات التطبيق البعدي والتتبعي، وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للعينة التجريبية، ويتضح ذلك من خلال جدول (7-0) التالي:

جدول 7

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة الاختبار، وقيمة الدلالة ومستواها: للتعرف إلى الفروق بين الدرجات في القياس (البعدي – التتبعي) لدى المجموعة التجريبية. ن= (25)

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار "Z"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الشخصي	البعدي	25	2.86	0.157	3.825	0.000	دال إحصائيا عند 0.01
	التتبعي	25	2.65	0.238			
الاجتماعي	البعدي	25	2.67	0.129	2.875	0.004	دال إحصائيا عند 0.01
	التتبعي	25	2.58	0.091			
المعرفي	البعدي	25	2.75	0.100	4.379	0.000	دال إحصائيا عند 0.01
	التتبعي	25	2.58	0.107			

يتضح من الجدول السابق (0-7) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين درجات التطبيق (البعدي – التتبعي) لدى المجموعة التجريبية، وهذا يدل على وجود فرق معنوي بين متوسطات درجات التطبيق البعدي والتتبعي، ويعني رفض فرض الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القياسات البعدية والتتبعية للبرنامج الترويجي في تحسين مستوى التوافق النفسي "الشخصي، الاجتماعي، المعرفي" لصالح القياسات التتبعية لعينة الدراسة من كليات السن.

بالإضافة إلى ما تقدم، وحيث إن إشارة اختبار (Z) موجبة فإن هذا يعني أن الفرق بين الدرجات لصالح التطبيق البعدي، أي: أن البرنامج الترويجي الجماعي كان فعالا في زيادة مستوى التوافق النفسي لدى كليات السن بمكة المكرمة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من (عبد الجيد، 2022؛ العربي، 2021؛ منال، 2021؛ سلمان، 2021؛ جرادات، 2020؛ أمين، 2019؛ الحاج، 2018؛ الصفقي والخواجة وسليمان، 2021؛ المحري، 2021؛ هاشم وناصف، 2021؛ العبسي، 2022؛ المفدى، 2020؛ صادق وأبو حطب، 2017؛ الصفقي والمظلوم، 2017؛ أحمد والمنصور، 2020؛ عزب و حجاب وإبراهيم، 2015؛ أحمد، 2008)، مع الأخذ بعين الاعتبار أن العلاقات الاجتماعية الصحية لها دور في الحماية من التدهور الذهني المعرفي، وتساعد على التوافق النفسي شرط أن تدعم وتستمر لكبار السن حتى لا يفقد الأثر من التدريب وتعزيزه وفعاليته.

وترى الباحثة أن ما تضمنه البرنامج الترويجي الجماعي القائم على نموذج "Baddeley" من أنشطة وخبرات وأهداف إرشادية واضح ودقيق، مما جعل البرنامج الترويجي الجماعي أكثر فاعلية في زيادة التوافق النفسي لدى كليات السن، شرط استمرارية الأنشطة الترويجية للبرنامج لتحقيق التحصن.

وهذا ما تتفق عليه نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات كل من: (العبسي، 2022؛ جرادات، 2020؛ علي و بوراس و جمال، 2018؛ Ohta et al. 2021؛ Hakman et al., 2021؛ Lam, Loo, Mahendran, 2020؛ Michèle؛ Lin et al., 2018؛ Hernández, Chávez, Marín, Torres & Fleitas, 2017؛ Hejazi et al., 2017؛ Guillaume et al., 2019



Kahlbaugh et al., 2011) التي تعتبر أن الأنشطة الجماعية العامة ذات الشركاء لها دور فاعل في تحسين الحالة المزاجية، والنشاط البدني، والقضاء على الوحدة، والرضا عن الحياة والتوافق النفسي، وزيادة المتعة لدى كبار السن.

المراجع

- أحمد، س. والمنصوري، ع. (2020). تقدير الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المسن: دراسة ميدانية على عينة من المسنين بمراكز رعاية الشيخوخة، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (60)، 94-151.
- أحمد، س. ك. (2008). *الصحة النفسية للطفل والمراهق* (ط.1). دار الزهراء.
- الأمير، م. م. (2017). *السعادة عند المسنين*، مؤسسة حورس الدولية للطباعة والنشر والتوزيع.
- أمين، س. م. (2019). فاعلية ممارسة أنشطة ترويحية رياضية على بعض أبعاد التوافق النفسي لكبار السن 55 - 65 سنة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عبد الحميد مستغانم، معهد التربية البدنية والرياضية.
- أمين، س. أ. محمد، ر. ص. (2009). فاعلية برنامج للأنشطة المقترحة في تنمية الذاكرة العاملة لأطفال متلازمة داون في تحسين مستوى أدائهم لبعض المهارات اللغوية، *مجلة كلية التربية بالقزاقيق*، (62)، 259-307.
- انبيه، ن. ع. (2014). *مظاهر التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقتها بأساليب الحياة لدى مرضى السكر* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المرقب.
- بركات، ح. (2016). الآثار النفسية للأمراض المزمنة في حياة المسنين، مركز جيل للبحث العلمي، *مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (20)، 53-68.
- بصل، س. ح. (2022). برنامج مقترح قائم على نظرية اللعب المعرفي لتدريس عروض الشعر العربي وأثره في تنمية مهارات الكتابة العروضية والوزن الشعري لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس. (245)، 197-277.
- الثبيتي، ع. ع. (2012). *عمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعة بمحافظه الطائف: دراسة مقارنة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- جرادات، ن. أ. (2020). فاعلية برنامج ترفيهي في خفض الضغوط النفسية للمسنين في دور الإيواء، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، (28)، 382-399.
- جونجسما، أ. فريزر، د. ي. أي. هنرتشين، ج. (2023). *العلاج النفسي لكبار السن مخطط تفصيلي* (النابعة فتحي محمد، أحمد موسى، وائل احمد يوسف، ترجمة؛ ط.3). روابط للنشر وتقنية المعلومات.
- الحاج، ص. (2018). *دوافع ممارسة النشاط الرياضي الترويحي عند المواطن الجزائري على ضوء متغير الجنس، العمر والمؤهل العلمي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم. معهد التربية البدنية والرياضية.
- حجاج، ع. ع. (2022). أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين عمليات الذاكرة وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الكويت. *حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية*، (42)، 9-94.
- أبو الحجاج، ن. ك. (2021). دور الأنشطة الترويحية وفعاليتها في رفع الحالة النفسية لكبار السن، *مجلد خاص بأبحاث الملتقى الدولي للسياحة الرياضية-أفاق وطموحات* (أسوان أحلى) في الفترة من 18-20 مارس.
- حسن، أ. ح. (2018). الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي كمحددات للعبء المعرفي لدى المراهقين من طلاب المرحلة الجامعية (دراسة تنبؤية)، *مجلة البحث العلمي في الآداب*، (19)، 1-39.

- حسن، ح. أ. محمد، أ. أ. علي، ح. غ. (2021). الخصائص السيكومترية لمقياس الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بقنا، جامعة جنوب الوادي - كلية التربية بقنا، *مجلة العلوم التربوية*، (47)، 168-143.
- حسن، م. ش. عبدالعزيز، د. م. أحمد، أ. م. (2022). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية العبء المعرفي لتحسين أداء الذاكرة العاملة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، *المجلة العربية للقياس والتقويم*، 6(3)، 329-299.
- خالد، س. و. (2017). نموذج بادلي للذاكرة العاملة: دراسة تحليلية نقدية، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، (30)، 224-215.
- الخزيم، م. ح. (2016). العلاقة بين استخدام نظرية معالجة وتجهيز المعلومات في تعليم الرياضيات وبين التفكير الرياضي، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (70)، 452 - 427.
- خصاونة، أ. ح. التل، ش. أ. (2019). أثر برنامج تدريبي يستند إلى بعض استراتيجيات التذكر في تنمية أداء الذاكرة العاملة لدى عينة من طلبة الصف السادس الأساسي، *عمادة البحث العلمي جامعة الأردن، دراسات العلوم التربوية*، 46، (2)، ملحق 2، 686-653.
- خليل، ب. (2018). *الذاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات الكتابة في مداه اللغة الفرنسية - تلاميذ الصف الأول متوسط نموذجًا* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.
- الخيكان، ع. س. الزاملي، ع. ح. الشافعي، ع. ه. (2015). *علم النفس الرياضي للمرحلة الرابعة في كليات التربية البدنية وعلوم الرياضة*. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- الدسوقي، ذ. س. (2019). فاعلية استخدام نظرية الذكاء الناجح في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20(6)، 52-23.
- الدوة، أ. م. (2016). الفروق في الأداء على مهام مكونات الذاكرة العاملة لدى طلاب وطالبات الصم وضعاف السمع وفقًا لنموذج بادلي، *مجلة كلية التربية*، 3(26)، 235-193.
- أبو الديار، م. (2012). *الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم*، مكتبة الكويت الوطنية للنشر.
- رسلان، م. ي. (2018). الاتجاهات الحديثة في دراسة المسنين: عوامل الصحة النفسية الجيدة وعوامل مظاهر الاضطراب، *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة. الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، (7)، 146-247.
- الزغول، ر. ن. الزغول، ع. ع. (2014). *علم النفس المعرفي* (ط1). دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زنقور، م. م. (2015). أثر الاختلاف بين نمطي التحكم: تحكم المتعلم، تحكم البرنامج ببرمجة الوسائل الفائقة على أنماط التعلم المفضلة ومهارات معالجة المعلومات ومستويات تجهيزها والتفكير المستقبلي في الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، *مجلة تربويات الرياضيات*، 5(18)، 154-6.
- الزوين، ف. ف. البصيص، ح. ح. (2022). *تصميم البرامج التعليمية الدليل النظري والعلمي للباحثين والمصممين*، دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- السباب، أ. م. (2016). العبء المعرفي وعلاقته بالسعة العقلية وفقًا لمستوياتها لدى طلبة الجامعة، *مجلة كلية التربية*، (6)، 184-139.
- السدحان، ع. ن. (2006). الترويح وأوقات الفراغ لدى الطالبة الجامعية، *مجلة جامعة الملك سعود*، 1(19)، 61-23.



- سعيد، أ. م. (2012). تأثير برنامج ترويحي رياضي مائي على بعض المتغيرات النفسية لدى كبار السن. *مجلة بحوث التربية الرياضية*، 88(46)، 95-126.
- سلامة، م. ع. البطراوي، م. (2013). *مقدمة في الترويح أوقات الفراغ*، ماهي للنشر والتوزيع.
- سلمان، م. س. (2021). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 60(3)، 549-584.
- شحاتة، ح. س. (2022). نظرية تجهيز المعلومات: الفريضة الغائبة في التعليم والتعلم، *مجلة التربية*، 193(4)، 43-65.
- الشريف، ع. كامل، ن. (2019). *المخ ذكر أم أنثى*، نيو بوك للنشر والتوزيع.
- الشلوي، م. ف. (2021). برنامج تدريسي قائم على نظرية التعلم التحويلي وفاعليته في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية*، 28(3)، 73-148.
- شوبرا، د. (2015). *جسد لا يشيخ عقل يتخطى الزمن - البديل الكمي للشيخوخة* (منذر محمود محمد، ترجمة). دار الفرقد للنشر.
- صادق، آ. فؤاد، ح. (2017). *نمو الإنسان* (ط. 4). مكتبة الانجلو المصرية.
- الصفدي، أ. م. الخواجة، م. ع. سليمان، ر. س. (2021). *دور الأنشطة الترويحية والرياضية في تحسين بعض المهارات الحياتية لدى كبار السن*، المؤتمر العلمي الدولي الرابع: الابتكار الاستراتيجي وصناعة الرياضة، جامعة طنطا-كلية التربية الرياضية، 2، 744-782.
- الصفدي، و. ص. المظلوم، ه. م. (2017). *رعاية المسنين بين النظرية والتطبيق*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد الجليل، ز. ع. (2022). *كيسولات نفسية إيجابية*، نيو بوك للنشر والتوزيع.
- عبد الرؤوف، ط. المصري، إ. (2020). *الذاكرة والتذكر والنسيان* (ط. 1). المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبد الجيد، ي. م. (2022). فاعلية برنامج ترويحي رياضي في تحسين حالة التوافق النفسي والشعور بالسعادة والتوجه نحو الحياة لدى كبار السن فوق "65" سنة، *مجلة أسسوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*، 63(3)، 1028 – 1058.
- العبيسي، ب. ج. (2022). أثر العلاج المعرفي والمشاركة بالنشاطات في خفض مستوى الاكتئاب لدى كبار السن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث غزة، 3(6)، 125-151.
- العنابي، أ. ج. (2016). فاعلية التدريس بالرحلات التعليمية Web Quest في مهارات تحليل ومعالجة المعلومات الإحيائية لدى طالبات الصف الثاني متوسط [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القادسية.
- عدس، ع. توق، م. (2018). *المدخل إلى علم النفس* (ط. 4). دار الفكر العربي.
- العربي، ك. (2021). دراسة مقارنة لمستوى التوافق النفسي الاجتماعي بين كبار السن الممارسين وغير الممارسين للنشاط البدني الرياضي، *المجلة العلمية العلوم والتكنولوجيا للنشاطات البدنية والرياضية*، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، 2(18)، 458-470.
- العربي، حكمت (1990). *النظرات المعاصرة في علم الاجتماع*، مطابع الفرزدق.
- العزاوي، إ. ع. إبراهيم، م. ع. (2002). *علم الاجتماع التربوي الرياضي*، دار الثقافة.
- عزب، ح. م. حجاب، م. ع. إبراهيم، ه. س. (2015). مقياس التوافق النفسي للمسنين، *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، 42، 651 – 679.



- بو عزيز، م. (2018). مدى إسهامات الممارسة الترويحية الرياضية على بعض المتغيرات النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى أساتذة التعليم المتوسط [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.
- عثمان، ع. م. (2015). فاعلية برنامج مقترح بالألعاب التمهيدية على التذكر ومستوى جودة الحياة لدى كبار السن، مجلة أسبوط لعلوم وفنون التربية الرياضية. 41(3)، 73-119.
- العطوي، ن. م. (2023). دور الألعاب الترويحية في رفع دافعية الإنجاز لدى أطفال الروضة في الأردن، روضة ومدرسة موبص الثانوية المختلطة دراسة حالة. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 3(3)، 261-275.
- بن علي، ق. وبوراس، ف. وتقيق، ج. (2018). أثر برنامج ترويحي رياضي مقترح للتخفيف من حدة القلق عند كبار السن (55-60) "بحث تجريبي أجري على عينة من المسنين المتقاعدين ببعض المدن الغربية للجزائر، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 33(3)، 217-224.
- العمرى، ع. ف. (2022). خطة 52 للتقاعد السعيد (ط.1). بيلومانيا للنشر والتوزيع.
- العززي، م. (2018). جودة الحياة، دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- الفاخري، م. ع. (2018). الضغوط النفسية والتوافق النفسي للمتقاعدين (ط.1). مركز الكتاب الأكاديمي.
- الفار، ر. م. (2012). فاعلية التدريب الحاسوبي لمهارات الذاكرة العاملة على أداء مكوناتها الأربعة لدى عينة من الأطفال: دراسة تجريبية. دراسات نفسية، 22(3)، 331-369.
- الفقيه، إ. (2014). الذاكرة والتذكر وصناعة التركيز والخرائط الذهنية (ط.1). سما للنشر والتوزيع.
- فؤاد، ه. (2021). نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الحمل المعرفي لتنمية مهارات معالجة المعلومات وعادات الاستدكار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسياً، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس. 22(4)، 217-267.
- قاسمي، آ. ع. (2015). الفروق الشخصية بين مريضات الاكتئاب الأساسي والسويات في الأداء على اختبارات أنماط التشويه المعرفي ومكونات الذاكرة العاملة، المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي، الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين (جمع)، 1(3)، 115-146.
- قطامي، ي. (2014). المرجع في عملية التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قطامي، ي. قطامي، ط. (2022). التوافق النفسي، الأهلية للنشر والتوزيع.
- لغرس، س. (2019). التغيير الاجتماعي: التعريف- الخصائص والنظريات، مجلة العلوم الاجتماعية، 1(5)، 83-96.
- المالكي، ر. خ. (2021). تطوير نموذج بادلي لقياس الأداء العقلي المعرفي لتعلم العلوم الطبيعية لدى بعض الطالبات: دراسة تجريبية لبعض طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 129(1)، 287-308.
- المحري، م. ج. (2021). تصور مقترح للخدمات الترويحية الرياضية المدرسية لكبار السن بدولة الكويت، مجلة بحوث التربية الرياضية، جامعة الزقازيق - كلية التربية الرياضية للبنين. 70(135)، 1-46.
- محمد، م. أحمد خ. شلبي، أ. (2020). الفروق بين المسنين العاملين وغير العاملين في كل من التوافق النفسي والتفاؤل والصلابة النفسية، مجلة الدراسات النفسية المعاصرة، جامعة بني سويف. 2(2)، 1-46.
- محمد، م. خ. (2016). دور المؤسسات الترفيهية والترويحية في بناء شخصية الطفل، مجلة جامعة الزيتونة. 20(2)، 144-134.
- محمود، ب. ك. (2020). التوافق النفسي، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 6(6)، 152-164.



- مصطفى، أ. ف. (2013). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية* (ط. 3). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مطحنة، خ. المطيري، ج. صادق، ي. (2017). *الإرشاد النفسي مختارات نظرية وتطبيقية* (ط. 1). الشقري للنشر والتوزيع.
- المفدى، ع. ع. (2024). *علم نفس المراحل العمرية* (ط. 6). جميع حقوق الطباعة والنشر محفوظة للمؤلف.
- مقدم، ع. س. (2015). *مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية* (ط. 1). دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.
- مناع، س. ج. جاسم، ر. ش. (2018). الشيخوخة الناجحة وعلاقتها بجودة الحياة لدى المسنين، *مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية*. (4)، 423 – 450.
- منال، ب. ق. (2021). *فاعلية برنامج ترويجي رياضي على بعض متغيرات الصحة النفسية والرضا عن الحياة لدى المسنين* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة عبد الحميد ابن باديس.
- المؤمن، ف. م. سمور، ق. م. (2017). أثر برنامج إرشادي جمعي يستند إلى العلاج بالفن في خفض الاكتئاب والقلق وزيادة الرضا عن الحياة لدى كبار السن في دور الرعاية. *دراسات العلوم التربوية*، 2 (44)، 139-157.
- نوري، ش. س. (2017). *أثر أنشطة بدنية ترويجية مكيفة على الصحة الجسمية لكبار السن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة زيان عاشور.
- هاشم، م. ع. ناصف، ب. (2021). التصنيف الطبقي للأنشطة الترويجية لكبار السن في المجتمع المصري، *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، جامعة حلوان*. 1 (43)، 125-148.
- الهجان، م. م. (2015). *الذاكرة العاملة بين نموذج بادلي والنماذج الأخرى: دراسة نظرية، حوليات آداب عين شمس، جامعة عين شمس*. (43)، 301-334.
- يونس، إ. (2018). *الشيخوخة الناجحة في ضوء علم النفس الإيجابي، حورس الدولية للنشر والتوزيع*.

Arabic References

- Ahmad, S. K. (2008). *al-Ṣiḥḥah al-nafsiyah lil-piḥl wa-al-murāhiq* (Ṭ. 1). Dār al-Zahrā'.
- Ahmad, S. wālmnṣwry, 'A. (2020). taqdir al-dhāt wa-'alāqatuhu bāltwāfq al-nafsi ladā al-musinn : dirāsah maydāniyah 'alā 'ayyina min al-musinnin bi-marākiz Ri'āyat al-Shaykhūkhah, *al-Majallah al-Dawliyah lil-'Ulūm al-Tarbawiyah wa-al-nafsiyah*, (60), 94-151.
- al-Amīr, M. M. (2017). *al-Sa' ādah 'inda al-musinnin*, Mu'assasat Hūras al-Dawliyah lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Amīn, S. M. (2019). *fā'iliyat mumārasat anshīṭat trwyḥyḥ ryādyḥ 'alā ba'ḍ Ab'ād al-tawāfuq al-nafsi li-kibār al-Sinn 55-65 sanat* [Risālat majistīr għayr manshūrah]. Jāmi'at 'Abd al-Hamīd Mustaghānim, Ma'had al-Tarbiyah al-badanīyah wa-al-Riyāḍīyah.
- Amīn, S. U. Muḥammad, R. Ṣ. (2009). fā'iliyat Barnāmaj lil-anshīṭat al-muqtarahāh fī Tanmiyat al-dhākīrah al-'āmilah li-aṭfāl Mutalāzimat Dāwn fī ḥsn mustawā adā'hm li-ba'ḍ al-mahārāt al-lughawīyah, *Majallat Kuliyat al-Tarbiyah bi-al-Zaqāzīq*, (62), 259-307.
- Anbyh, N. 'A. (2014). *maẓāhir al-tawāfuq al-nafsi wa-al-ijtimā'ī wa-'alāqatuhā b'sālyb al-ḥayāh ladā Marḍī al-Sukkar* [Risālat majistīr għayr manshūrah]. Jāmi'at al-Marqab.
- Barakāt, Ḥ. (2016). al-Āthār al-nafsiyah ll'mrād al-muzminah fī ḥayāt al-musinnin, Markaz jil lil-Baḥth al-'Ilmi, *Majallat jil lil-'Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtimā'iyah*, (20), 53-68.
- Bşl, S. H. (2022). Barnāmaj muqtarah qā'im 'alā Nazarīyat al-'b' al-ma'rifi li-tadris 'arūḍ al-shi'r al-'Arabī wa-atharuhu fī Tanmiyat mahārāt al-kitābah al-'rwdyh wa-al-wazn al-shi'rī ladā ṭullāb Shu'bat al-lughah al-'Arabiyah bi-Kuliyat al-Tarbiyah, *Majallat al-qirā'ah wa-al-ma'rifah, Jāmi'at 'Ayn Shams*. (245), 197-277.



- al-Thubayti, 'A. 'A. (2012). *'amaliyāt al-dhākīrah ladā ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah wa-al-jāmi'ah bi-Muḥāfaẓat al-Tā'if : dirāsah muqāranah* [Risālat majīstir ghayr manshūrah]. Jāmi'at Umm al-Qurā.
- Jarādāt, N. U. (2020). fā'iliyat Barnāmaj trfhyh fi khafḍ al-dughūṭ al-nafsiyah lil-musinnīn fi Dawr al'ywā', *Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmiyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsiyah*, (28), 382-399.
- Jwnjsmā, U. fryzr, D. Y. Ayy. hnrtsyn, J. (2023). *al-'ilāj al-nafsi li-kibār al-Sinn mukhaṭṭaṭ tafṣīlī* (al-Nābighah Fathī Muḥammad, Aḥmad Mūsā, Wā'il Aḥmad Yūsuf, tarjamat; T. 3). Rawābiṭ lil-Nashr wa-tiqniyat al-ma'lūmāt.
- al-Ḥājī, Ş. (2018). *Dawāfi' mumārasat al-nashāṭ al-riyāḍī altrwyhy 'inda al-Muwāṭin al-Jazā'iri 'alā ḍaw' mutaghayyir al-jins, al-'umr walm'hl al-'Ilmi* [Risālat majīstir ghayr manshūrah]. jam'h 'bd alḥmyd ibn bādys. mstghānm. Ma'had al-Tarbiyah al-badaniyah wa-al-Riyāḍīyah.
- Ḥajjāj, 'A. 'A. (2022). Athar ba'ḍ Istirāṭijiyāt al-ta'allum alnshṭ fi Taḥsīn 'amaliyāt al-dhākīrah wa-asālib al-ta'allum wa-al-taḥṣīl al-Akādīmī ladā ṭalabat Jāmi'at al-Kuwayt. *Ḥawliyat al-Ādāb wa-al-'Ulūm al-ijtimā'iyah*, (42), 592, 9-94.
- Abū al-Ḥajjāj, N. K. (2021). *Dawr al-anshīṭah altrwyhyh wfā 'lthā fi Raf' al-ḥālāh al-nafsiyah li-kibār al-Sinn, mujallad khāṣṣ b'bhāth al-Multaqā al-dawli lil-Siyāḥah alryāḍī-ḥaq wa-ṭumūḥāt* (Aswān Ahlā) fi al-fatrah min 18-20 Mārs.
- Ḥasan, U. Ḥ. (2018). aldāf'yh ll'njāz wa-al-taḥṣīl al-dirāsī kmḥddāt ll'b' al-ma'rifi ladā al-murāḥiqin min ṭullāb al-marḥalah al-Jāmi'iyah (dirāsah tnb'yh), *Majallat al-Baḥth al-'Ilmi fi al-Ādāb*, (19), 1-39.
- Ḥasan, Ḥ. U. Muḥammad, U. U. 'Ali, Ḥ. Gh. (2021). al-Khaṣā'is alsykwmttryh lmqyās al-dhākīrah al-'āmilah ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'iyah bqna, Jāmi'at Janūb al-Wādī-Kulliyat al-Tarbiyah bqna, *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah*, (47), 143-168.
- Ḥasan, M. Sh. 'Abd-al-'Aziz, D. M. Aḥmad, Ā M. (2022). fā'iliyat Barnāmaj tadrībī qā'im 'alā Nazāriyat al'b' al-ma'rifi li-taḥsīn adā' al-dhākīrah al-'āmilah ladā 'ayyinah min ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-thānawī, *al-Majallah al-'Arabīyah lil-qiyās wa-al-taqwīm*, 6 (3), 299-329.
- Khalīd, S. wa. (2017). namūdḥaj bādly lil-dhākīrah al-'āmilah : dirāsah taḥlīliyah naqdiyah, *Majallat al-'Ulūm al-Insāniyah wa-al-ijtimā'iyah, Jāmi'at qāṣdy mrbāḥ – Warqalah*. (30), 215-224.
- al-Khuzaym, M. Ḥ. (2016). al'lāqyh bayna istikhdam Nazāriyat Mu'alajat wṭjhyz al-ma'lūmiyāt fi Ta'lim al-riyāḍīyat wa-bayna al-taḥkīr al-riyāḍī, *Dirāsāt 'Arabīyah fi al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs*. (70), 427 – 452.
- Khaṣāwinah, U. Ḥ. al-Tall, Sh. U. (2019). Athar Barnāmaj tadrībī ystnd ilā ba'ḍ Istirāṭijiyāt altdhkr fi Tanmiyat adā' al-dhākīrah al-'āmilah ladā 'ayyinah min ṭalabat al-ṣaff al-sādis al-asāsi, 'Imādāt al-Baḥth al-'Ilmi Jāmi'at al-Urdun, *Dirāsāt al-'Ulūm al-Tarbawīyah*. 46, (2), mulḥaq 2, 653-686.
- Khalīl, b. (2018). *al-dhākīrah al-'āmilah wa-'alaqatuhā bi-su'ūbat al-kitābah fi mdāḥ al-lughah al-Faransīyah – talāmīdh al-ṣaff al-Awwal mutawassīṭ namūdḥajan*. [Risālat majīstir ghayr manshūrah]. Jāmi'at 'Abd al-Ḥamīd ibn Bādīs Mustaghānim.
- Alkhykany, 'A. S. al-Zāmī, 'A. Ḥ. al-Shāfi', 'A. H. (2015). *'ilm al-nafs al-riyāḍī lil-marḥalah al-rābi'ah fi Kulliyat al-Tarbiyah al-badaniyah wa-'ulūm al-Riyāḍah*. Wizārat al-Ta'lim alb'āly wa-al-Baḥth al-'Ilmi.
- al-Dasūqī, Dh. S. (2019). fā'iliyat istikhdam Nazāriyat al-dhākā' al-Nājiḥ fi tadrīs al-falsafah li-Tanmiyat mahārāt Mu'alajat al-ma'lūmāt ladā ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah. [Risālat majīstir ghayr manshūrah]. Kulliyat al-banāt lil-Ādāb wa-al-'Ulūm wa-al-tarbiyah, Jāmi'at 'Ayn Shams, *Majallat al-Baḥth al-'Ilmi fi al-Tarbiyah*. 20(6), 23-52.
- Aldwh, U. M. (2016). al-Furūq fi al-adā' 'alā mahāmm Mukawwīnāt al-dhākīrah al-'āmilah ladā ṭullāb wa-ṭalībāt al-ṣumm wa-ḍi'āf al-sam' wafqan li-namūdḥaj bādly, *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Iskandariyah*. 3 (26), 193-235.
- Abū al-diyyār, M. (2012). *al-dhākīrah al-'āmilah wṣ'wbāt al-ta'allum*, Maktabat al-Kuwayt al-Waṭaniyah lil-Nashr.



- Raslan, M. Y. (2018). al-Ittijāhāt al-ḥadīthah fī dirāsah al-musinnīn : ‘awāmil al-Ṣiḥḥah al-nafsiyah al-Jaydah wa-‘awāmil maẓāhir al-aḍṭṭrah, al-Majallah al-Dawliyah li-‘Ulūm wa-ta’ḥil dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah. *al-Akādīmīyah al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm al-Insāniyah wa-al-Taṭbiqīyah*. (7), 146-247.
- al-Zaghūl, R. N. al-Zaghūl, ‘A. ‘A. (2014). ‘ilm al-nafs al-ma’ rīfī (Ṭ. 1). Dār al-Shurūq lil-Nashr wa-al-Tawzi’.
- Znqwr, M. M. (2015). Athar al-Ikhtilāf bayna namaṭī al-taḥakkum : taḥkumu al-muta’ allim, taḥkumu al-Barnāmaj bbrmjh al-wasā’il al-fa’iqah ‘alā Anmāt al-ta’ allum almfldh wa-mahārāt Mu’ alajat al-ma’ lūmāt wa-mustawayāt tḥyẓhā wa-al-tafkīr al-mustaqbalī fī al-riyāḍīyāt ladā ṭullab al-marḥalah al-mutawassīṭah, *Majallat trbwāt al-riyāḍīyāt*. 5(18), 6-154.
- Alzwyn, F. F. al-Buṣayyis, Ḥ. Ḥ. (2022). *taṣmīm al-barāmīj al-ta’ līmīyah al-Dalīl al-naẓarī wa-al-‘ilmi lil-Baḥīthīn wa-al-muṣammīmīn*, Dār al-Masīlah lil-Nashr wa-al-Tawzi’.
- Alsbāb, U. M. (2016). al-‘b’ al-ma’ rīfī wa-‘alāqatuhu bāls’ h al-‘aqliyah wafqan lmstwyāthā ladā ṭalabat al-Jāmi’ ah, *Majallat Kulīyat al-Tarbiyah* (6), 139-184.
- al-Sadḥān, ‘A. N. (2006). al-tarwīḥ wa-awqāt al-farāgh ladā al-ṭalībah al-Jāmi’ iyyah, *Majallat Jāmi’ at al-Malik Sa’ūd, Kulīyat al-Ādāb*. 1(19), 23-61.
- Sa’id, U. M. (2012). Ta’thīr Barnāmaj trwyḥy Riyāḍī mā’ ‘alā ba’ ḍ al-mutaghayyirāt al-nafsiyah ladā kibār al-Sinn. *Majallat Buḥūth al-Tarbiyah al-riyāḍīyah, Jāmi’ at al-Zaqāzīq*. 88 (46), 95-126.
- Salāmah, M. ‘A. al-Baṭrāwī, M. (2013). *muqaddimah fī al-tarwīḥ awqāt al-farāgh*, māhy lil-Nashr wa-al-Tawzi’.
- Salmān, M. S. (2021). al-dhakā’ alān’ āly wa-‘alāqatuhu bāltawāf al-nafsi ladā Mu’ allimī w m’ līmāt al-marḥalah al-ibtidā’iyah, *Majallat al-Ustādh lil-‘Ulūm al-Insāniyah wa-al-ljīmā’ iyyah al-Jāmi’ ah al-Mustanṣirīyah*. 60 (3), 549-584.
- Shihātah, Ḥ. S. (2022). Naẓariyāt tajhīz al-ma’ lūmāt : al-fariḍah al-ghā’ibah fī al-Ta’ lim wa-al-ta’ allum, *Majallat al-Tarbiyah, Jāmi’ at al-Azhar*. 193 (4), 43-65.
- al-Sharīf, ‘A. Kāmil, N. (2019). *al-Mukhkh dhikr Umm Unthā*, Niyū Būk lil-Nashr wa-al-Tawzi’.
- Alshlwy, M. F. (2021). Barnāmaj tdrsy qā’im ‘alā Naẓariyāt al-ta’ allum al-taḥwīlī wfā’ lyth fī Tanmiyāt mahārāt Mu’ alajat al-ma’ lūmāt ladā ṭalībāt Kulīyat al-lughah al-‘Arabīyah bi-Jāmi’ at al-Imām Muḥammad ibn Sa’ūd al-Islāmiyah. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*. 28 (3), 73-148.
- Shwbrā, D. (2015). *jasad lā yashikhu ‘Aql ytkhtā alzmīn-al-Badīl al-kammī llshykhwkh* (Mundhir Maḥmūd Muḥammad, tarjamāt). Dār al-Farqad lil-Nashr.
- Ṣādiq, Ā. Fu’ād, Ḥ. (2017). *numūw al-insān* (Ṭ. 4). Maktabat al-Anjlū al-Miṣriyah.
- al-Ṣaftī, U. M. al-Khawājah, M. ‘A. Sulaymān, R. S. (2021). *Dawr al-anshīṭah altrwyḥyḥ wa-al-Riyāḍīyah fī Taḥsīn ba’ ḍ al-mahārāt al-hayātīyah ladā kibār al-Sinn*, [al-Mu’tamar al-‘Ilmī al-dawī al-rābi’ : al-ibtikār al-istirāṭījī wa-ṣinā’ at al-Riyāḍah, Jāmi’ at tntāklyh al-Tarbiyah al-riyāḍīyah] 2, 744-782.
- al-Ṣaftī, wa. Ṣ. al-maḥlūm, H. M. (2017). *Ri’ āyat al-musinnīn bayna al-naẓariyah wa-al-taṭbiq*. Dār al-Thaqāfah lil-Nashr wa-al-Tawzi’.
- ‘Abd al-Jalīl, Z. ‘A. (2022). *kbswāt nafsiyah iyyābyh*, Niyū Būk lil-Nashr wa-al-Tawzi’.
- ‘Abd al-Ra’ūf, Ṭ. al-Miṣrī, I. (2020). *al-dhākīrah wāldthkr wa-al-nasyān* (Ṭ. 1). al-Majmū’ ah al-‘Arabīyah lil-Tadrīb wa-al-Nashr.
- ‘Abd al-Jīd, Y. M. (2022). *fā’ iliyāt Barnāmaj trwyḥy Riyāḍī fī Taḥsīn ḥālāt al-tawāfuq al-nafsi wa-al-shu’ūr bāls’ adh wa-al-tawajjuh* *Naḥwa al-ḥayāh ladā kibār al-Sinn fawqa “65” sanat*, *Majallat Asyūṭ li-‘Ulūm wa-funūn al-Tarbiyah al-riyāḍīyah, Jāmi’ at Asyūṭ*. 63 (3), 1028 – 1058.
- al-‘Absī, b. J. (2022). Athar al-‘ilāj al-ma’ rīfī wa-al-mushārakah bālnshaṭāt fī khafḍ mustawā al-Iktī’āb ladā kibār al-Sinn, *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsiyah, al-Markaz al-Qawmī lil-Buḥūth Ghazzah*, 3 (6), 125-151.



- al-‘Itābī, U. J. (2016). *fā‘iliyat al-tadrīs bāl-rhāt al-ta‘limiyah Web Quest fi mahārāt taḥlil wa-mu‘ālaḥat al-ma‘lūmāt al-ihyā‘iyah ladā ṭālibāt al-ṣaff al-Thānī mutawassīṭ*. [Risālat majistīr ghayr manshūrah]. Jāmī‘at al-Qadisiyah.
- ‘Adas, ‘A. Tūq, M. (2018). *al-Madkhal ilā ‘ilm al-nafs* (T. 4). Dār al-Fikr al-‘Arabī.
- al-‘Arabī, K. (2021). dirāsah muqāranah lmsawā al-tawāfuq al-nafsi al-ijtimā‘ī bayna kibār al-Sinn almmārsyn wa-ghayr almmārsyn lil-nashāṭ al-badanī al-riyāḍī, al-Majallah al-‘Ilmiyah al-‘Ulūm wa-al-tiknūlūjiyah lil-Nashāṭ al-badanīyah wa-al-Riyāḍīyah, *Jāmī‘at ‘Abd al-Ḥamīd ibn Bādīs Mustaghānim*. 2 (18), 458-470.
- al-‘Arabī, Ḥikmat (1990). *al-Nazarāt al-mu‘āshirah fi ‘ilm al-ijtimā‘*, Maṭabi‘ al-Farazdaq.
- al-‘Azzāwī, I. ‘A. Ibrāhīm, M. ‘A. (2002). *‘ilm al-ijtimā‘ al-tarbawī al-riyāḍī*, Dār al-Thaqāfah.
- ‘Azab, H. M. Hijāb, M. ‘A. Ibrāhīm, H. S. (2015). miqyās al-tawāfuq al-nafsi lil-musinnīn, *Majallat al-Irshād al-nafsi*, Jāmī‘at ‘Ayn Shams. 42, 651 – 679.
- Bū ‘Azīz, M. (2018). *Madā Is‘hāmāt al-mumārasah altrwyhyh al-riyāḍīyah ‘alā ba‘ḍ al-mutaghayyirāt al-nafsiyah wa-‘alāqatuḥā bāltawāf al-mihnī ladā asātidhat al-Ta‘lim al-Mutawassīṭ*. [Risālat majistīr ghayr manshūrah]. Ma‘had al-Tarbiyah al-badanīyah wa-al-Riyāḍīyah, Jāmī‘at ‘Abd al-Ḥamīd ibn Bādīs Mustaghānim.
- ‘Uthmān, ‘A. M. (2015). fā‘iliyat Barnāmaj muqtarah bāl-‘āb altmhydyh ‘alā altdhkr wa-mustawā Jawdah al-ḥayāh ladā kibār al-Sinn, *Majallat Asyūṭ li-‘Ulūm wa-funūn al-Tarbiyah al-riyāḍīyah*. 41 (3), 73-119.
- al-‘Aṭawī, N. M. (2023). Dawr al-Al-‘āb altrwyhyh fi Raf‘ dāf‘y al-injāz ladā Aṭfāl al-Rawḍah fi al-Urdun, Rawḍat wa-Madrasat mwbsh al-thānawīyah al-mukhtalaṭah dirāsah ḥālat. *Majallat Ibn Khaldūn lil-Dirāsāt wa-al-Abḥāth*, 3 (3), 261-275.
- Ibn ‘Alī, Q. wbrās, F. wa tqyq, J. (2018). Athar Barnāmaj trwyhy Riyāḍī muqtarah lltkhfyf min ḥiddat al-qalaq ‘inda kibār al-Sinn (55-60) "baḥth tajribī ajry ‘alā ‘ayyinah min al-musinnīn al-mutaqā‘idin bi-ba‘ḍ al-mudun al-Gharbiyah lil-Jazā‘ir, *Majallat al-bāḥith fi al-‘Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtimā‘iyah*. (33), 217-224.
- al-‘Umārī, ‘A. F. (2022). *khiṭṭah 52 lil-Taqā‘ud al-Sa‘id* (T. 1). bylwmanyā lil-Nashr wa-al-Tawzi‘.
- al-‘Anzī, M. (2018). *Jawdah al-ḥayāh*, Dār al-Masīlah lil-Nashr wa-al-Tawzi‘.
- al-Fakhiri, M. ‘A. (2018). *al-ḍughūṭ al-nafsiyah wa-al-tawāfuq al-nafsi lil-Mutaqā‘idin* (T. 1). Markaz al-Kitāb al-Akādīmī.
- al-Fār, R. M. (2012). fā‘iliyat al-Tadrīb alḥaswby lmhārāt al-dhākīrah al-‘āmilah ‘alā adā‘ mukawwinātuḥā al-arba‘ah ladā ‘ayyinah min al-aṭfāl : *dirāsah tajribīyah*. *Dirāsāt nafsiyah*, 22 (3), 331-369.
- al-Faqīh, I. (2014). *al-dhākīrah wāldhkr wa-sinā‘at al-tarkiz wa-al-kharā‘iṭ al-dhihniyah* (T. 1). Samā lil-Nashr wa-al-Tawzi‘.
- Fu‘ād, H. (2021). namūdhaj tdrsy muqtarah fi ḍaw‘ Nazāriyat al-ḥaml al-ma‘rifī li-Tanmiyat mahārāt Mu‘ālaḥat al-ma‘lūmāt wa-‘ādāt alāstdhkr ladā talāmidh al-ṣaff al-khāmis al-ibtidā‘ī al-muta‘akkhīrīn drāsyān, *Majallat al-Bāḥith al-‘Ilmī fi al-Tarbiyah*, Jāmī‘at ‘Ayn Shams. 22 (4), 217-267.
- Qāsīmī, Ā. ‘A. (2015). al-Furūq al-tashkhiṣiyah bayna mrydāt al-Iktī‘āb al-asāsī wālswyāt fi al-adā‘ ‘alā akhtbārāt Anmāt al-tashwīh al-ma‘rifī wmkwnāt al-dhākīrah al-‘āmilah, al-Majallah al-Miṣriyah li-‘Ilm al-nafs al’klynky wāl’rshādy, *al-Jam‘iyah al-Miṣriyah lilm ‘aljn alnfsyyn (jm‘n)*, 1 (3), 115-146.
- Qaṭāmī, Y. (2014). *al-Marji‘ fi ‘amaliyat al-tafkīr*, Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzi‘.
- Qaṭāmī, Y. Qaṭāmī, T. (2022). *al-tawāfuq al-nafsi*, al-Ahliyah lil-Nashr wa-al-Tawzi‘.
- li-Ghars, S. (2019). al-taghayyur al-ijtimā‘ī : alt‘ryf-al-Khaṣā‘ish wa-al-nazāriyāt, *Majallat al-‘Ulūm al-ijtimā‘iyah*, 1 (5), 83-96.
- al-Malīkī, R. Kh. (2021). taṭwīr namūdhaj bādly li-qiyās al-adā‘ al-‘aqli al-ma‘rifī li-ta‘allum al-‘Ulūm al-ṭabī‘iyah ladā ba‘ḍ al-ṭālibāt : dirāsah tajribīyah li-ba‘ḍ ṭālibāt al-marḥalah al-mutawassīṭah bi-madinat Jiddah. *Dirāsāt ‘Arabiyah fi al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs*. (129), 287-308.



- Almhry, M. J. (2021). Taṣawwur muqtarah lil-Khidmāt altrwyhyh al-riyāḍīyah al-madrasīyah li-kibār al-Sinn bi-Dawlat al-Kuwayt, *Majallat Buhūth al-Tarbiyah al-riyāḍīyah, Jāmi'at al-Zaqāziq-Kulliyat al-Tarbiyah al-riyāḍīyah lil-banīn*. 70(135), 1-46.
- Muḥammad, M. Aḥmad Kh. Shalabī, U. (2020). al-Furūq bayna al-musinnīn al-‘āmilīn wa-ghayr al-‘āmilīn fi kull min al-tawāfuq al-nafsī wa-al-tafā’ul wālshāb al-nafsīyah, *Majallat al-Dirāsāt al-nafsīyah al-mu‘āṣirah, Jāmi'at Banī Suwayf*. 2(2), 1-46.
- Muḥammad, M. Kh. (2016). Dawr al-mu‘assasāt altrfyhyh wāltrwyhyh fi binā’ shakhṣīyah al-ṭīfl, *Majallat Jāmi'at al-Zaytūnah*. (20), 144 – 134.
- Maḥmūd, b. K. (2020). al-tawāfuq al-nafsī, *al-Majallah al-Dawliyah lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*. (6), 152-164.
- Muṣṭafā, U. F. (2013). *al-iḍṭirābāt al-sulūkīyah wālānf’ ālyh* (Ṭ. 3). Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzī’ wa-al-Ṭibā’ah.
- Mṭḥnh, Kh. al-Muṭayrī, J. Šādiq, Y. (2017). *al-Irshād al-nafsī Mukhtārāt Nazariyat wa-taṭbiqīyah* (Ṭ. 1). al-Shaqarī lil-Nashr wa-al-Tawzī’.
- al-Mufaddā, ‘A. ‘A. (2024). *‘ilm nafs al-marāḥil al-‘Umarīyah* (Ṭ. 6). jāmī’ Huqūq al-Ṭibā’ah wa-al-Nashr maḥfūzah lil-mu‘allif.
- Muqaddam, ‘A. S. (2015). *Manāḥij al-Baḥth al-‘Ilmī fi al-‘Ulūm al-ijtimā’īyah wa-al-tarbawīyah wa-al-nafsīyah* (Ṭ. 1). Dār al-Nashr al-dawli lil-Nashr wa-al-Tawzī’.
- Mannā, S. J. Jāsim, R. Sh. (2018). al-Shaykhūkhah al-nājiḥah wa-‘alāqatuhā biwdh al-ḥayāh ladā al-musinnīn, *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, al-Jāmi’ah al-Mustanṣirīyah*. (4), 423 – 450.
- Manāl, b. Q. (2021). *fā’iliyat Barnāmaj trwyhy Riyāḍī ‘alā ba’ḍ mutaghayyirāt al-Šiḥḥah al-nafsīyah wa-al-riḍā ‘an al-ḥayāh ladā al-musinnīn*. [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah]. Ma’had al-Tarbiyah al-badanīyah wa-al-Riyāḍīyah, Jāmi’at ‘Abd al-Ḥamid Ibn Bādīs.
- al-Mu’mini, F. M. Sammūr, Q. M. (2017). Athar Barnāmaj irshādī Jam’ī ystnd ilā al-‘ilāj bi-al-fann fi khafḍ al-Iktī’ab wa-alqalaq wa-ziyādat al-Riḍā ‘an al-ḥayāh ladā kibār al-Sinn fi Dawr al-Ri’āyah. *Dirāsāt al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, 2(44), 139-157.
- Nūrī, Sh. S. (2017). *Athar anshīṭat bdnyh trwyhyh mkyfth ‘alā al-Šiḥḥah al-jismīyah li-kibār al-Sinn*. [Risalat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi’at Zayyān ‘Āshūr.
- Hashim, M. ‘A. Nāṣif, b. (2021). al-taṣnīf al-tabaqī lil-anshīṭat altrwyhyh li-kibār al-Sinn fi al-mujtama’ al-Miṣrī, *al-Majallah al-‘Ilmiyah li-‘Ulūm wa-funūn al-Riyāḍah, Jāmi’at Hulwān*. 1(43), 125-148.
- Alhjan, M. M. (2015). al-dhakirah al-‘āmilah bayna namūdhaj bādly wa-al-namādhij al-ukhrā : dirāsah Nazariyat, Ḥawliyat āḍab ‘Ayn Shams, *Jāmi’at ‘Ayn Shams*. (43), 301-334.
- Yūnus, I. (2018). *al-Shaykhūkhah al-nājiḥah fi ḍaw’ ‘ilm al-nafs al-ijābī*, Ḥūras al-Dawliyah lil-Nashr wa-al-Tawzī’.

المراجع الأجنبية

- Ahangaran, J., & ShirAfkan, E. (2021). The Effect of Leisure Behaviors on The Elder's Mental-Perceptual Quality of Life a Case Study: Elders of Tehran. *Tourism and Leisure Time*, 6(12), 37-52.
- Boj, Clara, Diego J. Díaz, Cristina Portalés, and Sergio Casas. (2018). "Video Games and Outdoor Physical Activity for the Elderly: Applications of the Hybrid PLAY Technology" *Applied Sciences* 8, 10: 1912.
<https://doi.org/10.3390/app8101912>.
- Carta, M. G., Cossu, G., Pintus, E., Zoccheddu, R., Callia, O., Conti, G., Pintus, M., Gonzalez, C., Massidda, M. V., Mura, G., Sardu, C., Contu, P., Minerba, L., Demontis, R., Pau, M., Finco, G., Cocco, E., Penna, M. P., Orrù, G., Kalcev, G., ... Preti, A. (2021). *Active elderly and health-can moderate exercise improve health and wellbeing in older adults? Protocol*, <https://trialsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13063-02-052786>



- Cohen, N., Vallance, D., Barwick, M., Im, N., Menna, R. Horodezky & Isaacson, L. (2010). The Interface between ADHD & Language Impairment: An Examination of Language, Achievement, & Cognitive Processing. *J. Child Psychol. Psychact.*, 41 (3), 353-362.
- Domínguez, C. R., García, F. C., Almendros, M. L. R., Torres, M. V. H., & Fórtiz, M. J. R. (2016). *Real time user adaptation and collaboration in web based cognitive stimulation for elderly people. In Distributed Computing and Artificial Intelligence*, 13th International Conference (pp. 367-375).
- Hedayati M, Sum S, Hosseini SR, Faramarzi M, Pourhadi S. (2019). Investigating the effect of physical games on the memory and attention of the elderly in adult day-care centers in Babol and Amol. *Clin Interv Aging.* 10, 14:859-869.
- Hejazi, F., Bahrami, M., Keshvari, M., & Alavi, M. (2017). The effect of a communicational program on psychological distress in the elderly suffering from cancer. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, 22(3), 201.
- Hekmati Pour, N., & Hajari, H. (2016). Effects of exercise on mental health of elderly. *Journal of Holistic Nursing And Midwifery*, 26(4), 36-42.
- Hernández Aguillar, B., Chávez Cevallos, E., de la Concepción Torres Marín, J., Torres Ramírez, A., & Fleitas Díaz, I. M. (2017). Evaluation of a physical-recreational activity program for physical-mental well-being of the elderly. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(4), 1-16.
- Hsu H. C. (2007). Does social participation by the elderly reduce mortality and cognitive impairment?. *Aging & mental health*, 11(6), 699–707. <https://doi.org/10.1080/13607860701366335>.
- Jeste, D. V., Depp, C. A., & Vahia, I. V. (2010). Successful cognitive and emotional aging. *World Psychiatry*, 9, 78–84.
- Kim D. (2017). The effects of a combined physical activity, recreation, and art and craft program on ADL, cognition, and depression in the elderly. *Journal of physical therapy science*, 29(4), 744–747. <https://doi.org/10.1589/jpts.29.744>.
- Klingberg, T. (2010). Training and plasticity of working memory. *Trends in cognitive sciences*, 14(3), 317-324.
- Lam, W.W.Y., Loo, B.P.Y. & Mahendran, R. Neighbourhood environment and depressive symptoms among the elderly in Hong Kong and Singapore. *Int J Health Geogr* 19, 48 (2020). <https://doi.org/10.1186/s12942-020-00238-w>
- Li, N., & Chen, W. (2017). A Mobile Game for the Social and Cognitive Well- Being of Elderly People in China. *Studies in health technology and informatics*, 242, 614–621.
- Lin, C. S., Jeng, M. Y., & Yeh, T. M. (2018). The Elderly Perceived Meanings and Values of Virtual Reality Leisure Activities: A Means-End Chain Approach. *International journal of environmental research and public health*, 15(4), 663.
- Lin, H. H., Chang, K. H., Tseng, C. H., Lee, Y. S., & Hung, C. H. (2021). Can the Development of Religious and Cultural Tourism Build a Sustainable and Friendly Life and Leisure Environment for the Elderly and Promote Physical and Mental Health?. *International journal of environmental research and public health*, 18(22), 11989. <https://doi.org/10.3390/ijerph182211989>
- Merriembore, J. J., & Sweller, J. (2010). Cognitive Load Theory in Health Professional Education: Design Principles and Strategies. *Medical Education*, 44(1), 85-93.
- Michèle, J., Guillaume, M., Alain, T., Nathalie, B., Claude, F., & Kamel, G. (2019). Social and leisure activity profiles and well-being among the older adults: a longitudinal study. *Aging & mental health*, 23(1), 77–83. <https://doi.org/10.1080/13607863.2017.1394442>
- Mohammed, Rahil Abubaker. (2019). Long-term effect of two-type exercise capacity on muscle strength and endurance performance in elderly adults. *College of Physical Education, University of Sulaimani*, 19(2), 1.
- Mustafa, M & Al-Kilani, A. (2011). The degree of practitioners of Islamic education teachers' roles in the light of knowledge economy from the point of view of their supervisors in Jordan. *Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 27(4), 681-718.



- Ohta R, Nishida M, Okuda N, Sano C. The Smiles of Older People through Recreational Activities: Relationship between Smiles and Joy. *Int J Environ Res Public Health*. 2021 Feb 9;18(4):1600. doi: 10.3390/ijerph18041600. PMID: 33572046; PMCID: PMC7914444.
- Olaniyan, D. A., & Okemakinde, T. (2008). Human Capital Theory: Implications for Educational Development. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 5, 479-483.
- Patricia E. Kahlbaugh, Amanda J. Sperandio, Ashley L. Carlson & Jerry Hauselt (2011) Effects of Playing Wii on Well-Being in the Elderly: Physical Activity, Loneliness, and Mood, *Activities, Adaptation & Aging*, 35: 4, 331-344.
- Repovs, G. and baddeley, A. (2006). The multi-component model of working memory: explorations in experimental cognitive psychology. *Neuroscience*, 139 , 5-21.
- Rodríguez-Fórtiz, M. J., Rodríguez-Domínguez, C., Cano, P., Revelles, J., Rodríguez-Almendros, M. L., Hurtado-Torres, M. V., & Rute-Pérez, S. (2016). *Serious games for the cognitive stimulation of elderly people*. In 2016 IEEE international conference on serious games and applications for health (SeGAH) (pp. 1-7). IEEE.
- Shahvirdi, M. H., Koolae, A. K., & Falsafinejad, M. R. (2020). The Effectiveness of Mind Games in Improving the Psychological Adjustment in Older Men. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling (JARAC)*, 2(3), 1-19.





Islam methodology in achieving psychological satisfaction and its educational applications in family and school: An analytical study

Dr. Huda Abdu Rabbu Hameed Al-Qurashi*

a-hudahh@hotmail.com

Abstract:

This study examines the methodology of Islam in achieving psychological satisfaction and its educational applications in the family and school. The foundational and descriptive methodologies were adopted. The study key findings indicated that Islamic educational methodology for achieving psychological satisfaction included acts of worship, acceptance of divine decree, contentment, and patience during hardships as well as factors that contribute to psychological satisfaction in Islam. Additionally, the educational applications for the family in achieving psychological satisfaction for their children involved cultivating hearts with contentment and satisfaction, encouraging children to face challenges and mistakes with steadfastness, instilling faith in the hearts of the youth, embodying the principle of good role models for children, strengthening the moral aspect in children, and habituating children to set achievable and realistic goals that align with their capabilities. As for learners, the educational applications for the school in achieving psychological satisfaction included enhancing faith-based education in students, creating an environment filled with optimism, promoting noble moral values in students, linking curricula to real-life situations, fostering social development and creative abilities, establishing good role models, praising and encouraging students, and involving psychological specialists in the educational process.

Keywords: Islamic methodology, Psychological satisfaction, Psychological tranquility, Family, school.

* Assistant Professor of Islamic Foundations of Education, Department of Educational Policies, College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Qurashi, H. A. H. (2025). Islam methodology in achieving psychological satisfaction and its educational applications in family and school: An analytical study, *Journal of Arts*, 13(1), 140 -167.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



منهجية الإسلام في تحقيق الرضا النفسي وتطبيقاتها التربوية في الأسرة والمدرسة: دراسة تحليلية

* د. هدى عبد ربه حميد القرشي

a-hudahh@hotmail.com

الملخص:

يتناول هذا البحث منهجية الإسلام في تحقيق الرضا النفسي وتطبيقاتها التربوية في الأسرة والمدرسة بصورة تحليلية، واستخدمت المنهجين الأصولي والوصفي، وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي: تشمل المنهجية التربوية الإسلامية في تحقيق الرضا النفسي ما يلي: أولاً: منهج الإسلام في تحقيق الرضا النفسي من خلال العبادات، والرضا بالقضاء والقدر، والقناعة، والصبر عند الشدائد، ثانيًا: العوامل المحققة للرضا النفسي في الإسلام، تتمثل التطبيقات التربوية للأسرة في تحقيق الرضا النفسي لأبنائها فيما يلي: ترويض القلب على الرضا والقناعة، حث الأبناء على مواجهة التحديات والأخطاء بقلب ثابت، غرس الإيمان في نفوس الناشئة، تجسيد مبدأ القدوة الحسنة أمام الأبناء، تعزيز الجانب الأخلاقي في نفوس الأبناء، تعويد الأبناء على وضع أهداف ممكنة التحقيق وواقعية وتناسب مع قدراتهم، تتمثل التطبيقات التربوية للمدرسة من أجل تحقيق الرضا النفسي للمتعلمين فيما يلي: تعزيز التربية الإيمانية في نفوس الطلاب، خلق بيئة مليئة بالتفاؤل، تعزيز القيم الأخلاقية النبيلة في نفوس الطلاب، ربط المناهج الدراسية بالمواقف الحياتية الطبيعية، التنشئة الاجتماعية وتعزيز القدرات الإبداعية، تكوين القدوة الحسنة، مدح الطلاب وتشجيعهم والثناء عليهم، مشاركة الأخصائي النفسي في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: المنهجية الإسلامية، الرضا النفسي، الطمأنينة النفسية، الأسرة، المدرسة.

* أستاذ الأصول الإسلامية للتربية المساعد، قسم السياسات التعليمية، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: القرشي، ه. ع. ح. (2025). منهجية الإسلام في تحقيق الرضا النفسي وتطبيقاتها التربوية في الأسرة والمدرسة: دراسة تحليلية، مجلة الآداب، 13 (1)، 140-157.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



المقدمة:

في العصر الحاضر يُلاحظ الكثير من التغيرات السريعة والمتنوعة في شتى مناحي الحياة، مصحوبة بالعديد من التعقيدات في مختلف المجالات، وهذه التغيرات والتعقيدات والتسارع في الحياة نتج عنها ضغوط متنوعة، نفسية وأسرية واجتماعية واقتصادية ومهنية وسياسية، وأصبح الأفراد معرضون لهذه الضغوط، التي قد تؤدي إلى إحداث الاضطرابات النفسية والجسدية لدى الأفراد حينما لا يستطيعون التعامل معها التعامل الأمثل، ولهذا نجد أن بعض الأفراد لديهم القدرة على مواجهة الضغوط والتقليل من أثارها السلبية، ويعود ذلك لاختلاف أنماط الشخصية لدى الأفراد.

ومن دون شك فإن الله سبحانه وتعالى خلق الإنسان في كبد ولا يمكن أن يعزل الإنسان نفسه عن هذه الضغوط أو أن لا تحصل له، فمن الطبيعي حدوث الضغوط وتعرض الإنسان لها، ولكن الأمر يعتمد على قدرة الإنسان على مواجهة هذه الضغوط وحسن التعامل معها وجعلها دافعاً للتقدم والسير من جديد، لذلك حينما يتعرض شخصان لموقف ضاغط أو أزمة أو صدمة معينة فإننا قد نجد أن أحدهما يجتاز ذلك الموقف ويتعامل معه تعاملًا جيدًا وتكون نتائجه جيدة، بينما قد نجد الشخص الآخر لا يستطيع أن يجتاز هذا الموقف وربما يترتب على ذلك نتائج سلبية أو اختلال في الجانب النفسي والجسدي. وتتجلى أهمية الرضا النفسي في قدرة الفرد على إخلاص العبودية لله عز وجل من خلال مشاعر المحبة والطاعة والدعاء، بالإضافة إلى الخوف والرجاء والتوكل عليه، كما تشتمل هذه القدرة على تهذيب النفس والارتقاء بها من خلال الالتزام بالتكاليف التي فرضها الله، وتتيح للفرد التفاعل مع بيئته، واكتساب سلوكيات إيجابية وبناءة تساعده في مواجهة الأزمات والصعوبات بشكل إيجابي، دون الشعور بالخوف أو القلق، مما يعزز تكيفه مع المجتمع الذي ينتهي إليه، مما يسهم في تحقيق الصحة النفسية للشخصية المسلمة.

ويعد إحساس الإنسان بالرضا من أبرز العوامل التي تساهم في تحقيق السكينة النفسية، التي تُعد مفتاح السعادة، فالشعور النفسي للفرد هو شعور معقد يتضمن إحساسه بالسعادة والرضا عن حياته، مما يمنحه شعوراً بالأمان والاطمئنان، كما يعكس هذا الشعور إحساسه بأنه محبوب ومقبول من قبل الآخرين، مما يعزز انتماءهم لهم، ويعتمد ذلك على إدراكه لاهتمام الآخرين به وثقتهم فيه، مما يمنحه شعوراً كبيراً بالدفء والمودة، ويجعله يعيش في حالة من الهدوء والاستقرار، كما يضمن له مستوى من الثبات الانفعالي، والتقبل الذاتي، واحترام الذات، بالإضافة إلى القدرة على تحقيق رغباته دون التعرض لمخاطر الأعراض المرضية أو الصراعات التي قد تهدد أمنه واستقراره في الحياة. (عبد الواحد، 2019، ص 339).

والمجتمعات في سعيها لتحقيق ما تصبو إليه من رؤية بحاجة إلى الأفراد الذين يمتلكون مستوى مرتفعاً من الرضا النفسي بما يُساعدهم على التأقلم مع مصاعب الحياة المهنية، والاحتفاظ بحالة إيجابية رغم مشقة العمل؛ بما يتضمن الشعور بفاعلية الذات، إلى جانب امتلاك إطار مرجعي إيجابي لتفسير الأحداث، وهو ما يجعل الفرد على استعداد وتهيؤ معرفي للتوجه نحو غاياته، إضافةً إلى الصمود النفسي الذي يُمكن الأفراد من تجاوز التأثيرات السلبية والإحباط الذي يتعرّضون إليه (Kulekci, 2021).

كما يرتبط الرضا النفسي بالقدرة على التقييم المعرفي الصحيح للواقع والتعامل معه بإيجابية وموضوعية؛ مما يجعل نظرة الأفراد للحياة أكثر شموليةً واتساعاً، وينعكس ذلك على جودة حياتهم المهنية من حيث: تقبل النقص، ومقاومة الإحباط، والسعي الدائم والمثمر نحو الأهداف (جاد، 2022؛ Caponnetto et al., 2022).

ومن جهة أخرى، يتشكل الإحساس بالثقة والاطمئنان والرضا النفسي والقدرة على تحمل المسؤولية من خلال الشعور بالأمن (بني ياسين والبركات، 2012)، واهتم علماء النفس بموضوع الحاجات الجسميّة والنفسية اهتماماً كبيراً، خلال

دراستهم لمطالب النمو والحاجات النفسيّة، ودورها في تحقيق حالة نفسيّة مستقرة، يشعر من خلالها الفرد بالأمن والتوازن بين قوى نفسه الداخليّة، أو بين مصالحه الفرديّة ومصالح الجماعة (العرجا وعبد الله، 2015).

وأكد ماسلو Maslow في نظريته، أن إشباع الحاجة إلى الأمن يلي في الأهمية إشباع الحاجات الفسيولوجية، ويؤدي عدم إشباع الحاجة إلى الأمن إلى شعور الفرد بالتهديد (النجار، 2012، ص 279)، وأن الاطمئنان والرضا النفسي والانتماء والحب عوامل مهمة تقابلها حاجات أساسية عند الفرد، ولهذا فإن إشباع هذه الحاجات في السنوات المبكرة من حياة الفرد يؤدي إلى مشاعر الأمن في المراحل العمرية التالية (العودات، 2015، ص 39)، فالرضا النفسي يساعد على شعور الفرد بالاستقرار، والتقبل النفسي والاجتماعي، والشعور بالكفاءة الذاتية، ويؤدي به إلى حالة من الرضا والطمأنينة والسعادة في حياته، والاستعداد لمستقبل أفضل (عثمان، 2014).

وقد اهتم الإسلام بالنفس البشرية، وأن تكون آمنة ومطمئنة، حيث يشعر المسلم بالرضا النفسي عندما يكون خاليًا من المشكلات والاضطرابات النفسية والاجتماعية، ويستطيع تفرغ وقته للتعبّد والتقرب إلى الله، ويصبح دائم التوكل على الله في كل الأمور، وقد بين الله تعالى ذلك في كتابه الكريم: ﴿ وَمَا أَزِيءُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَرَّحٌ رَجِيٌّ إِنَّ رَبِّي عَفَّورٌ رَحِيمٌ ﴾ (يوسف: 53)، ﴿ وَلَا أَقِيمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَمَةَ ﴾ (القيامة: 2)، ﴿ وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ ﴾ (النازعات: 40)، ﴿ يَتَابَعُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ﴾ (الفجر: 27).

وقد حقق القرآن الكريم للإنسان المسلم الأمن والرضا النفسي من خلال ارتباطه بالإيمان بالله تعالى (العقيلي، 2004، 23). ويتضح ذلك في قوله تعالى: ﴿ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ ﴾ (الرعد: 28). فالإيمان بالله له تأثير عظيم في نفس الإنسان من حيث زيادة الثقة بالنفس، والقدرة على تحمل المشاق، وبث الأمن والطمأنينة في النفس. والإيمان الحقيقي الكامل والأمن مقتربان كما في قول الله تعالى: ﴿ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَلَمْ يَلْسُوا إِيمَانَهُمْ بَاطِلًا يُزَكُّ لَهُمْ أَلَمَنٌ وَهُمْ مُهْتَدُونَ ﴾ (الأنعام: 82). والدين الإسلامي يمدنا بأدلة تؤكد فعالية الإيمان بالله في شفاء النفس من أمراضها، وتحقيق الشعور بالرضا النفسي والأمن والطمأنينة، والوقاية من الشعور بالقلق، وما قد ينشأ من أمراض نفسية أو مشكلات تكيفية (الشيخ، وأحمد، 2009، ص 13، 14).

ولقد أخذ الرضا النفسي مفهومه من آيات القرآن الكريم كلها، وهو لا يقتصر على التزام بعض منها، إذ القرآن الكريم هو كلام الله تعالى الخالق لهذه النفس، العالم بخلجاتها وأسرارها، ولذا يمكن القول بأن الرضا النفسي هو الحالة النفسية الحاصلة بفضل الله تعالى من الطمأنينة والاستقرار والسكينة والتحرر من القلق والمخاوف، وعندما تطمئن النفس إلى خالقها ترقى في سلم الرضا والأمان، فيحيا صاحبها حياة مطمئنة لا تعرف الخوف أو القلق بعيدة عن الاضطرابات، كما يعد الرضا النفسي ثمرة الإيمان الواضح، فهو السمة التي تعبر عن سيادة الإنسان على دواخله، كما يعطي المؤشر على انسجام عناصر النفس وتوافقها وانقيادها وهو أمر لا يوهب إلا للمؤمن (قاسم، وسلطان، 2008، ص 3).

كما يزخر القرآن الكريم أيضا بالكثير من المعاني السامية والقيم الإنسانية النبيلة والتعاليم السمحة الغراء والهدي الرباني الذي يحفظ للإنسان صحته العقلية والخلقية والاجتماعية والنفسية، والإيمان بكل ما جاء في القرآن يساعد على التمتع بالصحة النفسية والجسمية الجيدة والشعور بالأمن والأمان النفسي والطمأنينة والهدوء والسكينة والسعادة والراحة والمحبة والشفقة والرضا والثقة بالنفس والتوكل على الله والرجاء والتفاؤل، وكلها من دواعي التمتع بالصحة النفسية والعقلية والبعد عن طريق الانحراف.



إذن فالقرآن الكريم فيه شفاء للنفوس من جميع الأمراض وتطهيرها من مشاعر البغض والحقد والحسد والغيرة والكراهية والبخل والانتقام والرغبة في الأذى، ولقد بين القرآن الكريم أثر الإيمان في النفس البشرية وما تحدثه من أمن وطمأنينة، فالمؤمن الصادق لا يخاف من شيء في هذه الدنيا فهو يعلم أنه لا يمكن أن يصيبه شر أو أذى إلا بمشيئة الله، لذا فالتصور الإسلامي للأمن بصفة عامة والأمن النفسي بصفة خاصة يغطي احتياجات الإنسان الروحية والجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية بلا إفراط ولا تفريط مما يجلب له الأمن الذي يسعى إليه كل إنسان (عطا، 2014، ص 45).

وتسهم المؤسسات التربوية – خاصة الأسرة والمدرسة – في التوعية بمنهجية الإسلام في تحقيق الرضا النفسي وما يترتب عليها من تطبيقات تربوية، من خلال التوجيه والإرشاد وتفعيل القدوة في تمثل الرضا النفسي، ومن خلال البرامج التعليمية والمقررات الدراسية والأنشطة الطلابية.

مشكلة الدراسة:

يوفر الدين أساساً وجدانياً يضمن الأمن والطمأنينة النفسية والتوازن الانفعالي، بالإضافة إلى تعزيز التفاؤل وحب الحياة والرضا عنها، كما يمنح الفرد شعوراً بمعنى الحياة اليومية، حيث يخفف من تأثير الكوارث والأزمات التي قد تواجهه، ويسهم الشعور الديني أيضاً في تعزيز السعادة والرضا النفسي، ويعزز القناعة والإيمان بالقضاء والقدر، سواء كان خيراً أو شراً، ويعزز اليقين بأن الله عز وجل يتدخل دائماً في الأحداث المهمة لتحقيق الأفضل، يتحقق ذلك للفرد من خلال الدعاء، والصلاة، والشكر، مما يوفر له أسس صور الدعم والطمأنينة (المحروقي، 2011، ص 30-31). قال ابن القيم: الرضا من جملة المقامات، وهو نهاية التوكل، فعلى هذا يمكن أن يتوصل إليه العبد باكتسابه. (ابن القيم، 2001، ج 2، 171-172).

ورغم أهمية الرضا النفسي فقد أشارت دراسة عسكر (2018) إلى وجود اضطراب في مفهوم الرضا النفسي بين المنهج الإسلامي والنظريات المعاصرة.

وعند تناول الرضا النفسي بالبحث، فإن عدداً من الدراسات كدراسة: العتيبي (2021)، وعلي (2021)، و Grobler (2018) and Powell، و Huang and Wang (2021) تُشير إلى العائد النفسي الكبير من خلاله على الانسجام في العمل، والاندماج فيه بما يُحقق مستوى عالياً من الرفاهية النفسية للأفراد والمجتمعات.

ويحتاج المسلمون إلى تحقيق الرضا النفسي ولن يجوده بطبيعة الحال إلا في الإسلام الكريم الذي يزرع الأمل والرضا والسكينة في نفوس المسلمين، فهو يجعل النفس آمنة مطمئنة بحيث لا يظهر عليها قلق معيب أو جزع كثير، أو اضطراب في الأحوال، أو ترك للأعمال أو التهويل من شأن المصائب، أو التعظيم لمخططات الأعداء تعظيماً يُفضي إلى اليأس والهوان والإحباط والانعزالية، فالرضا النفسي يجعل العبد موصولاً بمولاه على وجه حسن، جميل التوكل، كثير الالتجاء والتبتل، عظيم الخضوع، طويل الخشوع، يُعمل الفكر ويُديم العمل ولا يحصل ذلك إلا إذا كانت النفوس آمنة مطمئنة في حرز حريز عن وساوس إبليس ومرض التينيس (الشريف، 2013، ص 9).

ونظراً لما يشهده الواقع المعاصر من متغيرات ومستجدات وتحديات في مختلف المجالات والمستويات بما قد يؤثر سلباً على مستوى الرضا النفسي، خاصة في ظل ما يُشاهد من بعض حالات القلق النفسي والاضطراب وأحياناً اللجوء للالتحار، تبدو الحاجة ماسة لتعزيز مستوى الرضا النفسي لدى مختلف الفئات العمرية والتوعية بمنهجية الإسلام في تحقيق ذلك.

وفي ضوء الحاجة لتحقيق مستوى مرتفع من الرضا النفسي تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة لإبراز ملامح المنهجية الإسلامية في تحقيق الرضا النفسي وما يترتب عليه من تطبيقات تربوية في الأسرة والمدرسة، وهذا ما تركز عليه الدراسة من خلال محاولتها الإجابة عن الأسئلة الآتية.

أسئلة الدراسة: حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الإطار الفكري للرضا النفسي في الإسلام؟
 2. ما ملامح المنهجية التربوية الإسلامية في تحقيق الرضا النفسي؟
 3. ما أبرز التطبيقات التربوية لمنهجية الإسلام في الرضا النفسي في الأسرة والمدرسة؟
- أهداف الدراسة: سعت الدراسة لتحقيق ما يلي:

1. عرض الإطار الفكري للرضا النفسي في الإسلام
 2. تحديد ملامح المنهجية التربوية الإسلامية في تحقيق الرضا النفسي
 3. استخلاص أبرز التطبيقات التربوية لمنهجية الإسلام في الرضا النفسي في الأسرة والمدرسة.
- أهمية الدراسة: تتضح أهمية الدراسة من خلال النقاط التالية:

1. أهمية الرضا النفسي وتعدد التحديات التي قد تؤثر سلباً عليه؛ مما يتطلب العمل على تعزيزه لدى مختلف الفئات العمرية.
2. توعية الأفراد بالمنهجية التربوية الإسلامية لتحقيق الرضا النفسي لدى بعض الفئات المجتمعية لمعالجة ضعفه أو غيابه ومساعدتهم في تحقيقه.
3. أهمية الجانب التربوي الإسلامي في تحقيق الرضا النفسي مما يتطلب التوعية به.
4. قد تسهم في جذب انتباه المتخصصين النفسيين والاجتماعيين إلى إعداد برامج تنموية ووقائية؛ لتنمية مستوى الشعور بالرضا النفسي لمختلف الفئات العمرية.
5. قد تسهم في جذب انتباه القائمين على التعليم؛ لضرورة تضمين المناهج ما يعزز مستوى الشعور بالرضا النفسي لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية.
6. تمثل الدراسة إسهاماً من الإسهامات التي يمكن أن تقدمها التربية الإسلامية في تناول بعض القضايا المجتمعية.
7. يمكن للدراسة أن تفيد الأسرة ببعض التطبيقات التربوية المتعلقة بدورها في تعزيز مستوى الرضا النفسي لدى أفرادها وتوعيتهم بمنهجية الإسلام في تحقيق ذلك.
8. يمكن للدراسة أن تفيد المدرسة ببعض التطبيقات التربوية المتعلقة بدورها في تعزيز مستوى الرضا النفسي لدى المتعلمين وتوعيتهم بمنهجية الإسلام في تحقيق ذلك.
9. قد تكون الدراسة مفتاحاً للباحثين لإجراء دراسات ذات صلة بموضوعها.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الأصولي الذي يعرف بأنه: "الاستفادة من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وما تتضمنه من أحكام تشريعية وتوجيهات تربوية ونفسية في تحليل ودراسة القضايا التربوية والنفسية" (الشيخ، 2013، ص 23)، وذلك للتأصيل النظري لمفهوم الرضا النفسي من المنظور التربوي الإسلامي من خلال تحليل الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تتعلق بهذا المفهوم واستخلاص منهجية الإسلام في تحقيقه.

كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من أجل استخلاص التطبيقات التربوية لمنهجية الإسلام في تحقيق الرضا النفسي ببعض المؤسسات التربوية؛ ويعرف المنهج الوصفي بأنه: "المنهج الذي يهتم بدراسة الظواهر التربوية والنفسية المرتبطة بالواقع المعاصر، فيدرس العلاقات بين الظواهر المختلفة، ويكشف عن أسباب المشكلات التربوية والتعليمية، ويقدم تصوراً لعلاجها، ومن ثم تبدو أهميته في دراسة قضايا ومشكلات التربية الإسلامية" (الشيخ، 2013، ص 252).



حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على تناول منهجية الإسلام في تحقيق الرضا النفسي من خلال تناول الإطار الفكري له وتحديد أبرز ملامح المنهجية التربوية الإسلامية في تحقيقه واستنباط بعض تطبيقاتها التربوية في الأسرة والمدرسة.

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة مكانياً على الأسرة والمدرسة.

مصطلحات الدراسة:

تعرف المنهجية الإسلامية بأنها مجموعة من القواعد والإجراءات المستمدة من التشريعات الإسلامية التي تعد أساساً فكرياً ومرشداً عملياً للسير عليها في هذه الحياة للاستخلاف الحقيقي الذي أراده سبحانه وتعالى (رضوان، 2024).

وتعرف إجرائياً بأنها الأسس والمبادئ والأساليب والوسائل التي وضعتها الشريعة الإسلامية لتحقيق الرضا النفسي بأبعاده المختلفة.

مفهوم الرضا النفسي:

عرفه ميليادي (Mulyadi 2010) بأنه: شعور الفرد بالراحة والثقة بالنفس والقدرة على تقدير ذاته وتحقيق قدراته وتحسين إبداعاته، ويرى أفولابيو بالوغون (Afolabi and Balogun 2017) أنه: "إحساس إيجابي يؤدي إلى سلامة الانفعالات وإيجابيتها، ويكسب الفرد مستوى من التفاعل الاجتماعي والثقة بالنفس، ويشعر الفرد بمستوى أقل من القلق والتوتر نتيجة إدراك الفرد بخلو بيئته المحيطة فيه من المهددات التي تشكل خطراً عليه، وهي عامل مساعد على الهناء الشخصي والصحة النفسية" (ص 249).

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه حالة داخلية يشعر الفرد من خلالها بالاستقرار والطمأنينة، وهي تتضمن حاجات لا بد من إشباعها، مثل الحاجة إلى القبول والانتماء والمساندة، والأمن في الجماعة، وقلة الشعور بالخطر، والقدرة على مواجهة الأزمات والمشكلات بما يؤثر إيجابياً على تماسك أفراد المجتمع واستقراره.

الدراسات السابقة:

أجرت المطارنة (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى رأس المال النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى العاملين في مراكز التربية الخاصة بمحافظة الكرك، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (161)، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق مقياس رأس المال النفسي، ومقياس الرضا الوظيفي - من إعداد الباحثة - وأسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من رأس المال النفسي لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين أبعاد رأس المال النفسي والرضا الوظيفي.

أما دراسة (الفراج، 2023) فقد هدفت للكشف عن علاقة التمكين النفسي بكل من الهناء النفسي والتوجه نحو الحياة المهنية، واشتملت العينة على (٢٢٠) مرشدة مدرسية، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، واستخدمت الدراسة مقياس التمكين النفسي (Spreitzer, 1995)، ومقياس الهناء النفسي (Springer & Hauser, 2006)، في حين تم تطوير مقياس التوجه نحو الحياة المهنية، وكشفت النتائج عن وجود علاقة طردية بين التمكين النفسي وكل من الرفاه النفسي والتوجه الإيجابي نحو الحياة المهنية، وارتفاع مستوى التمكين النفسي والهناء النفسي والتوجه نحو الحياة المهنية، كما وجدت فروق ذات دلالة في التمكين النفسي وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الابتدائية، بينما لم تلاحظ فروق في التمكين النفسي بناء على الخبرة والتخصص.

وهدفَت دراسة عرفات (2022) إلى التعرف على مستوى الصمود النفسي - أحد أبعاد رأس المال النفسي - وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظة سوهاج، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (205) معلمين ومعلمات طبق عليهم الباحث مقياس الصمود النفسي والتوافق المهني - من إعداده - وأسفرت نتائج الدراسة



عن وجود مستوى مرتفع من الصمود النَّفْسي لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النَّفْسي والتوافق المهني.

وسعت دراسة طاهات وعربيات (2022) للكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة لدى طلاب الصف العاشر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تم استخدام مقياسين لجمع بيانات الدراسة، المقياس الأول هو مقياس الذكاء الانفعالي والمقياس الثاني السعادة، وتم تطبيقها على (1042) طالبا وطالبة من طلاب الصف العاشر في قصبه إربد، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي والشعور بسعادة لدى طلبة الصف العاشر. كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن المراهقين لديهم درجة متوسطة على مقياس الدراسة، وأن هناك علاقة طردية بين كل من أبعاد الذكاء الانفعالي والشعور بالسعادة، وأن هناك علاقة ارتباطية طردية لصالح الإناث.

واستهدفت دراسة الصفقي (2022): الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي على العلاج النفسي في تنمية الكفاءة العلاجية وأثرها في زيادة الرضا الوجداني عن الوظيفة لدى عينة من الأخصائيين النفسيين الإكلينيكين، واستخدمت المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من الأخصائيات بواقع (32) أخصائية للمجموعة التجريبية، و(24) للمجموعة الضابطة، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي على العلاج النفسي في تنمية الكفاءة العلاجية وزيادة الرضا الوجداني عن الوظيفة لدى عينة الدراسة التجريبية.

وأجرى الصرايرة (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود النَّفْسي - أحد أبعاد رأس المال النَّفْسي - والرضا عن الحياة لدى العاملين في مراكز الرعاية والتأهيل بالأردن، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي حيث طُبّق مقياس اليقظة العقلية ومقياس الصمود النَّفْسي - من إعدادة - على عينة بلغت (264) تُمثّل مجتمع الدراسة، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين اليقظة العقلية والصمود النَّفْسي والرضا عن الحياة.

أما دراسة عبد العزيز (2022) فقد هدفت إلى معرفة إمكانية التنبؤ بالازدهار النفسي للشباب الجامعي من خلال رأس المال النفسي لديهم، والذكاء الوجداني، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (470) طالبًا وطالبة من كلية التربية بجامعة عين شمس، واستخدمت الدراسة مقياس رأس المال النفسي المركب المعدل ومقياس الذكاء الوجداني المختصر، ومقياس الازدهار النفسي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة بين الازدهار النفسي وكل من رأس المال النفسي والذكاء الوجداني، كما لم توجد فروق في المتغيرات تعزى لاختلاف الجنس والتخصص الدراسي، كما أنه يمكن التنبؤ بالازدهار النفسي من خلال مستوى رأس المال النفسي.

وهدف دراسة يوسف (2022) إلى الكشف عن علاقة الازدهار النفسي باليقظة العقلية وكفاءة المواجهة، والكشف عن إسهام كل من اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة في التنبؤ بالازدهار النفسي، والتعرف إلى الفروق في الازدهار النفسي واليقظة العقلية وكفاءة المواجهة تبعاً لمتغيري النوع (ذكور-إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي - أدبي) لدى (238) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة عين شمس من التخصصات العلمية والأدبية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت الأدوات في مقياس الازدهار النفسي ومقياس اليقظة العقلية ومقياس كفاءة المواجهة.

وأُسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الازدهار النفسي واليقظة العقلية، كما تبين إسهام كل من اليقظة العقلية وكفاءة المواجهة في التنبؤ بالازدهار النفسي. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا في الازدهار النفسي واليقظة العقلية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا ترجع للتخصص العلمي.



وهدف دراسة Yildirim et al. (2022) للتحقق من الدور الوسيط للتعاطف مع الذات في العلاقة بين اليقظة والازدهار النفسي لدى (396) من البالغين ممن تتراوح أعمارهم بين (19- 59) عامًا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة بين اليقظة العقلية والازدهار والتعاطف الذاتي، وأن اليقظة العقلية كانت متنبأً دالاً بالازدهار النفسي.

وجاءت دراسة (Wavle & Singh, 2022) لمعرفة تأثير الوعي الذاتي والذكاء الاجتماعي ورأس المال النفسي على السعادة، وتكونت العينة من (172) شابًا، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي واعتمدت على مقياس الوعي الذاتي ومقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس رأس المال النفسي ومقياس السعادة، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة متبادلة بين جميع المتغيرات، ومجموع الذكاء الاجتماعي ورأس المال النفسي الذي يتنبأ بسعادة الفرد بحوالي 45٪.

وهدف دراسة عرفي (2021) إلى التعرف إلى العلاقة بين الازدهار النفسي والحكمة والتسامح، وبحث الفروق في هذه المتغيرات في ضوء النوع والشعب الدراسية، وكذلك التنبؤ بالازدهار النفسي من خلال أبعاد الحكمة والتسامح، والكشف عن النموذج السببي للعلاقات بين الازدهار النفسي والحكمة والتسامح لدى (466) طالبا وطالبة بكلية التربية.

واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت على مقياس الازدهار النفسي ومقياس الحكمة ومقياس التسامح، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الازدهار النفسي والحكمة والتسامح لدى أفراد العينة، وكذلك يمكن التنبؤ بالازدهار النفسي من خلال متغير الحكمة، ووجود فروق في الازدهار النفسي ترجع لمستوى الحكمة مرتفع/ منخفض لصالح الطلاب مرتفعي الحكمة، وعدم وجود تأثير للنوع (ذكور/ إناث) في الحكمة والازدهار النفسي.

كما هدفت دراسة Freire et al. (2020) إلى التعرف على العلاقة بين رأس المال النفسي والاحتراق الوظيفي والدور الوسيط للازدهار النفسي بينهما على عينة بلغت (1379) معلمًا في إسبانيا، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت على مقياس رأس المال النفسي ومقياس الاحتراق الوظيفي ومقياس الازدهار النفسي، حيث خلصت نتائج الدراسة إلى أن كلاً من رأس المال النفسي والازدهار موارد شخصية فعالة في الحد من الاحتراق الوظيفي وترتبط بعلاقة إيجابية فيما بينهما، كما ارتبط كل من رأس المال النفسي والازدهار سلبياً بمكوني الاحتراق الوظيفي (الإرهاق العاطفي، تبدد الشخصية) وإيجابياً بمكون (الإنجاز الوظيفي).

وقام شراب (2019) بدراسة هدفت إلى: التعرف على العلاقة بين الصمود النفسي - أحد أبعاد رأس المال النفسي - لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقته بضغط العمل في محافظة غزة وبلغت عينة الدراسة (97) معلمًا ومعلمة، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت على مقياس الصمود النفسي ومقياس ضغوط العمل، وبيّنت نتائج الدراسة امتلاك عينة الدراسة مستوى متوسطاً من الصمود النفسي ومستوى مرتفعاً من ضغوط العمل، كما وجدت علاقة ارتباطية عكسية بين الصمود النفسي وضغوط العمل لدى عينة الدراسة.

وهدف دراسة Malinowski and Lim (2015) إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والمشاركة في العمل والرفاهية النفسية ورأس المال النفسي، وبلغت عينة الدراسة (299) موظفًا من مختلف القطاعات من الذكور والإناث بإنجلترا، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وطبق الباحثان عدة مقاييس من بينها: مقياس اليقظة العقلية - إعداد Baer et al. (2003) - ومقياس رأس المال النفسي - إعداد Luthans et al. (2007) - وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية ورأس المال النفسي، وكذلك أشارت إلى توسط رأس المال النفسي بين اليقظة العقلية والمشاركة في العمل، وتوسط رأس المال النفسي بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية.



التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق -حسب اطلاع الباحثة- ندرة الدراسات التي تناولت الرضا النفسي بشكل مباشر، ولكن توجد العديد من الدراسات التي تناولت بعض المصطلحات القريبة منه كالهناء النفسي أو الصمود النفسي أو الرفاهية النفسية أو رأس المال النفسي، ويلاحظ تنوع توجه هذه الدراسة ما بين تركيز على دراسة الواقع أو تناول العلاقة ببعض المتغيرات أو دراسة التأثير والتأثر، كما يلاحظ تنوع المنهجية المستخدمة في هذه الدراسات ما بين وصفية وتجريبية إضافة لتنوع الأدوات المستخدمة فيها ما بين مقياس أو استبانة.

ولذا تأتي هذه الدراسة متشابهة مع الدراسات السابقة من حيث الاهتمام بمتغير نفسي مهم، وهو الرضا النفسي، ولو بشكل غير مباشر، كما تتفق مع بعضها في استخدام المنهج الوصفي، ولكن تختلف الدراسة الحالية في كونها دراسة تحليلية، وليست دراسة وصفية، ومن حيث استخدامها المنهج الأصولي، بجانب المنهج الوصفي، إضافة إلى تركيزها على الرضا النفسي بشكل مباشر، وكذلك في تركيزها على المنهجية التربوية الإسلامية، إضافة لتوجهها نحو استخلاص بعض التطبيقات التربوية المرتبة على المنهجية الإسلامية في تحقيق الرضا النفسي في الأسرة والمدرسة، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة التي تم عرضها، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلتها، وفي تناول بعض المفاهيم النظرية، بجانب الاسترشاد بما ورد فيها من مراجع ذات صلة بموضوعها.

المحور الأول: الإطار الفكري للرضا النفسي في الإسلام

يتعرض المحور الأول من الدراسة للإطار الفكري للرضا النفسي في الإسلام، من حيث مفهوم الرضا النفسي، والرضا النفسي في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وأهمية تحقيق الرضا النفسي، وأنواع الرضا النفسي في الإسلام، وأبعاد الرضا النفسي، وخصائص ذوي الرضا النفسي المرتفع، ومهددات الرضا النفسي، وذلك على النحو التالي:

1. مفهوم الرضا النفسي

تعرفه عبد الوهاب (2007، ص 248) بأنه "حالة داخلية يشعر بها الفرد وتظهر في سلوكه واستجاباته، وتشير إلى ارتياحه وتقبله لجميع مظاهر الحياة من خلال تقبله لذاته ولأسرته وللآخرين، وللبيئة المدركة وتفاعله مع خبراتها بصورة متوافقة".

كما تعرفه دراسة إبراهيم (2009)، بأنه انفعال نفسي إرادي، ومصدر ارتياح وسعادة للإنسان، وذكر الجلال (2010). في تعريفه أن الرضا طيب النفس بما يصيبها ويفوتها مع عدم التغير.

وتعرفه دراسة أبو عبيد (2013) بأنه: حالة من التقبل والسعادة التي يبديها الفرد تجاه نواحي الحياة، وتتبع هذه الحالة من خلال رضا الفرد بما قسمه الله له وإيمانه بعدل الله.

ويرى عبد الله وأبو حسبو (2017) أن الرضا هو أن يكون الفرد راضياً عن نفسه وبما قسمه وقدره الله له، وقد ذكر (عساكر، 2018، ص 8) أن مفهوم الرضا هو الجانب الإيماني الذي يربي النفس وينمي فيها الرضا الحقيقي الذي تنشده النفس، وليس الاقتصار على إشباع الحاجات وتحقيق الأهداف للشعور بالراحة ومن ثم تحقيق الرضا المادي، وهذا ما يميز التصور الإسلامي لمفهوم الرضا.

ويُشير الشهري (2022، ص 81) إلى الرضا النَّفْسيّ بأنه: "مفهوم يُشير إلى مجموعة من التكوينات النفسية الإيجابية التي تتحدّ معاً لإمداد الأفراد بمجموعة من المصادر والميكانزمات التي تساعد في التغلب على مصاعب الحياة، والتحديات التي تواجههم في مختلف أوجه حياتهم: الصحية، والاجتماعية، والتعليمية، وغيرها؛ لتنمية الحالة النفسية لهم".

وبناء على ما سبق يُعد مفهوم الرضا النفسي من المفاهيم التي تحقق بارتباطها التكامل والتوافق بين كل من: نطاق السمات الشخصية، والمجال الإدراكي والمعرفي في البنية النفسية البشرية (بوسنة ومجيد، 2021، ص 15). وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن الرضا النفسي هو شعور نفسي داخلي، يعني طمأنينة القلب، وسكونه عند حدوث أمر لا يمكن للإنسان تغييره أو التصدي له؛ فيسلم الأمر لخالقه.

2. الرضا النفسي في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة

ورد الرضا في القرآن الكريم بعدة صيغ منها قوله تعالى: ﴿قَالَ اللَّهُ هَذَا يَوْمُ يَنْفَعُ الصَّادِقِينَ صِدْقُهُمْ لَهُمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ﴾ (المائدة، 119) قال الطبري في تفسيرها: رضي الله عن هؤلاء الصادقين الذين صدقوا في الوفاء له بما وعدوه، من العمل بطاعته واجتناب معاصيه ورضوا عنه"، ويقول: ورضوا هم عن الله تعالى ذكره في وفائه لهم بما وعدهم على طاعتهم إياه فيما أمرهم ونهاهم، من جزيل ثوابه، ذلك الفوز العظيم"، ويقول: هذا الذي أعطاهم الله من الجنات التي تجري من تحتها الأنهار، خالدين فيها، مرضيًا عنهم وراضين عن ربهم، هو الظفر العظيم بالطلب، وإدراك الحاجة التي كانوا يطلبونها في الدنيا، ولها كانوا يعملون فيها، فنالوا ما طلبوا، وأدركوا ما أُمِّلوا (الطبري، 2001، ص 127).

وقال تعالى في محكم تنزيله: ﴿جَزَاءُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ جَنَّاتٌ عَدْنٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ ذَلِكَ لِمَنْ حَظِيَ رَبُّهُ﴾ (البينة، 8). ذكر البغوي: أن ذلك لمن تنهى عن المعاصي وقال: إن الرضا ينقسم إلى قسمين: رضا به ورضا عنه، فالرضا به: رُبًّا ومديراً، والرضا عنه: فيما يقضي ويقدر. (البغوي، 1997، ص 321).

وورد الرضا في أقوال وتوجيهات المصطفى الكريم عليه الصلاة والسلام موضعاً وشارحاً ومؤكداً لمفهوم الرضا في القرآن الكريم. فعن إسماعيل بن محمد بن سعد عن أبيه، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من سعادة ابن آدم رضاه بما قضى الله له، ومن شقاوة ابن آدم تركه استخارة الله، ومن شقاوة ابن آدم سخطه بما قضى الله له). (الترمذي، 1998، حديث رقم: 2077)

عن أنس بن مالك أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "إن عظم الجزاء مع عظم البلاء، وأن الله تعالى إذا أحب قوما ابتلاهم، فمن رضي فله الرضى، ومن سخط فله السخط" (الترمذي، 1998، رقم الحديث، 2320).

3. أهمية تحقيق الرضا النفسي:

جاء علم النفس الإيجابي مُستَملاً على ثلاثة اتجاهات، الاتجاه الأول: تناول التجربة الشخصية الإيجابية (كالسعادة، والأمل، والتفاؤل) والاتجاه الثاني: تضمّن (الإبداع، واستثمار المواهب)، والاتجاه الثالث: ركّز على المؤسسات الإيجابية (كالعائلات الإيجابية، والمدارس، والمجتمعات)؛ وعليه فيمكن تحديد رأس المال النَّفْسيّ بأنّه: الدراسة العلمية لـ الانفعالات الإيجابية، والسمات الشخصية، والمؤسسات الإيجابية (الطاهر، 2021).

وتتمثل أهمية الرضا النفسي في عدة نقاط منها ما يلي:

- يساهم الرضا النفسي في تحقيق السعادة وطمأنينة النفس وتحقيق الفرد لذاته ومعرفة إمكانياته العقلية والمعرفية.
- كما أنه يساهم في تحقيق الضبط الداخلي ويساعد في تحكم الفرد بانفعالاته وتدعيم سلوكه ويشعره بتحمل مسؤوليته أفعاله.

- ويساعد في استثمار الطاقات والانفعالات وتقويتها للوصول إلى الصحة النفسية. (عبدالله وأبو حسبو، 2017، ص 15، 16).
 - كما أنه يساهم في تحقيق الأمن النفسي وذلك بالثبات والتوازن الانفعالي، ويقيه من عوامل القلق والجزع والخوف والاضطراب والأمراض النفسية.
 - يساهم في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي في توافق المسلم مع الآخرين وذلك بالتعاون والتسامح وكظم الغيظ والعفو عن الناس والبعد عن البغضاء. (الخدري والسيد، 2015، ص 78، 79)
 - كما يعد الرضا النفسي مهمًا باعتباره مصدرًا مهمًا لتحقيق الأهداف، والتحفيز وإيجاد بيئة تنظيمية داعمة للإبداع، ومساهمة في الإيفاء بمتطلبات الموقف والمهنة، كما أنَّ عوائده ونتائجه كبيرة على مستوى الأفراد والمجتمعات، وتمتد لتشمل تحقيق: الرفاهية الجسدية، والنفسية والاجتماعية (Lee & Kim, 2017).
 - والرضا النَّفْسِيّ بمثابة ثروة نفسية واستثمار إيجابي مُوجَّه نحو تحقيق النجاح والتفوق وتقليل العثرات في مجالات الحياة المختلفة: التربوية، والإدارية، والاقتصادية، والاجتماعية؛ نظير ما يحمله ويقصده هذا المفهوم من توجُّه عقلي نحو المستقبل، وتركيز على مكان القوة للأفراد والجماعات (عصفور، 2018).
 - ويؤدي ارتفاع مستوى الرضا النفسي إلى تحسن في مستوى الصحة البدنية (Keyes & Simoes, 2012) وقد أوضح محمد (2020) أهمية الرضا النفسي ولخصها في النقاط التالية:
 - يوسع الاهتمامات ويؤدي إلى تجارب سلوكية موسعة -توسيع مهارات الفرد أو أهدافه التي يتم تنفيذها بشكل منتظم- وزيادة الحدس والإبداع.
 - من المظاهر الفسيولوجية للرضا النفسي التأثيرات الإيجابية الهامة على الجهاز القلبي الوعائي؛ وخفض ضغط الدم.
 - "العواطف الإيجابية" -كجزء من الرضا- من المتوقع أن يكون له نتائج صحية عقلية وجسدية، ترتبط بشكل إيجابي بطول العمر وانخفاض معدل الوفيات.
 - ومن خلال الاستعراض السابق لأهمية الرضا النفسي للفرد يتضح أنه يعد جانبًا حيويًا من جوانب الصحة النفسية التي تتجاوز مجرد غياب المرض العقلي. ويعمل على تعزيز القدرة على الصمود، وتحسين رضا الحياة، والانعكاسات الإيجابية على الصحة البدنية، لذلك يجب إعطاؤه الأولوية لتحقيق الصحة النفسية للفرد في عالمنا المتزايد بالمتطلبات، ومع استمرار تطور المجتمع، سيكون تعزيز الازدهار النفسي مطلبًا ضروريًا للأفراد الذين يسعون إلى التعامل مع تعقيدات الحياة وعيش حياة أكثر ثراءً وإشباعًا.
- #### 4. أنواع الرضا النفسي في الإسلام
- من أنواع الرضا النفسي في الإسلام كما ذكرها مربي (1989، ص 337-338)
 - رضا الإنسان عن ربه: ففيه توكل على الله وثقة به وطاعة لأمره وتسليم بقضائه، فالرضا عن الله يشعر الذهن بأفكار ومشاعر السعادة، التي تعطي للإنسان قوة وأمنًا وطمأنينة.
 - رضا الإنسان عن نفسه: فقبول الإنسان بقدراته التي وهبها الله له وإمكاناته وصحته ومظهره وأصله وأسرته.
 - رضا الإنسان بقدره: فالكروب والمصائب والنوازل اعتبرها الإسلام ابتلاء وقضاء وقدراً من الله يؤجر الإنسان بالصبر عليها.



5. أبعاد الرضا النفسي

يؤكد الدسوقي (2000، ص 78) أن أبعاد الرضا النفسي تتمثل بالآتي:

- السعادة: هي مستوى الشعور الذي يعيشه الشخص من الفرح والرضا والارتياح تجاه ظروف حياته.
- الاستقرار النفسي: يتمثل في الشعور بالرضا عن النفس، والتمتع بالفرح والتفاؤل حيال ما يحمله المستقبل.
- القناعة: تعكس رضا الشخص وقناعاته بما حققه، بالإضافة إلى اقتناعه بمستوى حياته الحالية.
- الرضا عن الظروف الاجتماعية: يشير إلى سلوك الفرد الذي يتسم بالتسامح والمرح، حيث يميل إلى الفرح والسعادة مع الآخرين.
- الطمأنينة: تشير إلى استقرار المشاعر لدى الفرد، والنوم الهادئ والمرح، والرضا عن الظروف الحياتية، بالإضافة إلى تقبل الآخرين وآرائهم.

واقترح Seligman (2012) نموذجًا للرضا النفسي يتكون من خمسة أبعاد هي: المشاعر الإيجابية، والشعور بالكفاءة، والاندماج في الحياة والعمل، والعلاقات الإيجابية، وامتلاك معنى للحياة والعمل، وتحقيق الإنجازات. وأشار VanderWeele (2017) إلى أن أبعاد الرضا النفسي تتمثل في السعادة والرضا عن الحياة، والصحة الجسمية والعقلية، ووجود معنى وغرض للحياة، والفضائل، ووجود علاقات اجتماعية جيدة، والاستقرار المادي. واعتبره Hojabrian et al. (2018) مكونًا ثلاثي الأبعاد يشمل: الإحساس بالرضا والسعادة، والكفاءة الشخصية والإنجاز، والمساهمة الاجتماعية. وافترض Mesurado et al. (2021) أيضًا بنية ثلاثية للرضا النفسي تتمثل في الهناء الشخصي والهناء الاجتماعي، والهناء الوجداني. ويمكن أن نخلص من العرض السابق إلى أن الرضا النفسي يعني امتلاك الفرد لمجموعة من المشاعر الإيجابية، والمشاركة والاندماج في الأنشطة الاجتماعية المختلفة، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، وتحقيق الإنجاز، فهو الهدف النهائي للفرد لكي يعيش حياة لها معنى.

كما يتضمن الرضا النفسي الأبعاد التالية:

- الرضا عن الذات: يعكس هذا البعد قدرة الفرد على التعرف على إمكانياته والنجاح في استثمارها، مما يجعله راضيًا عن إنجازاته في تحقيق أهدافه، ويُعتبر هذا من علامات الصحة النفسية، حيث يدرك الفرد أن الناس يختلفون فيما يمتلكونه من قدرات عقلية ومعرفية أو انفعالية.
- التفاعل الاجتماعي: هو القدرة على التواصل والاندماج مع الآخرين، والتأثير فيهم والتأثر بهم، بالإضافة إلى إدراكهم مصدرًا للثقة والانتماء.
- القناعة: تعني رضا الشخص بما يُقدّم له من مساعدة، أو تقبّل ذاته والأشخاص من حوله.
- التفاؤل: هو توقعات الفرد الإيجابية بشأن مستقبله، مع الشعور بالأمل والاستبشار بأن الفرج يأتي بعد الشدة.
- الثبات الانفعالي: هو القدرة على التكيف مع الأحداث والمواقف بشكل متوازن، مع التحكم في النفس واستقرار الحالة المزاجية، والاعتدال في تلبية الاحتياجات النفسية والبيولوجية (حواسي، 2018، ص 30-31).
- التقييم الشامل: يتناول جميع جوانب حياة الفرد بشكل متكامل، حيث يقوم الشخص بتحديد توقعاته وفقًا لقدراته وإمكانيات النجاح والفرص المتاحة له. (عبد الحفيظ وحدو، 2022، ص 39-40)

6. خصائص ذوي الرضا النفسي المرتفع:

هناك العديد من الخصائص التي يتمتع بها الراضون نفسيًا يمكن إيجازها فيما يلي:



اتفقت نتائج الكثير من الدراسات على خصائص الأفراد المتمتعين بمستوى الرضا النفسي المرتفع (العبيدي، 2019، ص 42)، (Diener, Suh, 1999، ص 27)، (عبد الخالق، وعيد، 2011، ص 25)، (Diener, E., & Lucas, 2003، ص 42)، (مصطفى، 2017، ص 35) وهي:

يركز الأفراد على تطوير أنفسهم، ويتمتع هؤلاء الأفراد بتقدير عالٍ لذواتهم مقارنة بأقرانهم، ويحققون أداءً أكاديميًا متميزًا، ويتسمون بمرونة في التفكير الإيجابي واستعداد دائم لاكتساب المعرفة الجديدة، بالإضافة إلى اتساع آفاقهم، مما يمنحهم شعورًا بالرضا عن حياتهم وإقبالًا على العيش، ويتمتعون بدافع ذاتي قوي في العمل، وقدرة جيدة على الاستمتاع به.

كما أن لديهم علاقات اجتماعية إيجابية وقوية، ويتميزون بفاعليتهم في التعاون مع الآخرين، ويميلون إلى التركيز على نمو شخصيتهم، مما يساعدهم على اكتساب رؤية جديدة حول أنفسهم، ويمتلكون القدرة على تحديد مصيرهم واستخدام الفرص المتاحة بفعالية، ويعملون على تذليل الصعوبات ومواجهة تحديات الحياة، مما يجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط الاجتماعية، كما أنهم يتمتعون بالصحة النفسية، حيث لا يقتصر ازدهار النفسي للفرد على خلوه من الأمراض النفسية، بل يتسم بالحيوية العاطفية والنشاط في كافة مجالات الحياة الخاصة والاجتماعية، ورفاهية نفسية واجتماعية عالية لأنهم يشعرون بالسعادة والرضا في معظم الأوقات، كما يشعرون بالتفوق ويطورون من أنفسهم باستمرار ويمثلون بالحيوية في حياتهم.

7. مهددات الرضا النفسي

يرى سعد (2022، ص 359-367) أن انعدام الشعور بالرضا يمكن أن يؤدي إلى ظهور الاضطرابات النفسية، وقد يدفع الفرد إلى التصرف بشكل عدواني تجاه نفسه أو مجتمعه، كما قد يتبنى أنماطا سلوكية غير صحية في سعيه للحصول على الرضا الذي يفتقر إليه، مما قد يؤدي إلى الانطواء وفقدان الثقة بالآخرين، وأن من الأسباب التي تهدد الرضا النفسي للفرد ما يلي:

- الإحباط والقلق والتوتر: قد يتعرض الإنسان لمواقف معينة تؤدي إلى أحداث سلبية غير متوقعة تؤثر سلبًا على استقرار شخصيته، نتيجة لعدم تحقيق آماله المرجوة، فحين يفقد الشخص إحساسه بالهدف في الحياة، مما يؤدي إلى شعوره باليأس والإحباط، في هذه الحالة، قد يصل الفرد إلى حالة من الانفعال والضغط والاضطراب، مما يخرجها عن حالته الطبيعية السوية.
- الشعور بالخوف: قد يصل أحيانًا إلى درجة الفزع الشديد، مما يجعل الشخص يشعر بالقلق والخوف من كل شيء، ويظهر هذا الشعور في عدة صور، مثل الخجل والتردد والارتباك، بالإضافة إلى الانطواء والحرص المفرط، كما يمكن أن يترافق مع الذعر من الفشل، وعدم القدرة على الدفاع عن النفس حتى وإن كان الحق معه، وفي بعض الأحيان، قد يظهر الخوف في شكل تحدي وعدوانية ولامبالاة.
- الشعور بالنقص: تنشأ عقدة النقص نتيجة وجود عيوب أو قصور جسمية أو خلقية أو اجتماعية أو اقتصادية أو عقلية. فتؤثر هذه العيوب على نفسية الفرد، مما يجعله يشعر بالنقص وانعدام الأمان وعدم الكفاية. وهذا يؤدي إلى عدم تمتع الفرد بشخصية متوازنة، وقد يصل الأمر إلى حالة من الاكتئاب، حيث يفقد الفرد توازنه وهدوءه وطمأنينته وراحة باله.

- فقدان الثقة بالآخرين: يؤدي إلى اضطراب في العلاقات ويجعل الفرد غير قادر على بناء علاقات اجتماعية قائمة على الثقة والتفاهم، ونتيجة لذلك تضعف قدرته على العطاء والأخذ، مما يحد من تفاعلاته الاجتماعية ويؤدي إلى انطوائه ورغبته في تجنب الآخرين والابتعاد عنهم.
- اتباع أنماط سلوكية غير سليمة: يؤدي إلى اضطراب في الشخصيات، مما يدفعهم إلى الانفعال المستمر، والأنانية، والسلوك المنحرف، والاتجاه نحو الجريمة، كما يساهم ذلك في الاستهانة بالقيم والتمرد عليها، ويعزز مشاعر الكراهية والحقد تجاه الآخرين.

المحور الثاني: المنهجية التربوية الإسلامية في تحقيق الرضا النفسي

يتناول المحور الثاني المنهجية التربوية الإسلامية في تحقيق الرضا النفسي، وذلك من خلال:

أولاً: منهج الإسلام في تحقيق الرضا النفسي.

ثانياً: العوامل المحققة للرضا النفسي في الإسلام. وفيما يلي بيان ذلك:

أولاً: منهج الإسلام في تحقيق الرضا النفسي

لقد حقق الإسلام الرضى النفسي للفرد من خلال غرس قيم التوحيد والإيمان بالقضاء والقدر خيره وشره والقناعة فيما أعطاه الله وتلك من الأمور التي تحقق الرضا والطمأنينة للفرد وتحقق له الشخصية السليمة من الاضطراب أو القلق أو الخوف.

- يدعو الإسلام إلى الإيمان بالله وتوحيده وعبادته فالإيمان يزرع في قلب المسلم يقيناً تاماً بالأمان والرضا والطمأنينة، ومن خلاله يقتنع بأن الله هو المدبر والمسيطر، وهو الخالق والرازق، والهادي إلى الطريق المستقيم، حيث يسهم هذا الإيمان في تحرير الإنسان من مخاوفه تجاه الأمور التي تثير قلق الناس، فالمؤمن الحقيقي لا يخشى الفقر أو المرض أو مصائب الزمن أو الموت، لأنه يدرك أن رزقه بيد الله تعالى، وأنه لن يصيبه إلا ما هو مقدر له كما قال الله تعالى: ﴿وَفِي السَّمَاءِ رِزْقُكُمْ وَمَا تُوعَدُونَ﴾ (الذاريات: 22). (رحمة، 2014، ص 40).

فالإسلام يولي الإيمان أهمية كبيرة باعتباره وسيلة لتحقيق الطمأنينة، والابتعاد عن القلق والاضطراب، فهو يساعد الفرد على مواجهة تحديات الحياة بروح مليئة بالأمل والتفاؤل، مع اليقين بأن للكون رباً يدبر شؤونه ولا يغفل عنه لحظة. فقوته سبحانه وتعالى تفوق كل قوة، وقضاؤه لا يمكن رده. (لطفي، 2020، ص 58) كما قال تعالى: "إن ممسك الله بضر فلا كاشف له إلا هو، وإن يردك بخير فلا راد لفضله" (يونس، 107)، مما يجعله يربط أهدافه ودوافعه وغاياته برضى بالله تعالى، فكل جانب من حياة الفرد عبادة لله تعالى وحده، وذلك من خلال قيامه بدوره، كخليفة في الأرض، والعمل على إعمارها، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿قُلْ إِن صَلَائِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (الأنعام، 162). فهذا يجعل الإنسان يشعر بطمأنينة وسعادة، بخلاف من لا يربطون أهدافهم بالله تعالى، فهم يشعرون بقلق، واضطراب، وذلك لأنهم لا يعرفون غاية وجودهم وحياتهم (العطار، 2012، ص 4).

- العبادات: كما يحتاج الجسم إلى الغذاء، تحتاج الروح أيضاً إلى غذاء، وهو العبادة، فالقلب لا يمكن أن يصلح أو يفلح أو ينعم أو يسر أو يطيب أو يسكن أو يطمئن إلا بعبادة الله وحده، وحبه، وإجابة إليه، وبذلك، ينال الإنسان الفرح والسرور، واللذة والنعمة، والسكون والطمأنينة، وهذا لا يتحقق إلا بمعونة الله تعالى، فلا يمكن للإنسان أن يحصل على السرور والسكينة إلا بتوفيق الله، إذا كان ملتزماً بقوله تعالى: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ (الفاتحة، 5). فإذا حصل الإنسان على كل ما يحب ويطلب ويشتهي، ولكنه لم يحقق عبادة الله، فلن ينال سوى



الألم والحسرة والعذاب، ولن ينجو من آلام الدنيا وصعوباتها إلا بإخلاص الحب لله (حقي، 2001، ص 42)، فالعبادة تمنح النفس راحة وطمأنينة ورضا، قال تعالى: ﴿الَّذِينَ ءَامَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ (الرعد، 28).

فممارسة العبادات المتنوعة مثل الصلاة والصيام والزكاة والحج تساهم في تربية شخصية الإنسان وتنمية نفسه، وتمنحه العديد من الصفات الإيجابية التي تساعد على مواجهة تحديات الحياة، كما تساهم هذه العبادات في تشكيل شخصية متوازنة، حيث تعلم الإنسان الصبر وتحمل الصعوبات، وتدريبه على مجاهدة النفس والسيطرة على رغباتها، وتعزز من قوة إرادته وصلابة عزمته (رحمة، 2014، ص 42).

● الإيمان بالقضاء والقدر

كان رسول الله ﷺ يربي أصحابه ويعلمهم عقيدة القدر، لأنها السلاح الذي يمنح المؤمن القوة والشجاعة، فلا يخاف إلا الله، كما أنها تساعد على مواجهة المصائب والصعوبات برضا وطمأنينة.

فعن ابن عباس رضي الله عنهما قال: كنت خلف النبي ﷺ فقال: يا غلام إني معلمك كلمات: احفظ الله يحفظك، احفظ الله تجده تجاهك، إذا سألت فاسأل الله، واعلم أن الأمة إذا اجتمعت على أن ينفعوك بشيء لن ينفعوك إلا بشيء قد كتبه الله لك، ولو اجتمعت على أن يضروك بشيء لن يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك، رفعت الأقلام وجفت الصحف (الترمذي، 1998، رقم الحديث 1516).

ويُعد الإيمان بالقدر من العوامل الرئيسية التي تساهم في استقامة المسلم، حيث يغرس في قلب المؤمن حقيقة الإيمان، فهو دائم اللجوء إلى الله، معتمداً عليه ومتوكلاً عليه، مع الأخذ بالأسباب، كما يشعر دائماً بحاجته إلى ربه، ويستمد منه العون على الثبات، ويطلب منه المزيد من الدعم (ابن تيمية، 1385، ص 286).

قال تعالى: ﴿مَا أَصَابَ مِنْ مُصِيبَةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي أَنْفُسِكُمْ إِلَّا فِي كِتَابٍ مِنْ قَبْلِ أَنْ نَبْرَأَهَا إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ ۝ لِكَيْلَا تَأْسَوْا عَلَى مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ إِنَّكُمْ وَأَلَّا لِيُحِبَّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ ۝﴾ (الحديد، 22-23).

فالإيمان بالقضاء والقدر يدفع المؤمن للرجوع إلى الله عند اتخاذ الأسباب، حيث لا يعتمد على السبب ذاته، لأن كل شيء يحدث بتقدير الله تعالى، فلا يفتخر بنفسه عند تحقيق ما يرغب فيه، بل يجب عليه أن يدرك أن النعم تأتي من الله تعالى، وهذا الإيمان يمنح الشخص الراحة والطمأنينة النفسية تجاه ما يحدث له من أقدار الله، فلا يشعر بالقلق عند فقدان ما يحب أو حدوث ما يكره، لأن كل ذلك مقدر له ولا مفر منه. (مفلح، 2014، ص 79).

ويعمل على القضاء على العديد من الأمراض التي تؤثر سلباً على المجتمعات وتزرع الأحقاد بين المؤمنين، مثل رذيلة الحسد. فالمؤمن لا يحسد الآخرين على ما منحهم الله من فضله، لأنه يدرك أن الله هو الذي رزقهم وقدر لهم ذلك، وعندما يحسد الإنسان غيره، فإنه يعترض على مشيئة الله تعالى؛ لذا، يسعى المؤمن إلى فعل الخير ويحب للناس ما يحب لنفسه، ولا يحمل الحقد على الآخرين، لأن الله هو الذي قدر الأرزاق.

لقد أخبر الله تعالى أنه قدر المقادير وجعل ذلك جزءاً من إيمان المسلم، ليكون لهذا الإيمان تأثيره في نفسه، فالمسلم لا يحزن حزناً شديداً عند وقوع المصائب، مما قد يؤدي به إلى الجزع والسخط واليأس، ولا يفرح فرحاً مفرطاً عند النعم، مما قد يدفعه إلى الكبر والظلم. وهذا تأثير عظيم يمنح المسلم توازناً في مشاعره وسلوكياته، ويحقق له الاستقرار والطمأنينة في حياته، بالإضافة إلى الرضا والتسليم لربه العليم (الجربوع، 1424، ص 156).



● القناعة

قناعة النفس تعني رضاها بما قسمه الله لها، ومن فوائد هذا الرضا تحقيق الأمن والاطمئنان للإنسان، كما تساعد القناعة في تجنب الصراعات النفسية الناتجة عن الطمع والجشع، والتي تستحوذ على جزء كبير من تفكير الإنسان وجهده النفسي، وللوصول إلى مرحلة الطمأنينة، يجب التقرب إلى الله وتربية النفس على القناعة، مع ضرورة بذل الجهد وعدم الاستسلام أو الخضوع (مصطفى، 2017، ص 474).

إن للقناعة العديد من الفوائد التي تمنح الإنسان السعادة والراحة والأمان والطمأنينة في حياته وقد ذكرها الحقييل (1422، ص 7-10) كما يلي:

- امتلاء القلب بالإيمان بالله سبحانه وتعالى، والثقة به، والرضا بما قدره وقسمه، وقوة اليقين بما لديه - سبحانه وتعالى - فالشخص الذي يرضى برزقه هو مؤمن ومتيقن بأن الله - تعالى - قد ضمن أرزاق العباد وقسمها بينهم، حتى وإن كان هذا الشخص لا يملك شيئاً.
- الحياة الطيبة: قال الله تعالى: ﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنَّىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيٰوةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ (النحل، 97).
- الفلاح والبشرى لمن اكتفى: فقد روى فضالة بن عبيد - ؓ - أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "طوبى لمن هُدي إلى الإسلام، وكان عيشه كفافاً، وقنع". (الترمذي، 1998، رقم 2249).
- الوقاية من الذنوب التي تؤثر سلباً على القلب وتفقد الحسنات، مثل الحسد، والغيبة، والنميمة، والكذب، وغيرها من الصفات السيئة والآثام الكبيرة، فغالباً ما يكون الدافع وراء ارتكاب العديد من هذه الكبائر هو السعي وراء مكاسب دنيوية أو محاولة دفع نقص فيها، ومن يرضى بما قسم له من رزق، فإنه لا يحتاج إلى ارتكاب هذه الآثام، ولن يشعر بالحسد تجاه إخوانه على ما مُنحوا، لأنه قد قنع بما أُعطي.

● الصبر على الشدائد:

عندما يدرك المؤمن أن كل ما يواجهه هو من إرادة الله، وأن الله لا يريد له إلا الخير، فإنه يكون مستعداً لمواجهة أقدار الله، في هذه الحالة، لا تشعر نفسه بالضيق أو الجزع، بل يواجه التحديات برضا وقبول لما قدره الله. (جبار، 1997، ص 249).

إن فضل الصبر عظيم ومكانته رفيعة، فهو يعد نصف الإيمان، قال عبدالله بن مسعود ؓ، الإيمان نصفان نصف صبر ونصف شكر، (ابن القيم الجوزية، 2019، ص 108).

إن الصبر يساعد المسلم على قبول مشيئة الله برضا واستسلام، ويتجلى ذلك في حالات فقدان الأحبة أو الإصابات بالأمراض أو مواجهة الكوارث. فإذا استسلم الشخص لليأس، فإنه يخسر دينه ودنياه. أما إذا صبر وشكر، وتمسك بقوة وتجلد، وابتعد عن الجزع، فإن الأمور تهون عليه، ويستطيع تحمل البلاء برضا وإيمان، مما يمكنه من التغلب على الأزمات الطارئة، ليخرج منها أكثر إيماناً وقوة في مواجهة التحديات والصعوبات (كمال الدين، 1975، ص 53).

ولا يفوتن على أحد أن الحياة مليئة بالمصائب والأخطار، زخرة بالشدائد، فلا بد من مواجهة أخطار الدهر وأحداث الزمان بقوة العزيمة، وصلابة الإرادة، وشدة الحزم، وهذه كلها طاقات تتولد من الصبر (القاسمي، 2004، ص 50).

فجميع المصائب والشدائد تتضاءل عندما تُقارن برحمة الله وفضله، قال الله تعالى: ﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالتَّمَرَّتِ وَيَشِيرَ الصَّابِرِينَ﴾ (الَّذِينَ إِذَا أَصَابَهُمْ مُّصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِلَيْهِ رَجِعُونَ) (١٥٩) أُولَٰئِكَ عَلَيْهِمْ

صَلَوَاتُ مَنْ رَزَقَهُمُ رَحْمَةً وَأُفْلِحَتْ هُمْ أَلْمَهْتَدُونَ ﴿١٥٧﴾ (البقرة، 155-157). وهذه آية تبشر المؤمنين الذين يشقون برحمة الله، حيث إن النصر مؤكد بوعده الله لعباده الصابرين (العلي، 2012، ص 231).

ثانياً: العوامل المحققة للرضا النفسي في الإسلام

إنَّ الرضا النفسي يؤثر ويتأثر بالعديد من العوامل والمتغيرات النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والحضارية، والمهنية، والديموجرافية، والجغرافية، وكذلك الظروف والمتغيرات الخاصة بالفرد، وتلك المتعلقة بالمجتمع، وبالرجوع إلى العديد من الأبحاث التي تناولت الأمن النفسي والعوامل المؤثرة فيه يلاحظ أن جميع الباحثين قد استقوا أهم العوامل والمتغيرات المؤثرة في الرضا النفسي من كتابات متعددة تركز على (عبد المجيد، 2011، ص 292-295):

- الإيمان بالله والتمسك بتعاليم الدين: حيث يجعل الإنسان في مأمن من الخوف والقلق، حيث النفع والخير والضرر بيد الله، فالإنسان المتمسك بتعاليم الدين يجد الأمن والحي والملاجأ في العبودية لله.
 - التنشئة الاجتماعية: تسهم أساليب التنشئة الاجتماعية السوية في تعزيز الرضا النفسي لدى الأفراد ومن ثم المجتمع، مثل: التسامح والتقبل والتعاون والاحترام والمرونة والاحترام والمناقشة.
 - المساعدة الاجتماعية: تعتبر المساعدة الاجتماعية أحد المصادر المهمة للرضا النفسي الذي يحتاجه الإنسان في حياته وفي عالمه الذي يعيش فيه، فعندما يشعر الفرد أن هناك من يشد أزره ويقف بجانبه ويساعده في اجتياز المحن والصعاب والعقبات ويعمل على نجاحه، فكل هذا ينمي لديه الإحساس بالأمن.
 - العلم والثقافة: أصحاب العلم وأرباب المعرفة والمثقفون يقدرون الأمور والمواقف والمتغيرات والمشكلات وفقاً لحجمها الطبيعي ويتعاملون معها حسب المنهج العلمي، مما يمنع الإحساس بالقلق والتوتر والانزعاج، ويضعون الحلول المناسبة والتقديرية الحقيقية لكل موقف.
 - المرونة الفكرية والمعتقدات والأفكار العقلية: يرتبط الإحساس بالرضا النفسي إيجاباً بالتفكير والمرونة الفكرية وذلك في إطار المبادئ والقوانين وما يقره المجتمع والدين والتقاليد والعادات والأعراف والقيم.
 - الصحة الجسمية: إن الصحة الجسمية ترتبط إيجاباً بالرضا النفسي حيث الإحساس بالقوة والقدرة على التحمل والمواجهة والتعاطي مع الأحداث بصبر ومثابرة ومقاومة.
 - الصحة النفسية: تقوي الصحة النفسية الإحساس بالرضا النفسي لدى الإنسان حيث التوافق مع النفس والمجتمع، والثقة بالنفس والأفكار الإبداعية المبتكرة والنضج الانفعالي، والاستمتاع بالحياة بكافة مظاهرها، والتوازن النسبي في المعاملات، والانفتاح على الآخر.
 - العوامل الاقتصادية: الدخل المادي للأفراد يحقق إشباع الحاجات والدوافع، ويلبي الاحتياجات المادية والجسدية، ويؤمن للفرد القوت وضرورات الحياة، كما أن الدخل الاقتصادي يجعل الفرد راضي على يومه وغده وحاضره ومستقبله ومستقبل أولاده، فالغنى مع العفاف أفضل من الفقر والحرمان.
 - الاستقرار الأسري والاجتماعي: فالاستقرار الأسري والاجتماعي يجعل الإنسان أكثر إحساساً بالرضا النفسي.
- ويتضح من خلال هذه العوامل أن الرضا النفسي هو من النعم التي منحها الله للإنسان، حيث يسهم في جلب السعادة وتحفيز النشاط، كما يقلل من التوتر والقلق والضغط العصبي، فيؤدي هذا الرضا إلى شعور بالتوازن النفسي، مما ينعكس إيجاباً على الصحة العامة من خلال تحسين الكفاءة والأداء، كما يساعد الشخص على التركيز على ما يمتلكه بدلاً مما يمتلكه الآخرون، مما يتيح له الوصول إلى مرحلة من التوافق مع كل ما يحيط به (عبدالله وأبو حسبو، 2017، ص 18).



فالإنسان القلق والمضطرب يجد صعوبة في السير في دروب الحياة، فقد حرص الإسلام على غرس الطمأنينة والسكينة في قلوب المؤمنين، ليتمكنوا من استكشاف الكون وإضاءة مسالكه بما يحملونه من هداية ونور من الله، فالخوف من الحياة قد يؤدي إلى الغرق في أمواجها المتلاطمة وغير المستقرة، هذه السكينة يمنحها الله تعالى لعباده المؤمنين في الأوقات الصعبة، لتساعدهم على تجاوز الشدائد والعبور منها بسلام، وفي أوقات الأزمات وانغلاق الفكر، تتجلى روح السكينة والرضا. (لطفي، 2020، ص 59)

المحور الثالث: التطبيقات التربوية لمنهجية الإسلام في الرضا النفسي ببعض المؤسسات التربوية

أولاً: التطبيقات التربوية للأسرة في تحقيق الرضا النفسي لأبنائها

- ترويض القلب على الرضا والقناعة، حيث إن جوهر الفقر والغنى يكمن في القلب، فالشخص الذي يملك غنى القلب يعيش في سعادة ويتميز بالرضا، وقد أشار ابن القيم رحمه الله إلى ذلك بقوله: "متى استغنت النفس استغنى القلب فالغنى إنما يصير غنيًا بحصول ما يسد فاقته ويدفع حاجته". (ابن القيم الجوزية، 2001، ص 40).
- حب الأبناء على مواجهة التحديات والأخطار بقلب ثابت: عندما يؤمن الإنسان بأن كل ما يحدث له مكتوب، وأن الأرزاق والأجال بيد الله، فإنه يواجه الصعوبات والمخاطر بقلب مطمئن وعقل راجح، ويعتبر هذا الإيمان من أهم الأسباب التي تعزز ثبات قلوب الصالحين في مواجهة الأوقات العصيبة. (الأشقر، 2005، ص 112).
- غرس الإيمان في نفوس الناشئة، وتعزيز الإيمان المطلق بالله تعالى وبصفاته الثابتة المستمدة من الكتاب والسنة، بالإضافة إلى أن حب الله والخضوع له والخوف منه واللجوء إليه في جميع الأمور، يُعتبر سر سعادة الأبناء، ويعزز هذا الإيمان عندما يتم ترسيخه من خلال أساليب تربوية سليمة تعتمد على العاطفة والعقل والعلم والحكمة، مما يجعل الإيمان مصدرًا للسلوك ومرشدًا للإنسان في حياته (الزهوري، 1998، ص 111).
- تجسيد مبدأ القدوة الحسنة أمام الأبناء يُعتبر أمرًا بالغ الأهمية، حيث إن غياب هذه القدوة في المجتمع يُعد من العوامل التي تعيق الفرد عن تحقيق القناعة والرضا، ففقدان القدوة الصالحة يحدث فراغًا كبيرًا في حياة الفرد، مما يجعله يفتقر إلى نموذج يُحتذى به، وهذا يؤدي إلى زيادة حيرته، حيث تصبح القيم مجرد أفكار نظرية تضعف أمام التحديات، مما يجعله غير قادر على الصمود أو مواجهة الصعوبات (مصطفى، 2017، ص 493).
- لا بد من تعزيز الجانب الأخلاقي في نفوس الأبناء، حيث تشكل القيم الإسلامية منهجًا أساسيًا يؤثر في شخصية الفرد وتعامله، فهي تعمل كوازع نفسي يمنع الانحراف عن الصلاح، مما يساهم في تشكيل سلوكياته وتصرفاته ضمن إطار قيمي محدد (العيسى، 2009، ص 80).
- تعويد الأبناء على وضع أهداف واقعية وممكنة التحقيق وتناسب مع قدراتهم، حتى لا يتعرضوا للإحباط أو الفشل، فلا بد أن تكون طموحاتهم بمستوى إمكاناتهم (الداهري والكيبيسي، 1999، ص 205-206) فحين يضعون أهدافًا متناسبة مع إمكاناتهم وقدراتهم فإنه يمكن لهم النجاح وتتحقق لهم الثقة بالنفس.
- تربية الأبناء على العمل وفعل الأسباب والجد والاجتهاد مع التوكل على الله تعالى.
- التربية بالقصص: فلها أثر في تحقيق الرضا النفسي ودور كبير في اليقظة الفكرية والعقلية، وتعد من الأساليب المؤثرة لما لها من متعة وتحفيز الانتباه، فقد كان يستخدمها الرسول عليه الصلاة والسلام مع صحابته رضي الله عنهم (التويجري، 2020، ص 336).
- حب الأبناء على شكر الله على النعم وأن الشكر هو من أسباب دوام النعمة وبقائها.

- تعويد الأبناء على تحمل المسؤولية والقيام بها فيتدربون على مواجهة المخاوف والمصاعب واتخاذ قرارات سليمة دون تردد (حبيب 1995، ص 28-29)
- يجب تشجيع الأبناء على التفاؤل، فهو يزرع في المتفائلين نشاطاً مثمراً وقوة وشجاعة، مما يجعلهم غير مباليين بالصعوبات والعقبات، وهذه الطاقة تنبع من الثقة بالله سبحانه وتعالى، فمن يتفاءل بنصر الله وتأييده لن تزعزعه قوة البشر، فالتفاؤل يجلب السعادة للقلب والهناء للنفس، فعندما يكون المسلم متفائلاً بعواقب الأمور، مؤملاً في حسن العواقب وزوال الهموم، فإن ذلك يمنح النفس راحة، ويبعث في القلب انشراحاً وطمأنينة. (العليبي، 2012، ص 216).
- ثانياً: التطبيقات التربوية للمدرسة من أجل تحقيق الرضا النفسي للمتعلمين
تستطيع المدرسة أن تؤدي دوراً كبيراً في مساعدة الطلبة على تحقيق الرضا النفسي والسعادة المنشودة، وذلك من خلال عدة أمور:
- تعزيز التربية الإيمانية في نفوس الطلاب: فالإيمان بالله تعالى يمنح الإنسان حياة طيبة ومطمئنة، خالية من الهموم النفسية والاضطرابات الروحية، فروح الإنسان تكون هادئة ومسالمة، تعيش في انسجام مع ذاتها ومع محيطها، محاطة بالسكينة والأمان (عقيلي، 2020، ص 1236).
- خلق بيئة مليئة بالتفاؤل: يجب على المدرسة أن تؤدي دورها التعليمي والتربوي في بيئة مليئة بالتفاؤل والأمل، حيث إن هذا المناخ يساعد على تخفيف الاضطراب والقلق، ويمنح النفس السكينة والطمأنينة، كما قال الله تعالى: ﴿يَبْنَئِ أَدْهَبُوا فَتَحَسَّسُوا مِنْ يُوسُفَ وَأَخِيهِ وَلَا تَأْيَسُوا مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِنَّهُ لَا يَأْيَسُ مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ﴾ سورة يوسف آية: ٨٧ (الخدري، 2015، ص 406).
- تعزيز القيم الأخلاقية النبيلة في نفوس الطلاب: مما يساهم في تحقيق الأمن والاطمئنان والاستقرار، ويُعتبر النظام التربوي أحد الأساق الاجتماعية الأساسية التي تلعب دوراً حيوياً في الحفاظ على بناء المجتمع واستقراره، حيث يرى علماء النفس أن للنظام التربوي وظيفة مهمة في استمرارية وتجانس المجتمع، من خلال دوره في نقل معايير وقيم المجتمع من جيل إلى آخر (اليوسف، 1422هـ، ص 347).
- ربط المناهج الدراسية بمواقف الحياة الطبيعية، وأن يتوافق هذا المحتوى المنهجي وأنشطته مع مراحل النمو التي يمر بها الطلاب ويكون مناسباً لقدراتهم وإمكاناتهم ويرياعي حاجاتهم ومتطلباتهم، وخلق بيئة مدرسية آسرة من خلال تعزيز التفاعل الاجتماعي وبناء علاقات إيجابية بين التلاميذ والمعلمين، وذلك من خلال تنظيم جماعات الأنشطة التربوية المتنوعة في المدرسة، مما يساهم في تحقيق التوافق النفسي للتلاميذ (عبد الغني، 2001، ص 64).
- التنشئة الاجتماعية وتعزيز القدرات الإبداعية: فعلى المدرسة أن تقوم بتعليم الطفل المعلومات والمهارات المتعلقة بالكيفية التي يعمل بها المجتمع، مما يساعد في تجهيز الطفل للتصرف وفقاً للأدوار التي يؤديها الأفراد الراشدون في المجتمع، ولا بد أن تعمل المدرسة على تعزيز القدرات الإبداعية لدى الطلاب، وتتحمّل مسؤوليتها في القيام بدور أساسي في عمليات التجديد والتحديث والتغيير (حكيم، 2011، ص 25).
- تكوين القدوة الحسنة: ينبغي أن يكون الأشخاص المشرفون على الطلبة قدوة حسنة لهم في التزامهم نحو: التعاون، والشفقة، والكرم، واحترام ملكية الغير.



- مدح الطلاب وتشجيعهم والثناء عليهم: يتفق المربون المسلمون على ضرورة مدح الطفل وتشجيعه إذا ما أظهر أي شيء يستحق المدح، وذلك تشجيعاً له (مرسي، 2000، ص 209)، لأن ذلك له أثر عظيم في رفع روحه المعنوية ورفع كفاءته التعليمية.
- مشاركة الأخصائي النفسي في العملية التعليمية: يُعتبر الإرشاد النفسي في عصرنا الحالي أمراً بالغ الأهمية، حيث يلعب دوراً حيوياً في توجيه الطلاب ودعمهم خلال مسيرتهم الدراسية، ومساعدتهم في مواجهة التحديات والمشكلات التي قد تعترضهم، وقد يواجه الأبناء في هذا العصر مواقف حرجية تتطلب التوجيه والإرشاد، وقد تتخللها صراعات وإحباطات، كما قد تصاحبها مشاعر القلق والخوف من المجهول والاكتماب، مما يتطلب إعداد الطلاب بشكل جيد لضمان توافقيهم مع ظروف الحياة. وذلك من خلال توفير خدمات الإرشاد النفسي التي تساعد على التكيف مع واقعهم بأمان وسلام (زهران وسدي 2002، ص 67).

النتائج:

- يعد إحساس الإنسان بالرضا من أبرز العوامل التي تساهم في تحقيق السكينة النفسية، التي تُعد مفتاح السعادة.
- يرتبط الرضا النفسي بالقدرة على التقييم المعرفي الصحيح للواقع والتعامل معه بإيجابية وموضوعية؛ مما يجعل نظرة الأفراد للحياة أكثر شموليةً واتساعاً.
- حقق القرآن الكريم للإنسان المسلم الأمن والرضا النفسي من خلال ارتباطه بالإيمان بالله تعالى.
- أخذ الرضا النفسي مفهومه من آيات القرآن الكريم كلها، وهو لا يقتصر على التزام بعض منها، إذ القرآن الكريم هو كلام الله تعالى الخالق لهذه النفس، العالم بخلجاتها وأسرارها، ولذا يمكن القول بأن الرضا النفسي هو الحالة النفسية الحاصلة بفضل الله تعالى من الطمأنينة والاستقرار والسكينة والتحرر من القلق والمخاوف.
- الرضا النفسي هو شعور نفسي داخلي ويعني طمأنينة القلب وسكونه عند حدوث أمر لا يمكن للإنسان تغييره أو التصدي له فيسلم الأمر لخالقه.
- يعد الرضا النفسي بمثابة ثروة نفسية واستثمار إيجابي مُوجّه نحو تحقيق النجاح والتفوق وتقليل العثرات في مجالات الحياة المختلفة: التربوية، والإدارية، والاقتصادية، والاجتماعية؛ نظراً لما يحمله ويقصده هذا المفهوم من توجّه عقلي نحو المستقبل، وتركيز على مكان من القوة للأفراد والجماعات.
- تتعدد أنواع الرضا ومنها: رضا الإنسان عن ربه، ورضا الإنسان عن نفسه، ورضا الإنسان بقدره.
- تتمثل أبرز أبعاد الرضا النفسي فيما يلي: الرضا عن الذات، التفاعل الاجتماعي، القناعة، التفاؤل، الثبات الانفعالي، التقييم الشامل.
- الأفراد الذين يتمتعون برضا نفسي مرتفع يمتلكون إستراتيجيات تأقلم فعالة وقدرة عالية على تكوين علاقات ذات مغزى، ولديهم مشاعر إيجابية وتقدير عالٍ للذات مما يساهم في رفع درجة الرضا عن حياتهم وانسجامهم بشكل عام مع الحياة، كما أنهم منفتحون على المعرفة الجديدة، مما يؤدي إلى أداء أكاديمي مرتفع.
- الأسباب التي تهدد الرضا النفسي للفرد ما يلي: الإحباط والقلق والتوتر، الشعور بالخوف، الشعور بالنقص، فقدان الثقة بالآخرين، اتباع أنماط سلوكية غير سليمة.



- تشمل المنهجية التربوية الإسلامية في تحقيق الرضا النفسي ما يلي: أولاً: منهج الإسلام في تحقيق الرضا النفسي من خلال العبادات، والرضا بالقضاء والقدر، والقناعة، والصبر عند الشدائد، ثانياً: العوامل المحققة للرضا النفسي في الإسلام.
 - تتمثل التطبيقات التربوية للأسرة في تحقيق الرضا النفسي لأبنائها فيما يلي: ترويض القلب على الرضا والقناعة، حث الأبناء على مواجهة التحديات والأخطاء بقلب ثابت، غرس الإيمان في نفوس الناشئة، تجسيد مبدأ القدوة الحسنة أمام الأبناء، تعزيز الجانب الأخلاقي في نفوس الأبناء، تعويد الأبناء على وضع أهداف واقعية وممكنة التحقيق، تناسب مع قدراتهم.
 - تتمثل التطبيقات التربوية للمدرسة من أجل تحقيق الرضا النفسي للمتعلمين فيما يلي: تعزيز التربية الإيمانية في نفوس الطلاب، خلق بيئة مليئة بالتفاؤل، تعزيز القيم الأخلاقية النبيلة في نفوس الطلاب، ربط المناهج الدراسية بمواقف الحياة الطبيعية، التنشئة الاجتماعية وتعزيز القدرات الإبداعية، تكوين القدوة الحسنة، مدح الطلاب وتشجيعهم والثناء عليهم، مشاركة الأخصائي النفسي في العملية التعليمية.
- مقترحات الدراسة: يمكن اقتراح الدراسات المستقبلية المرتبطة بموضوع الدراسة على النحو التالي:
1. متطلبات تفعيل المنهجية الإسلامية في تحقيق الرضا النفسي لدى طلاب الجامعة وآليات تفعيلها "دراسة ميدانية".
 2. العلاقة بين مستوى الرضا النفسي وفق المنظور التربوي الإسلامي وجودة الأداء المهني لمعلمي المرحلة الثانوية.
 3. مهنددات الرضا النفسي لطلاب المرحلة الثانوية وآليات التغلب عليها من منظور التربية الإسلامية.
 4. العلاقة بين الرضا النفسي والاستقرار الأسري في الإسلام من وجهة نظر عينة من المتزوجين حديثاً.
 5. الدور المأمول للمناهج الدراسية في تعزيز الوعي بالمنهجية الإسلامية في تحقيق الرضا النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

- ابن القيم الجوزية، م. (2001). *طريق الهجرتين وباب السعادتين* (وليد الجمل وعادل أبو شوشة، تحقيق). دار ابن رجب.
- ابن القيم الجوزية، م. (2019). *عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين*. دار ابن حزم.
- ابن تيمية، أ. (1385هـ). *الإرادة والأمر*. مطبعة محمد على صبيح.
- الأشقر، ع. س. (2005). *العقيدة في ضوء الكتاب والسنة* (ط. 13). دار النفائس،
- البغوي، ا. ب. م. (1997). *معالم التنزيل*، دار الفكر.
- بني ياسين، ع. والبركات، ص. (2012). العلاقة بين مستوى الأمن النفسي والمسؤولية الوطنية لدى طلبة العليم الجامعي بالأردن. *مجلة كلية التربية*. (77)، 311-287.
- بوسنة، ف. ومجيد، ب. (2021). تأثير أبعاد رأس المال النَّفْسيِّ الإيجابيِّ على اليَقْظَةِ الذهنية لدى طلبة الجامعة الجزائريين. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*. 10 (2)، 30-11.
- الترمذي، محمد بن عيسى. (1998). *سنن الترمذي*. دار الفكر.
- التل، ش. أ. والخطيب، ه. (2022). التنظيم الانفعالي واليَقْظَةِ العَقْلِيَّةِ والصمود النَّفْسيِّ لدى طلبة جامعة حيفا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 30 (6)، 475-450.
- التويجري، خ. ع. (2020). الإيمان بالقضاء والقدر في حياة الطفل المسلم، *مجلة البحوث الإسلامية*. (121)، 363-309.



- جاء، ا. ع. (2022). العلاقة بين الاحتراق المهني ورأس المال النَّفْسي لدى الأطباء في ضوء بعض المتغيرات البيئية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 32 (114)، 1-62.
- جبار، س. م. (1997). *الطفل في الشريعة الإسلامية ومنهج التربية النبوية*، المكتبة العصرية، صيدا.
- الجربوع، ع. ع. (1424هـ). أثر الإيمان في تحصين الأمة الإسلامية ضد الاخطار الهدامة، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.
- الجلاد، م. (2010). *الرضا: دراسة قرآنية* [رسالة ماجستير غير منشورة قسم]. أصول الدين، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- حبيب، ص. (1995). كيف تكون علاقات ناجحة، دار الثقافة.
- حقي، أحمد معاذ. (2001). العبادة في الإسلام وأثرها على الفرد، *شؤون اجتماعية*، 18 (70)، 9-35.
- حكيم، أيت حمودة. (2011). أهمية المدرسة في تنمية القيم السلوكية لدى التلاميذ ودورها في تحقيق توافقهم الاجتماعي – دراسة ميدانية، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (عدد خاص للملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري).
- الخدري، ب. ن. والسيد، و. ق. (2015). *التربية الإسلامية ودورها في تحقيق الأمن والاستقرار الاجتماعي، دراسة وصفية* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، أم درمان.
- الداهري، ص. والكبيسي، و. (1999). *علم النفس العام*، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية ودار الكندي للنشر.
- الدسوقي، م. م. (1998). دراسة لأبعاد الرضا عن الحياة وعلاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى عينة من الراشدين وصغار السن، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 8 (20)، 100 – 175.
- رحمة، م. ع. (2014). *المنهج الإسلامي في تحقيق الصحة النفسية*، جامعة أفريقيا العالمية المركز الإسلامي الأفريقي، (28)، 5-53.
- زهران، ح. وسدي، إ. (2002). *علم النفس النمو*، عالم الكتب.
- الزهوري، ب. (1998). دور الأسرة في التربية الإيمانية للطفل، *مجلة نهج الإسلام*، 19 (71)، 108-111.
- سعد، ر. إ. (2022). *منهج الإسلام في تحقيق الأمن النفسي*، *مجلة كلية الدعوة*، 2 (36)، 337-434.
- شراب، ع. ع. (2018). *الصمود النَّفْسي وعلاقته بضغوط العمل*. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث*، 7 (21)، 102-115.
- الشريف، م. م. (2013). *الأمن النفسي (ط.2)*. دار الأندلس الخضراء.
- الشهري، ع. س. (2022). الخصائص السيكو مترية لمقياس رأس المال النَّفْسي واختبار أبنية عاملية بديلة لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، 22 (22)، 78-104.
- الشيخ، م. ي. (2013). *مناهج البحث في التربية الإسلامية*، دار الفكر العربي.
- الصرايرة، ع. أ. (2022). *مستوى اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود النَّفْسي والرضا عن الحياة لدى العاملين في مراكز الرعاية والتأهيل في إقليم الجنوب* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة مؤتة.
- الصفقي، م. ع. (2022). فعالية برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة العلاجية في تنمية الرضا الوجداني عن الوظيفة لدى عينة من الأشخاص النفسيين الكلينيين "دراسة شبه تجريبية"، *مجلة التربية*، (194)، 577 – 666.
- طاهات، أ. ق. وعربيات، أ. ع. (2022). العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسعادة النفسية لدى طلاب الصف العاشر في قسبة إربد بالملكة الأردنية الهاشمية، *مجلة التربية*، (194)، 270 – 299.
- الطبري، م. ب. ج. (2001). *تفسير الطبري*، دار الرسالة.



- عبد الحفيظ، أ. وحدو، ك. (2022)، *الصمود النفسي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى الطالب الجامعي (دراسة ميدانية بجامعة زيان عاشور بالجلفة)* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس والفلسفة، جامعة زيان عاشور الجلفة.
- عبد العزيز، م. (2022). *الإسهام النسبي لرأس المال النفسي والذكاء الوجداني في التنبؤ بالازدهار النفسي لدى عينة من الشباب الجامعي*. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 1 (46)، 211-290.
- عبد الغني، أ. (2001). *المدخل إلى الصحة النفسية*، المكتب الجامعي الحديث.
- عبد الواحد، إ. خ. (2019). *الأمن النفسي كمنبئ بالرضا عن الحياة لدى طالبات جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض*. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 11 (4)، 373-384.
- عبدالله، إ. ص. ع. وأبو حسبو، إ. م. م. (2017). *الرضا النفسي للمسلم وعلاقته بالصحة النفسية (بولاية الخرطوم): دراسة مقارنة بين المسنين في دور الرعاية والأسر* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الآداب، جامعة أم درمان الإسلامية.
- العبيدي، ع. إ. (2019). *الازدهار النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات*. المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، 2 (8)، 37-55.
- عثمان، أ. ع. (2014). *الأمن النفسي لدى السودانيين المقيمين في بلاد المهجر دراسة تطبيقية للإباء والأمهات بمدينة الرياض*. مجلة آفاق الهجرة، (12)، 25-45.
- العرجا، ن. وتيسير، ع. (2015). *الأمن النفسي وعلاقته بالانتماء الوطني لدى قوات الأمن الفلسطيني في منطقة بيت لحم*. المجلة العربية للدراسات الأمتية والتدريب، (62)، 75-122.
- عرفات، ص. م. (2022). *الصمود النفسي وعلاقته بالتوافق المهني لدى عينة من معلمي التربية الخاصة بمحافظة سوهاج*. جمعية الثقافة من أجل التنمية، 22 (178)، 117-170.
- عرفي، ك. م. (2021). *نمذجة العلاقات السببية بين الازدهار النفسي وكل من التسامح والحكمة لدى طلاب كلية التربية*. المجلة التربوية، كلية التربية، 3 (88)، 1271-1364.
- عصفور، إ. ح. (2018). *رأس المال النفسي لاستثمار القدرات الإنسانية [عرض ورقة]*. المؤتمر العلمي الثامن: تربية الفئات المهمشة في المجتمعات العربية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- عطا، ر. إ. (2014). *دور الجامعة في تحقيق الأمان النفسي والاجتماعي للطلاب في ضوء الرؤية الكلية للإسلام*. المؤتمر العلمي العاشر (الدولي الأول) بجامعة كفر الشيخ.
- العقيلي، ع. م. (2004). *الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- عقيلي، م. م. (2020). *دور الإسلام في تحقيق الأمراض النفسية*. مجلة بحوث كلية الآداب، 31 (121)، 1229-1245.
- علي، أ. ع. س. (2021). *رأس المال النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين الضغوط المهنية والاندماج الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة*. مجلة كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، 3 (1)، 1733-1794.
- العلي، راشد سعد. (2012). *التفاؤل في حياة الأنبياء عليهم السلام على ضوء النصوص القرآنية*. مجلة كلية أصول الدين والدعوة بالمنوفية، 40، 200-254.
- العودات، إ. م. (2015). *مدى توافر مبادئ التربية الوالدية الإسلامية في البيئة الأسرية وعلاقته بمستوى الأمن النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة اليرموك.



- العيسى، ع. م. (2009). تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذة [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى
- الفراج، أ. (2023). التمكين النفسي وعلاقته بالبناء النفسي والتوجه نحو الحياة المهنية لدى المرشحات الطالبات بمنطقة القصيم [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة القصيم.
- قاسم، أزهار يحيى، وسلطان، أحمد عامر. (2008). الأمن النفسي لدى طالبات كلية التربية للبنات في ضوء القرآن الكريم، مجلة أبحاث كلية التربية، 8، (1)، 22-1.
- لطفى، ش. (2020). الأمن النفسي رؤية إسلامية. الوعي الإسلامي، 57 (662)، 58-61.
- محمد، إ. (1987). آداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وفضل طالب العلم (مقدمة المجموع للإمام النووي)، مكتبة الصحابة.
- محمد، د. م. ه. (2020). التنظيم الانفعالي والازدهار النفسي كمتغيرات وسطية بين اليقظة العقلية والرضا عن الحياة لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، (13)، 394-504.
- محمود، ا. ا. (2009). العجز المتعلم. مكتبة الأنجلو المصرية.
- مرسي، ك. (1989). تنمية الصحة النفسية في الإسلام مسئوليات الفرد في الإسلام وعلم النفس، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، 6 (14)، 325-365.
- مرسي، م. (2000). التربية الإسلامية (أصولها وتطورها في البلاد العربية)، عالم الكتب.
- مصطفى، أ. م. (2017). التربية على القناعة من منظور إسلامي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب، (85)، 465-512.
- مصطفى، م. م. (2017). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الازدهار النفسي والتراحم الذاتي والخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية المسهمة في الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. دراسات نفسية، 27 (3)، 307-366.
- المطارنة، ل. (2023). رأس المال النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى العاملون في مراكز التربية الخاصة في محافظة الكرك [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤتة، الأردن.
- يوسف، م. ر. (2022). الأزدهار النفسي وعلاقته باليقظة العقلية وكفاءة المواجهة لدى عينة من طلاب كلية التربية "دراسة ارتباطية- تنبؤية. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 46 (1)، 421-512.

Arabic References

- Ibn al-Qayyim al-Jawziyyah, M. (2001). *ṭarīq al-hijratayn wa-Bāb al-sa'adatayn* (Walīd al-Jamal wa- 'Ādil Abū Shūshah, ṭahqīq), Dār ibn Rajab.
- Ibn al-Qayyim al-Jawziyyah, M. (2019). *'iddat al-ṣābirīn wa-dhakhīrat al-shākirīn*, Dār Ibn Ḥazm.
- Ibn Taymiyyah, U. (1385h). *al-irādah wa-al-āmir*, Maṭba'at Muḥammad 'alā Ṣubayḥ.
- Al-Ashqar, 'A. S. (2005). *al-'aqidah fi ḍaw' al-Kitāb wa-al-sunnah* (Ṭ. 13). Dār al-Nafā'is.
- Al-Baghawī, A. b. M. (1997). *Ma'ālīm al-tanzīl*, Dār al-Fikr.
- Banī Yāsīn, 'A. wālbrkāt, Ş. (2012). al-'alāqah bayna mustawā al-amn al-nafsī wālms'wlyyyah alwṭnyyyah ladā ṭalabat al-'Alīm al-Jāmi'ī bi-al-Urdun. *Majallat klyyyah al-Tarbiyyah*, (77), 287-311.
- Bwsnī, F. wa-Majīd, b. (2021). Ta'thīr Ab'ad Ra's al-māl alnnafsī al-ijabī 'alā alyaqazah al-dhihniyyah ladā ṭalabat al-Jāmi'ah al-Jazā'iriyyin. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawiyah wa-al-ta'limiyah*, 10 (2), 11-30.
- Al-Tirmidhī, Muḥammad ibn 'Isā. (1998). *Sunan al-Tirmidhī, al-Qāhirah*, Dār al-Fikr.



- Al-Tall, Sh. U. wa-al-khaṭīb, H. (2022). al-tanzīm alānf'āly wālyaqazah al' aqliyah wa-al-ṣumūd alnafsī ladā ṭalabat Jāmī'at Ḥayfā. *Majallat al-Jāmī'ah al-Islāmiyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsiyah*, 30 (6), 450-475.
- Al-Tuwayjiri, Kh. 'A. (2020). al-imān bi-al-qadā' wa-al-qadar fi ḥayāt al-ṭifl al-Muslim, *Majallat al-Buḥūth al-Islāmiyah*, (121), § 309-363.
- Jad, A. 'A. (2022). al-'alāqah bayna alāhṭraq al-mihni wa-ra's al-māl alnafsī ladā al-aṭibbā' fi ḍaw' ba'ḍ al-mutaghayyirāt al-bīrah. *al-Majallah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-nafsiyah*, 32 (114), 1-62.
- Jabbār, S. M. (1997). *al-ṭifl fi al-sharī'ah al-Islāmiyah wa-manhaj al-Tarbiyah al-Nabawīyah*, al-Maktabah al-'Aṣriyah, Ṣaydā.
- Al-Jarbū, 'A. 'A. (1424h). *Athar al-imān fi taḥṣīn al-ummah al-Islāmiyah ḍidda alākḥṭār al-haddāmah*, al-Jāmī'ah al-Islāmiyah, al-Madīnah al-Munawwarah.
- Al-Jallād, M. (2010). *al-Riḍā: dirāsah Qur'āniyah* (Risālat majīstūr ghayr manshūrah), Qism uṣūl al-Dīn, Kuliyat al-Dirāsāt al-'Ulyā, Jāmī'at al-Najāh al-Waṭaniyah, Nābulus.
- Ḥabīb, Ṣ. (1995). *Kayfa takūn 'Alāqat nājīhah*, Dār al-Thaqāfah.
- Ḥaqqī, Aḥmad Mu'adh. (2001). al-'ibādah fi al-Islām wa-atharuhā 'alā al-fard, *Shu'ūn ijtimā'iyah*, 18 (70), § 9-35.
- Ḥakīmah, Ayt Ḥammūdah. (2011). *Aḥammīyat al-Madrasah fi Tanmīyat al-Qayyim al-sulūkīyah ladā al-talāmīdh wa-dawruhā fi taḥqīq twāfīqhm al-ijtimā'ī – dirāsah maydāniyah*, *Majallat al-'Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtimā'iyah*, ('adad khāṣṣ lil-Multaqā al-dawli al-Awwal ḥawla al-huwiyyah wa-al-majālāt al-ijtimā'iyah fi ḍalla al-taḥawwulāt alsywythqāfyh fi al-mujtama' al-Jazā'iri).
- Al-Khudrī, b. N. wa-al-sayyid, wa. Q. (2015). *al-Tarbiyah al-Islāmiyah wa-dawruhā fi taḥqīq al-amn wa-al-istiqrār al-ijtimā'ī, dirāsah waṣfiyah* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Jāmī'at al-Qur'ān al-Karīm wa-al-'Ulūm al-Islāmiyah, Umm Durmān.
- Al-Dāhīrī, Ṣ. wālkby, wa. (1999). *'ilm al-nafs al-'āmm*, Mu'assasat Ḥamādah lil-Khidmāt wa-al-Dirāsāt al-Jāmī'iyah wa-Dār al-Kindī lil-Nashr.
- Al-Dasūqī, M. M. (1998). dirāsah li-ab'ād al-Riḍā 'an al-ḥayāh wa-'alāqatuhā b'ḍ min al-mutaghayyirāt al-nafsiyah ladā 'ayyīnah min al-Rāshidin wṣghār al-Sinn, *al-Majallah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-nafsiyah*, 8 (20), 100 – 175.
- Raḥmah, M. 'A. (2014). al-manhaj al-Islāmī fi taḥqīq al-Ṣiḥḥah al-nafsiyah, *Jāmī'at Afriqiya al-'Ālamīyah al-Markaz al-Islāmī al-Afriqī*, (28), 5-53.
- Zahrān, H. wsdā, I. (2002). *'ilm al-nafs al-numūw*, 'Ālam al-Kutub.
- Alzhwry, b. (1998). Dawr al-usrah fi al-Tarbiyah al-imāniyah lil-ṭifl, *Majallat Nahj al-Islām*, 19 (71), 108-111.
- Sa'd, R. I. (2022). Manhaj al-Islām fi taḥqīq al-amn al-nafsī, *Majallat Kuliyat al-Da'wah*, 2 (36), 337-434.
- Shurrāb, 'A. 'A. (2018). al-ṣumūd alnafsī wa-'alāqatuhā bḡhwṭ al-'amal. *Majallat Jāmī'at al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth*, 7 (21), 102-115.
- Al-Sharīf, M. M. (2013). *al-amn al-nafsī* (T. 2). Dār al-Andalus al-Khaḍrā'.
- Al-Shahrī, 'A. S. (2022). al-Khaṣā'īs alsykw mtryh Imqyās Ra's al-māl alnafsī wa-ikhtibār abniyat 'Āmiliyah badīlah ladā ṭullāb al-Jāmī'ah. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insāniyah*, (22), 78-104.
- Al-Shaykh, M. Y. (2013). *Manāḥij al-Baḥṭh fi al-Tarbiyah al-Islāmiyah*, Dār al-Fikr al-'Arabī.
- Al-Ṣarāyirah, 'A. U. (2022). *mustawā alyaqazah al' aqliyah wa-'alāqatuhā bālṣmwd alnafsī wa-al-riḍā 'an al-ḥayāh ladā al-'āmilin fi Marākiz al-Ri'āyah wa-al-ta'ḥīl fi Iqlīm al-Janūb* [Risālat majīstūr ghayr manshūrah] Jāmī'at Mu'tah.
- Al-Ṣaftī, M. 'A. (2022). fa'āliyat Barnāmaj tadribi li-taḥṣīn al-kafā'ah al-'ilājiyah fi Tanmīyat al-Riḍā al-wijdānī 'an al-wazīfah ladā 'ayyīnah min al'khṣā'yīn alnfsyīn alklynykyīn "dirāsah Shibh tajribīyah", *Majallat al-Tarbiyah*, (194), 577 – 666.
- Ṭahāt, U. Q. w'rbay, U. 'A. (2022). al-'alāqah bayna al-dhakā' alānf'āly wālyals 'adh al-nafsiyah ladā ṭullāb al-ṣaff al-'āshir fi Qaṣabat Irbid bi-al-Mamlakah al-Urduniyah al-Ḥāshimiyah, *Majallat al-Tarbiyah*, (194), 270 – 299.



Al-Tabarī, M. b. J. (2001). *tafsīr al-Ṭabarī*, Dār al-Risālah.

‘Abd al-Ḥafīz, U. wḥdw, K. (2022). *al-ṣumūd al-nafsī wa-‘alāqatuhu bālrdā ‘an al-ḥayāh ladā al-ṭālib al-jāmī‘i) dirāsah maydāniyah bi-jāmī‘at Zayyān ‘Āshūr bājlīh* [Risālat majīstūr ghayr manshūrah], Kulliyat al-‘Ulūm al-jīmā‘iyah wa-al-insāniyah, Qism ‘ilm al-nafs wa-al-falsafah, Jāmī‘at Zayyān ‘Āshūr al-Jaffah.

‘Abd al-‘Azīz, M. (2022). al-Is‘hām al-nisbī li-ra’s al-māl al-nafsī wa-al-dhakā’ al-wijdānī fī al-tanabbu’ bālāzdhār al-nafsī ladā ‘ayyinah min al-Shabāb al-jāmī‘ī. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah fi al-‘Ulūm al-nafsīyah*, 1(46), 211-290.

‘Abd al-Ghanī, U. (2001). al-Madkhal ilā al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah, al-Maktab al-jāmī‘ī al-ḥadīth.

‘Abd al-Wāḥid, A. Kh. (2019). al-amn al-nafsī kmnb’ bālrdā ‘an al-ḥayāh ladā ṭālibat Jāmī‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmiyah bi-madinat al-Riyāḍ, *Majallat Jāmī‘at al-Fayyūm lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 11(4), 373-384

Allāh, I. Š. ‘A. wa-Abū Ḥasabū, A. M. M. (2017). *al-Riḍā al-nafsī llmsm wa-‘alāqatuhu bi-al-ṣiḥḥah al-nafsīyah* (bi-Wilāyat al-Khartūm) : dirāsah muqāranah bayna al-musinnīn fī Dawr al-Ri‘āyah wa-al-usar [Risālat majīstūr ghayr manshūrah], Kulliyat al-Ādāb, Jāmī‘at Umm Durmān al-Islāmiyah.

Al-‘Ubaydi, ‘A. I. (2019). al-izdihār al-nafsī ladā ṭalabat al-jāmī‘ah fī ḍaw’ ba‘ḍ al-mutaghayyirāt. *al-Majallah al-Jazā‘iriyah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt*, 2(8), 37-55.

‘Uthmān, U. ‘A. (2014). al-amn al-nafsī ladā al-Sūdāniyīn al-muqīmīn fī bilād al-mahjar dirāsah ṭatbiqīyah ll’bā’ wa-al-ummahāt bi-madinat al-Riyāḍ. *Majallat Āfāq al-Hijrah*, (12), 25-45.

Al’rjā, N. wa-taysīr, ‘A. (2015). al-amn al-nafsī wa-‘alāqatuhu bālāntmā’ al-Waṭānī ladā Qūwāt al-amn al-Filasṭīnī fī minṭaqat Bayt Lahm. *al-Majallah al-rbyyah lil-Dirāsāt al’mnyyah wa-al-Tadrib*, (62), 75-122.

‘Arafāt, Š. M. (2022). al-ṣumūd alnnafsī wa-‘alāqatuhu bāltwāfīq al-mihnī ladā ‘ayyinah min Mu‘allimī al-Tarbiyah al-khāṣṣah bi-Muḥāfaẓat Sūhāj. *Jam‘iyat al-Thaqāfah min ajl al-tanmiyah*, 22(178), 117-170.

Al-‘Aqīlī, ‘A. M. (2004). *al-Ighṭirāb wa-‘alāqatuhu bi-al-amn al-nafsī* [Risālat majīstūr ghayr manshūrah]. Jāmī‘at Nayīf al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm al-Amniyah.

‘Aqīlī, M. M. (2020). Dawr al-Islām fī taḥqīq al-amrāḍ al-nafsīyah, *Majallat Buḥūth Kulliyat al-Ādāb*, 31(121), 1229-1245.

Muṣṭafā, M. M. (2017). al-namūdḥaj al-bīnā‘ī lil-‘alāqāt al-sababīyah bayna al-izdihār al-nafsī wālṭraḥm al-dhātī wa-al-khibrāt al-infi‘āliyah al-ljābiyah wālsbyh almsmh fī al-adā’ al-Akādīmī ladā ṭalabat al-jāmī‘ah. *Dirāsāt nafsīyah*, 27(3), 307-366.

Almtārnh, L. (2023). *Ra’s al-māl alnnafsī wa-‘alāqatuhu bālrdā al-wazīfī ladā al-‘āmilūn fī Marākiz al-Tarbiyah al-khāṣṣah fi Muḥāfaẓat al-Karak* [Risālat majīstūr ghayr manshūrah], Jāmī‘at Mu’tah.

Yūsuf, M. R. (2022). al’zdhār al-nafsī wa-‘alāqatuhu bālyqzḥ al-‘aqliyah wa-kafā‘at al-muwājahah ladā ‘ayyinah min ṭullāb Kulliyat al-Tarbiyah "dirāsah artbātyt-tnb’yḥ. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah fi al-‘Ulūm al-nafsīyah*, 46(1), 421-512.

References

Afolabi, O. & Balogun, A. (2017). Impacts of Psychological Security Emotional Intelligence and Self-Efficacy on Undergraduates Life Satisfaction. *Psychological Thought*, 10(2), 247-261.

Caponnetto, P., Platania, S., Maglia, M., Morando, M., Gruttadauria, S., Auditore, R.,... & Santisi, G. (2022). Health Occupation and Job Satisfaction: The Impact of Psychological Capital in the Management of Clinical Psychological Stressors of Healthcare Workers in the COVID-19 Era. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 6134.

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, 54(1), 403-425.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.



- Freire, C., Ferradas, M. D. M., García-Bértoa, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2020). Psychological capital and burnout in teachers: The mediating role of flourishing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8403
- Grobler, A., & Powell, K. (2018). Enhancing psychological capital: the impact of authentic leadership and passion for work in a South African context. *Journal of Contemporary Management*, 15(1), 655-676.
- Hojabrian, H., Rezaei, A. M., Bigdeli, I., Najafi, M., & Mohammadifar, M. A. (2018). Construction and Validation of the Human Psychological Flourishing Scale (HPFS) in sociocultural context of Iran. *Practice in Clinical Psychology*, 6(2), 129- 139.
- Hojabrian, H., Rezaei, A. M., Bigdeli, I. A., Najafi, M., & Mohammadifar, M. A. (2018). The flourishing of Tehran teachers and it's affecting demographic variables. *Education Strategies in Medical Sciences*, 11(2), 26-38.
- Huang, X., & Wang, C. (2021). Factors affecting teachers' informal workplace learning: The effects of school climate and psychological capital. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103363.
- Keyes, C. L., & Simoes, E. J. (2012). To flourish or not: Positive mental health and all-cause mortality. *American journal of public health*, 102(11), 64-21.
- Kulecki, A. E. (2021). Teachers' Perceptions of Positive Psychological Capital: A Mixed Method Approach. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(3), 933-953.
- Lee, S. N., & Kim, J. A. (2017). Concept analysis of positive psychological capital. *Journal of Korean academy of nursing administration*, 23(2), 181-190.
- Malinowski, P., & Lim, H. (2015). Mindfulness at work: Positive affect, hope, and optimism mediate the relationship between dispositional mindfulness, work engagement, and well-being. *Mindfulness*, 6(6), 1250-1262.
- Mesurado, B., Crespo, R. F., Rodríguez, O., Debeljuh, P., & Carlier, S. I. (2021). The development and initial validation of a multidimensional flourishing scale. *Current Psychology*, 40(1), 454-463.
- Mulyadi, S. (2010). Effect of Psychological security and Psychological freedom on verbal creativity of Indonesia homeschooling students. *International Journal of Business and Social Science*, Gendarme University, Indonesia .
- Rezaei, S., Mousavi, S., Safari, F., Bahrami, H., & Menshadi, S. (2015). Study of relationship between optimism, pessimism, and coping strategies with mental health among university students of Lorestan. *Open Journal of Social Sciences*, 3(12), 190.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13(4), 249-275.
- VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(31), 8148-8156.
- Wavle, R. R. & Singh, B. (2022). The Influence of Self-Consciousness, Social Intelligence and Psychological Capital on Happiness among Young Adults. *International Journal of Indian Psychology*, 10(3), 721-727.
- Yildirim, M., Aziz, I. A., Nucera, G., Ferrari, G., & Chirico, F. (2022). Self-compassion mediates the relationship between mindfulness and flourishing. *J Health Soc Sci*, 7(1), 89-98.





The Impact of Employing Electronic Language Games on Developing Reading Skills Among Elementary School Female Students

Dr. Ali Mohamed Saeed Mohamed^{*}

ailsaeedm1966@gmail.com

Aseel Amer Faleh Al-Juhmi^{**}

Asee12828a@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify electronic language games impact on developing reading skills among sixth-grade female students in the elementary stage in Bisha Governorate. For the study purposes, the descriptive survey approach and a quasi-experimental method were adopted. A list of reading skills, a teacher's guide, and appropriate electronic language games were prepared, along with an achievement test. The validity and reliability of the tools were verified. The study sample of comprised 46 students, selected purposively in the first semester of the academic year 1444/1445 AH., divided into two groups: a control group consisting of 22 students who studied the first unit of the "My Beautiful Language" textbook using the traditional method, and an experimental group comprising 24 students who studied the same unit using electronic language games. The study key results showed a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups in the skills of reading strategies, text appreciation, and memorization, attributed to the teaching method used and in favor of the experimental group in the post-test. The study recommendations highlighted the importance of employing electronic language games in delivering educational content.

Keywords: Electronic Language Games, Reading Skills, Sixth Grade.

^{*} Associate Professor of Arabic Language Curricula and Teaching Methods - Lecturer at Several Universities - Republic of Yemen.

^{**} MA scholar in Arabic Language Curricula and Teaching Methods - Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Mohamed, A. M. S., & Al-Juhmi, A. A. F. (2025). The Impact of Employing Electronic Language Games on Developing Reading Skills Among Elementary School Female Students, *Journal of Arts*, 13(1), 168 -198.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



أثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية المهارات القرائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية

أسيل عامر فالح الجبهي**

Asee12828a@gmail.com

د. علي محمد سعيد محمد*

ailsaeedm1966@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، والمنهج شبه التجريبي، وتم إعداد قائمة بالمهارات القرائية، ودليل المعلمة، وتصميم الألعاب اللغوية الإلكترونية المناسبة لعينة الدراسة، وبناء الاختبار التحصيلي، كما قاما بإجراء التحقق من صدق الأدوات وثباتها. وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (46) طالبة حدّدت بطريقة قصدية في الفصل الأول من العام الدراسي 1445/1444 هـ. وتقسيمهن إلى مجموعتين: ضابطة تكونت من (22) طالبة درست الوحدة الأولى من كتاب لغتي الجميلة بالطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية تكونت من (24) طالبة درست الوحدة نفسها باستخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، منها: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات: إستراتيجية القراءة، وتدوق النصوص واستظهارها تُعزى لمتغير طريقة التدريس المستخدمة ولصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي. وفي ضوء هذه النتائج قدّم الباحثان جملة من التوصيات، ومنها: الاهتمام بتوظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تقديم المادة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الألعاب اللغوية الإلكترونية، المهارات القرائية، الصف السادس.

* أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك- محاضر في عديد من الجامعات - الجمهورية اليمنية.

** ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: محمد، ع. م. س. والجبهي، أ. ع. ف. (2024). أثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية المهارات القرائية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، مجلة الآداب، 13 (1)، 168-198.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.



تمثل اللغة أهم الخصائص التي وهبها الله للإنسان، فهي وعاء الفكر والمعرفة؛ ووسيلة التعايش والتفاعل بين أفراد المجتمع؛ وبوساطتها ينمو الفرد اجتماعيًا ومعرفيًا. وفي البيئة المدرسية تؤدي اللغة دورًا رئيسًا؛ إذ هي القناة التي تنتقل بواسطتها المعرفة إلى الطالب.

وقدرة الطالب اللغوية هي وسيلته لتحصيل أنواع العلوم والمهارات المتعددة، والعلاقة بين مهارات اللغة علاقة تأثير وتأثر، والصّلات بين الفنون اللغوية متداخلة، فكلُّ شكلٍ من أشكالها له وجودٌ في الآخر، والكفاءة في فنٍ منها ينعكس على الفنون الأخرى (مدكور، 2000، ص 14، Alharbi, 2022).

ومن أبرز أهداف اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي: اكتساب الطلاب المهارات اللغوية (التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة)، وتمثل أهمية ممارستهم للنشاط اللغوي بأنواعه في استخدام اللغة استخدامًا موجبًا في المواقف الحيوية في الحصة الدراسية أو خارجها، داخل المدرسة أو خارجها، وتحت إشراف معلمي اللغة العربية. والقراءة من أهم المهارات اللازم توفرها في الطالب؛ كونها وسيلة من وسائل التواصل والاتصال الأساسية بينهم وبين مجتمعهم، وسبيلًا في توسيع آفاقهم العلمية والمعرفية، وقد أصبحت في الوقت الحاضر معيارًا من المعايير التي يُقاس بها تطور أي مجتمع، وقد أكد الفيلسوف الإنجليزي (فرانسيس بيكون) أنّ القراءة تصنع الإنسان الكامل (عطية، 2014، ص 48، آل كدم، 2024).

وهي مهارة لغوية لها دورها في الاتصال اللغوي، وخير وسيلة لتزويد الفرد بما يحتاج إليه من الثقافة والعلوم، وبها يرتشف الإنسان من رحيق الفكر ما يغذي العقل، ويصلق الوجدان، ويهذب العاطفة، وينقل الفرد من ظلمات الجهل إلى نور العلم، وكان أول ما نزل على الرسول قول الله تعالى: {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ} [العلق: 1-2].

والقراءة بمهاراتها المختلفة هي أساس التعليم في المرحلة الابتدائية؛ لأنها تؤثر في تقدّم الطالب في المواد الدراسية جميعها، إلّا أنّ تأثيرها يختلف من مادة إلى أخرى، فبعضها يتأثر بها تأثيرًا ضعيفًا؛ كالرسم، والتربية البدنية، وبعضها يرتبط بها ارتباطًا وثيقًا؛ كالتعبير، والحساب، والعلوم، والمواد الاجتماعية، ولذلك ارتبط النجاح في المدرسة الابتدائية بالكفاية في القراءة (عاشور، ومقداد، 2009، 121، Rababah, & Bani Abdelrahman, 2024).

والقراءة نافذة يطل من خلالها الفرد على المعارف والثقافات المتنوعة، ووسيلة من وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي وعامل مهم في تطوير شخصية الطالب، فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته، وينمي فكره وعواطفه، ويثري خبراته بما تزوده من أفكار وآراء وخبرات، إنها أسمى الإلهامات، وأرفع المثل، وأنقى المشاعر التي عرفها الجنس البشري (حرامشة، 2013، الشهري، 2024).

وفي ظل المستجدات العالمية والتطور التكنولوجي المذهل في وسائل الاتصالات، وتطور الحاجات اللغوية للفرد، بما يفرضه هذا التطور من تعليم اللغة لأبنائها، وضرورة أن يمتد التطوير في المكونات الرئيسة للمنهج، وفي مقدمتها الأهداف، ظهرت مستويات تعلّم اللغة بحسبانها مكونًا رئيسًا في السياسات التعليمية للدول المتقدمة، بحيث تساعد هذه المستويات على اكتساب الطالب الكفاءة في مهارات اللغة، والتي هي أساس لكل أنواع التعلّم (سعودي، 2007، ص 815).

وتوفر الألعاب التربوية بيئة خصبة تساعد في نمو التلميذ، وتستثير دافعيته، وتحثه على التفاعل النشط مع المادة التعليمية، من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات، في جو واقعي قريب من مداركه الحسية، وتجعله ينجذب إليها، ويسعى إلى التعامل معها بأسلوب مسلي وممتع لتحقيق أهداف معينة (الحيلة، 2022). كما تعمل الألعاب الإلكترونية على زيادة مستوى التركيز، وتحفيز التلاميذ على المشاركة في الأنشطة الصفية؛ لأنّ الألعاب بالنسبة لهم مألوفة، ومعظمهم شارك

في ألعاب مختلفة، وتوظيف الألعاب الإلكترونية من أهم الحوافز للمشاركة في البيئة التعليمية، ويمكن بكل سهولة مراقبة تقدم الطلاب للمادة التي يدرسونها (Zichermann & Linder, 2013).

وقد بدأ في السنوات الأخيرة الاهتمام بالألعاب الإلكترونية من قبل التربويين، وأثارت انتباههم، فاستحقت الدراسة والبحث؛ بهدف الاستفادة من حب الطلاب والطالبات للألعاب الجاذبة التي لا تفارقهم إلا بتحقيق الهدف المنشود، وبيئة تعليمية إيجابية تحفزهم للتعلّم. (خليفة، وجاد، 2013، ص 2).

وفي هذا السياق، ونظرًا لأهمية هذا الموضوع فقد أجريت عدد من الدراسات تناولت دور الألعاب اللغوية الإلكترونية: فقد أجرى (حسن، 2017) دراسة هدف منها إلى تعرّف أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية على الذكاء اللغوي والاجتماعي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، شملت عينة مكوّنة من (233) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بست مدارس بمحافظات (الرياض، المدينة المنورة، الخرج) واعتمدت الدراسة على الاستبانة في جمع المعلومات، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة الذين يمارسون الألعاب الإلكترونية والذين لا يمارسونها على مقياس الذكاء الاجتماعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية، تعزى لمتغير المدينة بين متوسطات درجات أفراد العينة الذين يمارسون الألعاب الإلكترونية.

وعكف (عثمان، 2018) لإجراء دراسة هدف منها إلى معرفة تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على سلوكيات المرحلة الابتدائية العليا بمدينة الجبيل الصناعية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي واعتمدت على عينة عشوائية بسيطة تكوّنت من (200) ولي أمر تلميذ، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع المعلومات.

وأشارت النتائج إلى أن هناك عوامل تدفع الأطفال لممارسة الألعاب الإلكترونية مثل: السعي للفوز، والمنافسة، والتحدي، وحب الاستطلاع، كما أشارت إن الألعاب الإلكترونية التي تمارس عبر الإنترنت تسهم في تحسين بعض المهارات الأكاديمية لدى اللاعبين مثل: مهارة البحث عن المعلومات، ومهارة الكتابة.

وقام (النابلسي، 2018) بإجراء دراسة هدف منها إلى تحديد مهارات التمييز الشفهي الفرعية التي يمكن تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وتصميم ألعاب إلكترونية لغوية تساعد في تنمية مهارات التمييز الشفهي لديهم، ومعرفة أثر استخدام الألعاب الإلكترونية اللغوية المُصمّمة لتنمية المهارات القرائية (التمييز الشفهي) لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مدينة سكاكا.

ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، واختار مجموعة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي قوامها (60) تلميذًا، قُسموا إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة بالتساوي، وتحليل محتوى الوحدة الخامسة (ألعاب) وهواياتي) من مقرر لغتي الجميلة لتحديد قائمة مهارات التمييز الشفهي التي يمكن تنميتها لدى تلاميذ العينة المستهدفة، وقد صمّم الباحث ألعابًا إلكترونية لغوية وفق أحد نماذج تصميم الألعاب الإلكترونية المناسبة بهدف تنمية مهارات التمييز الشفهي لدى عينة الدراسة، وبناء بطاقة للملاحظة في ضوء المهارات المراد تنميتها، وقد تبين بعد تحليل النتائج، فعالية إستراتيجية الألعاب الإلكترونية اللغوية، في تنمية مهارات التمييز الشفهي، لدى عينة الدراسة.

وأجرى (عبد، 2020) دراسة هدف منها إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على إستراتيجيات الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية المهارات اللغوية والمهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلّم، واستُخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (12) طفلًا من ذوي الاحتياجات الخاصة بأبو ظبي، في الصفين الرابع

والخامس الابتدائي، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة ملاحظة المهارات الحياتية، واختبار المهارات اللغوية والبرنامج المقترح، وطُبقت أدوات البحث قبلًا وبعديًا على عينة الدراسة.

وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار المهارات الحياتية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة المهارات الحياتية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

كما قام كل من (محمود، ومرغني، والزهراني، 2022) بدراسة هدفتها إلى تنمية مهارات القراءة الموسعة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، باستخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية، وتكونت عينة الدراسة من (33) تلميذًا وتلميذة، بإحدى مدارس مدينة أسيوط في مصر، وتم إعداد قائمة مهارات القراءة الموسعة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، التي اشتملت على (18) مهارة، واختبار مهارات القراءة الموسعة، وتم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتم قياس مهارات القراءة الموسعة قبلًا وبعديًا على مجموعة الدراسة.

وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات تلاميذ مجموعة الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الموسعة ككل، وفي كل بُعد رئيس على جِدَة لصالح القياس البعدي.

وأجرى كل من (James & Mayer, 2018) دراسة هدفتها إلى تعرف فعالية تطبيقات الألعاب لتعلم اللغة الإيطالية كلغة ثانية، من خلال ممارسة لعبة تعلم اللغة عبر الإنترنت Duolingo، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، من خلال تطبيقها على عينة مكونة من (64) طالبًا جامعيًا من جامعة أمريكية ليس لديهم معرفة أو تدريب على اللغة الإيطالية، في مجموعتين، الأولى (30) مشاركًا في مجموعة Duolingo، والثانية (34) في مجموعة تدرس من خلال عرض الشرائح Slideshow.

وقد بينت النتائج أنَّ مستوى المجموعتين لم يختلف اختلافًا كبيرًا في الاختبارات البعدية إلا أن مجموعة Duolingo صُنِّفت تجربة التعلم الخاصة بهم على أنها ممتعة بشكل ملحوظ وأكثر جاذبية وأقل صعوبة، وكانوا أكثر استعدادًا للاستمرار في تجارب التعلم مقارنةً بالمجموعة التي درست تقليديًا من خلال عرض الشرائح، وهو ما يشير إلى الفوائد التحفيزية والعاطفية لبرنامج Duolingo كبديل واعدٍ للطرق الأكثر تقليدية.

وقام (Yukselturk et al., 2018)، وآخرون بدراسة هدفتها إلى تطوير أنشطة التعلم القائمة على الألعاب باستخدام تقنية Kinect في دورة اللغة الإنجليزية على مستوى التعليم العالي في تركيا، وتقنية Kinect هو جهاز إدخال استشعار الحركة، يتكوّن من كاميرا، ومستشعرات ثلاثية الأبعاد، وميكروفون، ووحدة معالجة مدمجة، واستخدمت للتحقيق في آثار أنشطة التعلم على معتقدات الكفاءة الذاتية للمتعلمين في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وموقفهم تجاه ذلك، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي من خلال تطبيقها على العينة المكوّنة من (62) من طلاب السنة الأولى المسجلين في دورة اللغة الأجنبية في إحدى الجامعات في تركيا، وتم تدريس المجموعة الضابطة (30) طالبًا دورة اللغة الإنجليزية بالأساليب التقليدية بينما تم تدريس المجموعة التجريبية (32) طالبًا دورة اللغة الإنجليزية مدعومة بأنشطة التعلم القائمة على الألعاب بتقنية Kinect.

وبينت النتائج عدم وجود فرق معنوي في درجات الاختبار القبلي للطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ووجود فرق معنوي في درجاتهم في الاختبار البعدي، وأنَّ المجموعتين لديهما معتقدات ومواقف متشابهة حول الكفاءة الذاتية تجاه اللغة الإنجليزية قبل التجربة، لكن الطلاب في المجموعة التجريبية طوروا موقفًا إيجابيًا تجاه تعلم اللغة الإنجليزية بعد استخدام الألعاب القائمة على Kinect في الفصل الدراسي، وعند تحليل درجات الاختبار القبلي والبعدي

للمقياس الخاص بمعتقدات الكفاءة الذاتية للطلاب، لم يُظهر التحليل فرقاً كبيراً في درجات الاختبار الأولي بين المجموعات. أما درجات ما بعد الاختبار، وهي التي أعقبت التجربة فقد أظهرت اختلافاً كبيراً، فكان للألعاب القائمة على Kinect تأثيرات إيجابية على تعزيز معتقدات الكفاءة الذاتية في المجموعة التجريبية، خاصة مهارات التحدث والاستماع.

وقام (Gamlo, 2019) بإجراء دراسة هدف منها إلى تعرّف تأثير دمج تطبيقات تعلّم اللغة المعتمدة على الألعاب المحمولة على تحفيز طالبات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، واكتشاف أنواع التحفيز لديهم ومستوياتها، وكيف يدركن تأثير التطبيقات المستندة على الألعاب المحمولة في دوافعهم لتعلّم اللغة الإنجليزية، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي من خلال تطبيقها على العينة المكونة من (30) من تلميذات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في السنة التحضيرية بمعهد اللغة الإنجليزية بجامعة الملك عبد العزيز.

وتمّ استخدام الاستبانة لجمع البيانات: استبانة تكامل ما قبل استخدام تطبيقات تعلّم اللغة القائمة على الألعاب المحمولة، واستبانة ما بعد الاستخدام، وهدفت الاستبانة القبليّة إلى اكتشاف دوافع الطلاب لتعلّم اللغة الإنجليزية، واستنباط مدى تحفيز الطلاب لتعلّم اللغة الإنجليزية، وهدفت الاستبانة البعديّة إلى تقييم ما إذا كان استخدام هذه الألعاب يغير من دوافع الطلاب.

وبينت النتائج أنّ طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لديهم مستوى أعلى من التحفيز الفعّال من الدافع التكاملي في الاستبانة القبليّة. أمّا الاستبانة البعديّة فأشارت إلى أنّ غالبية الطلاب يعتقدون أنّ استخدام الألعاب المحمولة كان مفيداً كطريقة لتحفيزهم على تعلّم اللغة الإنجليزية، ووجدوا أنّ التطبيقات سهلة الاستخدام، ويمكن الوصول إليها، مما يجعل من السهل عليهم ممارسة اللغة الإنجليزية بشكل أكبر.

وأجرى (حاتم، 2020) دراسة هدف منها إلى تعرّف أثر الألعاب الإلكترونية على الطلاقة اللغوية لدى التلاميذ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وصمم مقياساً من أربعة أجزاء لقياس الطلاقة اللفظية، والطلاقة الفكرية. وتمّ تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (110) تلاميذ من الصف الخامس الابتدائي في بعض مدارس اللاذقية بسوريا.

وتوصلت الدراسة لجملة من النتائج، منها: وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى الطلاقة اللغوية يعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، كما كشفت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى الطلاقة اللغوية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (آل علي، 2023) إلى الكشف عن فعالية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية المفردات لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة للناطقين بغيرها، ومعرفة اتجاهات العينة نحو التعلّم باستخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليل، وقام ببناء استبانة، وتمّ تطبيق الدراسة على عينة بلغت نحو (60) طالباً.

وأشارت النتائج إلى أن هناك اتجاهات إيجابية لدى عينة الدراسة نحو توظيف الألعاب اللغوية في تنمية المفردات لدى عينة الدراسة حيث بلغ المتوسط الحسابي نحو (70، 30) من (5) كما كشفت النتائج اتجاهات إيجابية نحو التعلّم من خلال الألعاب الإلكترونية باختلاف المستوى الدراسي، ولصالح تلاميذ المستوى السادس.

وأجرى كل من (حويل، وعارف، والعتيبي، 2023) دراسة هدفت إلى تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على محفّزات الألعاب الرقمية لتنمية مهارات برنامج "بلندر" لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، ولتحقيق ذلك قام الباحثون



بإعداد اختبارٍ تحصيلي لقياس الجانب المعرفي، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهاري، وتمّ تطبيق الدراسة على مجموعتين ضابطة، وتجريبية، قوامها (134) تلميذاً.

وتوصلت الدراسة لجملة من النتائج، منها: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار قياس الجوانب المعرفية، كما كشفت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في قياس الجانب المهاري لبطاقة المراقبة، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى (عبد الناصر، 2024) دراسة هدف منها إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على محفّزات الألعاب الرقمية، ولتحقيق هذا الهدف قام بتصميم قائمة المحفّزات اللغوية لبرنامج تعليمي قائم على الألعاب الرقمية المصوّرة لقياس الطلاقة اللغوية، واستخدام المنهج شبه التجريبي، وتمّ تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (35) طفلاً، قسّمت إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية.

وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، منها وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي، والبعدي لمقياس الطلاقة اللغوية لصالح التطبيق البعدي مما يفسّر أثر المتغير المستقل على المجموعة التجريبية التي درست وفق الألعاب الرقمية المصوّرة.

وقام كل من (خطاب، وسالم، عبد الحليم 2024). بإجراء دراسة هدفوا منها إلى الكشف عن فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية الوعي الصوتي لدى تلاميذ صعوبات تعلّم القراءة بالصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق ذلك أعدّ الباحثون اختباراً تحصيلياً، كما استخدموا عدداً من المقاييس المعتمدة مثل مقياس "استا نفورد"، واختبار المسح النيورولوجي السريع لذوي صعوبات التعلّم، وفي ضوء ذلك، تمّ تصميم مقياس الوعي الصوتي، من إعداد الباحثين، وتمّ تطبيق البرنامج التدريبي على عينة الدراسة البالغة (16) تلميذاً، وتلميذة، وقد قسّمت إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية. وقد كشفت النتائج عن فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تعلّم القراءة الإلكترونية في تنمية مهارات الوعي الصوتي.

وأجرى (عائض، 2024) دراسة هدف منها إلى معرفة أثر بيئة تعلّم إلكترونية قائمة على التلعيب لتنمية مهارات إنتاج الأنشطة الإلكترونية، والاستمتاع بالتعلّم لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم في جامعة الملك خالد، ولتحقيق لذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي لتطبيق أدوات الدراسة، وتمّ تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (12) طالبة، وقد أسفرت النتائج عن وجود أثر إيجابي لبيئة التعلّم القائمة على التلعيب في تنمية الجوانب المعرفية، وتنمية الاستمتاع بالتعلّم.

كما قام (عبد الله 2024) بإجراء دراسة هدف منها إلى الكشف عن أثر الألعاب اللغوية في تنمية الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الابتدائية. ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتصميم اختبار قياس الذكاء اللغوي، وتمّ تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة قسّمت إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية (20) لكل منهما. وبعد تطبيق الاختبار البعدي على عينة من مركز مدينة أربيل بالعراق، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن مستوى الذكاء اللغوي لدى العينة كان بدرجة متوسطة، كما أسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في التدريس، لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح مما سبق أنّ الألعاب اللغوية الإلكترونية وسيلة سهلة وميسرة للعملية التعليمية تربط بين الترفيه وبيئة التعلّم، وتساعد التلاميذ على ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، وتجعلهم أكثر فاعلية ومشاركة في الموقف التعليمي، وتضعهم في مواقف الحياة اليومية، وتساعدهم على الانتباه والإدراك والتخيل والابتكار والإبداع، وتحقيق ذواتهم، وتلبية احتياجاتهم، وتراعي متطلباتهم في اكتشاف المعلومات والمعارف بأنفسهم، مما يحقّق لهم تعلّماً ذا معنى.

وتهدف هذه الدراسة من خلال توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية لتنمية المهارات القرائية لدى تلميذات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية في محافظة بيشة، حيث لم تجر دراسة علمية -في حدود علم الباحثين- وهي الثغرة البحثية التي تحاول هذه الدراسة إكمالها، وتمّ تحديد الصف السادس ليكون عينه للدراسة كونه آخر فصول المرحلة الابتدائية، التي يفترض أن ينتقل الطلبة منها وقد أتقنوا المهارات القرائية بشكل جيد حتى لا تواجههم مشكلة في مواصلة رحلتهم العلمية مستقبلاً، ويؤمل أن تسهم هذه الدراسة في ذلك.

مشكلة الدراسة:

تعاني العديد من تلميذات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية من ضعف في المهارات القرائية نتيجة للتقليدية في أساليب التدريس المستخدمة، مما يؤثر على قدرتهن في فهم النصوص القرائية والتفاعل معها.

وهو ما أكدته نتائج بعض الدراسات العربية والأجنبية، ومنها دراسة كل من: (العقيلي، 2005؛ المالكي، 2020؛ الزغلول، 2020؛ صوالحة، 2022)، ودراسات: (Amin, 2019; Yudhana, 2021; Akan et al., 2022)، التي أظهرت نتائجها أن هناك مظاهر ضعف في المهارات القرائية لدى الطالبات بشكل عام ولدى طالبات المرحلة الابتدائية بشكل خاص، إضافة إلى الخبرة الشخصية للباحث الرئيس، فقد عمل في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية في التعليم الجامعي، والعالي تدريساً، وإشرافاً لمدة تربو على (15) عامًا، مما يرجح لدى معدّي هذه الدراسة أن سبب ذلك ربما يعود لطرائق وأساليب التدريس المتبعة.

وكان من دوافع إجراء هذه الدراسة أنهما يريان أن الألعاب اللغوية الإلكترونية توفر فرصاً تعليمية مبتكرة قد تسهم في تحفيز الطالبات وتحسّن مهارتهن في القراءة. فضلاً عن توصيات عدد من الدراسات التي دعت لتوظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تعليم وتعلم اللغة العربية، ومنها دراسة (المحلافي، 2023).

لذا فإن هذه الدراسة تهدف إلى تعرّف أثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، وتحديد مدى فعاليتها مقارنة بالأساليب التقليدية في تحسين فهم النصوص، وزيادة دافعية الطالبات نحو ممارسة القراءة؛ الأمر الذي يؤكّد دور التكنولوجيا الحديثة في تطوير أساليب التعليم التقليدية ويقدم حلولاً عملية لتطوير المهارات اللغوية للطلاب.

ويمكن تحديد المشكلة الدراسة في: الكشف عن أثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.

فرضيات الدراسة:

الفرض الأول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) يُعزى لأثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارة إستراتيجية القراءة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) يُعزى لأثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارة تذوق النصوص المقروءة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) يُعزى لأثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارة استظهار النصوص بالشكل الذي قدمت به بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.



الفرض الرابع: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) يُعزى لأثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارات: (إستراتيجية القراءة، وتذوق النصوص المقروءة، واستظهار النصوص) ككل في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية لتحقيق الآتي:

1. تحديد قائمة بالمهارات القرائية المناسبة لتلميذات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية في ضوء الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة.
2. الكشف عن أثر الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارة إستراتيجية القراءة لدى تلميذات الصف السادس في المرحلة الابتدائية.
3. الكشف عن أثر الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارة تذوق النصوص المقروءة لدى طالبات الصف السادس في المرحلة الابتدائية.
4. الكشف عن أثر الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارة استظهار النصوص لدى طالبات الصف السادس في المرحلة الابتدائية.
5. الكشف عن أثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية على تنمية مهارات: (إستراتيجية القراءة، وتذوق النصوص المقروءة، واستظهار النصوص) لدى طالبات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية: يؤمل أن تفيد الدراسة في

1. الإسهام في معالجة ضعف المهارات القرائية لدى طالبات الصف السادس في المرحلة الابتدائية.
2. أن تستفيد الجهات المختصة في تخطيط مناهج اللغة العربية أثناء تطويرهم للمحتوى التعليمي في المرحلة الابتدائية.
3. تطوير تعليم اللغة العربية وفقاً لرؤية المملكة 2030م.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: يؤمل أن تفيد الدراسة في:

1. تقديم قائمة بالمهارات القرائية اللازم توافرها لدى طالبات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية مما يفيد معلمات اللغة العربية، وأهمية تنميتهما لدى طالبات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.
2. تصميم عدد من الألعاب اللغوية الإلكترونية التي تفيد معلمات اللغة العربية أثناء تعليمهن طالبات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.
3. تقديم توصيات قد توجه الباحثين إلى إجراء بحوث ذات علاقة.

حدود الدراسة: اقتصرَت الدراسة على الحدود التالية:

1. الموضوعية: توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية لتنمية المهارات القرائية في الوحدة الأولى (قدوات ومثل عليا) من كتاب لغتي الجميلة، للصف السادس الابتدائي، الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، طبعة عام (1444-2023).
2. البشرية: عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي في محافظة بيشة.
3. المكانية: بعض مدارس المرحلة الابتدائية في محافظة بيشة، إحدى محافظات إمارة عسير بالمملكة العربية السعودية.

4. الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (1444-1445هـ).

مصطلحات الدراسة:

أثر: عرفها كل من (شحاته والنجار، 2003، ص 22) بأنها "محصلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في الطالب نتيجة لعملية التعليم المقصود".

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: "ما تركه الألعاب اللغوية الإلكترونية، من تغييرات في المهارات القرائية؛ نتيجةً لتفاعل طالبات الصف السادس الممثلات في عينة الدراسة مع الألعاب اللغوية الإلكترونية، والتي تحدث بشكل مقصود".

الألعاب اللغوية الإلكترونية: عرفها كل من (محمود، مرغني، زهراني، 2022، ص 219) بأنها: "مجموعة متنوعة من الأنشطة اللغوية الإلكترونية الشاملة التي يمارسها الطالب من خلال الحاسب، أو الأجهزة المحمولة، أو الإنترنت، ويتم التفاعل فيها بين تلميذين أو أكثر تحت إشراف المعلم، وبطريقة منظّمة؛ من أجل الوصول إلى أهداف تعليمية محدّدة، تهدف إلى تنمية مهارات القراءة".

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: مجموعة من الأنشطة اللغوية الإلكترونية المصمّمة وفق إجراءات وخطوات محدّدة على أجهزة الحاسوب أو الأجهزة المحمولة؛ لمعرفة أثرها لدى طالبات المجموعة التجريبية ممثلات في عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي، وقياس مدى درجة تحقّقها من خلال الاختبار الذي قام الباحثان بتصميمه لأغراض هذه الدراسة.

المهارات: يعرفها السبالي (2014)، بأنها: "قدرة المتعلّم على تنفيذ أمرٍ ما بدرجة إتقانٍ مقبولة، ويعني بدرجة إتقان المقبولة أن تؤدي تلك المهارة على وفق المستوى التعليمي للمتعلم" (ص، 33).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: قدرة اكتساب طالبات الصف السادس الابتدائي للمهارات القرائية من خلال الألعاب اللغوية الإلكترونية التي قام بتصميمها الباحثان لأغراض هذه الدراسة.

المهارات اللغوية: عرفها عليان (2000)، بأنها: "أداء لغوي صوتي أو غير صوتي، يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم، مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة، ويقصد بالحيز الصوتي اللغة المنطوقة، والحيز غير الصوتي هو اللغة المكتوبة" (ص، 98).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: توظيف اللغة من خلال الألعاب الإلكترونية بما يساهم في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

مهارات القراءة: عرفها (عبد الحميد، 2006، ص 18) بأنها: "عملية تفاعل بين الرموز ذات الدلالات وبين القارئ فكرياً، وعقلياً، وبصرياً، مما يؤدي إلى فهمه، وتذوقه لما يقرأ، ثم تحديد موقف عقلي نفسي عاطفي نحو ما يقرأ، ومن ثمّ توظيف تلك المواقف في الحياة، حيث تتحوّل تلك التفاعلات مع المادة المقروءة إلى أنماط سلوكية، توجه بشكل مباشر خبرات الفرد". وهو التعريف الذي تنطلق منه هذه الدراسة لتحقيق مقاصدها.

الإطار النظري

الألعاب اللغوية الإلكترونية:

تمهيد:

تعدّ الألعاب اللغوية من الوسائل الفعّالة في التعليم، حيث تساعد الطالبات على اكتساب اللغة وتنمية المهارات اللغوية والقرائية، وتحفز الانتباه والإدراك بطريقة ممتعة. وقد تطوّرت هذه الألعاب باستخدام أساليب حديثة، مما جعلها أداة فعّالة تحت إشراف المعلم، حيث تساهم في تنشيط ذهن الطالبات وتسريع الفهم والإتقان. (محمود، ومرغني، والزهرى، 2022).



وقد حظيت الألعاب اللغوية باهتمام المربين والتربويين، فتوالى التطورات باستخدام أساليب وطرق حديثة في تعليم اللغة، واكتساب مهاراتها؛ لما لها من أثر قوي وفعال في الموقف التعليمي؛ كنشاط تعليمي هادف تحت إشراف المعلم، بحيث يوجه الطالب أو مجموعة من الطلاب نحو تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية، في جوٍّ من المرح والسرور، يُلطّف من جفاف الدروس ورتابتها. (علي، 2017). كما تعمل الألعاب اللغوية على تنشيط ذهن الطالبات، وتمكّنه من سرعة الفهم والإتقان للمادة التعليمية بطريقة ممتعة وجذابة، وتجعلهن في حالة تفاعلية نشطة مع الألعاب اللغوية أثناء اكتسابهن للمهارات المطلوبة (إبراهيم، 2016).

ومع التطور التكنولوجي، ظهرت الألعاب اللغوية الإلكترونية التي تعزّز عملية التعلّم. (خليفة، وجاد، 2013). وتهدف الألعاب اللغوية الإلكترونية إلى تعزيز المعرفة والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وتنمية الجوانب الاجتماعية والوجدانية. (بلال، 2019).

كما تسعى لتحقيق أهداف جسمية، ومعرفية، واجتماعية، ووجدانية، ومهارية مثل تعزيز الثقة بالنفس واكتساب مهارات اجتماعية. (صوالحه، 2014).

وتنقسم الألعاب الإلكترونية إلى عدّة أنواع عديدة منها:

1. ألعاب المحاكاة التي تنمي مهارات التخطيط والتنظيم.

2. ألعاب الأدوار التي تعزّز التواصل.

3. ألعاب الذكاء، والإثارة والمتعة.

4. الألعاب التعليمية التي تهدف إلى نقل المعلومات بطريقة ممتعة (قهلوز، وعراقي، 2020).

العناصر الأساسية للألعاب التعليمية الإلكترونية:

وجود هدف تعليمي واضح، وقواعد محددة، ومنافسة، وتحديّ، وخيال، ومتعة. كما تشمل المثيرات والاستجابة الإيجابية، والتكيف مع أساليب التعلّم، والتغذية الراجعة والتعزيز الفوري. (بن زهرة، وعواطف، 2021). وأشار مورنو جبر وآخرون إلى أن الألعاب التعليمية الإلكترونية تتضمن عناصر أساسية مثل المثيرات والاستجابة الإيجابية، والتكيف مع أنماط التعلم، والتغذية الراجعة الفورية (بن زهرة، وعواطف، 2021).

وللألعاب اللغوية معايير يجب مراعاتها عند اختيار الألعاب اللغوية الإلكترونية، ومنها:

1. البساطة.

2. الأمان.

3. التناسب مع تطوّر الطالبات.

4. الجاذبية من الناحية الجمالية.

5. بالإضافة إلى تعدّد الاستخدامات لتحقيق الأهداف التعليمية وفقاً لمرحلة الطالبات العمرية. (جربوع، 2018).

وتختلف الألعاب التعليمية عن اللعب العشوائي من حيث وجود قواعد وأهداف محدّدة تتعلّق بتطوير مهارات فكرية أو سلوكية (Isaacs, 2015). ومع تقدّم التكنولوجيا، أصبح التعلّم القائم على الألعاب الإلكترونية أداة فعالة في العملية التعليمية، حيث يعزّز من رغبة الطالبات في التعلّم، ويزيد من دافعيتهن لاكتساب المهارات والمعرفة. (Prensky, 2017) وتعمل الألعاب الإلكترونية على تعزيز المهارات المعرفية والخيالية وتنشيط التفكير، مما يجعلها أكثر فعالية مقارنة بأساليب التعليم التقليدية.



كما أن للألعاب اللغوية الإلكترونية أهمية، تتمثل في:

تعزيز دافعية الطالبات، وتحسين المهارات المعرفية والإبداعية، وتوفير بيئة تعليمية ممتعة تساهم في زيادة فرص النجاح والتعلم الذاتي (الحري، 2010؛ عبد المجيد، والمزيني، 2014).

يتضح ما سبق أنّ للألعاب اللغوية الإلكترونية أهمية بالنسبة لمختلف المراحل العمرية بصفة عامة، وطالبات المرحلة الابتدائية بصفة خاصة؛ لأنها أداة ووسيلة محبة لجميع الطالبات، حيث تصبح الطالبة إيجابية ونشطة في عملية التعلم واكتساب المعلومات بنفسها؛ كما تعد أداة قوية وفعالة في تعديل سلوك الطالبات ودوافعهن للتعلم؛ لأنها تجذب انتباه الطالبات بما لها من مؤثرات بصرية وحركية وصوتية، وتجعل الطالبة تشارك أقرانها مشاركة فعالة عن طريق التنافس فيما بينهن.

مميزات الألعاب التعليمية الإلكترونية:

تُعد الألعاب التعليمية الإلكترونية من الوسائل الجذابة للطالبات، حيث تساعد على تركيز المعلومة وثباتها، وتتميز بعدة خصائص مثل:

1. تفريد التعلّم وتنظيمه وفقًا للفروق الفردية.
2. تكرار البرامج لضمان التمكن والإتقان.
3. زيادة دافعية التعلم من خلال تحفيز الميل الفطري للعب.
4. تقديم وسيلة تعليمية ممتعة وجذابة.
5. التحفيز على إثبات الذات وتحقيق الأهداف دون الحاجة للمساعدة.
6. تنمية التفكير الإبداعي وتحفيز الخيال.
7. إمكانية اللعب في أي وقت ولفترة غير محدودة.
8. تخفيف الضغوط النفسية عن الطالبات.
9. تقسيم المعلومات إلى خطوات صغيرة مع تغذية راجعة فورية.
10. تدريب الطالبات على التعامل مع الأجهزة الحاسوبية.
11. دمج المعرفة بالمهارات مثل التفكير المنطقي وحل المشكلات.
12. استخدام المؤثرات السمعية والبصرية، مما يعزز تأثير التعلم. (بن زهرة، وعواطف، 2021).

القراءة: مفهومها، مراحل تطورها:

تمهيد:

هي وسيلة أساسية لنمو الإنسان في جوانب حياته المختلفة، حيث تساهم في تطوير الخبرات العلمية والاجتماعية والنفسية. وقد تطوّر مفهوم القراءة مع مرور الزمن، ومع تزايد أهمية الوسائل التكنولوجية الحديثة مثل الإنترنت والحواسيب في نقل المعرفة.

مفهوم القراءة:

القراءة هي (عملية عقلية تهدف إلى تفسير الرموز المكتوبة وتحويلها إلى كلام منطوق، مما يتيح للقارئ التحليل والنقد والاستنتاج. (أبو محفوظ، د. ت، ص 20). وتُعد عملية تفاعل متكاملة حيث يدرك القارئ الكلمات ويُفكر فيها وفقًا لخلفيته وتجربته). (حبيب الله، 2009، ص 11).

أهمية القراءة :

تتمثل أهمية القراءة في كونها وسيلة للحصول العلمي وتوسيع المدارك، وتساهم في تنمية قدرات القارئ على التفكير النقدي والمقارنة والاستفادة من تجارب الآخرين (جاب الله، 2011، ص 43).



مراحل تطور القراءة:

1. في أوائل القرن العشرين، كانت القراءة تقتصر على معرفة الحروف والكلمات.
2. في العقد الثاني من القرن العشرين، أضيف عنصر الفهم.
3. ثم أضيف عنصر النقد.
4. وفي بداية العقد الثالث من القرن العشرين، أضيف عنصر حل المشكلات كجزء من النشاط الفكري (زايد، 2006، ص 37).

أنواع مهارات القراءة:

هناك مهارات متعددة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة عملية القراءة في هذه المرحلة، كما ترتبط في الوقت ذاته بمستوى النمو الفكري واللغوي للطلّاب، وفيما يلي عرض بعض مهارات القراءة:

أ. مهارة التّعرف

التّعرف هو: إدراك الرموز المطبوعة بصرياً، ويضيف بعضهم إلى الإدراك البصري فهم المعنى، ويُذكر أنه لا فائدة من مجرد الإدراك البصري بدون فهم المعنى، ففهم المعنى جزء أساسي في مهارة التّعرف، ومن أهم مهارات التعرف ما يأتي: الإدراك البصري للحروف؛ والتمييز بين الحروف بصرياً؛ ومعرفة اسم الحرف؛ والإدراك السمعي للحروف؛ والتمييز بين الحروف سمعياً؛ والربط بين صوت الحرف وشكله؛ وتمييز الكلمات. (زهران، 2011، ص 56).

ب. مهارات الفهم

يقصد بمهارة (فهم القراءة): امتلاك الطالب القدرة على فهم ما يقوم بقراءته، ويشمل الفهم القرائي القوي مجموعة متنوعة من مهارات القراءة والكتابة اللازمة؛ من أجل القدرة على تفسير وتحديد المعاني داخل النص، ويمكن أن تكون العديد من العناصر غير المألوفة -مثل: الطلاقة، والقدرة على فك شفرة المفردات-، واستخدام أدلة السياق من القراءة لتحديد السمات الرئيسة للنص، وكلها مكونات لفهم القراءة الفعّالة، وتتمثل هذه المهارة من خلال ما يلي:

1. الطلاقة

يشير مفهوم الطلاقة في القراءة إلى مزيج من العوامل المختلفة بصورة أولية، ويُركز على قدرات الطالبة على القراءة بوضوح مع التدفق، وفك شفرات المفردات الجديدة بسرعة أثناء القراءة، وقد يؤثر هذا المفهوم أيضاً وبشكل مباشر على قدرتها على فهم ما تقرأ، على سبيل المثال: عندما تصبح الطالّبات أكثر طلاقة في قراءتهن، سوف يتمكنّ من العثور بسرعة على المعنى، وفهم ما يقرأه، ممّا يساهم في فهم النص.

2. فهم الكلمات

تؤثر القدرة على فك الشفرة وتحديد معنى الكلمات الجديدة على فهم الطالبة للمقروء، وتفسير المعاني الجديدة بسرعة، وتحديد العلاقات بين المفردات الجديدة والمصطلحات المألوفة، وزيادة قدرتها على وضع الافتراضات، وتكوين الأفكار، وفهم النصوص التي تقرأها بشكل أفضل.

ج. الاستنباط

يعد الاستدلال عنصراً أساسياً في فهم المقروء، وعندما نقوم بعمل استنتاجات فإننا نربط المعلومات من النصوص بالأفكار والآراء التي تساعد الطالبة على تحديد معنى ما تقرأه، ويحدث الاستنتاج عندما تقرأ الطالبة نصّاً لا يُذكر فيه غرض النص ومعناه بشكل ضمني، وتساعد هذه القدرة على ربط الأفكار، وتقديم الاستنتاجات في زيادة الاحتفاظ بها.



د. الاحتفاظ:

يتمحور فهم المقروء عادةً حول الاحتفاظ بما تقرأه الطالبة، ويعتمد الفهم على الاحتفاظ بالمعلومات، ومن خلال ممارسة الطالبة مهارات التلخيص، وتذكر ما تقرأه يزداد تعزيز فهمها للقراءة. (زهران، 2011، 75).

وذهب بعض الباحثين إلى أن القراءة ثلاث مهارات رئيسية، هي:

1. التعرف: وتعني تعرف الكلمات بصرياً وصوتياً ودلالياً، وبهذا المعنى فهي تتضمن مجموعة من المهارات، هي: (الناقة، 2017، ص 231).

١- معرفة شكل الكلمة.

٢- معرفة صوت الكلمة.

٣- معرفة معنى الكلمة.

*النطق: أي النطق بصوت الحروف نطقاً صحيحاً، مستقلاً أو متصلاً.

*الفهم: وهي المهارة المستهدفة من تعليم القراءة، وتعني تمكين الطالب من معرفة معنى الكلمة، ومعنى الجملة، وربط المعاني بعضها ببعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، كما تعني الاحتفاظ بالمعاني والأفكار، واستخدامها في أنشطة الحياة.

المهارات القرائية:

تُعرف المهارات القرائية بأنها عملية التعرف على الرموز المكتوبة وفهم معانيها بناءً على الخبرات السابقة (إبراهيم، 2014، ص 30). كما تُعدُّ نشاطاً فكرياً يتأثر بالقارئ، والبيئة، والمادة المقروءة (جانب الله، 2011، ص 17؛ أبو حمزة، 2015، ص 95).

عوامل تنمية المهارات القرائية:

تشمل التأثيرات الأسرية، والمدرسية، والبرامج التلفزيونية، بالإضافة إلى الاستعدادات الوراثية لدى الطفل (عويضة، 1996، ص 87).

الخصائص النمائية لطلبة المرحلة الابتدائية:

أولاً: النمو اللغوي

تنمو مهارة القراءة لدى الطفل، ويحبها بصفة عامة، ويزيد إتقانه للخبرات والمهارات اللغوية، ويظهر الطفل الفهم والاستماع لما يقرأ، ويدرك الطفل التباين والاختلاف القائم بين الكلمات، ويدرك التماثل والتشابه اللغوي. ويتمكن الطفل من إدراك المعاني المجردة، مثل: (الصدق، الكذب، الأمانة، الحرية... إلخ)، وتزداد المفردات لدى الطفل، ويزداد فهمه لها؛ لأنَّ الطفل في عمر تسع إلى عشر سنوات يكتسب في المتوسط (5000) كلمة، وقد وُجد أنَّ الكلمات كثيراً ما تشتمل على تعبيرات عامة، يستخدمها الطفل في تعامله مع جماعة الرفاق، أو الجماعات التي ينضم إليها.

التطبيقات التربوية لخصائص النمو اللغوي في هذه المرحلة يمكن إجمالها في: (عويضة، 1996، ص 35): أهمية العلاقة السليمة بين المعلم والطفل، والعمل على تنمية وتشجيع المواهب والاتجاهات والميول؛ بالإجابة عن كل أسئلة الأطفال، وتنمية الابتكار عند الأطفال، وتدريبهم على إجادة القراءة الصامتة، وسرعة الفهم من خلالها؛ لأنَّ هذا النوع من القراءة هو المستخدم في الحياة اليومية، وتشجيع الطالبة بأن يُوفر لها مجموعة من القصص والكتب العلمية والاجتماعية الممتعة؛ لتدفعها إلى القراءة والتحصيل الذاتي.



ثانيًا: النمو العقلي:

تتمثل مظاهر النمو العقلي لدى الطفل في: (سعدت، 2014، ص 34-36)

أنه يستطيع التعامل مع عدة متغيرات في وقت واحد؛ كالتعامل مع الزمان والمكان معًا، وتوضح تدريجيًا القدرة على الابتكار، ويزداد مدى الانتباه ومدته وحدته، ويترد نمو الذكاء عند الطفل حتى سن الثانية عشرة، وفي منتصف هذه المرحلة يصل إلى حوالي نصف إمكانات نمو ذكائه في المستقبل، وتنمو الذاكرة نموًا مطردًا، ويصبح الأطفال في عمر (9-10) سنوات قادرين على تحليل وإجراء المقارنات، وتصنيف الأحداث والموضوعات والخبرات، كما يستطيع الطفل في عمر (11) سنة إيجاد التشابه بين أكثر من ثلاثة أشياء، مثل: (الوردة والشجرة والبطاطس)

ثالثًا: النمو الاجتماعي:

وتتمثل مظاهره في الآتي: (فرجيوي وحيواين، 2022، ص 196)

يزداد تأثير جماعة الرفاق، ويكون التفاعل الاجتماعي على أشده، ويعجب بالأبطال، ويكون وديعًا في وجود الضيوف والغرباء، وتنمو فردية الطفل وحب الخصوصية وشعوره بفردية غيره، ويزداد الشعور بالمسؤولية والقدرة على ضبط الذات للسلوك، ويتضح التوحد مع الجماعات، فيفخر الطفل بفوز فريقه، ويتأثر الطفل في هذه المرحلة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة، وبالجو المدرسي، وقبوله الاجتماعي من عدمه، ويتأثر بالنجاح والرسوب.

التطبيقات التربوية لخصائص النمو الاجتماعي في هذه المرحلة هي: (الزغلول، والهنداوي، 2014، ص 45): الثناء على الطفل، واحترام رأيه، وعدم تحقيره؛ وتشجيعه على الانضمام إلى جماعات النشاط؛ وتعليمه مراعاة الفروق الفردية بينهم، واحترامهم؛ وتدريبه على القيادة وتحمل بعض المسؤولية الاجتماعية؛ وتوجيهه إلى اختيار الرفاق الصالحين، وتحذيره من الأشرار؛ وتشجيعه على الاستقلال، والتخفيف من سلطة الضبط؛ وتزويده بالقيم والضوابط الشرعية دون إفراط أو تفريط.

رابعًا: النمو الانفعالي

سرعان ما يكتشف الأطفال في هذه المرحلة أنّ التعبيرات الانفعالية الحادة - خاصة الانفعالات غير السارة - غير مقبولة اجتماعيًا من أقرانه، وأن الثورات الغضبية لا تناسب غير صغار الأطفال، فيصبح لديهم دافعًا قويًا للتحكم في التعبير عن انفعالاتهم ومحاولة السيطرة على النفس، والميل نحو المرح، كما يفهم الطفل النكتة ويضطرب لها، وتنمو الاتجاهات الوجدانية، وتقل مظاهر الثورة الخارجية. ويتعلم الطفل كيف يتنازل، ويكون التعبير عن الغضب بالتمتمة، وعن الغيرة بالوشاية، ويحاط الطفل ببعض مصادر القلق والصراع، ويستغرق في أحلام اليقظة. (زهران، 2015، ص 78). (الزعي، 2013، ص 65).

التطبيقات التربوية لخصائص النمو الانفعالي في هذه المرحلة: (سعدت، 2014، ص 37-39):

مساعدة الطفل في السيطرة على انفعالاته بالتدريب على ضبطها، والتحكم في نفسه، ومناقشته في مخاوفه، وإزالة مصادر غضبه وثورته؛ وفهم وتقبل مشاعر الطفل نحو نفسه والعالم المحيط به؛ وإشباع الحاجات النفسية للطفل؛ كالحاجة للحب والتقدير والالتناء، وتوفير الأمن والثقة، والشعور بالسعادة، والاهتمام بالهوايات وتنميتها.

النمو الديني والأخلاقي:

يتميز الطفل بالشعور الديني وتأثره بالبيئة الاجتماعية؛ وتتسع أفاق الطفل فيربط بين أهله وذاته والعالم؛ ويعرف الطفل أنّ الدين يجمع جماعة كبيرة، وأنّ هناك جماعات أخرى تتبع أديانًا أخرى؛ ويعرف الطفل بعض المفاهيم؛ كالجنة والنار، والحسنات والسيئات، والصلوات المفروضة؛ ويتجه الشعور الديني لدى الطفل نحو البساطة والوحدة، ويقترّب من المنطق والعقل.



التطبيقات التربوية لخصائص النمو الديني والأخلاقي في هذه المرحلة:

ربط الطفل بخالقه، من خلال ترغيبه في العبادات، والتربية على القدوة الحسنة بذكر نماذج من السلف، واختيار الأنشطة والمفاهيم والموضوعات الدينية المناسبة لخصائص نمو الأطفال في هذه المرحلة، والاعتدال في التربية الدينية للطفل، وعدم تحميله ما لا يطيق من المواقف التعليمية التربوية المختلفة.

وبناء على ما سبق فإن الدراسة الحالية توصلت إلى أن المهارات القرائية المناسبة لطالبات الصف السادس ثلاث مهارات رئيسية، وتندرج تحتهما مجموعة من المهارات الفرعية، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: إستراتيجية القراءة:

1. القدرة على تدوين الملاحظات.

2. القدرة على القراءة التمشيطية.

ثانياً: تذوق النصوص المقروءة:

1. القدرة على استنتاج الحالة النفسية للأديب من النص.

2. القدرة على استنتاج الفكرة الرئيسة.

3. القدرة على التحكم في مواطن الوقف والوصل.

4. القدرة على شرح مقطوعة شعرية.

ثالثاً: استظهار النصوص بشكلها الذي قدمت به:

1. القدرة على استظهار النصوص الأدبية.

2. القدرة على الضبط الصحيح للمفردات أثناء الاستظهار.

وبناء على ما سبق فإن الدراسة الحالية توصلت إلى أن المهارات القرائية المناسبة لطالبات الصف السادس ثلاث

مهارات رئيسية، وتندرج تحتهما مجموعة من المهارات الفرعية، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: إستراتيجية القراءة:

1. القدرة على تدوين الملاحظات.

2. القدرة على القراءة التمشيطية.

ثانياً: تذوق النصوص المقروءة:

1. القدرة على استنتاج الحالة النفسية للأديب من النص.

2. القدرة على استنتاج الفكرة الرئيسة.

3. القدرة على التحكم في مواطن الوقف والوصل.

4. القدرة على شرح مقطوعة شعرية.

ثالثاً: استظهار النصوص بشكلها الذي قدمت به:

1. القدرة على استظهار النصوص الأدبية.

2. القدرة على الضبط الصحيح للمفردات أثناء الاستظهار.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي في الإطار النظري والدراسات السابقة لأنه أنسب المناهج البحثية

لمثل هذا البحث؛ إذ يعتمد على جمع ووصف، وتحليل الظاهرة موضوع الدراسة، ومن ثم تفسير النتائج (الحربي، 2015:

145)، والمنهج شبه التجريبي في الدراسة الميدانية؛ وتحليل نتائج اختبار القرائية استخدم الباحث البرنامج الجاهز للتحليل الإحصائي (SPSS) (Statistical Package for Social Science) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

وقام الباحثان بتطبيق مجموعة من المعالجات الإحصائية؛ تمثلت في: معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الاتساق الداخلي للاختبار؛ ومعامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات؛ واختبار مان ويتي لمعرفة الفروق بين المرتفعين والمنخفضين على اختبار المهارات القرائية (صدق المقارنة الطرفية)؛ واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين t-Independent Samples Test لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة؛ ومربع إيتا " η^2 " لمعرفة حجم الأثر وذلك طبقاً للمستويات الآتية: حجم أثر صغير (من 0.01 – أقل من 0.06)؛ وحجم أثر متوسط (من 0.06 – أقل من 0.14)؛ وحجم أثر كبير (أكبر من 0.14).

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي في محافظة بيشة، وسط بيشة، خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1444/1445 هـ – 2023-2024 م في المدارس الحكومية.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (46) طالبة من طالبات الصف السادس.

كانت العينة الأساسية وعددها (46) طالبة من مدرسة (الابتدائية الخامسة عشرة) مقسمات إلى (24) طالبة يمثلن المجموعة التجريبية ممن تتراوح أعمارهن ما بين (12-13) سنة بمتوسط عمري مقداره (12.208) وبانحراف معياري (4.14)، و(22) طالبة يمثلن المجموعة الضابطة ممن تتراوح أعمارهن ما بين (12 – 13) سنة بمتوسط عمري مقداره (12.227) سنة وبانحراف معياري (4.28)، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول (1)

يوضح توزيع عينة الدراسة:

اسم المدرسة	الشعب	عدد الطالبات / التلميذات
الابتدائية الخامسة	الشعبة (أ) المجموعة التجريبية	24
عشرة	الشعبة (ب) المجموعة الضابطة	22
	المجموع	46

أدوات الدراسة وموادها التعليمية:

1. إعداد قائمة بالمهارات القرائية المناسبة لتلميذات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية في ضوء الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة.

2. إعداد الاختبار التحصيلي في المهارات القرائية لتلميذات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.

3. تصميم ألعاب لغوية إلكترونية لتلميذات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.

4. إعداد دليل المعلمة لطالبات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.

وقد تمّ تحكيم الأدوات جميعها من قبل متخصصين في مجال المناهج، ومتخصص في مجال تصميم الألعاب

الإلكترونية على النحو الآتي:

التحقق من الخصائص السيكومترية:

التحقق من الصدق الظاهري:

تم عرض الاختبار في صورته الأولى على أساتذة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، بلغ عددهم (8) محكمين.

نسب الاتفاق بين المحكمين على مفردات اختبار المهارات القرائية

م	عناصر التحكيم	عدد الاتفاق	نسب الاتفاق
1	صلاحية الاختبار من حيث وضوح صياغة تعليماته.	7	87.5%
2	مدى دقة صياغة أنشطة الاختبار ووضوحها.	8	85.7%
3	مدى تمثيل كل سؤال للمهارة التي يقيسها	7	87.5%
4	مدى تمثيل الاختبار للهدف الذي وضع لقياسه.	8	100%
5	مدى ملائمة الأسئلة لمستوى طالبات المرحلة الابتدائية	8	100%
متوسط نسب الاتفاق.			95.00%

اتضح من الجدول (2) أنَّ نسب اتفاق المحكمين على بنود التحكيم تراوحت ما بين (87.5% - 100%) وكان متوسط نسب الاتفاق (95.0%) وهي نسب اتفاق عالية، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية الاختبار لقياس ما يهدف إليه، هذا وقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الأنشطة وفقاً لما أشار إليه بعض المحكمين، وتعد نسبة اتفاق المحكمين مؤشراً لصدقه مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها بعد تطبيق الاختبار على أفراد العينة.

الصدق التجريبي للاختبار:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة التي تنتهي إليها تلك العبارة على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (30) تلميذة بالصف السادس الابتدائي. والجدول (12) التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة التي ينتهي إليها.

جدول (3)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة التي ينتهي إليها (ن=30) طالبة بالصف السادس الابتدائي

مهارة إستراتيجية		مهارة تذوق النصوص المقروة		مهارة استظهار النصوص بشكلها الذي قدمت به	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,544	4	**0,676	7	**0,544
2	**0,435	5	**0,459	8	**0,711
3	*0,398	6	**0,651	9	**0,746
10	**0,551	14	**0,767	---	----

مهارة إستراتيجية القراءة		مهارة تذوق النصوص المقروءة		مهارة استظهار النصوص بشكلها الذي قدمت به	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
11	0,698**	---	----	---	----
12	0,604**	---	----	---	----
13	0,499**	---	----	---	----

** : دالة عند مستوى (0,01)، * : دالة عند مستوى (0,05)

اتضح من الجدول (3) أنَّ قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.435- 0.767) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) باستثناء العبارة رقم (3) من مهارة إستراتيجية القراءة فقد كانت دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وبذلك أصبح الاختبار مكوناً من (14) سؤالاً موزعة على مهارات الاختبار الثلاث، أي أنه لم يحذف منه شيء. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فيما بينها، والدرجة الكلية لاختبار المهارات القرائية، والجدول التالي يبين حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فيما بينها، والدرجة الكلية لاختبار المهارات القرائية على النحو الآتي: جدول (4) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فيما بينها والدرجة الكلية لاختبار (ن=30) تلميذة بالصف السادس الابتدائي

المهارات	مهارة إستراتيجية القراءة	مهارة تذوق النصوص المقروءة	مهارة استظهار النصوص بشكلها الذي قدمت به	الدرجة الكلية
مهارة إستراتيجية القراءة	—			
مهارة تذوق النصوص المقروءة	0,763**	—		
مهارة استظهار النصوص بشكلها الذي قدمت به الذاتية	0,670**	0,734**	—	
الدرجة الكلية	0,801**	0,912**	0,896**	—

** : دالة عند مستوى (0,01)، * : دالة عند مستوى (0,05)

اتضح من جدول (4) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة فيما بينها والدرجة الكلية لاختبار المهارات القرائية تراوحت ما بين (0.670- 0.912) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال الاختبار.

تحديد سيناريو الألعاب اللغوية الإلكترونية:

1. تحديد وتجميع الوسائط التعليمية المستخدمة من موضوعات قرائية، وصور، ورسوم، وأشكال.
2. تم الاستعانة بأحد المتخصصين في مجال البرمجة.
3. تكونت البرمجة من عشرة ألعاب إلكترونية مختلفة لمحتوى الدروس، وذلك على النحو التالي:



1. لعبة الصواب أو الخطأ.

2. لعبة اختبار تنافسي.

3. لعبة العجلة العشوائية.

4. لعبة البحث عن الكلمات المطابقة.

5. لعبة فرز المجموعات.

6. لعبة تتبع المتاهة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحثان لتحليل البيانات إحصائياً الأساليب الإحصائية التالية:

أولاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة لحساب الخصائص السيكومترية للاختبار:

1. معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الاتساق الداخلي للاختبار.

2. معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار.

3. اختبار مان ويتي لمعرفة الفروق بين المرتفعين والمنخفضين على اختبار المهارات القرائية (صدق المقارنة الطرفية).

ثانياً: الأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من فرضيات الدراسة:

1. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Samples Test -t لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبارات المهارات القرائية.

2. مربع إيتا " η^2 " لمعرفة حجم الأثر وذلك طبقاً للمستويات الآتية:

✓ حجم أثر صغير (من 0.01 – أقل من 0.06)

✓ حجم أثر متوسط (من 0.06 – أقل من 0.14)

✓ حجم أثر كبير (أكبر من 0.14).

عرض النتائج مناقشتها وتفسيرها

فيما يأتي عرض للنتائج التي توصل إليها الباحثان في ضوء فرضيات الدراسة

عرض النتائج المتعلقة بالفرض الأول، ومناقشتها وتفسيرها:

الذي ينص على: (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05) يُعزى إلى أثر توظيف الألعاب اللغوية

الإلكترونية في تنمية مهارة إستراتيجية القراءة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية).

وللتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Samples Test لمعرفة الفرق

بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة إستراتيجية القراءة، والجدول التالي يوضح ذلك.



جدول (5):

يوضح قيمة (ت) لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة إستراتيجية القراءة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة "η ² "	حجم التأثير
تجريبية	24	6.500	.884	7.527	0.05	0.56	كبير
ضابطة	22	3.636	1.619				

اتضح من الجدول (5) أنّ قيمة (ت) لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة (إستراتيجية القراءة) بلغت (7.527)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.05)؛ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة (إستراتيجية القراءة)، كما كان حجم التأثير كبيراً، فقد بلغت قيمة (η²) (0.56)، وهذا يُعد مؤشراً على فاعلية توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارة (إستراتيجية القراءة) كإحدى المهارات القرائية.

ويستنتج من هذه النتيجة أنّ التحسّن الملحوظ لدى المجموعة التجريبية في مهارة إستراتيجية القراءة يرجع إلى أنّ الألعاب اللغوية الإلكترونية ساعدت طالبات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية على اكتساب المعلومات، وربطها بخبراتهم السابقة ربطاً ذا معنى، مما أدى إلى زيادة قدرتهن على تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية، والعلاقات بين الأفكار المختلفة، وذلك بأفضل صورة ممكنة؛ لتوظيف المعلومات المكتسبة، كما أنّ الألعاب اللغوية الإلكترونية أتاحت للطالبات فرصة المشاركة والحوار في مجموعات تعاونية، من خلال موضوعات القراءة التي تضمنها المحتوى؛ مما مكّنهن من تبادل المعلومات والأفكار، وزيادة الحصيلة اللغوية لديهن، وهو من التوجهات الحديثة في التعليم والتعلّم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (النايلسي، 2018؛ عبده، 2020؛ محمود وآخرون، 2022)، التي أسفرت عن فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارة القراءة. ودراسة: (AlNatour & Hijazi (2018، و Avagimyan and et al, 2019).

عرض النتائج المتعلقة بالفرض الثاني، ومناقشتها وتفسيرها:

الذي ينص على: (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لأثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارة تذوق النصوص المقروءة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية).

وللتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Samples Test؛ بهدف معرفة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تذوق النصوص المقروءة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (6):

يوضح قيمة (ت) لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة تذوق النصوص المقروءة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة η^2	حجم التأثير
تجريبية	24	3.500	.659	11.295	0.05	0.74	كبير
ضابطة	22	1.181	.732				

يتضح من الجدول (6) أنَّ قيمة (ت) لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة (تذوق النصوص المقروءة) بلغت (11.295)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة (تذوق النصوص المقروءة)، وكان حجم التأثير كبيراً، فقد بلغت قيمة η^2 (0.74)، وهذا يُعدُّ مؤشراً على فاعلية توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارة (تذوق النصوص المقروءة) كإحدى المهارات القرائية، والشكل البياني التالي يوضح متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة (تذوق النصوص المقروءة).

وتدل هذه النتيجة على أنَّ التحسن الملاحظ في مهارة تذوق النصوص لدى المجموعة التجريبية يرجع إلى طبيعة ونوعية الألعاب اللغوية الإلكترونية المقدمة للطلّابات، مما ساعد على تنمية تذوق النصوص لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي قام بها كل من: (النابلسي، 2018؛ عبده، 2020؛ الزغول، 2020؛ محمود وآخرون، 2022)، التي أسفرت نتائجها عن فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارة تذوق النصوص المقروءة. عرض النتائج المتعلقة بالفرض الثالث، ومناقشتها وتفسيرها:

الذي ينص على: (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لأثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارة استظهار النصوص بالشكل الذي قدمت به بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية).

وللتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Samples Test؛ بهدف معرفة الفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة (استظهار النصوص)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (7):

يوضح قيمة (ت) لمعرفة الفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة استظهار النصوص

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة η^2	حجم التأثير
تجريبية	24	2.792	.414	8.441	0.05	0.62	كبير
ضابطة	22	1.682	.476				

كشفت النتائج الواردة في الجدول (7) أنّ قيمة (ت) لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة (استظهار النصوص) بلغت (8.441)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)؛ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة (استظهار النصوص المقروءة)، وكان حجم التأثير كبيرًا؛ فقد بلغت قيمة (12) (0.62)، وهذا يُعدُّ مؤشرًا على فاعلية توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارة (استظهار النصوص) كإحدى المهارات القرائية، والشكل البياني التالي يوضح متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة (استظهار النصوص).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ التحسن الأكبر لدى طالبات المجموعة التجريبية في مهارة (استظهار النص) يعود إلى الإجراءات التدريسية التي تم الاعتماد عليها من خلال استخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية التي تم تقديمها للطالبات، والتي ساهمت في استثارة دافعيتهن وأذهانهن، والمشاركة الإيجابية، من خلال تقديم النصوص بشكل غير تقليدي، وإثارة روح المتعة والفكاهة أثناء تنفيذ أنشطة الألعاب اللغوية الإلكترونية، وعرض النصوص بشكل جذاب، مع التركيز على بعض الكلمات المفتاحية التي ساعدت طالبات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية على تذكر النصوص، وزادت لديهن القدرة على استدعائها واستظهارها كما تم قراءتها.

وتتفق هذه النتيجة مع التوجهات الحديثة التي تنادي بضرورة جعل المتعلمين مركز العملية التعليمية، وأن يكون المعلم مرشدًا ووسيطًا معرفيًا، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي قام بها كل من: (الناقلي، 2018؛ عبده، 2020؛ الزغول، 2020؛ محمود وآخرون، 2022)، التي أسفرت نتائجها عن فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارة استظهار النصوص المقروءة بالشكل الذي قُدمت به.

عرض النتائج المتعلقة بالفرض الرابع، ومناقشتها وتفسيرها:

الذي ينص على: (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لأثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية على تنمية مهارات: (استراتيجية القراءة، وتدقيق النصوص المقروءة، واستظهار النصوص) ككل في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية).

وللتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Samples Test؛ بهدف معرفة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للدرجة الكلية للمهارات القرائية المدروسة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (8):

يوضح قيمة (ت) لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للدرجة الكلية للمهارات القرائية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة "t2"	حجم التأثير
تجريبية	24	12.792	1.102	14.323	0.05	0.82	كبير
ضابطة	22	6.500	1.819				

اتضح من الجدول (8) أنّ قيمة (ت) لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للدرجة الكلية للمهارات القرائية بلغت (14.323)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)؛ مما يشير إلى وجود

فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للدرجة الكلية للمهارات القرائية، وكان حجم التأثير كبيرًا؛ فقد بلغت قيمة (η^2) (0.82)، وهذا يُعدُّ مؤشرًا على فاعلية توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية الدرجة الكلية للمهارات القرائية، والشكل البياني التالي يوضح متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للمهارات القرائية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

1. تعمل الألعاب اللغوية الإلكترونية على مشاركة طالبات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بشكل إيجابي أثناء تنفيذ الأنشطة، بحيث تكون الطالبة هي محور العملية التعليمية، وتقوم المعلمة بدور الموجه والميسر لعملية التعليم، الأمر الذي يعمل على تنمية المهارات القرائية لديهن.
2. توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية للموضوعات القرائية التي تضمّنها المحتوى في تنمية مهارات إستراتيجية القراءة وتذوق النصوص، في تزويد طالبات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بألفاظٍ ومعانيٍ وتعبيراتٍ جميلةٍ اكتسبها من خلال الحوار والمناقشة، مما ساعد على تنمية المهارات القرائية لدى طالبات المجموعة التجريبية.
3. استخدام مجموعة من الألعاب اللغوية الإلكترونية المتنوعة أثناء تقديم الدروس في التمهيد والعرض والأنشطة التعليمية، أدى إلى إثارة انتباه طالبات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية، وزيادة الدافعية بشكل عام، والدافعية للقراءة بصفة خاصة، ومشاركتهن بفاعلية في الأنشطة اللغوية المعدة إلكترونياً لتنمية مهارات القرائية، ولم يشعرن بالملل، بل أقبلن بشغف في تنفيذ مهام الدروس؛ الأمر الذي ساهم في زيادة مهارات القرائية لديهن.
4. التنوع في الأنشطة والمهام المطلوبة من طالبات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية أثناء إعداد الألعاب اللغوية الإلكترونية لتنمية المهارات المختلفة، وعرضها بصورة جذابة؛ شجّع طالبات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية على التنافس فيما بينهن، وتحقيق مستوى عالٍ في المهارات القرائية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي قام بها كل من: (النابلسي، 2018؛ عبده، 2020؛ الزغول، 2020؛ محمود وآخرون، 2022)؛ وعبد الله 2024 التي أسفرت نتائجها عن فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارة القراءة.

أهم النتائج:

1. أن المهارات القرائية المناسبة لطلاب الصف السادس الابتدائي ثلاث مهارات، هي: (إستراتيجية القراءة، وتذوق النصوص المقروءة، واستظهار النصوص المقروءة)، وتتضمن (8) مهارات فرعية.
2. وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة إستراتيجية القراءة في الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.
3. وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة تذوق النصوص في الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.
4. وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة استظهار النصوص في الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.
5. وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للمهارات القرائية في الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.

التوصيات:

1. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة.
2. الاهتمام بتوظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تقديم المادة التعليمية؛ لما لها من آثار إيجابية في تنمية المهارات القرائية.

3. عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين في كيفية توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية.
4. العمل على تضمين أدلة معلمي اللغة العربية كيفية استخدام وتوظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تدريس فنون اللغة العربية.

المقترحات:

من خلال النتائج السابقة يوصي البحث بإجراء دراسات تتناول:

1. استخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد في اللغة العربية في فصول دراسية أخرى في التعليم العام.
2. أثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية المهارات القرائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
3. أثر توظيف الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية الذكاء اللغوي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

المراجع

القرآن الكريم

- إبراهيم، هـ. (2016). الألعاب اللغوية وتوظيفها في اكتساب اللغة الثانية العربية أنموذج. ملخصات أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم). مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث.
- أبو حمزة، م. ف. (2015). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لغير الناطقين بها [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة دمشق.
- آل علي، أ. ح. أ. (2023). فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية المفردات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها والاتجاه نحوها، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، 15 (4)، ص 437-478.
- بلال، أ. ع. (2019). فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات القراءة والكتابة والاتجاه نحو اللغة العربية لدى الدراسات بمدارس الفصل الواحد، المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، 2 (8)، 89-116.
- جاء الله، ع. س. (2011). تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جربوع، أ. ع. (2018). أثر توظيف إستراتيجية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأزهر، غزة.
- حاتم، ع. (2020)، الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ الصف الخامس وفق ممارسة الألعاب الإلكترونية، مجلة جامعة تشرين، 42 (44)، ص 80-94.
- حبیب الله، م. (2009). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق (ط.3). دار عمان.
- حرامشة، إ. م. ع. (2013)، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، الأردن.
- الحربي، ع. ب. م. (2010). فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعليم في الرياضيات [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- حماد، خ. ع. (2014). إستراتيجيات تدريس اللغة العربية (ط.2). مكتبة سمير منصور.
- حويل، ح. م. وعارف، أ. د. والعتيبي، ف. خ. ن. (2023). تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على محفزات الألعاب الرقمية لتنمية مهارات لبرنامج بلندر لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، المجلة العلمية، 39 (10)، 275-300.
- الحيلة، م. م. (2022). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيًا وتعليميًا وعلميًا (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خطاب، د. م. وسالم، ه. ع. وعبد الحليم، د. م. أ. (2024). فاعلية استخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لذوي صعوبات تعلم القراءة، مجلة التربية الخاصة، 13 (46)، 192-248.

خليفة، ز. م. وجاد، م. م. (2013). أثر التفاعل بين نمط الإبحار في برنامج الألعاب التعليمية والدافعية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والميل نحوها. *مجلة دراسات العربية في التربية وعلم النفس*، 4 (43)، 29-1.

الخوسيكي، ز. ك.. (2014). *المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)*. دار المعرفة الجامعية. الرميح، م. ب. أ. ب. ع. (2019). دور مناهج اللغة العربية المطورة في تحسين مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، 3، 262-396.

زايد، ف. خ. (2006). *إستراتيجيات القراءة الحديثة*. دار يافا العلمية. الزعبي، أ. م. (2013) *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة (ط.1)*، مطابع زهران. الزغلول، ش. م. (2020). *فاعلية برمجة تعليمية في تنمية مهارات القراءة الأولية والتحصيل في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة الزرقاء [رسالة ماجستير غير منشورة]*، جامعة الشرق الأوسط، الأردن. الزغلول، ع. الهنداوي، ع. (2014). *مدخل إلى علم النفس (ط.2)*. دار الكتاب الجامعي. زهران، ح. ع. (2011) *المفاهيم اللغوية عند الأطفال -أسسها، ومهاراتها وتدريبها، وتقويمها (ط.2)*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

زهران، ح. ع. (2015)، *علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) (ط.6)*. عالم الكتب. السبيعي، ع. (1998). *الصحة النفسية لأطفال المدرسة الابتدائية (ط.1)*. دار الفكر. سعدات، م. ف. م. (2014). *برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. جامعة عين الشمس. سعودي، ع. (2007). *برنامج لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية [أطروحة دكتوراة غير منشورة]*، جامعة عين شمس. السبالي، ح. (2014). *أثر استخدام المعلم الافتراضي في تنمية المهارات العملية لدى طالب مادة العلوم للصف الأول متوسط [رسالة ماجستير غير منشورة]*، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

شحاته، ح. النجار، ز. (2003). *معجم المصطلحات والنفسية عربي-انكليزي*. الدار المصرية اللبنانية. الشهري ظ. ع. ع. (2024). برنامج مقترح قائم على إستراتيجية الممارسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 6 (3)، 462-485. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2080>

صوالحة، م. أ. (2014). *علم نفس اللعب (ط.6)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. صوالحة، و. ت. ع. (2022). *صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى طلبة رياض الأطفال من وجهات نظر معلّمات ومديرات ومشرفات رياض الأطفال [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. عاشور، ر. ق. والحوامدة، م. ف. (2007). *أساليب تدريس اللغة العربية (ط.2)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عاشور، ر. ق. ومقداد، م. ف. (2009). *المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها وإستراتيجياتها (ط.2)*. دار المسيرة. عايش، أ. م. ع. (2024). بيئة تعلم إلكترونية قائمة على التلعيب وأثرها على تنمية مهارات إنتاج الأنشطة إلكترونية والاستمتاع بالتعلم لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك خالد، مركز الأستاذ الدكتور/أحمد، *المجلة العلمية لكلية التربية*، 40 (7)، 53-94.



- عبد الحميد، ب. د. ح. (2021). تصميم الألعاب الإلكترونية لإثراء العملية التعليمية. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، (عدد خاص)، 878-896.
- عبد الحميد، ه. م. (2006). *أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية* (ط.1). دار صفاء.
- عبد الحميد، و. ر. (2006). تصميم برنامج تعليمي متكامل لتهيئة طفل الروضة للتعامل مع مصادر التحكم الإلكترونية ومقياس فاعليته [رسالة دكتوراة غير منشورة]، كلية التربية، جامعة حلوان.
- عبد الله، ه. ف. (2024). أثر الألعاب اللغوية على تنمية الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مركز مدينة أربيل، *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (58)، 42-27.
- عبد المجيد، ع. ح. والمزيني، ن. س. (2014). فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في اكتساب المفاهيم النحوية. *مجلة العلوم الإنسانية*، (2)، 72-55.
- عبد الناصر، ح. (2024). فعالية لبرنامج قائم على محفّزات الألعاب الإلكترونية لتنمية الطلاقة اللغوية لدى الطفل الروضة، *مجلة البحوث العلمية في الطفولة*، 5(17)، 92-122.
- عبد، ن. ح. (2020). فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم والمدمجين بالمدارس بدولة الإمارات العربية المتحدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقات والموهبة*، 4(14)، 787-808.
- عثمان، أ. خ. (2018). أثر الألعاب الإلكترونية على سلوكيات أطفال المرحلة الابتدائية العليا، *مجلة كلية التربية*، 34(1)، 160-127.
- العقيلي، ع. ب. س. (2005). نحو بناء معاصر لمهارات القراءة وتصنيف مجالاتها في المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (49)، 78-146.
- علي، ر. م. (2017). فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الاستعداد القرائي لدى الأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة التهيئة بمدارس التربية الفكرية، *المجلة العلمية، كلية التربية بالوادي الجديد*، (26)، 177-243.
- عليان، أ. ف. (2000). *المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها*، دار المسلم للنشر والتوزيع.
- عويضة، ك. م. (1996). *الحياة النفسية* (ط.1). دار الكتب العلمية.
- فريجوي، م. وحيواين، ص. (2022). الخصائص النمائية وتطبيقاتها التربوية في مرحلة التعليم الابتدائي. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، 11(2)، 185-200.
- قهلول، م. ومنير، ع. (2020). "الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" *المجلة العربية للتربية النوعية*، 4(12)، 109-122.
- آل كدم، م. ب. ن. (2024). الأنموذج اللغوي في كتب تعليم العربية للدبلوماسيين الناطقين بغيرها: قراءة تحليلية مقارنة. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 6(1)، 499-534. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i1.1796>
- المالكي، أ. ب. ه. ع. (2020). فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط المتعلمين لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تبوك. المملكة العربية السعودية.
- محمد، ش. س. (2020). استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية ودورها في تنمية المهارات التربوية واللغوية. *مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، الجمعية العربية للتنمية البشرية والبيئة*، 1(1)، 35-56.



محمود، ع. م. ومرغني، أ. ح. والزهرى، م. م. ح. (2022). أثر استخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الموسعة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، *المجلة التربوية لتعليم الكبار بجامعة أسيوط*، 4 (2)، 213-252.

مدكور، ع. أ. (2000). *تدريس فنون اللغة العربية*، دار الفكر العربي.

النابلسي، م. ب. م. ب. م. (2018). أثر استخدام الألعاب الإلكترونية اللغوية في تنمية مهارات التمييز الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مدينة سكاكا بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية*، 28 (1)، 149-172.

الناقة، م. ك. (2017). *تعليم اللغة العربية لأبنائها المدخل والطرائق والفنيات والإستراتيجيات المعاصرة* (ط1). دار الفكر العربي.

Arabic References

al-Qur'ān al-Karīm

Ibrāhīm, H. (2016). *al-Al'āb al-lughawīyah wa-tawzīfuhā fī iktisāb al-lughah al-thānīyah al-'Arabīyah Unmūdḥaj. Mulakkḥḥaṣāt Abḥāth Mu'tamar Iṣṭanbūl al-dawli al-Thānī* (Ta'lim al-lughah al-'Arabīyah lil-naṭīqīn bi-ghayriḥā Iḍā'at wa-ma'ālim). Mu'assasat Iṣṭanbūl lil-ta'lim wa-al-Abḥāth.

Abū Ḥamzah, M. F. (2015). *fa'āliyat Barnāmaj muqtarāḥ li-Tanmiyat mahārt al-Ḥiwār fī al-lughah al-'Arabīyah li-ghayr al-naṭīqīn bi-ḥā* [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah], Jāmi'at Dimashq.

Āl 'Alī, U. Ḥ. U. (2023). *fa'āliyat al-Al'āb al-lughawīyah al-iliktrūnīyah fī Tanmiyat al-Mufradāt ladā mt'Imy al-lughah al-'Arabīyah al-naṭīqīn bi-ghayriḥā wālātjāh naḥwahā, Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-insānīyah, Kulīyat al-Tarbīyah, 15* (4), 437-478.

Bilāl, U. 'A. (2019). *fa'āliyat Barnāmaj qā'im 'alā al-Al'āb al-lughawīyah li-Tanmiyat mahārat al-qirā'ah wa-al-kitābah wālātjāh Naḥwa al-lughah al-'Arabīyah ladā aldārsāt bi-madāris al-faṣl al-Wāḥid, al-Majallat al-'Arabīyah lil-'lām wa-thaqāfat al-tifl, 2* (8), 89-116.

Jab Allāh, 'A. S. (2011). *Ta'lim al-qirā'ah wa-al-kitābah ususuḥu wa-ijrā'ātuh al-Tarbawīyah* (T. 1). Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

Jarbū, U. 'A. (2018). *Athar Tawzīf istirāṭijīyah al-Al'āb al-ta'limīyah al-iliktrūnīyah fī Tanmiyat mahārat al-tafkīr al-riyāḍī ladā ṭalībāt al-ṣaff al-rābi' al-asāsi bi-Ghazzah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmi'at al-Azhar, Ghazzah.

Ḥatīm, 'A. (2020). *altlāqḥ al-lughawīyah ladā talāmīdh al-ṣaff al-khāmis wafqa mumārasat al-Al'āb al-iliktrūnīyah, Majallat Jāmi'at Tishrīn, 42* (44), 80-94.

Ḥabīb Allāh, M. (2009). *Usus al-qirā'ah wa-fahm almqrw' bayna al-naẓariyah wa-al-ṭatbiq* (T. 3). Dār 'Ammān.

Ḥrāmshh, I. M. 'A. (2013). *almhārat alqrā'ah wa-ṭuruq tadrīsīḥā byn alnzryh wālṭbyyq*, al-Urdun.

al-Ḥarbi, 'A. b. M. (2010). *fa'āliyat al-Al'āb al-ta'limīyah al-iliktrūnīyah 'alā al-taḥṣīl al-dirāsī wa-baqā' Athar al-Ta'lim fī al-riyāḍīyāt* [uṭrūḥāt duktūrāh ghayr manshūrah], Kulīyat al-Tarbīyah, Jāmi'at Umm al-Qurā, al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah.

Ḥammād, Kh. 'A. (2014). *Istirāṭijīyāt tadrīs al-lughah al-'Arabīyah* (T. 2). Maktabat Samīr Manṣūr.

Ḥuwayl, Ḥ. M. w'arf, U. D. wāl'tyby, F. Kh. N. (2023). *taṣmīm bī'at t'Ilm iliktrūnīyah qā'imah 'alā mḥffzāt al-Al'āb al-raqmīyah li-Tanmiyat mahārat li-Barnāmaj blndr ladā talāmīdh al-marḥalah al-mutawassīṭah bi-Dawlat al-Kuwayt, al-Majallat al-'Ilmiyah, 39* (10), 275-300.

al-Ḥilāh, M. M. (2022). *al-Al'āb al-Tarbawīyah wa-tiqnīyāt intājhā sykwlwīyan wt'lymyan w'lymyan* (T. 1). Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

Khaṭṭāb, D. M. wa-Salīm, H. 'A. wa-'Abd al-Ḥalīm, D. M. U. A. (2024). *fa'āliyat istikhdam al-Al'āb al-lughawīyah al-iliktrūnīyah fī Tanmiyat al-Wa'y al-sawtī ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'iyah li-dhawī ṣu'ūbāt t'Ilm al-qirā'ah, Majallat al-Tarbīyah al-khāṣṣah, 13* (46), 192-248.



- Khalifah, Z. M. wjad, M. M. (2013). Athar al-tafa' ul bayna namaṭ al-ibḥār fi Barnāmaj al-Al'āb al-ta'limiyah wāldaf' yḥ fi Tanmiyat ba'ḍ al-mahārāt al-lughawiyah ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'iyah wa-al-mayl naḥwahā. *Majallat Dirāsāt al-'Arabīyah fi al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs*, 4 (43), 1-29.
- Alkhwsyky, Z. K. . (2014). *al-mahārāt al-lughawiyah* (al-Istimā' wālhthdth wa-al-qirā'ah wa-al-kitabah). Dār al-Ma'rifah al-Jāmi'iyah.
- al-Rumayḥ, M. b. U. b. 'A. (2019). Dawr Manāhij al-lughah al-'Arabīyah al-muṭawwarah fi Taḥsīn mahārāt al-lughah al-'Arabīyah ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'iyah fi al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah min wījhat nazar Mu'allimī w'm 'Imāt al-lughah al-'Arabīyah. *Majallat Jāmi'at al-Anbār lil-'Ulūm al-Insāniyah*, 3, 262-396.
- Zāyid, F. Kh. (2006). *Istirājiyyāt al-qirā'ah al-ḥadīthah*. Dār Yafā al-'Ilmiyah.
- al-Zu'bi, U. M. (2013). *'ilm nafs al-numūw al-ṭufūlah wālmrāḥqḥ* (Ṭ. 1), Maṭābi' Zahrān.
- Alzghlwl, Sh. M. (2020). *fā'iliyat brmiyḥ ta'limiyah fi Tanmiyat mahārāt al-qirā'ah al-awwaliyah wa-al-taḥṣīl fi maddat al-lughah al-'Arabīyah ladā ṭalabat al-ṣaff al-thālīth al-asāsī fi Muḥāfazat al-Zarqā'* [Risālat mājistīr gḥayr manshūrah], Jāmi'at al-Sharq al-Awsaṭ, al-Urdun.
- Alzghlwl, 'A. al-Hindāwī, 'A. (2014). *madkhal ilā 'ilm al-nafs* (Ṭ. 2). Dār al-Kitāb al-Jāmi'ī.
- Zahrān, Ḥ. 'A. (2011). *al-mafāḥīm al-lughawiyah 'inda al-aṭfāl-sshā, wa-mahārātuhā wa-tadrisihā, wtqwymhā* (Ṭ. 2), Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzī' wa-al-Ṭibā'ah.
- Zahrān, Ḥ. 'A. (2015). *'ilm nafs al-numūw (al-ṭufūlah wālmrāḥqḥ)* (Ṭ. 6). 'Ālam al-Kutub.
- al-Subay'ī, 'A. (1998). *al-Ṣiḥḥah al-nafsiyah li-aṭfāl al-Madrasah al-ibtidā'iyah* (Ṭ. 1). Dār al-Fikr.
- S'ādāt, M. F. M. (2014). *Barnāmaj ṣu'ūbat al-ta'allum fi al-marḥalah al-ibtidā'iyah*. Jāmi'at 'Ayn al-shams.
- Sa'ūdī, 'A. (2007). *Barnāmaj li-Tanmiyat mahārāt al-qirā'ah ladā talāmīdh al-ṣufūf al-thalāthah al-ūlā min al-marḥalah al-ibtidā'iyah fi ḍaw' al-mustawayāt al-mi'yāriyah* [uṭrūḥat duktūrāh gḥayr manshūrah], Jāmi'at 'Ayn Shams.
- Alsalyā, Ḥ. (2014). *Athar istikhdam al-Ma'mal al-iftirāḍi fi Tanmiyat al-mahārāt al-'amaliyah ladā Ṭalīb maddat al-'Ulūm lil-ṣaff al-Awwal mutawassiṭ* [Risālat mājistīr gḥayr manshūrah], Kuliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Umm al-Qurā, al-Sa'ūdiyyah.
- Shihātah, Ḥ. al-Najjār, Z. (2003). *Mu'jam al-muṣṭalaḥāt wa-al-nafsiyah 'rby-ānklyzy*. al-Dār al-Miṣriyah al-Lubnāniyah.
- Al-Shahri, D. A. A. (2024). A Proposed Program Based on the Practice Strategy for Teaching Arabic to Non-Native Speakers. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 462–485. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2080>
- Ṣawālīḥ, M. U. (2014). *'ilm nafs al-la'ib* (ṭ6). Dār al-Masarrāh lil-Nashr wa-al-Tawzī' wa-al-Ṭibā'ah.
- Ṣawālīḥ, wa. t. 'A. (2022). *ṣu'ūbat 'ilm mahārāt al-qirā'ah ladā ṭalabat Riyāḍ al-aṭfāl min wījhat nazar m'Ilmāt wa-mudirāt wmsḥrāt Riyāḍ al-aṭfāl* [Risālat mājistīr gḥayr manshūrah]. Jāmi'at al-Najāḥ al-Waṭaniyah, Filasṭīn.
- 'Āshūr, R. Q. wāllhwāmdh, M. F. (2007). *Asālib tadris al-lughah al-'Arabīyah* (Ṭ. 2). Dār al-muyassarah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- 'Āshūr, R. Q. wmqdād, M. F. (2009). *al-mahārāt al-Qirā'iyah wa-al-kitābiyah Ṭarā'iq tadrisihā w'strātiyathā* (Ṭ. 2). Dār al-Masīrah.
- 'Āyid, U. M. 'A. (2024). bī'at ta'allum ilikrūniyah qā'imah 'alā al-tayb wa-atharuhā 'alā Tanmiyat mahārāt intāij al-anṣiṭah ilikrūniyah wālastmtā 'bālt 'ilm ladā ṭalībāt mājistīr Tiqnīyāt al-Ta'lim bi-Jāmi'at al-Malik Khālid, Markaz al-Ustadh al-Duktūr / Aḥmad, *al-Majallah al-'Ilmiyah li-Kuliyat al-Tarbiyah*, 40(7), 53-94.
- 'Abd al-Hamīd, b. D. Ḥ. (2021). taṣmīm al-Al'āb al-ilikrūniyah li-ithrā' al-'amaliyah al-ta'limiyah. *Majallat al-'Imārah wa-al-Funūn wa-al-'Ulūm al-Insāniyah*, ('adad khāṣṣ), 896-878.
- 'Abd al-Hamīd, H. M. (2006). *anṣiṭat wa-mahārāt al-qirā'ah wālastdhkār fi al-madrasatayn al-ibtidā'iyah wāl' dādyḥ* (Ṭ. 1). Dār Ṣafā'.



- ‘Abd al-Hamīd, wa. R. (2006). *taṣmīm Barnāmaj ta‘līmī mutakāmil lthiyh tiḡl al-Rawḡah lil-ta‘āmul ma‘a maṣādir al-taḡakkum al-iliktrūniyah wmqyās fā‘iliyatih* [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah], Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at Ḥulwān.
- ‘Abd Allāh, H. F. (2024), Athar al-Al‘āb al-lughawiyah ‘alā Tanmiyat al-dhakā‘ al-lughawī ladā ṭalabat al-marḡalah al-ibtidā‘iyah fī Markaz Madīnat Arbīl, *al-Majallah al-Dawliyah lil-‘Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtīmā‘iyah*, (58), 27-42.
- ‘Abd al-Majīd, ‘A. Ḥ. wālmzyzy, N. S. (2014). fa‘āliyat Barnāmaj qā‘im ‘alā al-Al‘āb al-ta‘līmīyah al-iliktrūniyah fī iktisāb al-mafāhīm al-naḡwiyyah. *Majallat al-‘Ulūm al-Insāniyah*, (2), 55-72.
- ‘Abd al-Nāṣir, Ḥ. (2024), fa‘āliyat li-Barnāmaj qā‘im ‘alā mḡffzāt al-Al‘āb al-iliktrūniyah li-Tanmiyat alṭlāq al-lughawiyah ladā al-ṭiḡl al-Rawḡah, *Majallat al-Buḡūth al-Iymh fī al-ṭufūlah*. 5 (17), § 92-122.
- ‘Abduh, N. Ḥ. (2020). fa‘āliyat Barnāmaj qā‘im ‘alā al-Al‘āb al-ta‘līmīyah al-iliktrūniyah fī Tanmiyat al-mahārāt al-lughawiyah wa-al-Ijtīmā‘iyah li-dhawī al-iḡtiyājāt al-kḡaṣṣah alqāblyn llt‘līm wālmḡmījn bi-al-madāris bi-Dawlat al-Imārāt al-‘Arabīyah al-Muttaḡidah. *al-Majallah al-‘Arabīyah li-‘Ulūm al-i‘āqah wa-al-mawhibah*, 4 (14), 787-808.
- ‘Uthmān, U. Kh. (2018), Athar al-Al‘āb al-iliktrūniyah ‘alā shwyāt Aṭṭāl al-marḡalah al-ibtidā‘iyah al-‘Ulyā, *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, 34 (1), 127-160.
- al-‘Aqīlī, ‘A. b. S. (2005). Naḡwa binā‘ mu‘āṣir lmhārāt al-qirā‘ah wa-taṣnīf majālātuhā fī al-marḡalah al-ibtidā‘iyah. *Majallat al-qirā‘ah wa-al-ma‘rifah*, (49), 78-146.
- ‘Alī, R. M. (2017). fa‘āliyat al-Al‘āb al-lughawiyah al-iliktrūniyah fī Tanmiyat ba‘ḡ mahārāt al-isti‘ḡād alqrā‘y ladā al-aṭṭāl al-mu‘āqīn qlyan fī marḡalat al-Taḡyī‘ah bi-madāris al-Tarbiyah al-fikriyah, *al-Majallah al-‘Ilmiyah*, (26), 177-243.
- ‘Alyān, U. F. (2000). *al-mahārāt al-lughawiyah mahiyatuhā wa-ṭarā‘iq tanmiyatihā*, Dār al-Muslim lil-Nashr wa-al-Tawzi‘.
- ‘Uwayḡah, K. M. (1996). *al-ḡayāh al-naṣīyah* (Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Frījywy, M. whywāyn, Ṣ. (2022). al-Kḡaṣā‘is al-Namā‘iyah wa-ṭaṭbiqātuhā al-Tarbawiyah fī marḡalat al-Ta‘līm al-ibtidā‘ī. mjlh al-Buḡūth al-Tarbawiyah wa-al-ta‘līmīyah. 11 (2), 185-200.
- Qḡlwz, M. wa-Munīr, ‘A. (2020) "alal‘āb al-iliktrūniyah wa-‘alaqātuhā balṡṣyl al-dirāsī ladā talāmīdh al-marḡalah al-ibtidā‘iyah" *al-Majallah al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah al-naw‘iyah*, 4 (12), 109-122.
- Al Kadam, M. B. N. (2024). The Linguistic Model in Books Teaching Arabic to Non-native Speaker Diplomats: A Comparative Analytical Reading. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(1), 499–534. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i1.1796>
- al-Mālīkī, U. b. Ḥ. ‘A. (2020). *fā‘iliyat Barnāmaj ta‘līmī muṡṡarah qā‘im ‘alā Anmāṡ al-muta‘allīmīn li-Tanmiyat mahārāt al-qirā‘ah alḡhryh ladā alṡmīdhāt dhawāt ṣu‘ūbāt al-ta‘allum* [Risālat majīstīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at Tabūk. al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdiyyah.
- Muḡammad, Sh. S. (2020). istikhḡām al-Al‘āb al-ta‘līmīyah al-iliktrūniyah wa-dawruḡah fī Tanmiyat al-mahārāt al-Tarbawiyah wa-al-lughawiyah. *Majallat Mustaqbal al-‘Ulūm al-ijtimā‘iyah*, 7 (1), 35-56.
- Maḡmūd, ‘A. M. wmrghny, U. Ḥ. wālzhy, M. M. Ḥ. (2022). Athar istikhḡām al-Al‘āb al-lughawiyah al-iliktrūniyah fī Tanmiyat mahārāt al-qirā‘ah al-muwassa‘ah ladā talāmīdh al-ṣaff al-Thānī al-ḡādy, *al-Majallah al-Tarbawiyah li-ta‘līm al-kībār bi-Jāmi‘at Asyūt*, 4 (2), 213-252.
- Madkūr, ‘A. U. (2000). *tadris Funūn al-lughah al-‘Arabīyah*, Dār al-Fikr al-‘Arabī.
- al-Nābulusī, M. b. M. b. M. (2018). Athar istikhḡām al-Al‘āb al-iliktrūniyah al-lughawiyah fī Tanmiyat mahārāt al-Tamyīz al-shafahī ladā talāmīdh al-ṣaff al-Awwal al-ibtidā‘ī fī Madīnat Sakākā bi-al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdiyyah. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at al-Iskandariyah*, 28 (1), 149-172.



al-Nāqah, M. K. (2017). *Ta 'lim al-lughah al- 'Arabīyah l'bnā'hā al-Madkhal wa-al-tarā'iq wālfnyāt wa-al-istirājīyāt al-mu 'āshirah* (T. 1). Dār al-Fikr al- 'Arabi.

References

- Akan, E., Köçeri, K., & Ulaş, A. H. (2022). Discussion of the Relationship between Fluent Reading Skills and Reading Comprehension. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 314-322.
- Alharbi, K. N. (2022). Female Saudi ESL Learners' Attitudes Toward Communication in Mixed Gender Classes in the USA. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(13), 7–30. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i13.838>
- AlNatour, Amal Shehadeh & Hijazi, Dima (2018), The Impact of Using Electronic Games on Teaching English Vocabulary for Kindergarten Students, *US-China Foreign Language*, 16(4), 193-205.
- Amin, M. R. (2019). Developing reading skills through effective reading approaches. *International Journal of Social Science and Humanities*, 4(1), 35-40.
- Avagimyan, Arine & Avagyan, Laura & Yenokyan, Tatevik & Mikayelyan, Armine (2019), *Linguistic Electronic Games in the Process of Junior Schoolchild's Speech Development*, https://doi.org/10.31435/rsglobal_sr/30092019/6680
- Belland, B. R., Walker, A. E., Kim, N. J., & Lefler, M. (2017). Synthesizing results from empirical research on computer- based scaffolding in STEM education: A meta- analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 309- 344.
- Gamlo, N. (2019). The Impact of Mobile Game-Based Language Learning Apps on EFL Learners' Motivation. *English Language Teaching*, 12(4), 49-56.
- Isaacs, Steven. (2015). *The Difference between Gamification and Game-Based Learning*. Retrieved on September8, 2016 from <http://inservice.ascd.org/the-difference-between>.
- James, K. K., & Mayer, R. E. (2019). Learning a second language by playing a game. *Applied Cognitive Psychology*, 33(4), 669-674.
- Prensky, M. (2017). " Why Education and Training Have Not Changed. In digital Game-Based Learning, McGraw-Hill.
- Rababah, B. M., & Bani Abdelrahman, A. (2024). The Effect of Storyboards Technique on EFL Sixth-Grade Students' Reading Comprehension. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 553–573. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2084>.
- Warlella, E. (2017). *Electronic Childhood. In Children and the Media* (pp. 29- 37). Routledge.
- Wiggins, B. E. (2016), An overview and Study on the use of games, simulations, and gamification in higher education review of the role of instructional support in game- based learning. *Computers & Education*, 60(1), 412- 425.
- Yudhana, S. (2021). The Implementation of Blended Learning to Enhance English Reading Skills of Thai Undergraduate Students. *English Language Teaching*, 14(7), 1-7.
- Yukselturk, E., Altıok, S., & Başer, Z. (2018). Using game-based learning with kinect technology in foreign language education course. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 159-173.





Exploring perceptions of learning disabilities teachers toward the reality of evidence-based practices in learning disabilities programs

Dr. Amina Mohamed Abdulghani Al-Ghamdi *

am.alghamdi@ut.edu.sa

Abstract:

This study aimed to explore the perceptions of learning disabilities teachers toward the reality of evidence-based practices in learning disabilities programs. The basic qualitative research design was adopted, conducting semi-structured individual interviews with seven learning disabilities teachers. Qualitative data were analyzed using thematic analysis. The study was limited to all public elementary schools with attached learning disabilities programs under the General Administration of Education in the northern, central, and western regions of Saudi Arabia during the second semester of the academic year 1445 AH. It included all elementary, middle, and high school learning disabilities teachers holding a bachelor's degree, higher diploma, or master's degree in learning disabilities. The study identified four main themes: cognitive perceptions, practical perceptions, research and professional perceptions, and administrative perceptions. Each main theme included several sub-themes. These findings were extrapolated from the participants' perspectives to provide a comprehensive and diverse interpretation of the reality of these practices. In light of these findings, the study offered a number of recommendations and suggestions for improving teachers' instructional practices.

Keywords: Evidence-Based Practices, Learning Disabilities Teachers, Learning Disabilities, Research Perceptions.

* Assistant Professor of Special Education "Learning Disabilities", Department of Special Education, College of Education and Arts, University of Tabuk, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Ghamdi, A. M. A. (2025). Exploring perceptions of learning disabilities teachers toward the reality of evidence-based practices in learning disabilities programs, *Journal of Arts*, 13(1), 199 -228.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



استكشاف تصورات معلمي صعوبات التعلم نحو واقع الممارسات المبنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلم

* د. آمنه محمد عبدالغني الغامدي

am.alghamdi@ut.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استكشاف تصورات معلمي صعوبات التعلم نحو واقع الممارسات المبنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلم. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي التفسيري الأساسي (Basic Qualitative Research Design). وذلك بإجراء مقابلات فردية شبه منظمة مع سبعة من معلمي صعوبات التعلم. وتم تحليل البيانات النوعية باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis). وقد اقتضت هذه الدراسة على جميع المدارس الحكومية الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم التابعة للإدارة العامة للتعليم في (شمال، وسط، غرب) المملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1445هـ، وتشمل جميع معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، الحاصلين/ات على درجة البكالوريوس أو دبلوم عالي أو الماجستير في صعوبات التعلم. وتوصلت الدراسة إلى أربعة موضوعات رئيسية، تمثلت في: التصورات المعرفية، التصورات التطبيقية، التصورات البحثية والمهنية، وأخيرًا التصورات الإدارية. وأدرج تحت كل موضوع رئيس عدد من الموضوعات الفرعية. وتم استقراء تلك النتائج من وجهة نظر المشاركين؛ لتفسير واقع تلك الممارسات بصورة شاملة ومتنوعة. وفي ضوء ذلك، قدمت الدراسة عددًا من التوصيات والمقترحات لتطوير ممارسات المعلمين التدريسية.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المبنية على الأدلة، معلمو صعوبات التعلم، صعوبات التعلم، التصورات البحثية.

* أستاذ التربية الخاصة "صعوبة التعلم" المساعد - قسم التربية الخاصة - كلية التربية والآداب - جامعة تبوك - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الغامدي، آ. م. ع. (2025). استكشاف تصورات معلمي صعوبات التعلم نحو واقع الممارسات المبنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلم، مجلة الآداب، 13 (1)، 199-228.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة:

يعد الحديث عن الممارسات المستندة إلى الأدلة أحد أهم الموضوعات الساخنة التي تدور حولها النقاشات العلمية، سواء بين الباحثين أو الممارسين، منذ منتصف العقد الماضي وحتى الآن؛ وذلك لاعتبارها ممارسات أثبتت فاعليتها ثبوتاً علمياً تجريبياً تحكمه ضوابط تعلي من قيمة تلك الممارسات من جهة، ولما لها من أهمية في ترك آثار إيجابية على تعليم الطلاب ذوي الإعاقة من جهة أخرى، فهي تعد جوهر التعليم الناجح للتلاميذ ذوي الإعاقة (الغني، 2020). لذلك، يتم تدريس بعض الممارسات في برامج تعليم المعلمين وبرامج التدريب أثناء الخدمة لكل من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، لتعليم الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة (Alhossein, 2016).

في المقابل، أدت المخاوف بشأن انخفاض المستوى الدراسي للطلاب الذين يواجهون صعوبات في المدرسة -بما في ذلك ذوو الإعاقة- إلى تغييرات كبيرة نحو سياسة التعليم في الولايات المتحدة، وقد تضمنت هذه التغييرات التوقعات المتزايدة، والمساءلة فيما يتعلق بإنجازات الطلاب، والسعي نحو تحسين ممارسات المعلمين. ولذلك أصدر قانون "كل طالب يتجح" لعام (2015)، ليؤكد على استخدام الممارسات المبنية على الأدلة (Cook-Harvey, 2016)، وذلك لما لها من فاعلية في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي الإعاقة (Cook & Odom, 2013; Knight et al., 2019; Cook-Harvey et al., 2016).

وتعود أهمية الاهتمام بتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ إلى كونهم يمثلون أكبر نسبة من الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس، حيث بلغت نسبة فئة صعوبات التعلم (33٪) من إجمالي فئات الإعاقات المختلفة (National Center for Education Statistics, 2021). لذلك فإن إحدى طرق دعم نجاحهم وتحسين مخرجاتهم، هي التأكد من أن معلمهم يتبنون وينفذون باستمرار عملية تعليمهم باستخدام الممارسات المبنية على الأدلة في مقرراتهم الدراسية؛ مما يستدعي تحديد الممارسات اللازمة لتعزيز وتحسين تحصيلهم الدراسي (Wexler et al., 2023). حيث تظهر أهمية استخدام تلك الممارسات المدعومة بالأدلة بسبب فعاليتها في تحسين نتائج الطلاب (Mursi & Sulaimani, 2022). وخصوصاً عند تقديم التعليم الشامل أو ما يعرف بالمستوى الوقائي لجميع الطلاب، بما في ذلك الطلاب ذوو صعوبات التعلم (Vaughn et al., 2012; Wexler et al., 2023).

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الاهتمام الملحوظ بالممارسات المبنية على الأدلة في الكتابات الأدبية والتشريعية الحديثة، وتأكيد الأبحاث على أهمية تنفيذها كوسيلة أساسية لضمان نجاح الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Wexler et al., 2023)، فإن العديد من الدراسات التي تناولت واقع الممارسات المبنية على الأدلة في الميدان محلياً وعربياً وعالمياً تبينت فيما بينها. حيث توصل البعض منها إلى أنه ليس من السهل تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة؛ وذلك لوجود العديد من المعوقات، منها: عدم الاستعداد الكافي لها (Hamrick et al., 2021, Alharbi, 2022)، وصعوبة الوصول إلى المصادر العلمية المتخصصة (الحلوان، 2020؛ Russo-Campisi, 2017)، وقلة الوقت المتاح للمعلم للاطلاع على الأبحاث المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة وقراءتها (الحلوان، 2020؛ Hamad, 2024, Alhossein, 2016). وأنه ما زالت هناك فجوة ملحوظة ما بين نتائج الأبحاث وما يتم تطبيقه داخل الفصول الدراسية في كل من التعليم العام والتربية الخاصة؛ مما يشكل تحدياً مستمراً أمام النشر الناجح للممارسات الفعالة المبنية على الأدلة (Buren et al., 2021, Hussain, 2024).

في المقابل، توصلت بعض الدراسات إلى أنه يمكن تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة بسهولة، وذلك لامتلاك المعرفة الجيدة نحوها (أبا حسين والميزاني، 2022؛ الربعان، 2022؛ Knight et al., 2019; Bettini et al., 2017). وأنه يمكن توظيف الممارسات بجعلها أكثر فاعلية عندما يتم تقديمها في بيئة تعليمية متسقة ومنظمة داعمة لنجاح الطلاب (Bettini et



(al., 2017). بالإضافة إلى توفر العديد من المصادر المتاحة، التي يمكن من خلالها الحصول على ممارسات أكثر موثوقية وأكثر وضوحًا لتطبيقها (Hitt et al., 2020; Test et al., 2015).

بناءً على ما سبق، تأتي هذه الدراسة لتفسر ذلك التباين فيما بين تلك الدراسات بمنهجيتها النوعية التفسيرية. حيث إنه من خلال مراجعة الأدبيات البحثية السابقة ذات العلاقة بالممارسات المبنية على الأدلة، نلاحظ أنها اتبعت المنهج الوصفي، الذي قد يجعل استكشاف تصورات المعلمين محدودًا حول الممارسات التي تم ذكرها في أداة الدراسة فقط، إضافة إلى إقتصار تلك الدراسات على متغيرات محددة.

لذلك جاءت هذه الدراسة النوعية لتصف ذلك الواقع بشكل أكثر عمقًا واتساعًا، وهذا ما أوصت به دراسة الربيعان (2022)، نحو إجراء دراسة نوعية للكشف عن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقهم لها. علاوةً على ذلك، لاحظت الباحثة -من خلال خلفيتها العلمية كعضو هيئة تدريس بالجامعة، ودورها في الإشراف على الطالبات أثناء مرحلة التدريب الميداني، وكذلك تجربتها العملية ومقابلتها للعديد من المعلمين والمشرفين في الميدان- أن هناك ضعفًا في الوعي والمعرفة يمثل تلك الممارسات لدى بعض المعلمين، ووجود الكثير من التحديات التي تؤثر على توظيفها في العملية التعليمية. لذلك، يعد التركيز في البحث حولها واحدةً من أهم القضايا المتعلقة بتحسين عملية التعليم.

وبناءً على المعطيات السابقة التي أكدت عليها الدراسات العلمية والخبرة الميدانية، تأتي هذه الدراسة لتمييز بكونها تبحث بشكل تفسيري نوعي حول واقع الممارسات المبنية على الأدلة من عدة زوايا، فهي تبحث عن الجانب المعرفي والتطبيقي، وكذلك الكشف عن الجانب المني والإداري لها بشكل عام، ولم تخصص ممارسات معينة، لتفسر الواقع وتعطي صورة توضيحية عما قد يكون عائقًا لتطبيقها، والوصول لمقترحات تطويرية في ضوء تلك النتائج. حيث يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

كيف يصف معلمو صعوبات التعلم تصوراتهم حول واقع الممارسات المبنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة النوعية التفسيرية إلى استكشاف تصورات المعلمين حول واقع الممارسات المبنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلم بصورة عميقة وشاملة؛ وذلك للوصول إلى استنباطات وتوصيات قد تسهم في تطوير مهارات المعلمين التدريسية وتجويدها بما يتوافق مع المستجدات الحديثة في الدراسات والأدبيات العلمية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة النظرية في إمكانية الاستفادة من نتائج البحث في الجوانب الآتية:

قد تساهم في اكتشاف مدى امتلاك معلمي صعوبات التعلم لمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة، والكشف عن مدى تطبيقهم لها عمليًا من وجهة نظرهم دون وضع حدود أو قيود لممارسات معينة، والتعرف على الجوانب البحثية والإدارية التي قد تساهم في تطبيق تلك الممارسات أو تعوقها؛ مما قد يزيد أصحاب القرار بالمتطلبات التي ينبغي العمل على توفيرها وتطويرها لدى أولئك المعلمين. ومساعدتهم في تجويد ممارساتهم العملية بما يتوافق مع المستجدات الحديثة.

تتمثل أهمية الدراسة التطبيقية في إمكانية الاستفادة من نتائج البحث في الجوانب الآتية:

قد تكون نتائج هذه الدراسة مرجعًا للباحثين، لتطبيق الحلول المقترحة من قبل المعلمين، ووضع خطط تطويرية للمشكلات التي تعيق ممارسات المعلمين، وقد تزود نتائج هذه الدراسة مقدمي التطوير المهني بأهم المجالات التي ينبغي تقديمها

والعمل عليها لتلبية احتياجات المعلمين، كما قد تسهم في التخطيط لدى القيادات التعليمية من خلال الاستفادة من نتائجها فيما يتعلق بمدى ملاءمة الواقع المحلي، وتقديم الموارد والدعم الكافي بما يحقق النجاح وجودة التنفيذ لتلك الممارسات. حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: جميع المدارس الحكومية الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم التابعة للإدارة العامة للتعليم (شمال، ووسط، وغرب) المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1445هـ.

الحدود الموضوعية: تصورات معلمي صعوبات التعلم نحو واقع الممارسات المبنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلم.

الحدود البشرية: تشمل جميع معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، الحاصلين/ات على درجة البكالوريوس أو دبلوم عالي أو الماجستير في صعوبات التعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة والقوانين العالمية الداعمة لها:

أحد المبادئ الرئيسة لكل من قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education Act (2004) (IDEA)، وقانون عدم إهمال أي طفل (2002) (NCLB) NO Child Left Behind Act هو تحديد واستخدام الممارسات المبنية على الأدلة، أو الأساليب التعليمية التي أظهرها البحث على أنها الأرجح لتحسين نتائج الطلاب. وقد تم تطوير مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة (EBP) evidence - based practice للإشارة إلى الممارسات التي أثبتت الأبحاث ذات الثقة أنها فعالة (Odom et al., 2005). كما عكست التشريعات الأخيرة أهمية الاستفادة منها في كل من التعليم العام والتربية الخاصة، على سبيل المثال: أحد الأعمدة الأربعة التي يقوم عليها قانون عدم إهمال أي طفل لعام (2002) NCLB هو الأساليب التدريسية المثبتة (Proven Education Methods)، التي تركز على البرامج التعليمية والممارسات التي تم إثبات فاعليتها من خلال بحث علمي صارم ودقيق (U.S. Department of Education, 2004).

في حين أن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (2004) IDEA سَلَط الضوء على الحاجة لتدريب المعلمين على الممارسات المبنية على الأدلة؛ لتحسين الأداء الأكاديمي والوظيفي للطلاب ذوي الإعاقة (Cook & Schirmer, 2006).

مع ذلك، يوجد الكثير من الالتباس فيما يتعلق بمعنى وتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة لذوي الإعاقة. فالممارسات المبنية على الأدلة تم تدعيمها بنتائج عديدة من الأبحاث ذات الجودة العالية. وبدلاً من تغيير طبيعة التدريس أو تقييد المعلمين لاستخدام طرق محددة، فإن إعطاء الأولوية للممارسات المبنية على الأدلة سيسمح للمعلمين بإعطاء توجهات ذات تأثير أعمق عند الطلاب.

واقع تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في المدارس التعليمية ومعوقاتهما:

يجد بعض المعلمين العديد من التحديات التي قد تعيق تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، ومن ذلك: غياب التدريب، وقلة الموارد، والتعاون المحدود بين الباحثين والمعلمين (Russo-Campisi, 2017). كما أن ضيق الوقت لدى المعلم أثناء اليوم الدراسي يضعف دافعيته لقراءة الأبحاث المختصة بالممارسات المبنية على الأدلة (Kretlow & Blatz, 2011). وأيضاً فإن من الصعوبات تغيير ممارسات المعلمين بممارسات تتعارض مع افتراضات ثقافتهم أو قيمهم أو إحساسهم بالهوية، إلا إذا كانوا مستعدين للتغيير مع السلوك الجديد. وذلك لأن توجيه النقد المستمر للمعلمين نحو أساليبهم التدريسية التي



اعتادوا على استخدامها يشعروهم بضعف أدائهم المهني، مما يتولد عنه تمسك أكثر بتلك الأساليب التقليدية التي اعتادوا عليها (Hempenstall, 2006). ولأن المعلمين المبتدئين قد لا يتم تعريفهم أو تدريبهم بشكل كافٍ على استخدام تلك الممارسات (Scheeler et al., 2016)، فقد نتج عن ذلك نقص المعرفة بهذه الممارسات (Paynter & Keen, 2015)، وضعف التدريب لاستخدامها، وقلة الخبرة بها (Scheeler et al., 2016). كل ذلك يمكن أن يعرقل الجهود المبذولة لنشر وتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة (Dunst et al., 2016).

من زاوية أخرى، يؤكد بعض المعلمين ضعف فاعلية الممارسات المبنية على الأدلة في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب؛ ويعود ذلك إلى العديد من العوامل، منها: ضعف معرفة المعلمين بالمكونات الأساسية في تحديد الممارسات المبنية على الأدلة بدقة، مما يؤدي إلى انخفاض مستويات التدريس الفعال للطلاب ذوي الإعاقة (Sciuchetti et al., 2016). كما أن قلة منهم من يملك التفرقة ما بين المصطلحات القائمة على الأدلة والقائمة على الأبحاث؛ مما أدى إلى الخلط ما بين تلك الممارسات (Test et al., 2015)، وعدم تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة بدقة كما هي مصممة؛ مما يقلل من الأثر الإيجابي الذي ظهر في الدراسات البحثية. كما أن اهتمام المعلمين بالالتزام بتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة أكثر من اهتمامهم بتلبية حاجات طلابهم قد يقلل من فاعليتها (Cook & Odom, 2013). ولعدم وجود ممارسة تعليمية واحدة تلي احتياجات جميع الطلاب، حتى لو كانوا يعملون على المهارة المستهدفة نفسها (Dunst et al., 2016)، فإن ذلك يمكن أن يقلل من فاعلية تلك الممارسات في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب.

إلا أن بعض المعلمين يرى أن تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة أكثر سهولة، وذلك من خلال التطوير المهني للمعلمين، والذي يعد أكثر الطرق فاعلية لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، إذ يساعد في استدامتها أكثر من غيرها، وذلك من خلال تقديم التدريب على تلك الممارسات بالنمذجة لمختلف الطلاب، وفي بيئات مختلفة (Dunst et al., 2016). حيث أفاد معلمو التربية الخاصة باعتمادهم بنسبة كبيرة على الممارسات المبنية على الأدلة بشكل يومي، وذلك لحصولهم على تدريب مهني كافٍ (Knight et al., 2019). فمعلمو التربية الخاصة الفاعلون لديهم معرفة بالمحتوى، ومعرفة تربوية بالممارسات المبنية على الأدلة، بالإضافة إلى امتلاكهم مهارة الرسم البياني لتحليل البيانات حول تعلم الطلاب؛ لتصميم، وتقديم، وتقييم فعالية التعليم (Bettini et al., 2017). وكل ذلك يمكن أن يساهم في تسهيل تطبيق تلك الممارسات والتوسع فيها.

ولكون عملية تحديد الممارسات غير مكتملة ومتغيرة، فإن تنفيذها لن يتم بسهولة وتلقائية في العالم الحقيقي للمدارس والفصول الدراسية (Cook & Odom, 2013). ومما يساعد على ذلك مشاهدة مقاطع الفيديو التعليمية حول الممارسات المبنية على الأدلة من المنظمات العالمية المتخصصة في ذلك، ومنها: منظمة What Works Clearinghouse (WWC)، ومنظمة IRIS، وغيرهما من المنظمات العالمية، التي تساعد على تطبيق تلك الممارسات بشكل أكثر يسر وسهولة. بالإضافة إلى أن التوصل إلى صياغة معايير جديدة من قبل مجلس الأطفال الاستثنائيين لتحديد الممارسات المبنية على الأدلة سيساهم في مساعدة الباحثين في التربية الخاصة لتحديد تلك الممارسات بدقة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة العتيبي (2022) إلى التعرف على اتجاهات معلمات التربية الخاصة نحو الممارسات المبنية على الأدلة، والكشف عن المعوقات التي تحول دون تطبيقهن لها. وتمثلت عينة الدراسة في (314) معلمة، وكانت الدراسة في طبيعتها دراسةً وصفيةً مسحية، واستخدمت الاستبانة أداةً لها. وتوصلت النتائج إلى أن معلمات التربية الخاصة لديهن اتجاهات إيجابية نحو الممارسات المبنية على الأدلة، ومن أبرز المعوقات: قلة الدعم المادي المخصص لتوفير الأجهزة والأدوات

اللازمة، والتواصل المحدود بين الباحثين والمعلمين لإطلاعهم على أهم الممارسات، وقلة المصادر المتاحة الموضحة لتلك الممارسات.

كشفت دراسة أبا حسين والميزاني (2022) عن مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة، وقياس مدى معرفتهن بمصادر تلك الممارسات. تمثلت عينة الدراسة في (212) معلمة، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداتها في الاستبانة. وتوصلت النتائج إلى أن لدى أولئك المعلمات معرفة بالممارسات المبنية على الأدلة، ولكن ليس لديهن معرفة بمصادرها، ووجود فروق بينهن لصالح حضور الدورات التدريبية، وحملة الماجستير.

وسعت دراسة تومسي (2020) Tomasi إلى دراسة تصورات معلمي التربية الخاصة وخبراتهم في اختيار وتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة مع طلابهم، والتحديات التي يواجهونها عند تطبيقهم لتلك الممارسات. تمثلت العينة في خمسة من معلمي التربية الخاصة في المدارس العامة بولاية تكساس. وتم استخدام المنهج النوعي لدراسة الحالة، باستخدام الاستبانة مفتوحة الأسئلة. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه لا تزال فجوة الممارسة موجودة، وأن بعض معلمي التربية الخاصة يفتقرون للمعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة. وأن من التحديات التي يواجهونها: ضيق الوقت للبحث عن تلك الممارسات ومواكبة المستجدات الحديثة منها، إضافة إلى قلة الموارد، وضعف المعرفة بكيفية تطبيق تلك الممارسات بفعالية.

وتناولت دراسة نيكولز هازليت (2020) Nichols-Hazlett العوامل المؤثرة على استخدام الممارسات القائمة على الأدلة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة. وتمثلت العينة في (16) معلم تربية خاصة. واتبعت الدراسة المنهج النوعي باستخدام المقابلات شبه المنظمة. أعرب المشاركون عن أن التطوير المهني لم يكن له دور في إكسابهم مهارات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، وأرجعوا ذلك إلى ضعف التدريب المهني، إلى جانب غموض أدوارهم في العملية التعليمية، ووجود الفجوة ما بين النظرية والتطبيق لتلك الممارسات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق، أن جميع الدراسات السابقة تناولت مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة، وقد تنوعت الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ما بين دراسة الاتجاهات (العتيبي، 2022)، والمعارف والتطبيقات (أبا حسين والميزاني، 2022؛ تومسي، 2020)، والتحديات (تومسي، 2020؛ العتيبي، ٢٠٢٢)، ودراسة العوامل المؤثرة (نيكولز هازليت، 2020).

اتفقت جميع الدراسات السابقة في عينتها، حيث كانت من معلمي التربية الخاصة، باستثناء دراسة أبا حسين والميزاني (2022) التي تمثلت عينتها في معلمي صعوبات التعلم، وبذلك تتفق مع عينة هذه الدراسة. كما اختلفت منهجيات الدراسات السابقة ما بين الوصفي المسحي، باستخدام الاستبانة، كدراسة (أبا حسين والميزاني، 2022؛ العتيبي، 2022)، والمنهج النوعي باستخدام المقابلات شبه المنظمة، كدراسة (تومسي، 2020؛ نيكولز هازليت، 2020). وبذلك تتفق مع منهجية هذه الدراسة.

وقد تميزت هذه الدراسة بما تسعى إلى تحقيقه كفجوة علمية، حيث هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف جميع الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة وبصورة تفسيرية تجعل مكامن الوقوف على معانيها أكثر وضوحاً للقارئ. فهي تكشف عن معارف المعلمين وخبراتهم السابقة نحو تلك الممارسات، والقيم والمعتقدات التي تناولوها، بالإضافة إلى تغطية الجوانب البحثية والفنية والتحديات فيها، ومن ثم كشفت عنها بصورة واسعة وتفصيلية؛ مما غطى فجوة معرفية أكثر شمولية. كما تم تطبيقها على مجموعة واسعة من مختلف الفروقات التعليمية والمكانية والمراحل الدراسية للمعلمين، باستخدام المنهجية النوعية، والتي لم يسبق تطبيقها مكانياً -بحسب اطلاع الباحثة- على تلك العينات من المشاركين؛ لأن



جميع الدراسات المحلية اقتصرت على الجانب الوصفي المسحي، وتميزت هذه الدراسة باستخدام التصميم النوعي التفسيري؛ للوصول إلى مقترحات عملية تساهم في رفع جودة الممارسات التدريسية وزيادة الوعي بها من قبل المعلمين وقائدي العملية التعليمية في الميدان؛ مما يعد إضافة علمية لهذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

المنهج وتصميم الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج النوعي بتصميمه الأساسي التفسيري (Basic Qualitative Research Design)، للتوصل إلى استجابات لأسئلة الدراسة؛ ولكونه يتلاءم مع طبيعتها، ويحقق أهدافها. ويعد ذلك التصميم من النوع الأكثر شيوعاً في البحث النوعي، حيث يمكن من خلاله تفسير تجارب الناس وخبراتهم، وكيف يبنون تصوراتهم، وكيف يبنون المعنى الذي يرتبط بخبراتهم، فالهدف العام منه هو استيعاب كيفية فهم الناس لخبراتهم وتصوراتهم (Merriam & Tisdell, 2016). وقد وصفه ميريام (2009) Merriam بأنه يساعد في الكشف عن الممارسات المستخدمة من قبل المعلمين، ويبحث في تجاربهم، وكيف يمكن الاستفادة منها، وأن هذا الاستكشاف لا يمكن أن يحدث مع المنهج الكمي. ومن ثم، كان هذا التصميم هو المناسب لاستكشاف تصورات المعلمين نحو هذا الموضوع قيد الدراسة؛ مما ساهم في الوصول إلى نتائج شاملة حول تلك التصورات في جميع أبعادها المختلفة.

موقف الباحثة:

نظراً لكون الباحثة عضو هيئة تدريس في جامعة تبوك، وأشرفت على العديد من طالبات التدريب الميداني، إضافة إلى اطلاعها على العديد من الدراسات العربية والأجنبية حول الممارسات المبنية على الأدلة؛ فقد لاحظت أن هناك قصوراً حول الممارسات التدريسية من قبل بعض معلمي صعوبات التعلم، وضعف الاهتمام بمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقها عملياً في غرف المصادر بطريقة صحيحة. كما أن عزل معتقدات الباحث ومشاعره وتصورات له أهمية بالغة في البحث النوعي؛ وذلك حتى يصبح الباحث أكثر انفتاحاً وإيماناً بالظاهرة (كريسويل، 2014 / 2019). وهذا مما يساعد على خفض التحيز الناتج عن التجارب السابقة.

المشاركون:

للحصول على فهم أكبر لمجموعة أوسع من المعلمين؛ تم البحث عن أصوات متعددة للاطلاع على التشابه والاختلاف والتكرار والتنوع فيما بينها (Shenton, 2004). كما تم اختيار المشاركين بطريقة قصدية هادفة، ويقصد بذلك: الطريقة التي يمكن من خلالها الوصول إلى قدر كبير من المعلومات حول القضايا الرئيسة لهدف الدراسة (Patton, 2015). عن طريق إرسال الدعوة عبر البريد الإلكتروني أو الواتساب لأكثر من (30) معلماً ومعلمة، في مختلف مدن المملكة العربية السعودية، وفي مختلف المراحل التعليمية؛ ليتسنى للباحثة إجراء المقارنات، وفحص تجارب المعلمين. وساعدت تلك الطريقة في تعزيز عمق الدراسة واتساع نطاقها؛ مما يضمن وجود مجموعة واسعة من وجهات النظر من المعلمين، وتمكين مقارنات ذات معنى من نتائج الدراسة. وقد شارك في هذه الدراسة سبعة من معلمي صعوبات التعلم، تم اختيارهم بشكل هادف بناءً على معايير محددة:

- (1) أن يكون لديه مؤهل بكالوريوس فأعلى في تخصص صعوبات التعلم.
- (2) أن يكون له خبرة سابقة في العمل لا تقل عن خمس سنوات.
- (3) قام بتدريس طلاب من ذوي صعوبات التعلم في مقرري: لغتي والرياضيات.

جمع البيانات:

تم تطوير دليل المقابلات شبه المنظمة كأداة للبحث، وقد تضمن الأسئلة الأساسية لهذه الدراسة، للتعلم في تجارب المشاركين أثناء جمع البيانات؛ وذلك للتركيز حول الموضوعات التي تحقق أهداف هذه الدراسة. وقد تم اختيار هذا النوع من المقابلات؛ لكونه يعطي المشاركين الفرصة بشكل أكبر في الإجابة والتوسع في معرفة تصوراتهم وآرائهم دون قيود، وإضافة أسئلة استطلاعية جديدة بناءً على ردود المشاركين (Jamshed, 2014).

ومن حيث الاعتبارات الأخلاقية، تم الحصول على موافقة إجراء الدراسة من لجنة الأخلاقيات بجامعة تبوك. ولضمان الالتزام بالمعايير الأخلاقية في مجال البحوث؛ تم الحصول على موافقة كتابية أو شفوية من جميع المشاركين، مع تسليط الضوء على الالتزام بما ورد في نظام حماية البيانات الشخصية بجامعة تبوك.

سعت الباحثة إلى تحقيق المبدأ الأخلاقي المعروف بالاستقلالية كما جاء في كريسويل (2014 / 2019)، كما تم التأكيد على سرية البيانات، وطلب الموافقة على تسجيلها صوتيًا، وتوضيح حقهم في الانسحاب من المشاركة. واستغرق إجمالي وقت تسجيل المقابلات (210) دقائق، بعد ذلك تم تفرغها على مستند وورد مباشرةً بعد كل مقابلة مسجلة، ومراجعتها عدة مرات، مع حذف أي عبارة تشير إلى خصوصية المشارك. كما تمت كتابة الملاحظات التفصيلية أثناء كتابة المقابلات من إيماءات، أو توقفات، أو علامات واضحة للتردد، أو عدم الوضوح في الإجابة.

تحليل البيانات:

استخدمت الباحثة طريقة التحليل الموضوعي Thematic Analysis، التي أوردتها كلٌّ من: (Braun et al., 2012; Byrne, 2022)، والتي أصبحت واحدة من أكثر الطرق انتشارًا، والمتمثلة في ست خطوات أساسية:

1. التعرف على البيانات

في البداية، تم سماع البيانات أكثر من مرة، وتكرار قراءتها بدقة عالية، مع تدوين الملاحظات في كل مرة؛ للحصول على فهم عميق للموضوع، والمحتوى والسياق والفروق الدقيقة داخل المقابلات. وهذه الخطوة ضرورية لإنشاء أساس شامل للتحليل اللاحق.

2. بناء "الرموز الأولية" استقرائياً

تم تبني المنهج الاستقرائي للبيانات، وهذا ما يسمح للرموز بالظهور مباشرةً دون فرض فئات مسبقة، مما يضمن أن تحليل البيانات قائم على كلمات المشاركين وتجاربهم. وقد تم استخدام خاصية التعليق في المايكروسوفت وورد وكذلك الألوان، لترميز البيانات وتصنيفها مبدئيًا.

3. تحديد الموضوعات

تم تجميع الرموز في موضوعات أولية بناءً على المعاني أو الأنماط المشتركة ضمن البيانات، وتضمنت هذه العملية دمج الرموز وربط بعضها ببعض، لتمثل موضوعًا رئيسيًا، وتم عمل جدول بيانات يتضمن كل موضوع رئيس وما يندرج تحته من رموز فرعية، داخل المقابلات وغيرها.

4. مراجعة الموضوعات وتفتيحها

تمت مراجعة الموضوعات المحددة بدقة، وفحص محتواها والتأكد من العلاقات فيما بينها، من خلال مراجعة الارتباطات بين الرموز الفرعية والرئيسية، ومدى علاقتها بأسئلة الدراسة، وقد سمحت هذه العملية التكرارية بتحسين وتوحيد الموضوعات، والتأكد من أنها تمثل بدقة بيانات المشاركين ومقاصدهم.



5. تعريف الموضوعات وتسميتها

تضمنت هذه الخطوة إنشاء تسميات موجزة وذات معنى للموضوعات، حيث ظهر تشعب جميع الفئات من البيانات في هذه المرحلة.

6. ربط الموضوعات بأسئلة الدراسة والأدب السابق، وكتابة الدراسة

في المرحلة النهائية من التحليل، تم دمج الموضوعات مع أسئلة البحث، من خلال ربط نتائج تلك الموضوعات بالدراسات والأدبيات السابقة، إلى جانب كتابة مقتطفات من أقوال المشاركين، وتقديم المقارنات من حيث الاتفاق أو الاختلاف، وتقديم التفسيرات نحو ذلك.

إستراتيجيات تعزيز المصداقية والثبات:

اتبعت الباحثة في تحقيق إجراءات التحقق من جودة البيانات النوعية وفقاً لما ورد في (كريسويل، 2014 / 2019: ميريام وتيسديل، 2021) ما يلي:

1. التثليث: أفضل إستراتيجية معروفة لتحقيق المصداقية هي ما يعرف بإستراتيجية التثليث، ومن ذلك جمع البيانات من مصادر متعددة، ومن أماكن مختلفة، ومن أناس لهم وجهات نظر مختلفة. وعملت الباحثة على ذلك من خلال الحصول على وجهات النظر من عدة جوانب مختلفة، حيث تنوعت ما بين المراحل التعليمية الثلاث: (ابتدائي، متوسط، ثانوي). وتمثل المرحلة الابتدائية أكثر المشاركين بحكم عدد البرامج مقارنةً بغيرها في المراحل الأخرى، ومن مختلف المؤهلات (بكالوريوس، دبلوم عال، ماجستير)، ومن مختلف المناطق (وسط، وغرب، وشمال) المملكة. مما يعطي تصوراً شاملاً نحو تصورات المعلمين المختلفة.

جدول (1)

يمثل خصائص المشاركين في المرحلة النوعية

المرحلة التعليمية	نوعية المقابلة	المدينة	الدرجة العلمية	الرموز المستعارة	العدد
ثانوي	بالباتف	غرب	معلم- ماجستير	(أ)	١
متوسط	بالباتف	وسط	معلم- ماجستير	(ب)	٢
ابتدائي	بالباتف	وسط	معلم- ماجستير	(ج)	٣
ابتدائي	بالباتف	شمال	معلم- دبلوم عال	(د)	٤
ابتدائي	بالباتف	وسط	معلمة- بكالوريوس	(هـ)	٥
ابتدائي	بالباتف	وسط	معلمة- ماجستير	(و)	٦
متوسط	بالباتف	وسط	معلمة- بكالوريوس	(ز)	٧

2. التحقق من صحة المستجيب: التأكيد على قبول جميع الإجابات وسرية البيانات، وحق الانسحاب من المشاركة (استمارة الموافقة البحثية). كما تم العمل بما يعرف بتدقيق المشاركين بعد جمع البيانات وتحليلها، حيث قام المشاركون بمراجعة نصوص المقابلة؛ لضمان الدقة والتوافق مع معانيها المقصودة، ولتحديد جوانب التحيز وسوء الفهم لما تمت ملاحظته.

3. المشاركة الكافية في جمع البيانات: لاحظت الباحثة، بعد جمع البيانات المستمدة من المشاركين السبعة، أن النتائج الناشئة من البيانات حققت التشبع النظري، وهو عدم حصول الباحث على معلومات جديدة تضاف للبحث.

4. تحليل الحالات السلبية وانعكاسية الباحث: تم استعراض البيانات المتعارضة مع نتائج الدراسات السابقة وتفسير ذلك. وقد وضحت الباحثة موقفها من البحث، مما يتيح للقارئ فهمًا أفضل لكيف يمكن أن يصل الباحث إلى تفسير معين من تلك البيانات.

5. وصف ثري ومكثف: تم وصف مكان تطبيق الدراسة وآلية تطبيقها، وكذلك عرض نتائج الدراسة بصورة مكثفة، من خلال تقديم اقتباسات من أقوال المشاركين، وربطها بالأدب السابق.

6. عينة الفروق القصوى: تم الانتقاء المتعمد لمجموعة واسعة من الحالات المختلفة للمشاركين؛ بهدف الحصول على تنوع حول الأبعاد موضع الاهتمام، وتم توثيق ذلك التنوع من خلال استعراض جميع الأقوال للمشاركين على حد سواء، وتحديد الاتفاقات والاختلافات فيما بينها.

عرض النتائج ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الذي يتعلق بتصورات معلمي صعوبات التعلم نحو واقع الممارسات المبنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلم؛ فقد سلط المشاركون الضوء على أهم التصورات المتعلقة بتلك الممارسات، وهي كالآتي:

جدول (2)

التصورات المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر المشاركين

التصورات المعرفية	التصورات التطبيقية	التصورات البحثية والمهنية	التصورات الإدارية
المعرفة والمسميات	اختيار الممارسة	البحث العلمي	الإدارة والإشراف
الأهمية والأنواع	الممارسة والطالب	الفجوة ما بين البحث والتطبيق	الموارد الفنية
	الاستدامة وتنوع المقررات	التطوير المهني	الموارد العلمية
	الممارسة والمعلم		

١. التصورات المعرفية

١.١. المعرفة والمسميات

أظهرت نتائج المشاركين من ذوي الدراسات العليا (ماجستير، دبلوم عالٍ) أن هناك كفاية معرفية نحو مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة في معناها بالمجمل، وقد وصفوا تلك الممارسات بناءً على خلفيتهم العلمية السابقة بأنها هي الإستراتيجيات أو الطرق التي أثبتت البحث العلمي فاعليتها. حيث أوضح المشاركون (أ): "يوجد تقاطع ما بين الممارسات المبنية على الأدلة والممارسات المبنية على البحث العلمي". في حين قال (ب): "هي أشياء منهجية، هي أدلة براهين، طبقت على شيء مبني على شيء علمي، واضحة تستطيع أن تمشي عليها بخطوات مقننة، فأنت تطبق شيئاً مجرباً".

وأضاف (ج): "هي الممارسات أو الإستراتيجيات أو الأساليب التي يستخدمها المعلم وتكون فيه دراسات أثبتت أن هذه الممارسات تفيد الطلاب". وأضافت المشاركة (و): "الممارسات التي هي الأبحاث أو الطرق التي أثبتت فاعليتها على أرض الواقع، وتطبق بشكل فعال مع الطلاب وتجيب نتيجة". ويعلق المشاركون (د) بقوله: "سمعت فيها كمصطلحات علمية، لكن ماني مدرك لها، هذا حقيقة".

في المقابل، أظهرت مشاركتان ممن يحملن مؤهل البكالوريوس فقط، ضعف المعرفة بمعنى الممارسات المبنية على الأدلة، حيث أظهرت المشاركة (هـ) ذلك بقولها: "فمممكن أنت تسالين على شيء نكون إحنا مطبقينه، ممكن الاسم غير مألوف بالنسبة لنا". وتتفق مع ذلك المشاركة (ز): "مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة ما قد مر عليّ أبداً أبداً. يعني إحنا يقولون لنا مثلاً: طبقوا هذه الإستراتيجية؛ لأنهم طبقوها ونجحت، مين طبقها؟ كيف طبقها؟ ما ندري. ويعطوك إياها رؤوس أقلام، وإنتي

ممکن تطبیقہا بما فہمیتہ إنٹی، أو بما شفتیہ بالملاحظۃ". ویبین المشارک (أ) ذلک بقولہ: "کملعین فی المیدان، قد یجہل کثیر من الملعین مصطلح الممارسات المبنیة علی الأدلة ویکتفوا بالممارسات الی لیس لہا أساس علی".

من زاویة أخرى، یتفق جمیع المشارکین علی أنهم قد یتطبّقون الممارسات المبنیة علی الأدلة دون أن یدرکوا المسی العلی لہا. حیث أوضّح المشارکون (أ، ب، د، هـ، ز) أن کثیرًا من الممارسات أو بعض الإستراتيجیات یتطبّقها بعض الملعین دون أن یعرف اسمہا، علی الرغم من أن ما یقوم بہ هو ممارسة عملیة، علی سبیل المثال: التدریس المباشّر یتعبّر ممارسة مبنیة علی الأدلة، ولكن لما تسأل المعلم هل هذه الممارسة مبنیة علی الأدلة أو لا؟ قد تجد عنده قصورًا فی المعرفة بالمصطلح نفسه. کما ترى المشاركة (و) أنها: "تطبّق بشكل تلقائي من قبل الملعین بدون معرفة أحيانًا مسمیات، أو تصنیفات لہا، یعنی الملعین القدامی کانوا یتطبّقون بعض الإستراتيجیات، بس ما کنا مسمیہا، حالیا صار لہا مسمیات وصار لہا بحوث تبحت فیہا، وتطلع نتائج إنها فعلا فعالة". یتفق معها (ج): "أنا دارس الممارسات المبنیة علی الأدلة، جمیع الممارسات الی درسناها واطلعنا علیہا کلہا، حنّا نطبّقہا بالمیدان من قديم، لكن المصطلح هذا أخذ الممارسات ورتبہا".

یلاحظ مما سبق أن مؤهلات الملعین العلیا کان لہا دور فی المعرفة بالمعنی العلی للممارسات المبنیة علی الأدلة، إلا أن تلك المعرفة یشوبہا نوعٌ من القصور. حیث ذکروا أنها ہی ما أثبتتہا الأبحاث، دون أن یشیر أيُّ مشارک لمدی أهمية جودة تلك الأبحاث الی یتم الرجوع لہا، وكذلك عدم التفرقة ما بین المصطلحات المختلفة لتلك الممارسات باستثناء مشارک واحد. فی المقابل، أشاروا إلى أنهم قد یتطبّقونها دون معرفة المصطلحات العلمیة لہا.

وهذا یتفق مع ما أشارت إلیہ أبا حسین والمیزاني (2022) من أن الملعین یمتلكون معرفة عامة بالممارسات المبنیة علی الأدلة. بینما يرى (Test et al. 2015) أن قلّة منهم یملك التفرقة ما بین المصطلحات القائمة علی الأدلة والقائمة علی الأبحاث؛ مما أدى إلى الخلط ما بین تلك الممارسات. ویتفق نتیجة هذه الدراسة مع ما توصل إلیہ المنقاش (2022) من أن معلی صعوبات التعلم ممن لديهم مؤهل عالٍ مثل الماجستير والدکتوراه کانوا أكثر درایة وفہمًا بہذه الممارسات وألیة تطبیقہا علی الطلاب، وذلك لاطلاعهم ودراستهم. بینما تختلف عن دراسة (المغاربة والحمیدان، 2020؛ Alhossein, 2016) من حیث إن المؤهل التعلیمی لیس له تأثیر علی إکساب الملعین المعرفة أو التطبّق لتلك الممارسات.

2.1. الأهمية والأنواع:

یتفق جمیع المشارکین علی أهمية المعرفة بالممارسات المبنیة علی الأدلة ومصطلحاتہا العلمیة. حیث أوضّحت (هـ): "أعتبر المعرفة بالممارسات المبنیة علی الأدلة شیء مهم جدًا، علی الأقل یفید حتی لمن أسوی بحث، علی الأقل یصیر عندی المصطلح الصحیح عند کتابتی للبحث کمسی". وتضیف (و): "فمعرفةنا فیہا فعلا تكون مهمة، وحتى أحيانًا تثریک بتفاصيل أنت أحيانًا غافلة عنہا". ویعلق (ج): "لأنه أول شیء عشان یکون عنده خطوط، یکون عنده اطلاع، ویکون عنده إضافة، أنا مو عارف کل شیء". ویؤكد (د): "المعرفة مهمة، لكن المهم أن یکون له تطبیق فعلي أو تكون الأرضیة مہیأة لتطبّقہ، ولا أن تكون المعرفة نظریة فقط".

کما تبرز أهمية المعرفة بتلك الممارسات فی كونہا تجعل التدریس أكثر فاعلیة. حیث أشار المشارک (أ) إلى ذلک بقولہ: "الإستراتيجیات أو الممارسات، المعرفة بہا قد یقود التدریس بشكل أكثر فاعلیة". ویضیف المشارک (د): "یقرر المعلم أن الممارسة جیدة إذا حققت نتیجة، إذا حققت نتیجة معناتہ إنها مرة کویسة، إذا ما حققت نتیجة لا".

وتعلق المشاركة (ب) بأن الاطلاع والمعرفة تجعل فاعلیة تلك الممارسات أكبر علی الطالب: "أنا عارفة الإستراتيجیة الفلانیة -مثلا-، بس مانی عارفة بالضبط بعض التفاصيل الی أطبقہا عشان تعطينی أفضل النتائج، أو أفضل الحلول مع طلابی". وتضیف المشاركة (هـ): "فالطالبات بجمیع الفئات وبجمیع القدرات یتحمسون أكثر مع هذه الإستراتيجیات

المستخدمة، ألاحظ تفاعل أكثر وأعلى في استخدامها"، وتظهر الفاعلية بقولها: "أحكم على الإستراتيجية من خلال استجابة الطالبة وعلى نقاط القوة لدى الطالبة وعلى تمكني أنا من الإستراتيجية". وتوافقها الرأي المشاركة (ز): "كل شيء أجربه، عرفتي؟ إذا كررتها، وحسيت أن البنت فاهمتها، معجبة فيها، مريحة لها، حفظت الخطوات، وسهلت عليها".

كما تناول المشاركون في هذه الدراسة أنواعاً عديدة لممارساتهم التدريسية في الحصة الدراسية. حيث أشار المشاركون (أ) إلى أنه يستخدم: التدريس المباشر، إستراتيجيات التعزيز، إستراتيجيات التأخير الزمني، وإستراتيجية انسخ غطّ قارن؛ لكونها إستراتيجيات مبنية على الأدلة. في حين شاركنا (ب) باختياره لإستراتيجية: النمذجة، أخذ الدور، تحليل المهمة، التدريس المباشر، ويرى أن التدريس المباشر هو الأكثر استخداماً بين المعلمين.

في حين تفضل (و) التدريس التشاركي، التدريس التعاوني، خرائط المفاهيم، التعاون مع الوالدين أو ما يسمى بالاستشارة الوالدية؛ وذلك لكونها ملائمة للمرحلة الثانوية التي تقوم بتدريسها. ويفضل (ج) استخدام ممارسات التجزئة، أو الانتقال من المحسوس للمجرد. أما المشاركون (د) فيستخدم التلقين والتكرار والحفظ، ويرى فائدتها للطلاب، وأنها تنفع لجميع الطلاب، وكذلك الإستراتيجيات الحسية. أما (هـ) فكانت معظم إستراتيجياتها قائمة على التعلم النشط، كإستراتيجية جدول التعلم، عصا آليس كريم، سلة المشتريات، القصة.

في ضوء ما سبق، قد يعود إيمان المعلمين بأهمية التعرف على الممارسات المبنية على الأدلة، لامتلاكهم اتجاهات إيجابية نحوها. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (العتيبي، 2022؛ Collins, 2018). إن المعلمين يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو الممارسات المبنية على الأدلة، إلا أن معظم المعلمين المشاركين يحكمون على فاعلية الممارسات ليس بناءً على نتائج البحث العلمي ولكونها مبنية على الأدلة، وإنما بناءً على تجاربهم مع طلابهم، ومدى ملاءمتها لهم.

وهذا يتعارض مع ما أشار إليه Cook and Odom (2013) من أن المعلمين يعتقدون أن التطبيق الواسع للممارسات المثبتة علمياً سينتج عنه تحسين في نتائج طلابهم. ويمكن تفسير ذلك بأن الممارسات التي يستخدمها المشاركون في هذه الدراسة كانت في معظمها ممارسات مبنية على الأدلة، على سبيل المثال: التدريس المباشر، التعلم التعاوني، النمذجة، خرائط المفاهيم، التأخير الزمني (What Works Clearinghouse [WWC], n.d.)، وغيرها من الإستراتيجيات؛ لذلك كانت لها فاعلية إيجابية على أداء الطلاب حتى مع جهل بعض المعلمين باعتبارها مبنية على الأدلة أم لا.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة المناقش (2022) من أن معلمي صعوبات التعلم يستخدمون إستراتيجيات التدريس المثبتة علمياً بنسبة (72٪). وتشابه معظم أنواع الممارسات التدريسية المطبقة التي أشار إليها المشاركون في هذه الدراسة، مع ما توصلت إليه كل من دراسة (المالكي، 2022؛ اليافعي والزارع، 2020) من حيث استخدام ممارسات التعزيز، والنمذجة، وتحليل المهمة، والتلقين.

٢. التصورات التطبيقية

١.٢. اختيار الممارسة

من الأمور الصعبة التي يواجهها معلمو صعوبات التعلم أثناء تدريسهم؛ هو اختيار الإستراتيجيات التدريسية الملائمة. حيث أجمع معظم المشاركين على ذلك، فيقول (أ): "يعتبر اختيار الممارسات صعب إذا ما في دليل جامع لها يسترشد فيها المعلم يكون صعب جداً". وتضيف (هـ): "ما هو بسهل تختارين الإستراتيجيات". وترد (ز): "يعني صعب، صعب أنا أحس مو بسهل تحوسين تحوسين تضيعين شوي تضيعين، وأحياناً تختارين أسهل شيء متعارف عليه".

وقد تعود صعوبة اختيار تلك الممارسات للعديد من الأسباب، من ذلك: كثرة المهام، ضيق الوقت، حدوث مشكلات جديدة، اختيار ممارسات قد لا تتلاءم مع الطالب. ومما يؤكد ذلك ما ذكره (أ): "لأن هناك مهام كثيرة جداً إلى آخره". ويضيف

(ب): "أصعب شيء على المعلم يعني وقت الدرس، أحياناً الطالب ما يطلعه المعلم على الوقت يتأخر عليك الطالب.. فلما يعني الطالب وأنت تبي تخلص تبي تنجز، لا تنتهي الحصّة وأنت ما أنجزت، فيعطيه أقرب شيء هو يتذكره". في حين ترى (هـ): "أنك قد تختارين إستراتيجيات معينة ما تكون مناسبة للطالبة أو تزيد الموضوع تعقيداً". وتوافقها الرأي في ذلك (ز): "وأحياناً تجتهدين وتصير غلط، غلط شتتي البنّت وأتعبتها وجبتي أغراض ما تصلح". ويعلق (د): "إذا كانت المشاكل أو الأشياء نفس بعض فالأمور بسيطة، لكن إذا كان في حالة جديدة، هي إيلي أنت تفكر فيها وتجرب فيها أكثر من ممارسة".

يمكن القول إن المعلمين يواجهون تحديات عند اختيارهم للممارسات المبنية على الأدلة أثناء تقديم الحصّة الدراسية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة هيرون (2017) Herron من أن أبرز المعوقات التي تحول دون تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة هي ضيق الوقت، وضعف المعرفة والمهارة حول كيفية اختيار وتنفيذ الممارسات الفعالة (حسن وآخرون، 2019؛ Hassan et al., 2019; Herron, 2017). ونتيجة لذلك يتم استخدام ممارسات غير مناسبة للطلاب (Agran et al., 2017).

إضافة إلى ما سبق، فإن اختيار الممارسات المبنية على الأدلة قد يخضع للعديد من الصفات التي ينبغي توافرها من وجهة نظر المعلمين. وقد اختلفت تلك الصفات باختلاف وجهات نظر المشاركين، حيث يرى المشاركون (أ): "أهم شيء تكون قابلة للتطبيق من حيث الوقت والتكلفة، والأدوات تكون متوفرة وقدرتي كمعلم على تطبيقها، وتتصل بالجانب الأكاديمي بشكل كبير". وتوافقها الرأي المشاركة (و): "أول شيء إنها تكون غير مكلفة، تكون واضحة في التعليمات، تكون قابلة للتطبيق على أرض الواقع". في حين ترى المشاركة (هـ): "كلما كانت الإستراتيجية بسيطة وواضحة كلما كانت أفضل بالنسبة للطالبة، برضو الإستراتيجيات التي تكون مطبوعة على ورقة أو تحتاج بحث بسيط أو تكون ملموسة تكون أفضل للطالبة كثير". كما أن حرص المعلم على إتقان الطالب للمهارة يزيد الموضوع تعقيداً، حيث ذكر المشاركون (د): "أبرز صفة في الممارسة اللي تختصر الوقت على الطالب وتحسسه بالانتقال من ما كان إلى ما صار عليه الآن بشي بسيط بدون بذل جهد".

وبالاحظ من إجابات المشاركين أنهم ذكروا العديد من المعايير التي تضبط عملية اختيارهم لتلك الممارسات، ويعد ذلك جانباً إيجابياً من تصورات المعلمين، كما أن من أهم الاعتبارات عند اختيار الممارسات: معرفة مدى تلبيتها لحاجة الطلاب، وسهولة استخدامها من قبل المعلمين، وكذلك تحديد التكلفة التي تتطلبها الممارسة، والوقت اللازم لتنفيذها (Torres et al., 2012). إلا أن هناك معياراً مهماً لم تتم الإشارة إليه من قبل المشاركين، وهو مدى توفر دليل علمي يدعم الممارسة المختارة. بحيث كلما زادت قوة الدليل العلمي لتلك الممارسة، كانت الحاجة لها أكبر والفاعلية أعلى مقارنةً بغيرها من الممارسات (Leko et al., 2019). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (2005) Boardman et al. في كون معلمي التربية الخاصة لم يضعوا مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة معياراً عند اختيارهم لممارساتهم التعليمية مع طلابهم، بل كانوا يركزون على مدى إمكانية استعمال تلك الممارسات ومناسبتها لطلابهم.

2.2. الممارسة والطالب:

أجمع المشاركون في هذه الدراسة على أهمية ملائمة الإستراتيجية المستخدمة لشخصية الطالب وتفضيلاته من ناحية، وملاءمتها للدرس المقدم له من ناحية أخرى. حيث ذكر المشاركون (أ): "مناسبتها لخصائص الطلاب اللي أطبقها معاهم فيها مرونة عالية بحيث ممكن أعدل فيها". ويوافقها الرأي (ب): "يعني أنا قلت خل المجموعة أو الدرس اللي عندك، هم يمشونك ولا تمشينهم، هذا الصح هو اللي يمشيك الطالب شخصيته وقدراته". وتوافقها الرأي (هـ): "تختلف الإستراتيجيات من طالبة إلى طالبة على حسب قدراتها، وتختلف على حسب ما يناسب الدرس نفسه". ويضيف (ج): "أختار الممارسة اللي بتناسب مع الطالب حتى لو كانت صعبة علي، الطالب هو اللي يحدد".

وقد أعطى بعض المشاركين أمثلة حول كيفية ملائمة الإستراتيجية لخصائص الطالب وقدراته (حركي، أم يفضل الأنشطة المكتوبة، تنافسي، جريء أم خجول). فقد ذكر المشاركون (ج): "أحياناً يعني أقول هذا مناسب مع فلان، هذا تنافسي الطالب هذا يحتاج أحد ينافس، وهذا تنافسي أنا لازم أدخلهم مع بعض، فأدمجهم مع بعض، وأحياناً يكون واحد صف ثالث وواحد بخامس، وأحياناً أقول هذا الطالب، لا، هذا فردي، لا يمكن إنه يدمج مع أحد، لأن رأسه براسي يأخذ المعلومة"، ويضيف: "في طالب يبغى الحركة في طالب؟ لا. يبغى يكتب. فيه طالب ما يبغى يعني يبغى يقول عطني ورقة حطها واسكت، فيه بعضهم لازم يكون راسك براسهم مباشرة". ويوافقه الرأي (ب): "يعني بعض الطلاب شخصيته صراحة تساعدك مثل إيش أعمل أدوار، فيه طالب يشده إنه يأخذ الدور، هو أنا أشرح له وأعلمه وأوضح له الخطوات وكذا. ثم يأخذ الدور وأنا أخذ دور الطالب. شخصيته تساعدني إنه الطالب هذا ممتاز، عنده طلاقة". وتوافقه الرأي (ز) بقولها: "لما تأخذين طفلة ضعيفة شخصية، وتطلعينيها معلمة ولا تملك أي مهارة. تراك استرثمتها وقتلتها قتل.. لأنك ما أهلتها عشان توقف قدام السبورة، هذا ظلم. فانا أقول فيه بعض الإستراتيجيات تناسب ولا ما تناسب".

في حين يؤكد المشاركون (ج) أن بعض الطلاب لا يفضلون استخدام التقنية، حيث ذكر المشاركون (ب): "وعندي آبياد الطالب يفضلها أكثر من الآبياد، يعني أنا لاحظت إنه الطالب يبغى الحركة". وتوافقه الرأي (ز): "طيب أنا جبت آبياد حملت الألعاب واللي تضربين بالآلة وتطلع لك الإجابة يصفق لك. قامت الطالبة تحك شعرها قلت إيش فيك، قالت أنا ما أواطن الآبياد، وجع راسي.. كلمت الأم قالت بنتي ما تواطن الجوات ولا تحبه ما أدري إيش فيها عكس الناس ما تحبه".

ومن تلك المعايير أيضاً، أن تكون تلك الإستراتيجيات من واقع الطالب وبيئته الطبيعية. فقد ذكرت المشاركة (ز): "تكون قريبة من الواقع اللي نعيش فيه من البيئة الطبيعية اللي يعيش فيها الطالب، أيضاً تكون فيها دافعية للمتعلم". ويرى المشاركون (د) أن تفضيل الطالب للممارسة أهم من كونها مبنية على الأدلة أو لا، وذلك بقوله: "وش إيلي يخدم الطالب حنا معاه سواء كانت ممارسة والا غير ممارسة، سواء كانت معتمدة بالأدلة والإجراءات والبحوث، والا ما هي معتمدة".

ويتفق ما أشار إليه المشاركون مع ما ذكره الأدب السابق، حيث أكد Torres et al. (2012) أنه من المهم ملائمة الممارسة مع خصائص الطالب العمرية والثقافية وبيئته الطبيعية وقدرات المعلم. ولكن، يجب الأخذ في الاعتبار أن وجود مقاس واحد يناسب الجميع لا يتوفر عند تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة (Lako et al., 2019). حيث إنه حتى لو توافقت تلك الممارسات مع بيئة طالب ما وخصائصه، فإنها قد لا تتناسب مع جميع الطلاب (Santangelo et al., 2013). وعلى الرغم من ذلك فإن بعض المعلمين قد يستخدمون تلك الممارسات دون تخطيط مسبق (Mazzotti et al., 2013). وهذا يتطلب أن يكون لدى المعلم معرفة جيدة بتلك الممارسات، لتلبية احتياجات الطلاب، ومراعاة الفروق الفردية المتنوعة (Dudley-Marling, 2011).

3.2. الاستدامة وتنوع المقررات:

يعد قياس مخرجات التعلم، المتمثل في مستوى التحسن في أداء الطالب، أحد أهم المؤشرات المساعدة في معرفة مدى نجاح تلك الممارسات واستدامة توظيفها في العملية التعليمية؛ وذلك لكون التدريس في برامج صعوبات التعلم قائماً على تفريد التعليم. حيث أشار المشاركون (أ) إلى ذلك بقوله: "من خلال قياس نتائج التعلم وقياس التغير في السلوك، فالحكم على الممارسة يكون من وجهة نظر مخرجات التعلم وليس من وجهة نظر المعلم نفسه".

وأضاف (ج): "ال 90% من المعلمين. يعني عندهم إستراتيجيات وممارسات ما هي مبنية على الأدلة ويمكن تناسب طالب وما تناسب طالب آخر، حتى وإن قام عليها دراسة، لكنها مناسبة لوقت معين، وفئة معينة". ويوافقه الرأي (د): "ال 90% من المعلمين، يعني عندهم إستراتيجيات وممارسات ما هي مبنية على الأدلة ويمكن تناسب طالب، وما تناسب طالب آخر، حتى



وإن قام عليها دراسة، لكنها مناسبة لوقت معين، وفئة معينة". لذلك يقول المشارك (ج): "والله أنا أجي أحدد ممارسة أقول باستخدامها مع الطالب؟ ما قد صارت، ولا قد فكرت، ولا أتوقع إنني بسوها، لكني أنا أبدأ مع الطالب أول شيء بالاختبار، ثم أبدأ معه أول درس، والطالب باستجابته يوجهني لطريقة معينة مناسبة له".

إضافة على ما سبق، فإن محك الاستدامة والاستمرار على استخدام ممارسات معينة في العملية التعليمية قائم على تقييم الإستراتيجية وانعكاسها على الطالب نفسه. فقد أجمع كلُّ من المشاركين (أ، ج، د، ب، و) على أن "المحك هنا الطالب نفسه يمشون على استيعابه وقدرته؛ إذا الممارسة كانت مفيدة معه يواصلون استخدامها، إذا لمسوا أن الممارسة لم تكن مفيدة توقفوا وبحثوا عن بديل". وتضيف المشاركة (و): "إذا فادته الممارسة راح أستمر معاه فيها، لحد ما نوصل درجة الإتقان أو درجة معينة مثلاً من الإتقان عند الطالب أوقف وأبدأ أستخدم طريقة جديدة أو مهارة جديدة".

كما يرى المشاركون أهمية تقييم الإستراتيجية أثناء عملية التطبيق. فتعلق (هـ): "في البداية أطبقها مثل ما هي، بعد ما أطبقها مثل ما هي أكتشف جوانب الضعف فيها جوانب القوة فيها مميزاتها وعيوبها هل تناسب طالباتها هل تحتاج إلى تغيير بعض الإستراتيجيات ما تحتاج أي تغيير، أطبقها مثل ما هي". أما المشارك (ب) فيقول: "أنا ترى عملي الرئيسي على الإستراتيجيات، ترى إشلون أعطيه إستراتيجية يتذكرها طول عمره، بناءً عليه ما ينسى المهارة هذه". وبناءً على نتيجة التقييم ترى (هـ): "وبعض الإستراتيجيات لا أبدأ أعدّل من خطواتها عشان تصير سهلة على طالباتي".

ويمكن القول إنه نتيجة لما يقوم به المعلمون من تقييم لتلك الممارسات باستمرار في الغالب، فقد أدى ذلك لزيادة فاعليتها في تحسين معدل التعلم لدى طلابهم. وتتفق تلك الإجراءات مع ما أشار إليه Leko et al. (2019) بأن يقوم المعلمون بقياس فاعلية تلك الممارسات ونجاحها في قدرتها على تحسين مخرجات التعلم. حيث يتم ذلك من خلال قيام المعلم بمراقبة وقياس نواتج التعلم؛ لمعرفة مدى تحسن أداء الطالب، ومن ثم توفير الوقت الضائع في الإحباط والتخبط. وذلك من خلال استخدام التقييم التكويني (Deno, 2003). عن طريق مراقبة أداء الطلاب باستمرار، بحيث سيتم التعرف على غير المستجيبين، وتعديل التوجيه ليناسبهم (Gedye, 2010). وقد توصلت دراسة المناقش (2022) إلى أن استخدام معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة أدى إلى تحسّن مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم بنسبة (80٪) من وجهة نظر المشرفين.

من زاوية أخرى، فإن تنوع المقررات الدراسية قد يلعب دوراً كبيراً في التنوع في اختيار الممارسات المبنية على الأدلة وتوافرها. حيث أجمع معظم المشاركين (أ، هـ، د) على أن مقرر لغتي يحظى بالنصيب الأكبر في تلك الممارسات. ويعملون ذلك بكون لغتي جامعة للقراءة والكتابة والفهم القرآني، على سبيل المثال: القراءة لها ممارسات، والفهم القرآني له ممارسات، وكذلك التفاعل فيها أكثر مقارنة بالرياضيات والتي نوعاً ما تكون فيها الممارسات محدودة. في حين ترى المشاركة (و) أن ذلك يعود لطبيعة المقرر: "مثلاً في ممارسات معينة، مثلاً تكون أكثر فاعلية مثلاً في المواد العلمية والكيمياء والفيزياء، وها الأشياء، وفيه ممارسات أخرى، مثلاً تناسب المواد النظرية، مواد بالحفظ، على حسب يعني طبيعة المادة نقدر يعني نميز إيش الممارسة الأفضل أو الممارسة الأكثر فاعلية".

في حين اختلفت إجابة المشارك (ج) بقوله: "معلم اللغة العربية المبدع هو اللي يقدر يوصل المعلومة للطالب بأسهل طريقة، يقدر يعلم الطالب الرياضيات، لكن معلم الرياضيات ما يقدر يعلم اللغة العربية، الرياضيات فيها سعة، فيها مجال أكبر، إنني أقدر أنواع بالدرس، أنا أدرس رياضيات أكثر".

4.2. الممارسة والمعلم

تتأثر العملية التطبيقية للممارسات المهنية على الأدلة بالصفات الشخصية للمعلم. وقد برزت عدة صفات كانت في معظمها إيجابية؛ كمحبة المعلم للتجديد والانفتاح على كل ما هو مفيد، والقدرة على الربط بين البحث والتطبيق، والرغبة والشغف في حب العمل والإبداع فيه. فمن حيث التجديد والانفتاحية، أشار المشاركون (أ): "أنا منفتح جدًا على موضوع الممارسات المهنية على الأدلة وكل ما يستجد في الميدان ودائمًا ما أطبق... أنا شخصيًا ميال جدًا لأخذ كل ما يستجد في حقل التربية الخاصة ودائمًا ما يقولون بنطارد كل جديد".

وتوافقه في ذلك (هـ): "أفضل أتعلم الجديد من الممارسات وأستخدم القديم المتمكنة فيه، حتى أدمج بين الاثنين من باب التغيير بالنسبة لي كتطوير ومن باب التغيير على الطالبة كتغيير". وتضيف (و): "الجديد لازم نكون على اطلاع دائم فيه، لكن أيضًا قديمك نديمك حتى لو الجديد أغناك، فأحيانًا أنا أفضل مثلاً الممارسات التي أنا متعود عليها حتى لو ما كان فيه إثبات لفعاليتها، بس ما ينكر أو ما يمنع إني أطلع على شيء جديد. أتعلم، وأستفيد".

كما تميز المشاركون في هذه الدراسة بقدرتهم على التطبيق لما يتم تعلمه من إستراتيجيات تدريس أو ممارسات مبنية على الأدلة بكل سهولة ويسر. فقد ذكر المشاركون (ب): "يعني استيعابنا أكثر بكثير، نقدر يعني نتخيل الحالة بالذات بسهولة، يعني أقدر أربط بين اللي أنا طبقته، والشيء اللي درسته وشلون بطبقه؛ فيه ربط سهل الحمد لله، الفجوة اللي يقولك اللي بيننا وبينهم". وتضيف (هـ): "بعد النجاح لبعض البرامج المقدمة في المدرسة صار في تعاون من قبل معلمات التعليم العام بشكل كبير جدًا، صاروا ياخذون منا الإستراتيجيات اللي احنا نطبقها". ويعلق (ج): "المعلم أو الباحث اللي احتك في الميدان، أو طلع شيء من الميدان الفكرة اللي عنده تمتاز بسهولة تطبيقها، يعني يجيها بطريقة مبسطة".

وبعد الشغف والرغبة في التعلم والعمل من أهم الصفات الإيجابية التي تناولها المشاركون. فقد أشار (و): "لكن الآن مع ظهور هذا المصطلح اللي صار يتكرر كثير الممارسات مبنية على الأدلة، صار الواحد يعني عنده نوع من الفضول إنه يطلع فعلاً على الأبحاث على الدراسات اللي بحثت عن هذي الممارسات، خاصة لو كانت في مجال صعوبات التعلم أو في المواد اللي احنا نعطيها، نحس إنه فيه نوع فعلاً من الفضول ونوع من الحب الاطلاع على المراجع الحديثة أو الدراسات الأجنبية". ويضيف (ج): "لي رغبة إني أتعلم أنا بالنسبة لي ... الواقع مختلف عن الطموح، الطموح والرغبات شي أكبر أحياناً من الواقع". وتوافقه الرأي (ز): "والله متعطشة لكل جديد، وأدخل أنا على مواقع أمريكية وأترجم". ويضيف (د): "والله أنا أقول إحنا نرغب في التعلم أو الممارسة اللي تفيد الطالب مباشرة".

إن استعداد المشاركين في هذه الدراسة لتبني ممارسات جديدة تختلف عن تلك التي اعتادوا عليها حاليًا في نظامهم المدرسي، وقدرتهم على تطبيق ما تم تعلمه في واقعهم العملي، وشغفهم اللامحدود في التعلم؛ يمكن تفسيره من خلال ما يُعرف بنظرية الكفاءة الذاتية لباندورا (1994)، وهي الإيمان بقدرة الفرد على التأثير في الأحداث التي تؤثر على حياته. حيث تعد الكفاءة الذاتية للمعلم لها تأثير مباشر على أداء الطلاب (Dunn et al., 2013).

والمعلمون الأكفاء هم أولئك الذين يعتقدون أن بإمكانهم إحداث فرق تعليمي مع طلابهم (Hattie, 2012). وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة أبو راسين والريبعان (2023) بأن الكفاءة الذاتية المهنية لمعلمي صعوبات التعلم ومؤشرات الإنجاز جاءت بدرجة مرتفعة جداً، وأن هناك علاقة طردية ما بين الكفاءة الذاتية وجودة الأداء لدى معلمات غرفة المصادر. فكلما ارتفعت الكفاءة الذاتية، زاد ذلك من استبصار المعلمة بقدراتها وإمكاناتها، وامتلاكها لدرجة عالية من الإصرار والمرونة وبذل الجهد وإنجاز المهام (حجازي، 2023).

وعلى الرغم مما سبق، فإن هناك بعض الصفات السلبية لدى بعض المعلمين، التي قد تحد من تفعيل الممارسات بشكل إيجابي في العملية التعليمية، ومن ذلك: ضعف الاطلاع العلمي، ومقاومة التغيير، وضعف التعاون. فيعلق (ب): "يكون صادق، مو كل المعلمين يقررون بحثك ويأخذون بنتيجته... أما المعلمين، ما راح يقرأ غالبا إلا المتخصص يبغى شيء معين، المعلمين مشغولين في حياتهم وفي طلابهم، ما راح أبحث عن معلومة إلا أنا محتاجها.. إستراتيجيات للصعوبات مكتوبة، لكن كلها لها (15) سنة". وينافقه الرأي (أ): "لكن أنا... كنت أبحث وأشوف واطلعت، أنا مهتم ولكن لو ما بحثت كيف يمكن يوصلني هذا الإنتاج... المعلم الباحث سيجد مصادر في تسهيلات كثيرة عنده... المعلم غير الباحث لن يكون بمقدوره الوصول إلى هذه الممارسات". وينقد المشارك (ب) بعض ممارسات المعلمين: "بشكل عام إللي يفقد التطور أو التقدم في مستواه إنه بيدأ يحفظ له طريقة معينة في التدريس ويمشها على كل الطلاب". ويتفق معه أيضا (أ): "ممارسات بعض المعلمين عندهم نزعة لمقاومة التغيير، لكن أحيانا أنت تكون لحالك أنت.. أخذنا الكثير وطبقنا القليل، مو مالتنا رغبة، ولكن الميدان".

3. التصورات البحثية والمهنية

3.1. البحث العلمي

يؤكد المعلمون أهمية البحث العلمي باعتباره من أهم مصادر الحصول على الممارسات المبنية على الأدلة. فأشار (أ): "البحث العلمي أساسا يوسع مدارك الباحث ويجعله بحاجة إلى أن يبحث في مصادر مختلفة طبعا.. بشكل أكثر تخلي حظه أوفر في إنه يعثر على مصادر ومعلومات حول الممارسات". وتعلق (و): "الآن كثير من المعلمين صاروا نشيطين في البحث العلمي، مرة يعني فيه نشاط وفيه وعي بأهمية البحث، وأساسا صار يعني الآن جزء من تقييم المعلم".

ولكن المشارك (ج) كانت له فكرة شرطية لنجاح تلك الأبحاث: "مهم جدا جدا، ما هو فقط في الممارسات، أي شيء يخص التعليم.. بس شرط إنه يكون منك وفيك على قولتهم.. قالوا إن الدراسة هذه أثبتت كذا كذا في الولايات المتحدة الأمريكية، لأ. تعال أنت سوي دراستك عندي، وقل لي أثبتت الدراسة في هذا المكان". وتعلق (هـ): "وجود هالبحوث واطلاع المعلمين عليها يعطيك يعني زي الأرض الصلبة اللي تمشي عليها على الطريقة اللي أنا معتمدتها، طريقة صحيحة، طريقة فعالة، حتى لو ما جابت نتيجة مع طالب، ممكن تجيب نتيجة مع طلاب آخرين".

وبناءً على ما سبق من الإيمان بأهمية البحث العلمي، فإن التعاون والتواصل ما بين الباحثين والمعلمين هو شرط مطلوب لتفعيل البحث العلمي وتطبيقاته بصورة مفيدة في واقع الميدان، ولكن أجمع المشاركون على ضعف ذلك التعاون، وأنه قد يقتصر على بعض الجوانب دون تحقيق المقصود منه. فقد ذكرت المشاركة (هـ): "غالبا أبحاث الجامعة كأن فيه جدار بيننا وبينهم؛ ما وصلنا أي شيء منهم، ما في تعاون بيننا وبينهم، ما في شراكة مجتمعية بيننا وبينهم.. والصراحة بالنسبة لي أنا، الجامعة هي اللي تعطيك كل جديد وخاصة المصطلحات العلمية". وتوافقها الرأي (و): "التعاون ضعيف، يعني مثلا الباحثين فقط يلجؤوا للميدان أثناء البحث عن عينات وغيره، لكن بعدين أنا لو أبغى نتائج أو أبغى أستفيد ما ألقى أحد فعلا يزودني بنتائج ودراسات تفيدني في الموضوع الفلاني أو غيره، صراحة التعاون ما يرتقي للمستوى المطلوب". في حين يقول (ج): "المعلم يقول أنا قاعد أمشي في طريقي، في دروسي. يا الله. يا الله أخلص، يجيني واحد يشغلني يجرب، ففيها ثقل عليه، إلا إذا كان فيه بينهم علاقة طيبة، ودية يخليه يتعاون معك". ويضيف (د): "ما عندنا تفاعل مع الباحثين، والله لا من ناحية تطبيق الاستبانة ولا من ناحية الدراسات التجريبية مع الأسف!". وتعلق (ز): "ما توصلنا الأبحاث العلمية بشكل واضح وسهل أبداً".

3.2. الفجوة ما بين البحث والتطبيق:

إن الفجوة ما بين البحث العلمي والتطبيق الفعلي لتلك الأبحاث من المعضلات التي قد تواجه الباحثين والمعلمين على حد سواء، ففي حين يتطلع الباحث إلى أن الأبحاث قد تساعد في تطوير أو خلق حلول للمشكلات الميدانية؛ نجد أن المعلمين يرون صعوبة الاستفادة من تلك الأبحاث وتوظيفها في العملية التعليمية. وقد بين المشاركون بعض تلك الأسباب، فعلى سبيل المثال، يفسر المشاركون (أ) ذلك بقوله: "لماذا؟ لأنهم لا يلمسون لها أي أثر في الميدان، ولا تطبيق ولا أي وجود فبالنتالي صعب جداً، إن المعلم عنده اعتقاد أن أتبنى ما أقوم بفعله فلما اتجه إلى التنظير وما أجد تطبيق واقعي ما راح أؤمن وأتبنى الممارسة أبداً".

بينما يعلل (ب) بقوله: "أنتم ما شاء الله! يعني من ناحية أكاديمية وعلمية وبحثية ممتاز ومتميزين جداً، لكن مو كل شيء ينفع مع الطلاب في الميدان"، ويضيف أيضاً: "في كثيرين ما شاء الله! في الجامعة مميزين وعندهم علم واسع، لكن ما يوصل المعلومة للميدان، اللي في الميدان ما يفكر في نفس طريقتك وألفاظك ومستوى تفكيرك، مو فاهمك وما هو مستوعب. ما راح تجذبه، ما راح يأخذ منك. في الأخير، أنت تتكلم بلغة أعلى". ويذكر (ج): "حتى الممارسات أو البرامج التدريبية اللي أخذناها وجهونا على موضوع معين في بعضها إلى الآن، خرينا نقول فيه فجوة ما بين الكلام اللي نأخذه في التدريب وواقع الميدان، يعني أحياناً الميدان يجبرك على يعني أسلوب معين في التعليم".

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إنه على الرغم من إيمان المعلمين بأهمية انعكاس قيمة البحث العلمي على تطوير العملية التعليمية، فإن هناك بعض التحديات المتعلقة بالبحث العلمي، ومنها ضعف التواصل ما بين المعلمين والباحثين؛ وهذا يتفق مع ما ذكره (Selen Kula and Demirci (2021) من أن تقييم أعضاء هيئة التدريس بشكل عام حول التعاون ما بين الجامعة والمدرسة سلبى وغير كافٍ.

وتوصلت العتيبي (2022) إلى أن التواصل محدود ما بين الباحثين والمعلمين لإطلاعهم على أهم الممارسات المبنية على الأدلة. إضافة إلى رغبة المعلمين في أن تكون نتائج تلك الأبحاث عملية وتطبيقية بشكل أكبر، بحيث يمكن رؤية نتائجها بصورة فعالة داخل الفصول الدراسية. ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة (Vanderlinde and Braak (2010) من أن المعلمين قيموا البحث التربوي على أنه غير واضح إلى حدٍ ما، ونتائجه غير مقنعة، كما أن لديهم المزيد من التقدير للبحوث العملية والتطبيقية. حيث يحكم المعلمون على مزايا الدراسة على أساس ما إذا كان من الممكن ترجمة النتائج إلى إجراءات فعالة في الفصول الدراسية، كما أن لغة البحث العلمي قد تكون معقدة وصعبة الفهم من وجهة نظر المعلمين.

ويدعم ذلك ما أشار إليه (Howells (2006) من أن المعلمين المشاركين في الدراسة أشاروا إلى أنهم يواجهون لغة معقدة في الدراسات والتقارير البحثية، وزعموا أن العديد من الباحثين يتحدثون ويكتبون بلغة غير مفهومة للممارسين.

3.3. التطوير المهني

يعد تدريب المعلمين على الممارسات والإستراتيجيات أثناء مرحلة البكالوريوس، من أولى المراحل التي يتلقى فيها المعلمون تلك المهارات؛ وعلى الرغم من أهمية ذلك فإن جميع المشاركين أجمعوا على ضعف كفاءتهم التدريبية أثناء تلك المرحلة. فأشار كل من: (أ، و، ج، د) إلى عدم التطرق لمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة، وأن المقررات كانت غير كافية، كما كانت نظرية أكثر من كونها ممارسات عملية. كما ذكرت المشاركة (هـ): "أنه للأسف الشديدي آخر مسميات تربوية ولا تعليمية تم تحديثها فيها كانت على أيام الجامعة أيام دراستنا في الجامعة. درست الإستراتيجيات بصورة نظرية كانت بالنسبة لي أغلبها مهمة وغير مفهومة الفهم الحقيقي".

أوضح من كان يحمل مؤهل الدراسات العليا من المعلمين المشاركين في الدراسة، أن التطوير المهني الذي ساهم في رفع مستواهم العلمي والعملية في جانب الممارسات المبنية على الأدلة، هو التحاقهم ببرامج الدراسات العليا، خصوصاً مع إشارتهم سابقاً إلى ضعف تأهيلهم في المرحلة السابقة. حيث يذكر المشاركون (ب): "نعم، إحنا نفقده لأنه مثلاً جئنا مثلاً درسنا بكالوريوس زمان، بعدين جاء الماجستير تغير علينا الوضع، في كثير أبحاث تغيرت علينا، فهمنا الموضوع أكثر لأننا مارسنا، بعدين درسنا طلعت أحسن". ويوافقه الرأي (أ): "في مرحلة الماجستير كان هناك أعضاء هيئة التدريس مهتمين بموضوع الممارسات المبنية على الأدلة". ويعلق (د): "لأنني خريج ماجستير، أتوقع إنني قريت شوي في الأبحاث العلمية، صراحة الأبحاث العلمية نوعاً ما فيها تنظير". وتذكر (و): "بس الماجستير فيه بحوث تعرفين من خلالها". ويضيف (أ): "لما جاء موضوع الترخيص المهني للمعلمين كان من ضمن المؤشرات التطوير وتجديد معرفة المعلم في تخصصه، وكان من الأشياء اللي اكتسبناها وعرفناها الممارسات المبنية على الأدلة".

أما من حيث سجل التطوير المهني للمعلمين، فلم يكن يحظى موضوع الممارسات المبنية على الأدلة بالكثير من الدورات التطبيقية، وكان أقصى عدد لتلك الدورات ممن حضرها من المعلمين هي ثلاث دورات؛ وأكد جميع المشاركين على قلتها مع ضعف جودتها وكونها تنظرية أكثر منها تطبيقية. فقد ذكر (أ): "في خلال سنتين إلى الآن عندي في سجل النمو المهني ثلاث دورات لها علاقة بالممارسات المبنية على الأدلة". ويعلق (ب): "كان فيه موجودة هي بس أمانة قليلة. محتاجين أكيد... الأسلوب الشيق للعرض، هو بيبكون أكثر فائدة". بينما ترى (هـ): "ما قد حضرت فيها ولا دورة وأنا سألتك في بداية المقابلة قلت لك وش معنى الممارسات المبنية على الأدلة؟ ما قد حضرت فيها أي دورة وأتمنى لو يصير فيها دورة".

وتذكر المشاركة (و): "تقريباً دورتين.. ما راح أقول لك إنها ما كانت جيدة، بس إحنا فيه شي؟ فيه ثغرة؟ مثلاً فيه ممارسات تحتاج فقط كلام نظري ويظهر أثرها أثناء الدرس، بس ما تنفعني مثلاً في ورقة التقييم.. فيه نوع من الثغرة صراحة". ويذكر (ج): "حضرت دورة واحدة". ويؤكد (د) على تنظير الدورات بقوله: "إذا لم تكن الدورة مصممة للمعاملة بالواقع فهي غير كافية. وللأسف! ثلاث دورات حضرته.. كثير منها كلام تنظيري مفتوح والممارسة الفلانية كذا كذا فقط".

مما سبق، تتضح أهمية التطوير المهني في إكساب المعلمين الممارسات المبنية على الأدلة، وخصوصاً أن مرحلة إعداد المعلمين لم تكن كافية حيال ذلك. لذلك ينبغي أن يكون التدريب أثناء الخدمة أكثر منهجية، حيث يرى Selen Kula and Demirci (2021) أن التدريب أثناء الخدمة الذي تنظمه وزارة التعليم يجب أن يكون أكثر فاعلية من حيث المجالات التي يهتم بها المعلمون ويحتاجون إليها، وأن يتم تقديمه بشكل مخطط ومنظم. حيث أشار Jones and Chronis-Tuscano (2008) إلى أن برامج التدريب أثناء الخدمة حسّنت من معرفة المعلمين واستخدامهم لتلك الممارسات.

وقد أشارت شلي والخطيب (2017) إلى أهمية تقديم التدريب عليها حالياً للمعلمين في الميدان، وأن تأخذ تلك الدورات الصبغة التطبيقية والعملية بشكل كبير؛ وذلك لأن مجرد تعريض الممارسين لمختلف الممارسات لا يكفي؛ بل يجب توجيه ذلك بشكل مباشر ومنهجي للوصول إلى مستوى إتقان كل ممارسة، وإثبات كفاءة الممارسين لها في الميدان (Hornby et al., 2013). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة أبا حسين والميزاني (2022) من أنه توجد فروق دالة إحصائية حول مستوى المعرفة والتطبيق للممارسات المبنية على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، لصالح من حضر الدورات التدريبية، وكذلك لصالح حملة شهادة الماجستير.

كما أشار الحنو والعصبي (2018) إلى ضرورة نقل الخبرات ونتائج الدراسات الحديثة من الأكاديميين في الجامعات إلى المعلمين في الميدان؛ مما يساعدهم في اكتساب الخبرة من خلال الدورات التدريبية وورش العمل. وهذا يتفق مع ما أوصت

به دراسة الديباس (2015) Aldabas التي ترى ضرورة توفير برامج تدريبية ودورات تتناول الممارسات القائمة على الأدلة والبحوث في التربية الخاصة؛ من أجل أن يكون هناك مدرسون مؤهلون تأهيلاً عالياً في التربية الخاصة.

4. التصورات الإدارية

4.1. الإدارة والإشراف

يتمثل دور الإدارة التعليمية المكون من مدير المدرسة أو مشرف صعوبات التعلم، في تقديم الاقتراحات والتوجيهات العامة نحو الإستراتيجيات التدريسية دون أن يكون هناك إلزامية لإستراتيجيات معينة في غالب الأمر. حيث يذكر المشاركون (أ): "المدير طبعاً مع عموم المعلمين إنه يعني كل سنة بداية السنة وكذا أو نص فصل السنة توجيهات عامة، المشرف كمتخصص، أكيد وش سويت مع الطلاب؟.. يتكلم معك، لكن عادة يحضر عندك أو يسألك أو يشوف تحضيرك يشوف طبقت أي إستراتيجية". وتعلق (هـ): "لما حضرت لنا دروس كانت تسأل وتعطي اقتراحات معينة فرقنا كثير، مديرتنا هذه جدا جدا مفيدة.. ما في الزام بإستراتيجية معينة، هي مجرد توجيه وإرشاد ومقترحات والمعلمة تفعل ما تراه مناسب".

ويرى (ج): "المشرف ممكن يكون فيه تشاور يكون فيه اقتراح، يعني في واحد من الطرق أنا اقترحتها على المشرف وعممها على الزملاء". ويؤكد (أ): "الشخص الذي يقوم بتقييم المعلم حالياً هو مدير المدرسة في استمارة، ولكن لم يشار إلى الممارسات فيها، ولكن فيه عناصر لو جمعناها نشوف إنها تصف الممارسات المبنية على الأدلة".

من زاوية أخرى، يرى المعلمون أن وقت الحصص الدراسية كافٍ لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، ولكن عدد الحصص غير كافٍ لتلبية احتياجات الطلاب، وأن اختيار الممارسات ووضع ممارسات بديلة عنها في حال عدم استجابة الطالب، يحافظ على استغلال وقت الحصة بالشكل المثالي. ويؤكد ذلك المشاركون (أ): "وقت الحصة كافي، ولكن عدد الحصص غير كافي"، ويفسر ذلك بقوله: "حتى خاطبت الوزارة في هذا الكلام من الخطأ أن أخدم عدد كبير من الطلاب". ويوافق الرأي (د): "وقت الحصة التدريسية كافي بزيادة، وعدد الحصص لا؛ لأن للأسف النظام يجبرنا ناخذ تسع إلى اثنا عشر طالب. ما بين حصص مشتركة وبين حصص فردية". ويلقى المشاركون (ب): "إلا يكفي وزيادة، بس إذا كنت محضر أوراقك وأوراق العمل، والتطبيقات والإستراتيجية.. حتى الأمثلة اللي تطبقها التدريب.. حتى الطباعة".

وتذكر (هـ): "أنا في تحضيرتي مثلاً كل درس أحط فيه خمس ست إستراتيجيات ثم أختار ما يناسب الطالبة ولَمَن أشوف أن الإستراتيجية غير مناسبة أو أن الطالبة تتعقد منها على طول أغير الإستراتيجية إلى إستراتيجية مناسبة لها أكثر بصراحة".

وتتفق مشاركات المعلمين مع ما أشار إليه دليل معلم صعوبات التعلم الصادر من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لعام (2015)، في أن واجبات معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم هو استثمار وقت الحصة الدراسية في غرفة المصادر، من خلال تحضير واختيار الإستراتيجيات التدريسية المناسبة، والسعي إلى امتلاك المهارات التدريسية الحديثة، وتبادل المشورة مع معلمي فصول التعليم العام حول إستراتيجيات التدريس المناسبة (وزارة التعليم، 2015).

4.2. الموارد الفنية

يعد توفر الموارد الفنية من أهم العوامل المساعدة نحو تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، فتوفر السبورات الذكية والأجهزة التقنية وحتى آلات الطباعة وورق التصوير، من ضروريات غرفة مصادر التعلم. إلا أن المشاركين تباينت ردودهم نحو ذلك، حيث يرى البعض أن توفرها بشكل كافٍ يلي تلك الاحتياجات، إذ يشير كلٌ من (ب، ج) إلى أن الأجهزة متوفرة وكثيرة ومتنوعة ما بين (سبورة ذكية، طابعة، كمبيوتر)، ولا يعيق العملية التعليمية أي أمور مادية. وتذكر (هـ): "المبنى المدرسي رائع، في غرفة مصادر، وفي غرفة خدمات مساندة لاضطرابات التواصل السمعي، في غرفة مصادر فيها بروجكتر فيها



شاشة ذكية فيها جهاز حاسب آلي، معامل: معمل إنجليزي معمل مختبر .. المدرسة متكاملة نموذجية مساحة الفصول جدا واسعة..."

إلا أن البعض الآخر أشار إلى ضعف تلك الموارد، وأن المعلم هو من يقوم بتوفيرها من ماله الخاص. فيذكر (أ): "كغرفة مصادر على وجه التحديد الموارد التي توفرها المدرسة غير كافية صدقاً -للأسف- نحن كمعلمين دائماً في ميزانية تكاد تكون شهرية نخصصها لغرفة المصادر.. كلها من حر مال المعلم: من كتب من أوراق مطبوعة، أنا شهرياً أدفع مبلغ وقدره". ويوافقه الرأي (د): "لكن كإدارة تعليم -للأسف- ما في أي تعاون من ناحية الوسائل التعليمية ولا التطبيقات والإستراتيجيات هذا. يعني أغلب المعلمين الصعوبات يدفع من جيبه أول ما يتعين..."

وتعلق (ز): "ما تتوفر الموارد قليلة جداً". وتذكر (هـ): "إحنا ينقصنا صراحةً شيء واحد الأجهزة على المعلمة، فلازم أحضر الجهاز حاسب آلي الشخصي حقي وما عندنا إنترنت في المدرسة يخدم الجميع فقط يخدم الإدارة". وتؤكد (و): "أحياناً مثلاً تكونين تطبقين إستراتيجية وتحتاجين مع الطلاب آيادات، إنترنت، أجهزة كمبيوتر وغيرها، هذي أحياناً ما تكون متوفرة وتكون عائق للتطبيق". ويفسر المشاركون (ج) تباين تقديم الموارد بأنه يعود إلى الآتي: "أنا دربت في أكثر من إدارة تعليم، كل إدارة تعليم إمكانياتها تختلف، جئنا في دولة وحدة، لكن في إدارات في التعليم فيها إمكانيات أكبر، واهتمامها للتربية الخاصة ممكن يكون أكبر من اهتمام الموجودين في القسم".

على الرغم من أن جاهزية المدارس بالإمكانيات المادية تسهم في تطوير ممارسات المعلمين التدريسية، فإن وجهات نظر المشاركين تباينت في هذه الدراسة حول ذلك؛ وقد يعود هذا إلى اختلاف مناطق المشاركين، ومدى اهتمام كل إدارة تعليم بتوفير الاحتياجات اللازمة لبرامج صعوبات التعلم وتقديرهم لأهمية تلك البرامج. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه أبو نيان والجلعود (2016) من ضعف توفر المستلزمات المكانية والتجهيزات التقنية من أجهزة حاسوب وجهاز عرض الشاشة، وتأخر صرف ميزانية البرامج لغرفة المصادر. كما توصلت العتيبي (2022) إلى أن من أبرز المعوقات التي تحول دون تطبيق معلمات التربية الخاصة للممارسات المبنية على الأدلة هي قلة الدعم المادي المخصص لتوفير الأدوات والأجهزة اللازمة لتوظيف تلك الممارسات.

4.3. الموارد العلمية

في المقابل، تعد الموارد العلمية من أدلة تطبيقية، وقواعد معلومات، ومجلات علمية أحد روافد المعرفة للممارسات المبنية على الأدلة. كما أن كيفية الوصول إلى تلك المصادر مما قد يغفل عنه بعض المعلمين، حيث اتفق معظم المشاركين على قلة المصادر وصعوبة الوصول إليها، إضافة إلى ضعف توفرها. فقد قال (أ): "هناك شح وقلة للمصادر التي تعين المعلم على تطبيق هذه الممارسات، أنا في ظني لو كانت فيه موارد كدليل الدكتور وداد أبا حسين قدمته قبل فترة وأنا استفدت منه.. كان رائع بصراحة.. ولكن عدم تعميمها على المعلمين وتقديم دورات عليها هذا أكبر عائق".

وتضيف (هـ): "والله هي للأسف إنها ما توصلنا". وتعلق (و): "لا أبداً لا لا، موزي طلاب الدراسات العليا لكم مكتبات معينة، مكتبات في الجامعة، إحنا ما عندنا، البحث يكون لك إنتي وشطارتك، على حسب علمي طبعاً". ويوافقه الرأي (ج): "لا ما في، إلا إذا كان شخصي، المجالات العلمية الرسمية إذا قدرت أحصل على واحدة منها. إذا أرسل لك زميل بحثه، أرسل لك أبحاث الزملاء الآخرين، مثل مكتبات أو كذا ما عندنا". إلا أن المشاركين (د، أ) يملكان المعرفة بالمكتبات الرقمية وآلية الوصول إليها، حيث يذكر (أ): "إذا كان المعلم باحث سيجد مصادر، في تسهيلات كثيرة عنده المعلم في نظام فارس متاح للوصول للمكتبة الرقمية السعودية"، ويقترح: "مثلاً معلمين طلاب طيف التوحد حطوا لهم في دليلهم قسم كامل عن الممارسات المبنية على الأدلة.. لا زلنا بحاجة إلى أنه تدريب المعلمين عليها أدلة أكثر إجرائية، كيفية تطبيقها، متابعة تطبيقها".

من زاوية أخرى، تعددت مصادر المعرفة لاكتساب المهارات التدريسية لدى المعلمين المشاركين من عدة طرق مختلفة؛ إما من خلال الورش التدريبية الموجهة، أو حضور حصص نموذجية لمعلمين آخرين، أو عن طريق الزميلات ممن يحملن المؤهلات العليا، أو الرجوع إلى قواعد المعلومات والإنترنت والأدلة والدراسات العلمية.

حيث ذكر المشاركون (أ): "يختار المعلمون الممارسات من خلال مشاهدتهم للمعلمين الأكثر خبرة منهم في الميدان من خلال تبادل الزيارات، مجتمعات التعلم المهنية، المعلم ميال لأخذ الممارسة كما هي، قد يشاهد فيديو أو شاف معلم طبقها لا يعرف ما هي الخلفية المعرفية للممارسة.. فهو ميال لأخذ الممارسة من الأشخاص الأكثر خبرة". وتوافقه الرأي (هـ): "بعد ما انتهينا من دراسة الجامعة البكالوريوس خلاص صار فيه تطبيقات فيه ورشة عمل في دورات، لكن ما هي ذات أثر قوي أو تحديث حقيقي أو واقعي للمحاضرات". وتضيف (ز): "مثلا في حضور الدروس النموذجية سابقا حلوا، الحين يسمونها تطبيقية". وأضاف (د): "إنه أرجع للمعلمين المتخصصين عندنا في المدرسة. أستفيد منهم بطريقة تبسيط المعلومة عشان أقدر أوضحها للطلاب بالممارسات المبنية عنها".

أما من حيث تبادل المعلومات مع الزملاء في التخصص، والرجوع إلى الأدلة، فقد ذكر (ج): "فيه زملاء مثلا درسوا معنا، والحين يعني أساتذة في الجامعات، هو أصلا يعني مهتم بالبحث، أو ممكن إنه يعطيك معلومات عن الدراسات". وتوافقه (و) قائلة: "عن طريق زميلة في الدراسات العليا وأعرف إنه مثلا كان بحثها أو مشروعها لنفس المسعى، وفيه أدلة إحنا تصدر من بعض الزميلات هنا في العمل على الإستراتيجيات المبنية على الأدلة".

ويرى البعض أن البحث في وسائل التواصل أسهل وأسرع للوصول للمعلومة من قواعد المعلومات، حيث يعتمد عليها معظم المعلمين. فقد ذكر (أ): "الإنترنت في المقام الأول، قواعد البحث والبيانات، الكتب ذات العلاقة بالتخصص، الخبراء وأعضاء هيئة التدريس المهتمين بالنشر في هذا المجال، محتوى الخبراء ونشرهم على وسائل التواصل". ويضيف (ج): "نقول جروبات التليجرام النشيطة بالموضوع، هذا الزملاء النشيطين في المجال هذا في تويتر، الجروبات في الواتس، يعني صارت أسرع من إني أروح أبحث عن قواعد معلومات". وتوافقه (هـ) بقولها: "برضو جروبات التليجرام كلها تخدم". ويذكر (د): "هي عندي أربع مراجع تقريبا كتاب ... وفي تويتر بعض المعلمين المتميزين بالذات حقن الصفوف الأولية".

يمكن القول إن مصادر الحصول على الممارسات المبنية على الأدلة، وطريقة الوصول إليها، تختلف باختلاف السياق المعرفي والاجتماعي والتفضيلات الشخصية للمعلمين، حيث من الملاحظ عدم كفاية المعرفة لدى المعلمين بألية الوصول للأبحاث العلمية ومصادرها العلمية كالمكتبة الرقمية السعودية، على الرغم من توافرها كخدمة مقدمة من وزارة التعليم للمعلمين؛ مما قد يساهم في الحد من الاستفادة من تلك الأبحاث وجعل اعتقاد المعلمين بأن الوصول لها صعب والطريق غير واضح. لذلك يعتقد المعلمون أن نشر الممارسات المبنية على الأدلة بشكل أساسي يعتمد على الطرق التقليدية؛ كالمقالات والمجلات وملخصات الأبحاث، التي لها تأثير ضئيل في إفادة المعلمين للوصول إلى تلك الممارسات وتنفيذها بدقة (Cook & Odom, 2013). كما أن هناك ضعفاً في إمكانية الوصول للمصادر المناسبة للحصول على تلك الممارسات، كالكتب العلمية المحكمة، وتقارير الأبحاث (Russo-Campisi, 2017).

وفي الغالب لا يمتلك المعلمون الوقت أو الخبرة اللازمة لتحليل الدراسات البحثية بشكل مستقل حول الممارسات الفعالة (Torres et al., 2012). لذلك يعتمدون بشكل كبير على توصية الزملاء من المعلمين بتطبيق ممارسة معينة بناءً على فعاليتها (Bozkus-Genc & Sani-Bozkurt, 2020)، وجعلهم يستخدمون مصادر غير رسمية للبحث عن الممارسات الفعالة (Burns & Ysseldyke, 2009).



بالإضافة إلى تأثير حكمهم المهني في اتخاذ القرارات نحو اختيار تلك الممارسات (Knight et al., 2019). فالعديد من المعلمين لديهم نظرياتهم ومعتقداتهم الشخصية، والتي غالبًا ما يبنون ممارساتهم عليها؛ بدلاً من قاعدة البحوث التربوية الغنية بالممارسات الموثوقة (Hattie & Yates, 2013)، وذلك ما يجعلهم أكثر عرضة للوصول إلى مصادر أقل موثوقية لاختيار تلك الممارسات (Hitt et al., 2020).

إلا أن البعض من المعلمين يجد أن التوصل إلى الممارسات المبنية على الأدلة عبر الإنترنت له أهمية أكثر من أي وقت مضى، ولذلك فقد هدفت دراسة (Test et al., 2015) إلى تحديد مصداقية المواقع الإلكترونية التي تُزود المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة. وقد حددوا (47) موقعًا إلكترونيًا في بحثهم، ووجدوا أن (57٪) قد استوفت معايير الثقة أو الثقة بحذر، بينما تم تحديد (43٪) على أنها ليست محل ثقة. ومع تطور العلم والتقنية وازدياد امتلاك مهارة التصنيف والعرض على مواقع الإنترنت؛ فقد توصلت دراسة حديثة (Hitt et al., 2020)، إلى زيادة عدد المواقع التي تم تصنيفها على أنها ثقة أو ثقة بحذر إلى (73٪)، كما أنها تميزت بسهولة التنقل، وذلك باستخدام أداة البحث.

بالإضافة إلى وجود العديد من الأدلة الإرشادية لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، والمؤلفة بأسلوب سهل وانتقائي وجذاب، ومدعم بالمراجعات المنهجية، ومن ذلك كتاب (Mitchell and Sutherland, 2020)، ومنها ما هو مكتوب على شكل خطوات مبسطة قصصية توجي بالواقعية، وتشعر القارئ بمزايا تطبيق تلك الممارسات، وتوضح أهم المواقع الموثوقة، التي يمكن من خلالها الحصول على تلك الممارسات (Torres et al., 2012). كذلك وجود بعض المقالات الحديثة والقصيرة، كمقالة (Leko et al., 2019) التي تساعد المعلمين على معرفة كيفية اتخاذ القرارات بشأن اختيار تلك الممارسات.

وقد نشرت دراسة حديثة معلومات حول موقع AFIRM للممارسات المبنية على الأدلة، تفيد بأن معلمي التربية الخاصة وطلاب الجامعات هم من أكثر مستخدمي هذا الموقع، كما أنهم أشاروا في تقييماتهم إلى أن محتوى وموارد الموقع مفيدة وذات صلة بعملهم، وأن الموقع يتم الرجوع إليه من قبل مستخدمين من جميع دول العالم (Sam et al., 2020). ولكن قد تكون المراجع العربية غير كافية حول الممارسات المبنية على الأدلة. حيث أكدت العتيبي (٢٠٢٢) قلة المصادر المتاحة للتعرف على الممارسات المبنية على الأدلة. لذلك لا بد من توافر الجهود لترجمة وتعريب الدراسات والأبحاث الأجنبية المتخصصة في ذلك؛ لتلبية احتياجات المعلمين وتنوع مصادر التعلم وتحديثها باستمرار، حيث أوصت دراسة تركستاني والراجحي (2022) بتعميم نتائج آخر ما توصلت إليه البحوث العلمية ذات الجودة العالية للممارسات المبنية على الأدلة على المعلمين والمعلمات في المدارس، ونشر تلك الممارسات باستخدام المنصات الرقمية المتخصصة للأكاديميين أو عن طريق الأدلة العلمية حول كيفية تطبيقها في المجالات المختلفة، وتدريب المعلمين حول كيفية اختيار المصادر العلمية ومحركات البحث الرصينة (أبا حسين والميزاني، 2022).

الخاتمة والتوصيات:

في الختام، يمكن القول إن أهمية الدراسة الحالية تكمن في الكشف عن تصورات معلمي صعوبات التعلم نحو واقع الممارسات المبنية على الأدلة في برامج صعوبات التعلم. وقد شارك سبعة من معلمي صعوبات التعلم في المقابلة شبه المنظمة للإجابة عن أسئلة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود تصورات متنوعة وشاملة ما بين تصورات معرفية وتطبيقية، ومهنية، وبحثية، وإدارية. وفي ضوء ذلك، توصي الدراسة الحالية بالآتي:

1. تزويد المعلمين بالمسميات العلمية للممارسات المبنية على الأدلة التي يقومون بتطبيقها؛ مما يساعدهم في تعلم طريقة تطبيقها بطريقة صحيحة بالرجوع إلى المصادر العلمية المختلفة؛ حتى تكون فعالة، وتزويد المعلمين بالممارسات العلمية المتنوعة، وعدم اقتصرها على مجال محدد دون الآخر.

2. مساعدة المعلمين في اختيار الممارسات التدريسية وإكسابهم مهارة الاختيار، وتسهيل ذلك، من خلال تحويل نتائج الأبحاث العلمية إلى أدلة إلكترونية تطبيقية، تتضمن فيديو هات مختصرة وبسيطة تشرح الفكرة بطريقة عملية؛ ليسهل فهمها من قبل المعلمين وتعالج مسألة ضيق الوقت وقراءة الأبحاث.
3. تفعيل التواصل والتعاون ما بين الباحثين والمعلمين من خلال الأخذ بآراء المعلمين نحو احتياجاتهم لتطوير مهاراتهم التدريسية، وجعلها مناسباتاً للبحث من قبل الباحثين، من خلال تطبيق ما يعرف بالأبحاث الإجرائية، ومن ثم تزويدهم بالنتائج بلغة واضحة وبسيطة.
4. رفع مستوى التطوير المهني للمعلمين، ليشمل ذلك البحث العلمي، وأهدافه، وآلية الوصول للأبحاث العلمية، وكيفية قراءة نتائجها، وتوظيفها في العملية التعليمية.
5. زيادة عدد الدورات التدريبية حول الممارسات المبنية على الأدلة.
6. توفير الموارد الفنية وكل ما قد يحتاجه المعلم لتطبيق تلك الممارسات وزيادة فاعليتها مع الطلاب.

المقترحات:

1. إجراء دراسة نوعية مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمعرفة الإستراتيجيات التدريسية المفضلة والتحديات التي يواجهونها في الممارسات التدريسية المختلفة.
2. عمل دراسة ارتباطية ما بين الكفاءة الذاتية (الصفات الشخصية لمعلم صعوبات التعلم) والممارسات التدريسية التي يقوم بتطبيقها.
3. عمل دراسة تجريبية حول فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين حول الممارسات المبنية على الأدلة.

المراجع:

- أبا حسين، و. ب. ع. والميزاني، ت. ب. خ. (2022). مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة. *مجلة العلوم التربوية*، 30(2)، 313-360.
- أبو نيان، إ.، والجلعود، ع. (2016). المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 3(11)، 209-261.
- أبو راسين، أ. ع. أ. والربيعان، ع. ب. ع. (2023). الكفاءة الذاتية المهنية وعلاقتها بالدافع للإنجاز لدى معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 15(52)، 81-120.
- حجازي، ج. ح. (2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 9(4)، 433-419.
- حسن، ه. والدايخ، ف. وحسين، خ. (2019). آراء الأخصائيين حول الممارسات المبنية على الأدلة العلمية المقدمة للأطفال المصابين باضطراب التوحد. *مجلة جامعة الزيتونة*، 6(21)، 182-201.
- الحلوان، م. ب. ف. (2020). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*، 3(13)، 25-46.
- الربيعان، ع. ب. ع. (2022). مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقهم لها. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، 27(27)، 107-135.
- شلي، نهيل؛ الخطيب، جمال. (2017). مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية الأردنية*، 2(2)، 27-51.



- العتيبي، س. (2022). اتجاهات معلمات التربية الخاصة نحو الممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات تطبيقها. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 14 (4)، 30-53.
- الغنيبي، إ. (2020). *الممارسات القائمة على الأدلة في التربية الخاصة*. دار الزهراء.
- الفوزان ع. ا. ب. ع. ا. ب. إ. (2024). التواصل باللغة العربية خارج الصف لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها: الفرص والمعوقات. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 6 (4)، 612-635. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2199>
- كريسويل، ج. (2019). *تصميم البحوث: الكمية- النوعية- المنهجية*. (عبد المحسن القحطاني، ترجمة). دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- المالكي، ت. (2022). درجة استخدام معلمي التوحد للممارسات المبنية على البراهين في تدريس المتطلبات الأكاديمية لذوي اضطراب التوحد. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 13 (47)، 1-73.
- تركستاني، م. ح. والراجحي، م. م. (2022). معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية*، 2 (29)، 241-290.
- المغاربة، إ. والحديدان، ع. (2020). كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعالة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 10 (35)، 112-117.
- المنقاش، ع. (2022). مدى استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للإستراتيجيات التدريسية المثبتة علمياً من وجهة نظر مشرفهم. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 38 (5)، 163-194.
- ميريام، ش. وتيسديل، إ. (2021). *البحث النوعي: دليل التصميم والتطبيق*. (سلطان المحميد، وسعيد المنوفي، ترجمة). دار جامعة القصيم للنشر العلمي والترجمة.
- اليافعي، م. والزراع، ن. (2020). مدى تطبيق معلمي ومعلمات التوحد للممارسات المبنية على البراهين في برامج التوحد بمدينة جدة. *المجلة التربوية*، 70 (70)، 850-905.

Arabic References

- Abā Husayn, wa. b. 'A. walmyzāny, t. b. Kh. (2022). mustawā ma' rifat wa-taṭbiq mu' allimāt al-ṭālibāt dhawāt šu' ūbāt al-ta' allum fi Madāris al-Ta' lim al- 'amm lil-mumārasāt al-mabniyah 'alā al-adillah. *Majallat al- 'Ulūm al-Tarbawiyah*, 30 (2), 313-360.
- Abū Niyān, I. wālji' wd, 'A. (2016). "al-mushkilāt allatī tuwājihu Barāmij šu' ūbāt al-ta' allum bi-al-marḥalah al-ibtidā'iyah bi-madāris al-banāt fi Madinat al-Riyāḍ". *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta' hīl*, 3 (11), 209-261.
- Abū Rāsīn, U. 'A. U. walrby' ān, 'A. b. 'A. (2023). al-kafa'ah al-dhātīyah al-mihniyah wa- 'alāqatuhā baldāf' ll'njaz ladā mu' allimāt altdmydhāt dhawāt š' wbāt al-ta' allum. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta' hīl*, 15 (52), 81-120.
- Hijāzi, J. H. (2013). fā' iliyat al-dhāt wa- 'alāqatuhā bāltwāfīq al-mihni wjwdh al-adā' ladā mu' allimāt Ghuraf al-maṣādir fi al-Madāris al-hukūmiyah fi al-Ḍiffah al-Gharbiyah. *al-Majallah al-Urduniyah fi al- 'Ulūm al-Tarbawiyah*, 9 (4), 433-419.
- Ḥasan, H. wāldāyk, F. wa-Husayn, Kh. (2019). Ārā' al'khṣā'yyn ḥawla al-mumārasāt al-mabniyah 'alā al-adillah al-'Ilmiyah al-muqaddimah lil-aṭfal al-maṣābyn baḍṭrāb al-tawaḥḥud. *Majallat Jāmi' at al-Zaytūnah*, 6 (21), 182-201.
- Alhlwān, M. b. F. (2020). al-mumārasāt al-mabniyah 'alā al-adillah fi al-Tarbiyah al-khāṣṣah ". *al-Majallah al- 'Arabiyah lil-l' lām wa-thaqāfat al-ṭifl*, 3 (13), 25-46.
- al-Rubay' ān, 'A. bb. 'A. (2022). mustawā ma' rifat Mu' allimī šu' ūbāt al-ta' allum bālmārsāt al-mabniyah 'alā al-adillah wtṭbyqhm la-hā. *Majallat al- 'Ulūm al-Tarbawiyah wa-al-Dirāsāt al-Insāniyah*, (27), 107-135.



- Shalabi, Nahil ; al-Khatib, Jamāl. (2017). mustawā taṭbīq Mu'allimī al-Tarbiyah al-khāṣṣah lil-mumārasāt al-mstndh ll'dlh fi Da'm intiḡāl al-talabah dhawī al-i'āqah ilā ḡayāt mā ba'da al-Madrasah fi al-Urdun fi ḡaw' ba'd al-mutaghayyirāt. *al-Majallah al-Tarbawiyah al-Urduniyah*, 2 (2), 27-51.
- al-'Utaybi, S. (2022). Ittijāhāt mu'allimāt al-Tarbiyah al-khāṣṣah Naḡwa al-mumārasāt al-mabniyah 'alā al-adillah wa-mu'awwiqāt taṭbiqihā. *Majallat Jāmi'at Umm al-Qurā lil-'Ulūm al-Tarbawiyah wa-al-nafsiyah*, 14 (4), 30-53.
- al-Ghunaymi, I. (2020). *al-mumārasāt al-qā'imah 'alā al-adillah fi al-Tarbiyah al-khāṣṣah*. Dār al-Zahrā'.
- Al-Fozan, A. B. A. B. I. (2024). Arabic Language Communication Outside the Classroom among Non-Native Learners: Opportunities and Challenges. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(4), 612–635. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2199>
- Kryswyl, J. (2019). *taṣmīm al-Buḥūth : al-kmyt-alnw'yt-almziyh*. ('Abd al-Muḥsin al-Qaḥṭānī, tarjamat). Dār al-Masīlah lil-Nashr wa-al-Tawzi'.
- al-Mālikī, t. (2022). darajat istikhdam Mu'allimī al-tawaḥḥud lil-mumārasāt al-mabniyah 'alā al-Barāhin fi tadrīs al-Mutaṭallabāt al-Akādimiyah li-dhawī lḡtirāb al-tawaḥḥud. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hil*, 13 (47), 1-73.
- Turkistānī, M. Ḥ. wālrajhy, M. M. (2022). ma'rifat wa-taṭbīq mu'allimāt al-ṣumm wḡ'yfāt al-sam' lil-mumārasāt al-mabniyah 'alā al-adillah fi Ta'lim al-qirā'ah fi al-marḡalah al-ibtidā'iyah. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawiyah*, 2 (29), 241-290.
- al-Maghāribah, I. wālḡmydān, 'A. (2020). kfāyāt Mu'allimī al-aṭfāl dhawī lḡtirāb al-tawaḥḥud fi al-mumārasāt al-tadrīsiyah al-fa' 'alāh min wīḡhat naẓarihim fi ḡaw' ba'd al-mutaghayyirāt. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hil*, 10 (35), 112-117.
- Almnqāsh, 'A. (2022). "Madā istikhdam Mu'allimī al-talāmidh dhawī ṣu'ūbāt al-ta'allum lil-Istirāṭijiyāt al-tadrīsiyah al-muthbatah 'Imyan min wīḡhat naẓar mshrfyhm". *al-Majallah al-'Ilmīyah li-Kulliyat al-Tarbiyah*, 38 (5), 163-194.
- al-Yāfi'i, M. wālzār, N. (2020). Madā taṭbīq Mu'allimī wḡ'lmāt al-tawaḥḥud lil-mumārasāt al-mabniyah 'alā al-Barāhin fi Barāmiḡ al-tawaḥḥud bi-madinat Jiddah. al-Majallah al-Tarbawiyah, *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bi-Sūḡaj*, 70 (70), 850-905 . Myryām, Sh. wḡysdyl, I. (2021). *al-Baḡth al-naw'ī: dlyl al-taṣmīm wa-al-taṭbīq*. (Sulṭān al-Muḡaymid, wa-Sa'id al-Munūfi, tarjamat). Dār Jāmi'at al-Qaṣīm lil-Nashr al'Imy wa-al-Tarjamah.

References

- Agran, M., Spooner, F., & Singer, G. H. (2017). Evidence - Based Practices: The Complexities of Implementation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42 (1), 3-7.
- Aldabas, R. A. (2015). Special education in Saudi Arabia: History and areas for reform. *Creative Education*, 6(11), 1158-1167.
- Alharbi, K. N. (2022). Female Saudi ESL Learners' Attitudes Toward Communication in Mixed Gender Classes in the USA. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(13), 7–30. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i13.838>
- Alhossein, A. (2016). Teachers' Knowledge and Use of Evidence-Based Teaching Practices for Students with Emotional and Behavior Disorders in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 90-97.
- Bettini, E., Benedict, A., Thomas, R., Kimerling, J., Choi, N., & McLeskey, J. (2017). Cultivating a community of effective special education teachers: Local special education administrators' roles. *Remedial and Special Education*, 38(2), 111-126.
- Boardman, A. G., Arguelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T., Klingner, J. (2005). Special education teachers' views of research - based practices. *Journal of Special Education*, 39(3), 168-180.
- Bozkus-Genc, G., & Sani-Bozkurt, S. (2020). *The awareness of coaching in inclusive education*. 14th International Technology, Education and Development Conference (INTED2020) (pp. 2060-2066). Valencia, Spain.
- Braun, V., Clarke, V., Cooper, H., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T.,... & Sher, K. J. (2012). APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. *American Psychological Association*, 2, 57-71.



- Buren, M. K., Johnson, A. H., Maggin, D. M., Bains, B. K., Galligan, M. R. L., & Couch, L. K. (2021). Research utilization in special education. In *The next big thing in learning and behavioral disabilities* (Vol. 31, pp. 29-46). Emerald Publishing Limited.
- Burns, M. & Ysseldyke, J. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *The Journal of Special Education*, 43(1), 3-11.
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & quantity*, 56(3), 1391-1412.
- Collins, M. (2018). *Attitudes of teachers toward evidence-based practices* [Doctoral dissertation, Wisconsin Oshkosh university]. MINDS@UW Oshkosh. <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/78613>
- Cook, B. & Odom, S. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79, 135-144.
- Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (Eds.). (2006). *What is special about special education: The role of evidence-based practices*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Cook-Harvey, C. M., Darling-Hammond, L., Lam, L., Mercer, C., & Roc, M. (2016). Equity and ESSA: Leveraging Educational Opportunity through the Every Student Succeeds Act. *Learning Policy Institute*.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The journal of special education*, 37(3), 184-192.
- Dudley-Marling, C. (2011). Researching in classrooms: Getting beyond "What Works". *Learning Disability Quarterly*, 34(2), 141-149
- Dunn, K. E., Airola, D. T., Lo, W., & Garrison, M. (2013). Becoming data driven: The influence of teachers' sense of efficacy on concerns related to data-driven decision making. *Journal of Experimental Education*, 81(2), 222-241. doi:10.1080/00220973.2012.699899
- Dunst, C. J., Espe-Sherwindt, M., Reichow, B., Boyd, B., Barton, E., & Odom, S. (2016). *Handbook of early childhood special education*. <https://2u.pw/h6Y5f>
- Gedye, S. (2010). Formative assessment and feedback: A review. *Planet*, 23(1), 40-45.
- Hamad, S. M. S. (2024). The Influence of Social Media's on Student English Proficiency: A Study of University EFL Teachers' Perspectives. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 508-532. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2082>
- Hamrick, J., Cerda, M., O'Toole, C., & Hagen-Collins, K. (2021). Educator Knowledge and Preparedness for Educating Students With Autism in Public Schools. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 1088357621989310.
- Hassan, H.F., Dayikh, F.T., & Hussein, Kh. M. M. (2019). Expert opinions on evidence- based practices for children with autism spectrum disorder. *Al- Zaytoonah University Journal*, (32), 182-201.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. London, UK: Routledge.
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Hempenstall, K. (2006). What does evidence-based practice in education mean? *Australian Journal of Learning Difficulties*, 11(2), 83-92.
- Herron, J (2017). *The use of evidence - based interventions in the classroom for students with disabilities* [Doctoral Northcentral University] Dissertations & Theses Global. dissertation. ProQuest.
- Hitt, S. B., Kwiatek, S., Voggt, A., Chang, W. H., Gadd, S., & Test, D. W. (2020). Are Online Resources for Evidence-Based Practices Useful. *The Journal of Special Education*. 1-10.
- Hornby, G., Gable, R. A., & Evans, W. (2013). Implementing evidence-based practice in education: What international literature reviews tell us and what they don't? Preventing School Failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 57(3), 119-123.
- Howells, J. (2006) Intermediation and the role of intermediaries in innovation, *Research Policy*, 35, 715-728.



- Hussain, S. S. (2024). Attitudes of Saudi Students Towards EFL, English teachers and learning situations . *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 486–507. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2081>
- IRIS CENTER.(2024). *Welcome to the IRIS Center*.Vanderbilt University. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/>.
- Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of basic and clinical pharmacy*, 5(4), 87.
- Jones, H. A., & Chronis-Tuscano, A. (2008). Efficacy of teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 45(10), 918-929.
- Knight, V. F., Huber, H. B., Kuntz, E. M., Carter, E. W., & Juarez, A. P. (2019). Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(1), 3-14.
- Kretlow, A. G., & Blatz, S. L. (2011). The ABCs of Evidence-Based Practice for Teachers. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 8-19.
- Leko, M. M., Roberts, C., Peyton, D., & Pua, D. (2019). Selecting evidence-based practices: What works for me. *Intervention in School and Clinic*, 54(5), 286-294.
- Mazzotti, V.L., Rowe, D.R., & Test, D.W. (2013). Navigating the evidence- based practice maze: Resources for teachers of secondary students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 48(3), 159-166.
- Merriam S. B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. John Wiley & Sons, Inc
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Designing your study and selecting a sample. *Qualitative research: A guide to design and implementation*, 67(1), 73-104.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Mursi, N. B., & Sulaimani, M. F. (2022). INFLUENCE OF CONTEXT RELATED FACTORS ON SAUDI SPECIAL EDUCATION TEACHERS' UNDERSTANDING OF EVIDENCE, EVIDENCE-BASED, AND EVIDENCE BASED PRACTICES. *Problems of Education in the 21st Century*, 80(4), 588-601.
- National Center for Education Statistics. (2021). *Students With Disabilities*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved 5 May 2023, from <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg>.
- Nichols-Hazlett, J. (2020). *Special educators' perceptions of factors that influences the effects of professional learning experiences on their instructional practices in the elementary resource setting* [Doctoral dissertation, Concordia University Texas]. (publication No. 27838116) ProQuest Dissertations & Theses Global.
- No Child Left Behind Act of 2001. [NCLB] (2002). U.S.C. § 16301 et seq.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71, 137–148.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* [Kindle version]. SAGE Publications,
- Paynter, J. M., & Keen, D. (2015). Knowledge and use of intervention practices by community-based early intervention service providers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1614-1623.
- Russo-Campisi, J. (2017, April). *Evidence-based practices in special education: Current assumptions and future considerations*. Child & Youth Care Forum, Springer US., 46(2), 193-205.
- Sam, A. M., Cox, A. W., Savage, M. N., Waters, V., & Odom, S. L. (2020). Disseminating information on evidence-based practices for children and youth with autism spectrum disorder: AFIRM. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(6), 1931-1940.
- Santangelo, T. E., Ruhaak, A. E., Kama, M. L., & Cook, B. G. (2013). Constructing effective instructional toolkits: a selective review of evidence-based practices for students with learning disabilities. *Evidence-Based Practices*, 26, 221-249.



- Scheeler, M. C., Budin, S., & Markelz, A. (2016). The role of teacher preparation in promoting evidence-based practice in schools. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(2), 171-187.
- Sciuchetti, M. B., McKenna, J. W., & Flower, A. L. (2016). Teacher knowledge and selection of evidence-based practices: A survey study. *Journal of Vincentian Social Action*, 1(2), 20-31
- Selen Kula, S., & Demirci G  ler, M. P. (2021). University-School Cooperation: Perspectives of Pre-Service Teachers, Practice Teachers and Faculty Members. *Asian Journal of University Education*, 17(1), 47-62.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.
- Test, D. W., Kemp-Inman, A., Diegelmann, K., Hitt, S. B., & Bethune, L. (2015). Are online sources for identifying evidence-based practices trustworthy? An evaluation. *Exceptional Children*, 82(1), 58-80.
- Tomasi, K. C. (2020). *Special Education Teachers' Perceptions of Evidence-Based Practice: A Case Study* [Doctoral dissertation, Northcentral University [ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Torres, C., Farley, C. A., & Cook, B. G. (2012). A Special Educator's Guide to Successfully Implementing Evidence-Based Practices. *TEACHING Exceptional Children*, 45(1), 64-73.
- U.S. Department of Education. (2004). *Overview: Four pillars of NCLB*. Retrieved December 5, 2006, from <http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/4pillars.html>
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British educational research journal*, 36(2), 299-316.
- Vaughn S., Wexler J., Leroux A., Roberts G., Denton C., Barth A., Fletcher J. (2012). Effects of intensive reading intervention for eighth-grade students with persistently inadequate response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 45(6), 515-525.
- Wexler, J., Swanson, E., Shelton, A., Kurz, L. A., Bray, L., & Hogan, E. (2023). Sustaining the use of evidence-based Tier 1 literacy practices that benefit students with disabilities. *Journal of learning disabilities*, 56(2), 145-160.
- What Works Clearinghouse [WWC]. (n.d.). U.S. Department of Education. Retrieved August 10, 2024, from <http://www.whatworks.ed.gov/>
- WWW. (2024). *Welcome to the WHAT WORKS CLEARINGHOUSE*. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>





Reality of School Bag Weight Reduction Implementing Measures for Grades (1-4) in Basic Education from the Perspectives of Educators and Parents: A Field Study at Muzoon Al-Ilm School in South Al Batinah Governorate

Iman Muhammad Zaid Al-Maawaliyah^{*}

Iman.mo@moe.om

Abstract:

This study aimed to explore the reality of implementing measures to reduce the weight of school bags in basic education schools for grades (1-4) in South Al Batinah Governorate. The descriptive approach was employed. The sample consisted of 278 teaching staff members and parents of students at Muzoon Al-Ilm School. For the study purposes, a questionnaire comprising 22 items was used. Key findings showed that the implementation of measures to reduce the weight of school bags at Muzoon Al-Ilm School for basic education in South Al Batinah Governorate was high as perceived by the sample. The domain of 'awareness and education by the school administration' ranked first at a very high score of agreement, while the domain of 'follow-up by the school' ranked last with a high level of agreement. There were no statistically significant differences in the sample's responses regarding the implementation of measures to reduce school bag weight based on gender. However, statistically significant differences were found based on job title, in favor of teaching staff members.

Keywords: School Bag, Reality of School Bags, Effects of School Bags, Basic Education, South Al Batinah.

^{*} Master's student in Educational Administration - Ministry of Education - Sultanate of Oman.

Cite this article as: Al-Bukhrani, A. A. H. (2024). Simple Infinitive Verb Structures: A Morpho-semantic Study in Surah Al-Mulk, *Journal of Arts*, 13(1), 229 -252.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



واقع تطبيق إجراءات تخفيف الحقيبة المدرسية للصفوف (1-4) من التعليم الأساسي من وجهة نظر الهيئة التعليمية وأولياء الأمور: دراسة ميدانية في مدرسة مزون العلم بمحافظة جنوب الباطنة

إيمان بنت محمد بن زيد المعولية *

Iman.mo@moe.om

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي للصفوف (1-4) بمحافظة جنوب الباطنة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي. وتكونت العينة من (278) من أعضاء الهيئة التعليمية وأولياء أمور الطلبة في مدرسة مزون العلم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (22) فقرة. ومن أهم النتائج: جاء واقع تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر العينة بدرجة مرتفعة، وجاء المجال (التثقيف والتوعية من قبل إدارة المدرسة) في المرتبة الأولى بدرجة موافقة مرتفعة جداً وجاء المجال (المتابعة من قبل المدرسة) في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة مرتفعة. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة حول واقع تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، بينما كانت الفروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المسعى الوظيفي لصالح (عضو هيئة تعليمية).

الكلمات المفتاحية: الحقيبة المدرسية، واقع الحقيبة المدرسية، آثار الحقيبة المدرسية، التعليم الأساسي، محافظة جنوب الباطنة.

* ماجستير إدارة تربوية- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان.

للاقتباس: المعولية، إ. ب. م. ب. ز. (2024). واقع تطبيق إجراءات تخفيف الحقيبة المدرسية للصفوف (1-4) من التعليم الأساسي من وجهة نظر الهيئة التعليمية وأولياء الأمور: دراسة ميدانية في مدرسة مزون العلم بمحافظة جنوب الباطنة، مجلة الآداب، 13 (1)، 229-252.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



إن خطر الحقيبة المدرسية الثقيلة لا يتمثل في عدم استطاعة الطالب حمل الحقيبة فقط، بل قد يتسبب في إصابات ضارة بالظهر من حيث تقوسه وانحنائه، وهذه التغيرات تتسبب بمرور الوقت في خلل في العمود الفقري، كما تجعل العضلات تعمل بشكل أكثر من قدرتها، مما يؤدي إلى الإصابة بالتوتر وجعل العنق والكتفين أكثر عرضة للإصابة، إضافة إلى كثرة التذمر والشكوى من قبل الطالب (البادري، والكندي، 2020).

لذا أولت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان اهتماماً بالغاً بتحقيق النمو الشامل والمتكامل للطالب العماني، من خلال توفير بيئة تعليمية تركز على تنمية جوانب الطالب الروحية والعقلية والجسمانية والاجتماعية والصحية. كما سلطت الضوء على قضية ثقل الحقيبة المدرسية، خاصة في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسبب الأضرار الصحية التي قد تنتج عن ثقل وزنها (وزارة التربية والتعليم، 2024).

إن العديد من الدراسات التربوية قد كشفت نتائجها عن أن حمل الحقيبة المدرسية الثقيلة قد يؤدي إلى عدد من المشكلات الصحية مثل تشوهات في العمود الفقري، التواءات في عظام الظهر، اضطرابات في المشي، مما يزيد من خطر الإصابات أو السقوط. كما يؤدي ذلك إلى تشتت ذهني وصعوبة في التركيز، وهو ما ينعكس سلباً على الأداء الأكاديمي للطالب، وينعكس على حالته النفسية، وقد تكون هذه الآثار مرافقة لهم مدى الحياة (شطناوي وأبو عاشور، 2013؛ خلوفي وفيزاوي، 2022؛ محذب وتدالة، 2021؛ مخلوف والسكر، 2021؛ معمر، 2016).

وقد اتخذت وزارة التربية والتعليم عدداً من الإجراءات العملية لتخفيف ثقل الحقيبة المدرسية، ومنها تحديد عدد الدفاتر المطلوبة للطلبة في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بحيث لا يتجاوز دفتري فقط من نوع (80) ورقة لكل مجال دراسي. كما منعت استخدام الكتيبات أو المذكرات الخارجية. بالإضافة إلى توفير خزانات لحفظ الكتب داخل الفصول، وتوجيه الطلبة وأولياء الأمور لمواصفات الحقيبة الصحية، وتوجيههم للاستفادة من الكتب الإلكترونية للمناهج عبر البوابة التعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2024).

مشكلة الدراسة

تعد مرحلة التعليم الأساسي بالحلقة الأولى من أهم المراحل العمرية المهمة والمؤثرة في حياة الطالب، ففي هذه المرحلة تزرع أكثر من 90% من القيم التي تكون شخصية الفرد المستقبلية، كما تتميز هذه المرحلة بسرعة النمو في مجالات مختلفة، وسهولة التأثر بالمؤثرات البيئية مما يؤثر على تكوين قدرات الطالب وميوله واتجاهاته، ورغم ذلك نجد أنه من اللافت للانتباه معاناة أطفالنا اليومية من ثقل الحقيبة المدرسية وعدم التحرك بشكل جاد لإيجاد الحلول حتى باتت ظاهرة منتشرة لدى طلاب المدارس.

كما تعتبر مشكلة ثقل الحقيبة المدرسية قضية ذات أبعاد متعددة: صحية ونفسية وتربوية حيث تؤثر بشكل مباشر على صحة الطلبة وتحصيله منذ مراحل الدراسة المبكرة، وخاصة في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وقد بينت نتائج بعض الدراسات التربوية أن حمل الحقائق المدرسية الثقيلة تسبب مجموعة من المشكلات الصحية المتمثلة في: تشوهات العمود الفقري، والالتواءات والآلام في الظهر، واضطرابات العضلات وصعوبة المشي (شطناوي وأبو عاشور، 2013؛ خلوفي وفيزاوي، 2022؛ مخلوف والسكر، 2021؛ معمر، 2016). كما كشف دراسات تربوية أخرى عن انعكاسات ثقل الحقيبة المدرسية على التحصيل الدراسي للطلبة ونفوره من المدرسة (شطناوي وأبو عاشور، 2013)، فضلاً عن التأثيرات النفسية لثقل الحقيبة المدرسة على الصحة النفسية للطلبة والمتعلقة في: تشتت الذهني، والنفور من الدراسة (محذب وتدالة، 2021).



لذلك، اتخذت وزارة التربية والتعليم عددا من الإجراءات العملية لتخفيف ثقل الحقيبة المدرسية، مثل تحديد عدد الدفاتر المقررة وتوفير خزانات لحفظ الكتب، إلا أن تطبيق هذه الإجراءات ظل يواجه العديد من التحديات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية (وزارة التربية والتعليم، 2024). وعليه، تكمن مشكلة الدراسة في تقييم واقع تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة، مع التركيز على تجربة مدرسة مزون العلم.

أسئلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عما يلي:

1. ما واقع تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية وأولياء أمور الطلبة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي والمسمى الوظيفي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف إلى واقع تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية وأولياء أمور الطلبة.
2. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي والمسمى الوظيفي؟

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

1. تسليط الضوء على قضية صحية هامة وهي مشكلة ثقل الحقيبة المدرسية وتأثيرها على صحة الطلبة في الصفوف المبكرة، مع دراسة فعالية الإجراءات المتخذة لتخفيفها.
2. تحليل واقع تطبيق الإجراءات المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم في مدرسة مزون العلم، وتقييم مدى تأثيرها في الحد من الأضرار الصحية والنفسية للطلبة.
3. يتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في تحسين البيئة التعليمية وتقديم توصيات عملية لتحسين بيئة التعليم، مما يساعد في توفير بيئة مدرسية صحية وأمنة تدعم التحصيل الدراسي للطلبة.
4. يؤمل أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية جديدة لحقل المعرفة وأن تسهم في إثراء المكتبة العربية، وأن تفتح الآفاق للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية في مجال مشكلة ثقل الحقيبة المدرسية والحلول والتطبيقات الممكنة لها في المؤسسات التعليمية.
5. يتوقع أن تقدم هذه الدراسة بعض التوصيات لصانعي القرار في وزارة التربية والتعليم والمديرية التعليمية التابعة لها، التي قد تسهم في تطوير تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي.



محددات الدراسة

- الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على واقع تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي للصفوف من (4-1).
- الحدود الزمانية: اقتصر تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2025/2024م.
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء الهيئة التعليمية بالمدرسة وأولياء الأمور، وعددهم (278).
- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة في مدرسة مزون العلم الأساسي التابعة لمحافظة جنوب الباطنة.

مصطلحات الدراسة

- واقع التطبيق: يقصد بواقع التطبيق الجهود العلمية والإدارية الداعمة لتطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية ويقاس إجرائيًا في هذه الدراسة من خلال درجة ممارسات الإجراءات الداعمة لتخفيف ثقل الحقيبة المدرسية الموصى بها من قبل وزارة التربية والتعليم بمدارس محافظة جنوب الباطنة، والتطبيقات والمشروعات الداعمة لذلك في جميع النشاطات العلمية والإدارية بالمدرسة.
- الحقيبة المدرسية: تعرفها الزعي وعودة (2010، ص.136) بأنها: "الوعاء الذي يضع فيه الطالب كتبه ودفاتره وأقلامه وحاجاته أثناء تنقله بين البيت والمدرسة".
- وتعرفها الباحثة إجرائيًا: بأنها وسيلة تعليمية يضع فيها طالب المرحلة الأساسية كتبه ودفاتره وأقلامه والمستلزمات الدراسية الأخرى الخاصة به، التي يحملها ذهابًا وإيابًا بين المنزل والمدرسة طيلة أيام الدراسة.
- التعليم الأساسي: في إطار مشروع تطوير التعليم في سلطنة عمان تم تعريف التعليم الأساسي بأنه: "تعليم موحد توفره الدولة لجميع أطفال السلطنة ممن هم في سن المدرسة، مدته عشر سنوات يقوم على توفير الاحتياجات التعليمية الأساسية من المعلومات والمعارف والمهارات، وتنمية الاتجاهات والقيم التي تمكن المتعلمين من الاستمرار في التعليم والتدريب وفقًا لميولهم واستعدادهم وقدراتهم التي يهدف هذا التعليم إلى تنميتها لمواجهة تحديات وظروف الحاضر وتطلعات المستقبل، في إطار التنمية المجتمعية الشاملة" (وزارة التربية والتعليم، 2025، ص.1).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

- يتناول الإطار النظري مفهوم الحقيبة المدرسية وأهميتها، ومشكلة ثقل الحقيبة المدرسية وتأثيراتها الصحية، وإجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية.
- تعريف الحقيبة المدرسية ومواصفاتها الصحية: عرف شطناوي وأبو عاشور (2013، ص.141) الحقيبة المدرسية بأنها: "الحقيبة التي يضع بها الطفل كتبه ودفاتره وجميع مستلزمات دراسته في المدرسة وحاجاته الشخصية خلال اليوم المدرسي ويحملها من وإلى المدرسة".
- ومن أهم مواصفات الحقيبة المدرسية الصحية أن تكون ذات دعامة قطنية سمكية من الناحية الخلفية، وأن يكون ارتفاعها 40 سم، وعرضها 28 سم، وعمقها 12 سم، ولها حمالات أكتاف قطنية لا تؤذي الكتفين، وأن تكون مزودة بحزام متصل بالحمالات لتوزيع الوزن على أجزاء الجسم، وأن يكون حجم الحقيبة مناسبًا لوزن الطالب. وأن تصنع من مادة ذات وزن خفيف (من القماش أو الصوف)، ومقاومة للماء، وقابلة للتنظيف، وذات جودة ومتانة، وأن تكون متعددة الجيوب لتحقيق التوازن وسهولة الوصول للمحتويات (مشعلة، 2017).

ويتمثل الاستخدام الأمثل للحقيبة بعدم حمل الحقيبة على كتف واحد، واستخدام جميع أقسام الحقيبة لتعبئتها، وربط حزام الحقيبة المثبت على الوسط كي يظهر الطفل مستقيماً، وعند حمل الحقيبة ينبغي ثني الجسم عند الركبتين وليس الجذع، وتجنب حمل أغراض غير ضرورية، وحمل الحقيبة أثناء المشي فقط وتركها عند الجلوس (وزارة التربية والتعليم، 2025).

- الدور التربوي للحقيبة المدرسية: تعتبر الحقيبة المدرسية من الأدوات الأساسية للطلبة في العملية التعليمية؛ لكونها تمثل وسيلة لنقل الكتب الدراسية، والأدوات المكتبية، والمواد التعليمية الأخرى. ومن الناحية العملية، تعد الحقيبة المدرسية جزءاً لا يتجزأ من اليوم الدراسي للطلاب، إذ يحملها معه ويتحمل حجمها ووزنها يومياً، مما يجعلها من أكثر العوامل تأثيراً على صحة الطلبة في مراحلهم الدراسية المبكرة (القلاب، 2011).

وترجع أهمية الحقيبة المدرسية إلى كونها توفر الوسائل الضرورية للطلاب لأداء واجباته الدراسية، بالإضافة إلى أنها تساعد في تنظيم المواد الدراسية داخل المدرسة وخارجها. ولكن في ظل الاستخدام المكثف لهذه الحقائب، قد يواجه الطلبة مشكلة الوزن الزائد، الذي يؤثر بشكل مباشر على صحتهم الجسدية والنفسية، خاصة في المراحل الدراسية الأولى التي تنسم بنمو هيكل حساس يحتاج إلى رعاية (الحقباتي وآخرون، 2021).

- التأثيرات الصحية لثقل الحقيبة المدرسية: لقد بينت نتائج العديد من الدراسات التربوية أن ثقل وزن الحقيبة المدرسية يسبب تأثيرات صحية مباشرة على العظام والعضلات لدى طلبة الصفوف الدنيا. فقد وجدت دراسة سانثيراسيجارام، وكابيلميهاربي (Santhirasegaram & Kabilmiharbi, 2017) أن الأطفال الذين يحملون الكثير من الوزن على ظهورهم معرضون لخطر الإصابة بالاضطرابات في نمو العظام والعضلات. كما يسبب الحمل المتواصل للحقيبة المدرسية الثقيلة لفترة طويلة آلام الظهر. بينما كشفت دراسة شطناوي وأبو عاشور (2013) عن أن حمل حقيبة تزيد عن 10% من وزن الطفل يؤدي إلى آلام أسفل الظهر، وانحراف وتشوه في العمود الفقري وخطأ في المشي، أما نتائج دراسة طايب (2012) فقد بينت أن وزن الحقيبة المدرسية يتجاوز نسبة (15%)، وأن هذا الوزن الثقيل من شأنه التسبب في مشكلات صحية مثل آلام الظهر والرقبة.

ووجدت دراسة الشرقاوي (Chergaoui, 2013) أن آلام العمود الفقري شائعة في المدارس وأن وزن الحقائب يتجاوز 10% من وزن الطالب والذي يزيد عن الحد المسموح به عالمياً. أما دراسة عبد الصاحب (Abdul Sahib, 2016) فقد أشارت إلى أن حمل الحقيبة الثقيلة لمدة طويلة قد يؤدي إلى إضعاف العظم والعضلات والذي بدوره يسبب آلام الظهر والرقبة والكتف بالإضافة إلى التشوهات في القامة.

أما من الناحية النفسية، فإن حمل الحقائب الثقيلة يسبب التشتت الذهني للطلبة، حيث إن الجهد البدني المبذول في حمل الحقيبة يؤثر على قدرة الطالب على التركيز في مهامه الدراسية (معمّر، 2016).

وبشكل عام فإن حمل حقيبة ثقيلة الوزن كل يوم ذهاباً وإياباً يولد عدة اضطرابات من بينها آلام الظهر واعوجاج العمود الفقري نتيجة الضغط عليه بالإضافة إلى آلام والتهابات عضلية في الكتفين، خاصة أن جسم الإنسان بعمر 6 - 10 يكون في مرحلة النمو للجهاز الحركي والجهاز العظمي العضلي، مما يجعله في هذه مرحلة حساساً جداً وقابل للتأثر من المتغيرات الخارجية، مثل حمل حقيبة مدرسية ذات وزن ثقيل، كما تجبر التلاميذ على اتخاذ وضعيات خاطئة يكون فيها انحرافات واعوجاج في العمود الفقري ومحاور الأكتاف، وزوايا المفاصل، مما يؤثر على الجهاز العظمي العضلي للأطفال مستقبلاً وعلى الوضعية الصحيحة لأجسامهم (فكراش، 2017).



- الإجراءات العملية لتخفيف ثقل الحقيبة المدرسية: قامت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بعدد من الإجراءات الهادفة إلى تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية، خاصة للطلبة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. ومن هذه الإجراءات الإيعاز إلى إدارات المدارس بعمل برامج توعية وثقيف تستهدف الطلبة، وأعضاء الهيئة التعليمية، وأولياء الأمور لشرح مواصفات الحقيبة المدرسية المناسبة لطلبة الصفوف (4-1)، والتأكيد على ألا يتجاوز وزنها 10% من وزن الطفل، وتوضيح الاشتراطات الصحية في تصميمها، وطريقة حملها وتنظيمها بحيث لا يتجاوز عدد ما يحمل بها إجمالاً (3) من الكتب والدفاتر يومياً بما فيها يوم الخميس. كذلك، متابعة المعلمين وحثهم على الالتزام بدفتر واحد فقط لكل مجال إذا كانت هناك حاجة ماسة لعمل دفتر وبشرط ألا يزيد عدد الأوراق في كل دفتر عن (80) ورقة. كذلك، إبلاغ المعلمين بضرورة تنظيم الواجبات المنزلية فيما بينهم، والعمل على توزيعها خلال أيام الأسبوع، مع مراعاة عدم إرهاق الطالب بكثرة الواجبات وحمل جميع الكتب أيام إجازات نهاية الأسبوع. كما يجب على المعلمين الاكتفاء بالكتب الدراسية الصادرة من الوزارة وتوظيف كتب الأنشطة والاستغناء عن أية مذكرات خارجية، وفي حالة حاجة المعلم لأنشطة إضافية فيشترط الاحتفاظ بها داخل المدرسة ولا يأخذها الطالب معه إلى البيت حتى لا تضيف عبئاً على حقيبته. أيضاً، الاستفادة من الكتب الإلكترونية المتاحة في البوابة التعليمية، بحيث يستفيد منها الطالب خارج المدرسة. كذلك على الإدارة المدرسية توظيف خزانات الفصل بشكل رئيسي في حفظ الكتب والدفاتر وأنشطة وأعمال الطلبة، والتأكد من استلام الدوايب المخصصة للصفوف من الجهة المختصة بالمديرية. أيضاً، العمل على إعداد الجدول المدرسي، والحرص على استقراره، وعدم تحميل الطالب مسؤولية إحضار الكتاب في حال تغيير الجدول، وضرورة إشعار الطلبة بذلك مسبقاً (وزارة التربية والتعليم، 2024).
ثانياً: الدراسات السابقة

سيتم عرض الدراسات السابقة المتعلقة بواقع تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية، والفروق الإحصائية في واقع تطبيقها وفقاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والمسمى الوظيفي، وفق تسلسل زمني من الأحدث إلى الأقدم كالآتي: تناولت دراسة خلوفي وفيزازي (2022) الكشف عن أثر ثقل الحقيبة المدرسية على صحة طلبة المرحلة الابتدائية، من خلال مقارنة وزنها بأوزان الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات بحثية في الميزان الرقعي، والمقابلة لعينة عشوائية طبقية مكونة من 60 طالباً وطالبة، وقد تم قياس وزن كل طالب مع حقيبته، حيث بلغ متوسط وزن حقيبة الطفل (3.51) كغ، وبلغ متوسط وزن الطالب (28.52) كغ، وهذه القيم تمثل ما نسبته (12.3%) من وزن الحقيبة إلى وزن الطالب.

وتناولت دراسة رضا (2020) معرفة مدى ملاءمة الحقيبة المدرسية لطلبة السنوات الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي من حيث معدل وزن الحقيبة المدرسية التي يحملها الطالب، ونسبة وزن الحقيبة المدرسية إلى وزن الطالب. طبقت الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي، وتكونت من عينة قوامها 81 طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولقياس أوزان الحقائب المدرسية والطلبة تم استخدام ميزان إلكتروني طبي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معدل وزن الحقيبة المدرسية (2.3) كغ، وأن أكثر من (66%) من أفراد العينة تبلغ نسبة أوزان حقائبهم لأوزانهم (11.69%)، وهي تتجاوز ما تنصح به الكثير من الدراسات وهو (10%). وهدفت دراسة البادري والكندي (2020) إلى التعرف إلى معدل وزن الحقيبة المدرسية التي يحملها طالب التعليم الأساسي ونسبة وزنها إلى وزنه، والكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط وزن الحقيبة المدرسية ونسبتها إلى وزن



الطلبة وفقاً لبعض المتغيرات مثل متغير النوع الاجتماعي، والتعرف على مقترحات أفراد العينة المستهدفة للتخفيف من حمل الحقيبة المدرسية ذات الوزن الزائد. وبينت نتائج الدراسة أن نسبة وزن الحقيبة المدرسية إلى وزن الطالب تراوح ما بين 19-27.6% أي أعلى من المعدل الطبيعي المسموح به عالمياً.

أما دراسة مخلوف والسكر (2021) فقد هدفت إلى التعرف على علاقة مقاييس الحقيبة المدرسية بمتغيرات جسمانية محددة لدى طلبة الصفوف الأول إلى السادس الأساسي بمدرسة الحسن بن علي الابتدائية للبنين بمحافظة الأحساء. تكونت عينة الدراسة من (299) طالباً، واستخدمت الدراسة الاستبيان كأداة لجمع البيانات النظرية والديمغرافية، كما تم استخدام المقاييس والاختبارات الخاصة بالمتغيرات الجسمانية الآتية: الطول، الوزن، السعة الحيوية، المسافة بين الساقين، زاوية قوس القدم، أبعاد القدم (طولها، عرض مشط القدم، عرض كعب القدم)، ومتغيرات الحقيبة (الوزن، الطول، العرض، العمق، والمحيط). كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائية بين المتغيرات الجسمانية المختارة ومتغيرات الحقيبة، كما وجدت علاقة دالة إحصائية بين المتغيرات الجسمانية المختارة ومتغيرات الحقيبة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين متغيرات الحقيبة وبين تحذب الظهر، وقياس زاوية قوس القدم.

وأجرى محدب وتدالة (2021) دراسة عن أثر ثقل الحقيبة المدرسية على آلام الظهر وعلى الصحة النفسية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي. استخدمت الدراسة منهج دراسة حالة، وكانت عينة الدراسة قصدية مكونة من طالبين من ذوي الاحتياجات الخاصة في مستوى التعليم الابتدائي. طبقت الدراسة المقابلة العيادية، واستبيان ثقل الحقيبة المدرسية وآلام الظهر، ومقياس الصحة النفسية. وبينت نتائج الدراسة أن ثقل الحقيبة المدرسية يؤثر على الصحة النفسية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما دراسة البلوي (2021) فقد درست واقع ومتطلبات استبدال الحقيبة المدرسية بالأجهزة اللوحية. طبقت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لها على عينة عشوائية عنقودية نسبياً (6% من المجتمع)، وبلغ عددها (715) معلماً. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم متطلبات استبدال الحقيبة المدرسية بالأجهزة اللوحية تتمثل في: توعية الطالبات بضرورة المحافظة على ما في عهدهن من أجهزة، وتنمية الرقابة الذاتية لدى الطالبات، ووضع برامج تمنع الوصول إلى مواد شبكة الإنترنت غير الأخلاقية، واختيار الأجهزة اللوحية التي تناسب طالبات المرحلة الثانوية، ووجود تشريعات وقوانين تحمي البيانات ومعلومات الاتصال وحقوق الملكية الفكرية، وتوفير القوى البشرية المتخصصة التي تمتلك الكفايات اللازمة لتنفيذ استبدال الحقيبة المدرسية بالأجهزة اللوحية، ونشر الوعي الإيجابي للتكنولوجيا الحديثة لدى الطالبات، وتوفير العدد الكافي من الأجهزة اللوحية.

أما دراسة الحقباني وآخرين (2021) فقد قامت بتشخيص واقع إحلال الأجهزة اللوحية محل الحقيبة المدرسية من وجهة نظر أولياء الأمور بمدينة الرياض. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث طبقت استبانة على عينة مكونة من (606) من أولياء أمور طلبة التعليم العام في مدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو واقع إحلال الأجهزة اللوحية محل الحقيبة المدرسية ترجع لاختلاف المستوى التعليمي لولي الأمر، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الآثار المترتبة على إحلال الأجهزة اللوحية محل الحقيبة المدرسية ترجع لاختلاف المستوى التعليمي لولي الأمر، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو معوقات إحلال الأجهزة اللوحية محل الحقيبة المدرسية ترجع لاختلاف مرحلة تعليم الأبناء.



وقام مطلبى وآخرون (Matlabi et al., 2014) بدراسة حول مدى انتشار حقائب الظهر الثقيلة بين طلبة المدارس الابتدائية. طبقت الدراسة استبياناً لدراسة حالة 61 طالباً، من خلال قياس وزن الحقيبة ووزن الطلبة ونسبة وزن الحقيبة إلى وزن الجسم. أظهرت النتائج أن ما يزيد عن 87٪ من الطلبة يحملون حقائب وزنها أعلى ب (11%) من وزن أجسامهم. وأشارت دراسة كريستيان وآخرون (Chua et al., 2019) إلى أن الحقائب المدرسية ذات العجلات لا تحل مشكلة ثقل الحقيبة المدرسية بل تسبب التوتر والإجهاد والتدهور الصحي على المدى الطويل للطلاب. وأوصت الدراسة باتباع إجراءات فعالة لتخفيف ثقل الحقيبة المدرسية وتصميم حقائب أكثر راحة للطلاب، وضرورة تغيير وتوحيد تصميمات الحقائب ذات العجلات. وهدفت دراسة معمر (2016) إلى الكشف عن تأثير ثقل الحقيبة المدرسية على المناطق العلوية للجسم لدى طلبة الصفين الرابع والخامس الابتدائي. أجريت الدراسة على عينة قصدية قوامها 71 طالباً من السنة الرابعة والخامسة ابتدائي بمؤسسة تربوية بولاية تيارت. استخدمت الدراسة استبياناً لقياس درجة الألم على مستوى المناطق العلوية للجسم، والميزان الإلكتروني لقياس وزن الطالب والمحفظة. وأظهرت نتائج الدراسة أن ثقل الحقيبة المدرسية يؤثر بشكل جزئي على المناطق العلوية للجسم لدى طلبة الصفين الرابع والخامس الابتدائي. كما يؤثر ثقل الحقيبة المدرسية على منطقة أعلى الظهر لدى الطلبة بنسبة (38.24%). كما يؤثر ثقل الحقيبة المدرسية على منطقة الكتفين لدى الطلبة بنسبة (82.1%)، ويؤثر ثقل الحقيبة المدرسية على منطقة أسفل الظهر لدى الطلبة بنسبة (45.51%).

وهدفت دراسة شطناوي وأبو عاشور (2013) إلى استكشاف مدى ثقل الحقيبة المدرسية ومقارنة وزنها بوزن الطفل لطلبة الصفوف الأساسية الأولى بمدارس محافظات شمال الأردن. وقد تم اختيار عينة عشوائية قوامها مدرستان من كل محافظة وبما مجموعة 330 طفلاً. وأظهرت النتائج أن معدل وزن الحقيبة المدرسية يبلغ (5.143) كلف، وأن متوسط وزن الطفل يساوي (24.69) كلف وبذلك تكون نسبة وزن الحقيبة إلى وزن الطفل (20.8%)، أي تزيد عن (10%) من وزن الطفل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع الحقيبة المدرسية لدى الطلبة. كما اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي.
- اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث العينة والأدوات المستخدمة لجمع البيانات.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها لموضوع ثقل الحقيبة المدرسية ولكن من حيث واقع تطبيق إجراءات تخفيف ثقل هذه الحقيبة، كما تميزت في العينة وهم أعضاء الهيئة التعليمية وأولياء أمور الطلبة، وفي أداة الدراسة المستخدمة والمتمثلة بالاستبانة، وتناولها متغيري المسعى الوظيفي والنوع الاجتماعي. وكذلك دراسة الفروق في آراء العينة حول بنود الاستبانة وفقاً لهذين المتغيرين.
- بينت نتائج العديد من الدراسات السابقة الواقع المؤلم لوزن الحقيبة المدرسية حيث تبين أن متوسط وزن الحقيبة المدرسية أعلى من المعدل الطبيعي وهو 10%. ففي دراسة خلوفي وفيزاوي (2022) وصل متوسط وزن حقيبة الطفل إلى (3.51) كلف، ونسبة وزن الحقيبة إلى وزن الطالب (12.3%)، ووجد شطناوي وأبو عاشور (2013) أن معدل وزن حقيبة الطفل للعينة بشكل عام (5.143) كلف، وأن نسبة وزن الحقيبة إلى وزن الطفل تساوي 20.8%. وفي دراسة رضا (2020) كان متوسط وزن الحقيبة 2.33 كلف، وكانت نسبة أوزان حقائبهم لأوزانهم هي 11.69%. وفي دراسة الزعبي وعودة (2013) تبين أن نسبة وزن الحقيبة إلى وزن الطالب تزيد عن 20%.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

تحقيقاً لهدف الدراسة فقد استخدم فيها المنهج الوصفي، إذ اعتمدت الباحثة مسارين: الأول نظري والثاني ميداني، فقد استخدمت في المسار النظري أسلوب الوصف من خلال اطلاع الباحثة على الكتب والمراجع، والدراسات المتوفرة ذات



الصلة بالدراسة، وذلك لبناء الخلفية النظرية لموضوع الدراسة، أما المسار الميداني فقد استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات والعمل على تحليلها إحصائياً.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من (585) من أعضاء الهيئة التعليمية وأولياء أمور الطلبة في مدرسة مزون العلم بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان للعام الدراسي (2025/2024 م) منهم (45) عضو هيئة تعليمية و(540) من أولياء أمور الطلبة في المدرسة.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة الأساسية من (278) من أعضاء الهيئة التعليمية وأولياء أمور الطلبة في مدرسة مزون العلم بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان للعام الدراسي (2025/2024 م)، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، بنسبة (48%) تقريباً من مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول (1) توزيع عينة الدراسة الأساسية وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
المسمى الوظيفي	عضو هيئة تعليمية	40	14.4%
	ولي أمر	238	85.6%
	المجموع	278	100%
النوع الاجتماعي	ذكور	30	10.8%
	إناث	248	89.2%
	المجموع	265	100%

أدوات الدراسة

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه الدراسة، وذلك لمناسبتها لطبيعة الدراسة وأهدافها، ومنهجها وأسئلتها وفرضياتها، وقد تم إعداد الاستبانة بعد الاطلاع ومراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى المراجع العلمية التي تناولت هذا الموضوع، وبناء على هذه المصادر تمّ بناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

- الصورة الأولية للاستبانة: تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من استمارة بيانات تتضمن متغيرات الدراسة (المسمى الوظيفي، النوع الاجتماعي)، وفقرات الاستبانة وعددها (22) فقرة موزعة ضمن ثلاثة مجالات هي:

- المجال الأول: الإجراءات التنظيمية ويضم 10 فقرات.
- المجال الثاني: التثقيف والتوعية من قبل إدارة المدرسة ويضم 8 فقرات.
- المجال الثالث: المتابعة من قبل المدرسة ويضم 4 فقرات.

صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة وفق الطرائق الآتية:



أ-صدق المحتوى: تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين وطُلب منهم إبداء رأيهم واقتراح ملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة فقرات الاستبانة لموضوع الدراسة ومدى انتمائها للاستبانة وانتماء الفقرات لكل مجال، وتم العمل بالملاحظات المقترحة.

- الدراسة الاستطلاعية: طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (25) عضو هيئة تعليمية وأولياء أمور الطلبة في مدرسة مزون العلم بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان للعام الدراسي (2024/2025 م)، وهم من خارج عينة الدراسة الأساسية، وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية للتأكد من وضوح تعليمات الاستبانة، ووضوح بنودها، وسهولة فهمها وتعديل البنود غير الواضحة، ومعرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق حتى يتم ضبطها وتلافيها عند التطبيق اللاحق للاستبانة، والتحقق من صدقها وثباتها وبعد ذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزة ليتم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة.

ب-الصدق البنوي: تم التأكد من صدق البناء الخاص بالاستبانة، من خلال دراسة الاتساق الداخلي لها، من خلال حساب معاملات (ارتباط بيرسون) بين درجات كل فقرة من الفقرات ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معاملات ارتباط المجالات فيما بينها ومع الدرجة الكلية للاستبانة وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:

جدول (2)

معاملات (ارتباط بيرسون) بين درجات كل فقرة من الفقرات ودرجة المجال الذي تنتمي إليه

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
المجال 1: الإجراءات التنظيمية							
1	**0.874	2	**0.862	3	**0.845	4	*0.468
5	**0.617	6	**0.685	7	**0.747	8	**0.831
9	**0.776	10	**0.915				
المجال 2: التثقيف والتوعية من قبل إدارة المدرسة							
1	**0.920	2	**0.824	3	**0.923	4	**0.894
5	**0.844	6	**0.830	7	**0.806	8	**0.876
المجال 3: المتابعة من قبل المدرسة							
1	**0.849	2	**0.897	3	**0.834	4	**0.857

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات الفقرات مع درجة المجال الذي تنتمي إليه في الاستبانة كانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات للمجال الأول بين (0.468-0.915) وللمجال الثاني بين (0.806-0.923) وللمجال الثالث بين (0.834-0.897).



جدول (3)

معاملات ارتباط درجات المجالات فيما بينها ومع الدرجة الكلية للاستبانة

معامل الارتباط	المجال (1) الإجراءات التنظيمية	البعد (2) التثقيف والتوعية من قبل إدارة المدرسة	المجال (3) المتابعة من قبل المدرسة	الاستبانة ككل
المجال (1) الإجراءات التنظيمية	1	**0.869	**0.859	**0.921
البعد (2) التثقيف والتوعية من قبل إدارة المدرسة	-	1	**0.842	**0.939
المجال (3) المتابعة من قبل المدرسة	-	-	1	**0.918
الاستبانة ككل	-	-	-	1

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجات المجالات فيما بينها ومع الدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.842-0.939) لدى أفراد عينة الدراسة.

ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ويظهر الجدول (4) معاملات الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

جدول (4):

قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة

المجال	عدد البنود	ثبات ألفا كرونباخ
المجال (1) الإجراءات التنظيمية	10	0.923
البعد (2) التثقيف والتوعية من قبل إدارة المدرسة	8	0.924
المجال (3) المتابعة من قبل المدرسة	4	0.919
الاستبانة ككل	22	0.931

يلاحظ من الجدول (4) أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ كانت مرتفعة، وقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة ككل (0.931) وعليه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات ثبات مرتفعة. ونستنتج ما سبق أن الاستبانة تتصف بمؤشرات صدق وثبات مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة، وتتوافر فيها الخصائص السيكومترية الملائمة للبحث. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS 24) لإجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لتحديد توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات.

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الصدق البنوي للاستبانة أداة الدراسة.

- معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha لحساب ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة.



- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات والمجالات والاستبانة ككل.
- اختبارات عينات مستقلة (Independent Samples Test) للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة تبعاً لمتغير (المسمى الوظيفي، النوع الاجتماعي).
- نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما واقع تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية وأولياء أمور الطلبة؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، ولتحديد درجة الموافقة تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، تم حساب المدى (4=1-5) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (0.80=5÷4) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:
جدول (5):

يبين فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	التقدير
من 1 إلى 1.79	منخفضة جداً
من 1.80 إلى 2.59	منخفضة
من 2.60 إلى 3.39	متوسطة
من 3.40 إلى 4.19	مرتفعة
من 4.20 إلى 5	مرتفعة جداً

وتظهر الجداول الآتية نتائج السؤال الأول:

أولاً- نتائج مجالات الاستبانة ككل:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على مجالات الاستبانة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	المجال (1) الإجراءات التنظيمية	4.20	0.737	مرتفعة جداً	2
2	البعد (2) التثقيف والتوعية من قبل إدارة المدرسة	4.31	0.732	مرتفعة جداً	1
3	المجال (3) المتابعة من قبل المدرسة	4.00	0.919	مرتفعة	3
	الاستبانة ككل	4.17	0.747	مرتفعة	

يتبين من الجدول (6) أن درجة الموافقة على الاستبانة ككل كانت بدرجة مرتفعة، أي أن واقع تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية وأولياء أمور الطلبة كان بدرجة مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (4.17)، وجاء المجال 2 (التثقيف والتوعية من قبل إدارة المدرسة) في المرتبة الأولى ودرجة موافقة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (4.31)، بينما جاء المجال 3 (المتابعة من قبل المدرسة) في المرتبة الأخيرة ودرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.00).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الجهود المبذولة من قبل إدارة المدرسة في التوعية والتثقيف حول أهمية إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية وانعكاساتها الإيجابية على صحة الطلبة. فقد حظي مجال التثقيف والتوعية باهتمام كبير، مما أدى إلى ارتفاع مستوى الموافقة على هذا المجال، حيث ركزت إدارة المدرسة على تنظيم حملات توعية وورش العمل التي تستهدف أعضاء الهيئة التعليمية وأولياء الأمور والطلبة. كما أن تعزيز ثقافة الوعي بأضرار ثقل الحقيبة قد ساهم في دعم تطبيق الإجراءات بشكل فعال. وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عمر وآخرين (Omar et al., 2024) حول أهمية الإجراءات التنظيمية للإدارة المدرسية في المساعدة على الحد من مشكلة حمل الطلاب للحقائب المدرسية الثقيلة إلى المدرسة.

في المقابل لذلك ورغم تحقيق مجال المتابعة درجة موافقة مرتفعة، فإنه قد جاء في المرتبة الأخيرة ويعود السبب في ذلك إلى صعوبة المتابعة من الناحية العملية نظراً لكثرة عدد الطلاب في المدرسة وإلى استبدال الطلبة للأدوات والحقائب المدرسية عند استهلاكها عدة مرات خلال العام الدراسي، مما قد يُشير إلى الحاجة لتكثيف الرقابة وتطوير أدوات التقييم المستمر لضمان الالتزام بالإجراءات المتبعة في المتابعة.

كما قد يعود السبب في مجيء مجال المتابعة في المرتبة الأخيرة إلى التحديات التي تواجه المتابعة اليومية، مثل محدودية الموارد البشرية وازدحام الجدول الدراسي، ما يؤثر على تنفيذ المتابعة بدقة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شطناوي وأبو عاشور (2013) فقد بينت نتائجها الدور الرئيسي للإدارة المدرسية في متابعة تطبيق الحلول المتعلقة بثقل الحقيبة المدرسية على أرض الواقع، وكذلك متابعة تنفيذ تلك الحلول بطريقة صحيحة.

ثانياً: نتائج المجال الأول (الإجراءات التنظيمية)

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على فقرات المجال الأول (الإجراءات التنظيمية) من الاستبانة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تتابع إدارة المدرسة الالتزام باستخدام دفتر واحد فقط لكل مجال (الأول والثاني) بشرط ألا يتجاوز عدد أوراق الدفتر (80) ورقة.	4.23	1.068	مرتفعة جداً	6
2	تنظم إدارة المدرسة الجدول المدرسي لضمان الالتزام بعدد لا يتجاوز (3) كتب في حقيبة الطالب اليومية.	4.31	1.049	مرتفعة جداً	4
3	تتابع إدارة المدرسة تفعيل كتب الأنشطة والاحتفاظ بها داخل المدرسة وعدم تسليمها للطلاب إلا في حال وجود واجب منزلي.	4.18	1.154	مرتفعة	8



م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
4	تتابع إدارة المدرسة الاكتفاء بالكتب المدرسية الصادرة من الوزارة وعدم استخدام الكتب أو المذكرات الخارجية.	4.21	0.868	مرتفعة جداً	7
5	تتابع إدارة المدرسة مدى الاستفادة من الكتب الإلكترونية المتاحة في البوابة التعليمية وتزويد أولياء الأمور بروابط الكتب الإلكترونية كخيار بديل للطلاب خارج المدرسة.	3.59	1.351	مرتفعة	10
6	تسلم إدارة المدرسة الكتب الدراسية للفصل الدراسي الأول فقط، مع الاحتفاظ بكتب الفصل الدراسي الثاني داخل المدرسة.	4.36	0.972	مرتفعة جداً	2
7	تتأكد إدارة المدرسة من وجود خزانات الفصل في مكانها المناسب واستخدامها بشكل فعال لتخزين الكتب والدفاتر ومستلزمات الطلبة.	4.32	0.950	مرتفعة جداً	3
8	تتابع إدارة المدرسة الاحتفاظ بكتب وأدوات المهارات الفردية داخل المدرسة وعدم تسليمها للطلاب إلا في حال وجود واجب منزلي.	4.07	1.141	مرتفعة	9
9	تنظم إدارة المدرسة الجدول المدرسي بما يسهم في تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية كتوزيع مواد المهارات الفردية خلال أيام الأسبوع.	4.49	0.605	مرتفعة جداً	1
10	تتابع إدارة المدرسة تنظيم الواجبات المنزلية من خلال اتفاق إدارة المدرسة مع أعضاء الهيئة التعليمية على توزيعها بشكل متوازن خلال أيام الأسبوع.	4.26	0.968	مرتفعة جداً	5
المجال الأول (الإجراءات التنظيمية)		4.20	0.737	مرتفعة جداً	

يتبين من الجدول (7) أن درجة الموافقة على المجال الأول (الإجراءات التنظيمية) كانت بدرجة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (4.20)، وجاءت الفقرة 9 (تنظم إدارة المدرسة الجدول المدرسي بما يسهم في تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية كتوزيع مواد المهارات الفردية خلال أيام الأسبوع) في المرتبة الأولى ودرجة موافقة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (4.49)، بينما جاءت الفقرة 5 (تتابع إدارة المدرسة مدى الاستفادة من الكتب الإلكترونية المتاحة في البوابة التعليمية وتزويد أولياء الأمور بروابط الكتب الإلكترونية كخيار بديل للطلاب خارج المدرسة) في المرتبة الأخيرة ودرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.59). ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء أهمية دور الإدارة المدرسية في وضع إجراءات تنظيمية لتطبيق الحلول المقترحة لتخفيف ثقل الحقيبة المدرسية مثل: تنظم إدارة المدرسة الجدول المدرسي، وتسليم الكتب الدراسية للفصل

الدراسي الأول والاحتفاظ بكتب الفصل الدراسي الثاني داخل المدرسة، والتأكد من وجود خزانات الفصل في مكانها المناسب واستخدامها بشكل فعال لتخزين الكتب والدفاتر ومستلزمات الطلبة، وغيرها من الإجراءات.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عمر وآخرين (Omar et al., 2024) فقد أظهرت نتائجها أن هناك ثلاثة عوامل رئيسية مساهمة في مشكلة وجود الحقائق الثقيلة بين طلاب المدارس الابتدائية، وهي (1) الالتزام بالإجراءات التنظيمية، (2) الانضباط الذاتي، و (3) موقف الطلبة وأولياء الأمور في المساعدة على الحد من مشكلة حمل الطلاب للحقائق المدرسية الثقيلة إلى المدرسة. بينما يفسر معي الفقرة رقم (5): "تتابع إدارة المدرسة مدى الاستفادة من الكتب الإلكترونية المتاحة في البوابة التعليمية وتزويد أولياء الأمور بروابط الكتب الإلكترونية كخيار بديل للطلاب خارج المدرسة"، في المرتبة الأخيرة في ضوء عدم قدرة جميع أولياء الأمور على امتلاك الأجهزة الإلكترونية وتوفير شبكة الإنترنت التي تمكنهم من الاستفادة من الكتب الإلكترونية، فضلاً عن تفضيل العديد من الطلبة التعلم من كتب ورقية أكثر من الكتب الإلكترونية، وعدم اعتمادهم على مذاكرة المناهج الدراسية من الكتب الإلكترونية.

ثالثاً: نتائج المجال الثاني (التثقيف والتوعية من قبل إدارة المدرسة)

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على فقرات المجال الثاني (التثقيف والتوعية من قبل إدارة المدرسة)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تقوم إدارة المدرسة بتوعية أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة وأولياء الأمور بالإجراءات الواردة من وزارة التربية والتعليم مع ضرورة الالتزام بتفعيلها.	4.38	0.652	مرتفعة جداً	2
2	تقوم إدارة المدرسة بتوعية الهيئة التعليمية والطلبة وأولياء الأمور بمواصفات الحقيبة المدرسية الآمنة، ومراعاة ألا يتجاوز وزنها (10%) من وزن الطالب.	4.36	0.891	مرتفعة جداً	3
3	تقوم إدارة المدرسة بتوعية أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة وأولياء الأمور بالإجراءات الخاصة بالطريقة الصحيحة لحمل وتنظيم الحقيبة المدرسية.	4.27	0.830	مرتفعة جداً	6
4	تقوم إدارة المدرسة بتوعية أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة وأولياء الأمور بأهمية الالتزام بالجدول المحدد من قبل المدرسة.	4.43	0.736	مرتفعة جداً	1
5	تحرص إدارة المدرسة على أهمية التعاون والالتزام بتخفيف ثقل الحقيبة المدرسية من قبل أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة وأولياء الأمور.	4.34	0.846	مرتفعة جداً	4
6	تقوم إدارة المدرسة بتوعية الطلبة وأولياء الأمور حول الأضرار الصحية الناتجة عن ثقل الحقيبة المدرسية	4.30	0.855	مرتفعة جداً	5

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
7	تقوم إدارة المدرسة بتوعية أولياء الأمور والطلبة بأهمية اختيار الأدوات المدرسية وأوزانها بما يتناسب مع احتياجات الطلبة.	4.19	0.924	مرتفعة	8
8	تنشر إدارة المدرسة جهود المدرسة في تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية عبر وسائل الإعلام المختلفة.	4.23	0.902	مرتفعة جداً	7
المجال الثاني (التثقيف والتوعية من قبل إدارة المدرسة)					
		4.31	0.732	مرتفعة جداً	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على المجال الثاني (التثقيف والتوعية من قبل إدارة المدرسة) كانت بدرجة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (4.31)، وجاءت الفقرة 4 (تقوم إدارة المدرسة بتوعية أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة وأولياء الأمور بأهمية الالتزام بالجدول المحدد من قبل المدرسة) في المرتبة الأولى ودرجة موافقة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (4.43)، بينما جاءت الفقرة 7 (تقوم إدارة المدرسة بتوعية أولياء الأمور والطلبة بأهمية اختيار الأدوات المدرسية وأوزانها بما يتناسب مع احتياجات الطلبة) في المرتبة الأخيرة ودرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.19).

ويمكن تفسير ارتفاع درجة الموافقة للفقرة (7) في ضوء الإجراءات التي قامت بها الإدارة المدرسية لتخفيف ثقل الحقيبة المدرسية من خلال التوعية المستمرة للطلبة وأولياء الأمور بأهمية اختيار الأدوات المدرسية وأوزانها بما يتناسب مع احتياجات الطلبة. ومن جهة أخرى، يمكن تفسير معي هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة؛ لأنه من وجهة نظر أولياء الأمور ربما قد جاءت هذه التوعية متأخرة بعد أن قام أولياء الأمور بالفعل بشراء معظم الأدوات المدرسية لأبنائهم، وهذا يدعو إدارة المدرسة لبدء التوعية قبل بداية العام الدراسي بفترة كافية كخطوة استباقية قبل شراء أولياء الأمور للحقائب والأدوات المدرسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة البلوي (2021) والتي كشفت عن أن أهم متطلبات استبدال الحقيبة المدرسية بالأجهزة اللوحية كعلاج فعال لمشكلة ثقل الحقيبة المدرسية هو التوعية والتثقيف المستمر للطلبات.

رابعا- نتائج المجال الثالث (المتابعة من قبل المدرسة):

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على فقرات المجال الثالث (المتابعة من قبل المدرسة)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تتابع إدارة المدرسة التزام أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة وأولياء الأمور بإجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية، وتقوم باتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة في حال عدم التقيد.	4.12	1.043	مرتفعة	3
2	تقيم إدارة المدرسة دورياً فعاليتها إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية، وتحليل نتائج التقييم لتعديلها أو تحسينها بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة.	4.12	0.946	مرتفعة	2

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
3	تتابع إدارة المدرسة تفعيل المنصة التعليمية Google classroom للواجبات والدروس من قبل أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة.	3.61	1.333	مرتفعة	4
4	ترصد إدارة المدرسة التحديات التي يواجهها أعضاء الهيئة التعليمية وأولياء الأمور في تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية، وتضع آلية محددة للتغلب عليها.	4.13	0.946	مرتفعة	1
المجال الثالث (المتابعة من قبل المدرسة)					
		4.00	0.919	مرتفعة	

يتبين من الجدول (9) أن درجة الموافقة على المجال الثالث (المتابعة من قبل المدرسة) كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.00)، وجاءت الفقرة 4 (ترصد إدارة المدرسة التحديات التي يواجهها أعضاء الهيئة التعليمية وأولياء الأمور في تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية، وتضع آلية محددة للتغلب عليها) في المرتبة الأولى ودرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.13)، بينما جاءت الفقرة 3 (تتابع إدارة المدرسة تفعيل المنصة التعليمية Google classroom للواجبات والدروس من قبل أعضاء الهيئة التعليمية والطلبة) في المرتبة الأخيرة ودرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.61).

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء أهمية الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية في متابعة تطبيق الإجراءات العملية الموصى بها من قبل وزارة التربية والتعليم لتخفيف ثقل الحقيبة المدرسية، والتأكد من التزام المعلمين والطلبة وأولياء الأمور بالتعليمات المقترحة لتخفيف ثقل الحقيبة المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شطناوي وأبو عاشور (2013) التي تناولت دور الإدارة المدرسية في متابعة إيجاد الحلول والبدايل لمشكلة ثقل الحقيبة المدرسية وتأثيراتها الصحية على الطالب، وقد بينت نتائج الدراسة الدور المحوري للإدارة المدرسية في متابعة تطبيق الحلول على أرض الواقع، وكذلك متابعة تنفيذها بصورة صحيحة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي والمسمى الوظيفي)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار ت عينات مستقلة (Independent Samples Test) للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة تبعًا لمتغيرات (النوع الاجتماعي والمسمى الوظيفي)، وفيما يأتي توضيح لذلك:



أولاً: النتائج تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

جدول (10)

اختبارات عينات مستقلة للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المجال (1) الإجراءات التنظيمية	ذكور	30	4.34	.506	1.120	276	0.264	غير دال
	إناث	248	4.18	.759				
البعد (2) التثقيف والتوعية من قبل إدارة المدرسة	ذكور	30	4.40	.451	0.696	276	0.487	غير دال
	إناث	248	4.30	.759				
المجال (3) المتابعة من قبل المدرسة	ذكور	30	4.18	.643	1.180	276	0.239	غير دال
	إناث	248	3.97	.946				
الاستبانة ككل	ذكور	30	4.31	.403	1.079	276	0.281	غير دال
	إناث	248	4.15	.778				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت لم تكن دالة إحصائياً على الاستبانة ككل وعلى مجالاتها، إذ كانت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تشابه الأدوار والمسؤوليات التي يؤديها كل من الذكور والإناث في العملية التعليمية والإشراف التربوي، كما يخضع أعضاء الهيئة التعليمية وأولياء الأمور لنفس التوجيهات الإدارية والتوعوية، ما يسهم في تشكيل وعي موحد حول أهمية هذه الإجراءات وتأثيرها الإيجابي على صحة الطلبة.

كما تعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور حول واقع تطبيق الإجراءات العملية لتخفيف ثقل الحقيبة المدرسية وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي إلى اتفاق أعضاء الهيئة التعليمية وأولياء الأمور من ذكور وإناث على الدور الإيجابي الفعال لاتباع الإجراءات اللازمة لتخفيف ثقل الحقيبة على الطلبة.

ويظهر أن هناك اتفاقاً بين نتيجة الدراسة الحالية ونتائج بعض الدراسات السابقة من حيث عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أولياء الأمر حول فعالية توظيف الإدارة المدرسية لبعض الإجراءات العملية؛ لتخفيف ثقل الحقيبة المدرسية وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي لولي الأمر، ومن تلك الدراسات دراسة الحقباني وآخرين (2021) فقد توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقييم أولياء الأمور لفعالية إحلال الأجهزة اللوحية محل الحقيبة المدرسية تعزى لاختلاف جنس ولي الأمر.



ثانيا: النتائج تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

جدول (11)

اختبارات عينات مستقلة للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المجال (1) الإجراءات التنظيمية	عضو هيئة تعليمية	40	4.45	0.527	2.352	276	0.019	دال
	ولي أمر	238	4.16	0.759				
البعد (2) التثقيف والتوعية من قبل إدارة المدرسة	عضو هيئة تعليمية	40	4.66	0.442	3.269	276	0.001	دال
	ولي أمر	238	4.25	0.756				
المجال (3) المتابعة من قبل المدرسة	عضو هيئة تعليمية	40	4.58	0.583	4.446	276	0.000	دال
	ولي أمر	238	3.90	0.930				
الاستبانة ككل	عضو هيئة تعليمية	40	4.56	0.464	3.659	276	0.000	دال
	ولي أمر	238	4.10	0.766				

يتضح من الجدول (11) أن قيمة ت كانت دالة إحصائية على الاستبانة ككل وعلى مجالاتها، إذ كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية في مدرسة مزون العلم للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، وكانت الفروق لصالح (عضو هيئة تعليمية).

وتُفسّر الباحثة هذه النتيجة بأن أعضاء الهيئة التعليمية هم الأكثر اطلاعاً على تفاصيل تنفيذ الإجراءات داخل المدرسة بحكم عملهم المباشر مع الطلبة فيها. كما أن دورهم العملي يتيح لهم متابعة تطبيق السياسات يومياً وتقييم مدى فاعليتها. في حين قد يكون أولياء الأمور أقل دراية بالجوانب التنظيمية والتطبيقية لهذه الإجراءات، حيث تعتمد آراؤهم غالباً على ما ينقله أبنائهم الطلبة إليهم. إضافة إلى ذلك، يمتلك أعضاء الهيئة التعليمية خبرة مهنية تساعدهم في ملاحظة التأثيرات الفعلية لتخفيف وزن الحقيبة على الطلبة، مما يمنحهم رؤية أكثر دقة وشمولية مقارنة بأولياء أمور الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ري وأجارول (Rai & Agarwal, 2014) والتي بينت أن المعلمين بحكم طبيعة عملهم وتعاملهم اليومي مع الطلبة يكونون أكثر وعياً بالمشكلات الناتجة عن حمل الحقايب المدرسية الثقيلة، واتخاذ المزيد من الخطوات العملية لتخفيف ثقل الحقيبة المدرسية. كما تتفق مع نتائج دراسة مندركير وآخرون (Mandrekar et al., 2022)، التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية لوعي أولياء الأمور باختلاف مستوياتهم التعليمية في تقليل المخاطر الصحية لحملة الحقيبة المدرسية الثقيلة على ظهر الطالب.



توصيات الدراسة

أولاً: توصيات لوزارة التربية والتعليم

- تطوير آليات وطرائق فعالة لمتابعة تطبيق إجراءات تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية، مع تحديد مسؤوليات واضحة لأعضاء الهيئة التعليمية والإداريين في المدرسة.
- العمل على التوسع في استخدام الأدوات الرقمية والتقنيات الحديثة مثل "الكتب الإلكترونية" لتقليل الاعتماد على الكتب الورقية الثقيلة.
- توفير خزانات في الفصول لوضع الكتب والمستلزمات المدرسية الأخرى للتخفيف من وزن الحقيبة المدرسية على الطلبة، وإشعار المدارس بكيفية تفعيل استخدامها بطريقة صحيحة.
- تشجيع المبادرات المدرسية الناجحة في تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية.

ثانياً: توصيات لإدارات المدارس

- القيام بحملات توعية مستمرة لأولياء الأمور والطلبة حول أهمية تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية وتأثيره على صحة الطلبة البدنية.
- يجب متابعة أوزان الحقائب المدرسية بالتنسيق مع الصحة المدرسية، والاستعانة بالمختصين في الكشف المبكر عن مشاكل العمود الفقري لدى الطلبة ومعالجتها قبل تفاقم المشكلة.
- إيجاد حلول جديدة ومبتكرة، وعمل مبادرات ناجحة لمعالجة مشكلة ثقل الحقيبة المدرسية.

ثالثاً: توصيات لولي الأمر

- يجب عدم إعطاء الحرية الكاملة للطلاب في اختيار الحقيبة المدرسية، وتوجيهه لاختيار حقيبة خفيفة الوزن وذات جودة.
- يجب اختيار الحقيبة بحيث تكون مطابقة للمواصفات الصحية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم.

مقترحات الدراسة

- من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإن الباحثة تقترح على الباحثين العناوين التالية للدراسات المستقبلية:
- دور التقنيات والتكنولوجيا الحديثة في تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية.
- فعالية استخدام الأجهزة اللوحية في تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية وأثره على التحصيل الدراسي.
- أثر استخدام خزائن الفصل في تخفيف ثقل الحقيبة المدرسية وأثره على الصحة النفسية لدى طلبة التعليم الأساسي.

المراجع

- البادري، س. م، الكندي، س. (2020). واقع الحقيبة المدرسية في الصفوف (6-1) من التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين وأولياء أمور الطلبة: آثار الحقيبة المدرسية ذات الوزن الزائد على الطلبة وسبل علاجها. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، 9(1)، 353-400.
- البلوي، ه. ع. (2021). متطلبات استبدال الحقيبة المدرسية بالأجهزة اللوحية كما تراها معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة القراءة والمعرفة*، 21(237)، 61-94.
- الحقباني، أ. ص. الفحطاني، ه. م. البلوي، هيفاء. ع. (2021). إحلال الأجهزة اللوحية محل الحقيبة المدرسية من وجهة نظر أولياء الأمور بمدينة الرياض. *مجلة القراءة والمعرفة*، 21(238)، 15-87.



- خلوفي، م. فيزاي، م. (2022). أثر ثقل الحقيبة المدرسية على صحة تلاميذ التعليم الابتدائي. *دراسات إنسانية واجتماعية*، 11 (2)، 362-347.
- رضا، ش. م. (2020). مدى ملائمة الحقيبة المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية مقارنة ارغنونيا مدرسية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 6 (1)، 311-305.
- الزعي، أ. أ. عودة، أ. س. (2010). تقويم الحقيبة المدرسية للصفوف الثلاثة الأولى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 14 (3)، 186-155.
- شطناوي، ن. م. أبو عاشور، خ. م. (2013). الحقيبة المدرسية وعلاقتها بصحة الطلبة ودور الإدارة المدرسية في إيجاد الحلول والبدائل للحقيبة المدرسية. *المجلة الدولية للأبحاث*، 34 (1)، 18-1.
- طايي، ن. (2014). تطبيق الارغنونيا في العملية التربوية. فعاليات الملتقى الدولي الثاني حول: تطبيق الارغنونيا بالدول السائرة في طريق النمو: الارغنونيا في خدمة التنمية، الجزء الثاني. تم الاسترجاع بتاريخ 7 يناير 2025.
- فكراش، س. (2017). *الحقيبة المدرسية وأثرها على الاضطرابات العظمية العضلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الجيلالي بو نعامه خميس مليانة، الجزائر.
- القلاب، ف. ف. (2011). *تأثير وزن الحقيبة المدرسية على التوازن وآلام الجهاز الحركي لدى طالبات المدارس* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- محب، ر. تدالة، لا. (2021). تأثير ثقل الحقيبة المدرسية وآلام الظهر على الصحة النفسية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الابتدائي (دراسة حالة). *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، 3 (4)، 77-103.
- مخلوف، م. ع. السكر، م. ع. (2022). الحقيبة المدرسية وعلاقتها بالمتغيرات الجسمية والقوامية لدى طلاب الصفوف الأولى- السادس الأساسي في مدارس مدينة الأحساء. *مؤتمر للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية*، 46 (2)، 204-177.
- مشعلة، ف. (2017). مواصفات الحقيبة المدرسية الصحية. <https://2u.pw/2PpshlFe>
- معمر، ح. (2016). تأثير ثقل الحقيبة المدرسية على المناطق العلوية للجسم لتلاميذ الطور الابتدائي السنوات الرابعة والخامسة دراسة ميدانية بالمدرسة الابتدائية قواسم عبد القادر-تيارت [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة ابن خلدون، تركيا.
- وزارة التربية والتعليم. (2024). *الإجراءات الواجب اتخاذها لتخفيف ثقل الحقيبة المدرسية*. file:///C:/Users/dell/Downloads/2024-08-21_14_01_573945180.pdf
- وزارة التربية والتعليم. (2025). *التعليم الأساسي*. <https://moe.gov.om/portal/sitebuilder/sites/EPS/Arabic/MOE/PrimaryEducation>
- وزارة التربية والتعليم. (2025). *أضرار ثقل الحقيبة المدرسية*. <https://home.moe.gov.om/topics/1/show/11292>

Arabic Reference

- Albādry, S. M. Al-Kindi, S. (2020). waqī' al-ḥaqībah al-madrasiyah fi al-ṣufūf (1-6) min al-Ta'lim al-asāsi bi-Muḥāfaẓat Janūb al-Bāṭinah min wjihat nazar al-Mu'allimīn wa-awliyā' umūr al-ṭalabah: Āthār al-ḥaqībah al-madrasiyah Dhāt al-wazn al-zā'id 'alā al-ṭalabah wa-subul 'ilājihā. *Majallat 'ulūm al-insān wa-al-mujtama'*, 9 (1), 353-400.
- Al-Balawī, H. 'A. (2021). Mutatallabāt asṭbdāl al-ḥaqībah al-madrasiyah bāl'jhz al-lawḥiyah kma tarāḥa mu'allimāt al-marḥalah al-thānawiyah bi-madinat al-Riyāḍ. *Majallat al-qirā'ah wa-al-ma'rifah*, 21 (237), 61-94.
- Al-Ḥaqbānī, A. Ṣ. Al-Qaḥṭānī, H. M. Alblwy, H. 'A. (2021). Ihlāl al-ajhizah al-lawḥiyah maḥall al-ḥaqībah al-madrasiyah min wjihat nazar awliyā' al-umūr bi-madinat al-Riyāḍ. *Majallat al-qirā'ah wa-al-ma'rifah*, 21 (238), 15-87.



- Khallūfī, M. Fyzāzy, M. (2022). Athar thuql al-ḥaqībāh al-madrasīyah ‘alā ṣiḥḥat talāmīdh al-Ta‘līm al-ibtidā‘ī. *Dirāsāt insānīyah wa-ijtimā‘īyah*, 11 (2), 347-362.
- Rīdā, S. M. (2020). Madā mulā‘imah al-ḥaqībāh al-madrasīyah li-talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā‘īyah muqārabah arghnwmīyah madrasīyah. *Majallat al-‘Ulūm al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah*, 6 (1), 305-311.
- Al-Zu‘bī, A. A. ‘Awdat, A. S. (2010). Taqwīm al-ḥaqībāh al-madrasīyah lil-ṣufūf al-thalāthah al-ūlā. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 14 (3), 155-186.
- Shaṭanāwī, N. M. Abū ‘Āshūr, K. M. (2013). al-ḥaqībāh al-madrasīyah wa-‘alāqatuhā bi-ṣiḥḥat al-ṭalabah wa-dawr al-Idārah al-madrasīyah fi ijjād al-ḥulūl wa-al-badā‘il llḥqybḥ al-madrasīyah. *al-Majallah al-Dawliyah lil-Abḥāth*, (34), 1-18.
- Ṭāyby, N. (2014). *taṭbiq alārghnwmīyah fi al-‘amaliyah al-Tarbawīyah*. fa‘āliyat al-Multaqā al-dawli al-Thānī ḥawla L: taṭbiq alārghnwmīyah bi-al-duwal al-sā‘irah fi ṭarīq al-numūw: alārghnwmīyah fi khidmat al-tanmiyah, al-juz’ al-Thānī. <http://prevention-ergonomics.com/ar.Pdf>
- Fikrāsh, S. (2017). *al-ḥaqībāh al-madrasīyah wa-atharuhā ‘alā al-idṭirābāt al’zmyh al’ dlyh ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā‘īyah* [Risālat mājisṭir ghayr manshūrah], Jāmi‘at al-Jilālī Bū n ‘āmḥ Khamīs mlyānh, al-Jazā‘ir.
- Qallāf, F. F. (2011). *Ta‘thir Wazn al-ḥaqībāh al-madrasīyah ‘alā al-tawāzun wa-ālām al-Jihāz al-ḥarakī ladā ṭālībāt al-Madāris* [Risālat mājisṭir ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd, al-Mamlakah al-‘Arabiyyah al-Sa‘ūdiyyah.
- Mḥdb, R. Tdālḥ, L. (2021). Ta‘thir thuql al-ḥaqībāh al-madrasīyah w’lām al-zahr ‘alā al-ṣiḥḥah al-nafsīyah ladā al-ṭalabah dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah fi al-Ta‘līm al-ibtidā‘ī (dirāsah ḥālat). *al-Majallah al-‘Ilmiyah lil-Tarbiyah al-khāṣṣah*, 3 (4), 103-77.
- Makhlūf, M. ‘A, Alskr, M. ‘U. (2022). al-ḥaqībāh al-madrasīyah wa-‘alāqatuhā bālmtghyrāt al-jismiyyah wālqwāmyh ladā ṭullab al-ṣufūf al-Awwal — al-sādis al-asāsi fi Madāris Madinat al-Aḥsā’. *Mu‘taḥ lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt-Silsilat al-‘Ulūm al-Insānīyah*, 46 (2), 177-204.
- Msh‘lh, F. (2017). muwāṣafāt al-ḥaqībāh al-madrasīyah al-ṣiḥḥīyah. <https://2u.pw/2PpshlFe>
- Mu‘ammar, H. (2016). *Ta‘thir thuql al-ḥaqībāh al-madrasīyah ‘alā al-manātiq al-‘Alawīyah lljism li-talāmīdh al-ṭawr al-ibtidā‘ī al-sanawāt al-rābi‘ah wa-al-khāmīsh dirāsah maydānīyah bi-al-Madrasah al-ibūdā‘īyah qawāsīm ‘Abd alqādr-tyār*. [Risālat dukṭurāh ghayr manshūrah], Jāmi‘at Ibn Khaldūn, Turkiyā.
- Wizārat al-Tarbiyah wa-al-ta‘līm. (2024). al-ijrā‘āt al-wājib atkhādhḥa li-takhfif thuql al-ḥaqībāh al-madrasīyah.
- Wizārat al-Tarbiyah wa-al-ta‘līm. (2025). al-Ta‘līm al-asāsi. tamma alāstrjā‘ bi-tārīkh Yanāyir, 7, 2025, min: <https://moe.gov.om/portal/sitebuilder/sites/EPS/Arabic/MOE/PrimaryEducation>
- Wizārat al-Tarbiyah wa-al-ta‘līm. (2025). aḍrār thuql al-ḥaqībāh al-madrasīyah. <https://home.moe.gov.om/topics/1/show/11292>

المرجع الأجنبية:

- Chua, C. T., Marquez, G. A. B., Mendez, T. B., & Reyes, J. E. A. (2019). *A Study of the Design for Trolley School Bag of Elementary Children in Grades 1-3 Using the National Institute for Occupational Safety and Health (NIOSH) Lifting Equation*. Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management Bangkok, Thailand, March 5-7, 2019.
- Kabilmiharbi, N & Santhirasegaram, T. (2017). *A Study on Relationship Between Carrying Schoolbags and The Prevalence of Neck and Back Pain Among 7 – 9-Year-Old Students*, MATEC Web of Conferences, 1- 7.
- Mandrekar, S., Chavhan, D., Shyam, A. K., & Sancheti, P. K. (2022). Effects of carrying school bags on cervical and shoulder posture in static and dynamic conditions in adolescent students. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 34(1), 20190073.



- Matlabi, H., Behtash, H. H., Rasouli, A., & Osmani, N. (2014). Carrying heavy backpacks and handbags amongst elementary students: Causes and solutions. *Science journal of public health*, 2(4), 305-308.
- Omar, S., Ahmad, A. C., Peter, D. R., & Shaari, M. A. (2024). FACTORS THAT CONTRIBUTE TO THE ISSUE OF HEAVY SCHOOL BAGS AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS. *Journal of Social Sciences and Business*, 3(1), 12-19.
- Rai, A., & Agarwal, S. (2014). Effect of Postural Discomfort on School Going Children Carrying Heavy Backpacks. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 3(12), 2482-2484.
- Sahib, M. A. (2016). The effects of schoolbags on the health of students. *Karbala J Med*, 9(1), 2301-2315.





Foucault's discourse concept: Application in global educational policies discursive analyses and social implications

Dr. Sulaiman Saleh Sulaiman Al-Musaitir^{*}

almusaiteer@qu.edu.s

Abstract:

This article aimed to examine Michel Foucault's concept of discourse and its interconnected notions of power, identity, and the care of the self, while exploring its application in analyzing and critiquing neoliberal discourse and its impact on educational policies. Employing a descriptive, theoretical methodology, the paper analyzes Foucault's writings and relevant literature to elucidate his discourse theory and its implications. The findings showed how Foucault's approach to discourse analysis was grounded in a set of rules, emphasizing its role as an intellectual tool rather than a fixed system. Results also underscored Foucault's view of identity as a contextually lived experience and his use of genealogy to rethink relationships with oneself and others. Applying Foucault's framework, the study critiqued neoliberal discourse, revealing its influence on global educational policies. Neoliberalism redefined education as a commodity, prioritizing economic goals over social and national interests, and shifting control from the state to the private sector. This reductive approach narrowed the role of education, emphasizing individual gains at the expense of collective well-being.

Keywords: Discourse, Identity, Neoliberalism, Educational Policies, Commodification of Education, Foucault.

^{*}Assistant Professor of Cultural Foundations of Education, Department of Educational Foundations, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Musaitir, S. S. S. (2025). Foucault's discourse concept: Application in global educational policies discursive analyses and social implications, *Journal of Arts*, 13(1), 253 -270.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



مفهوم الخطاب عند فوكو واستخدامه في تحليل خطاب السياسات التعليمية العالمية وانعكاساتها الاجتماعية

* د. سليمان بن صالح بن سليمان المسيطير

almusaiteer@qu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم الخطاب عند "ميشيل فوكو"، وما يرتبط به من مفاهيم كالسلطة والهوية ورعاية الذات، وأبعاد استخدام مفهوم الخطاب عند "فوكو" لتحليل ونقد خطاب الليبرالية الجديدة وتداعياته على السياسات التعليمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال التحليل النظري لما كتبه فوكو خلال مسيرته البحثية، ومراجعة الأدبيات المتصلة بمفهوم الخطاب عند "فوكو"؛ لتوضيح الخطاب وما يتصل به من مفاهيم ومناقشة ما يثار من إشكاليات حول المفهوم. إضافة إلى توضيح استخدام مفاهيم فوكو لتحليل خطاب الليبرالية الجديدة؛ بإبراز المفاهيم والمصطلحات التي لها تأثير على السياسات التربوية العالمية من خلال تحويل أهداف التعليم لصالح الاقتصاد العالمي على حساب المصالح الوطنية والاجتماعية. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: أن منهجية "فوكو" في تحليل الخطاب تقوم على مجموعة من القواعد، وأن كتاباته لم يكن هدفها تبني نظام ثابت، وإنما لتكون أداة فكرية لدراسة ظاهرة معينة، وينظر "فوكو" إلى الهوية باعتبارها تجربة معاشة ضمن سياق ما، ويستخدم منهج الجينولوجيا أداة لإعادة التفكير في ذاتنا والتشكيك في علاقتنا مع أنفسنا ومع الآخرين. ويحد خطاب الليبرالية الجديدة من مفهوم التعليم ويقلل من دوره، فالتعليم في ظل هذا الخطاب هو تعليم اختزالي يهتم بمصالح الفرد بغض النظر عن المصالح الاجتماعية إذ يتم تسليع التعليم وإضفاء الطابع التجاري عليه، وانتقال مركزيته من سيطرة الدولة إلى سيطرة القطاع الخاص.

الكلمات المفتاحية: الخطاب، الهوية، الليبرالية الجديدة، السياسات التعليمية العالمية، تسليع التعليم.

* أستاذ الأصول الثقافية للتربية المساعد - قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: المسيطير، س. ب. ص. ب. س. (2025). أبنية الأفعال المجردة: دراسة دلالية صرفية في جزء الملك، مجلة الآداب، 13 (1)، 253-270.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



استخدم ميشيل فوكو Michel Foucault مفهوم الخطاب وخرج به من إطار علوم اللغة إلى المجال الواسع للعلوم الإنسانية فأضفى عليه أبعاداً جديداً ودلالات مبتكرة وفاعلية إجرائية حفزت البحث العلمي. ومما يبرز السمات الجديدة التي اكتسبها مفهوم الخطاب، التمييز الذي أجراه "فوكو" بين النص والخطاب. إذ يمكن النظر إلى الكلام نفسه مرة بوصفه نصاً ومرة أخرى بوصفه خطاباً. وفي النص نحاول أن نستكشف معنى العبارات من خلال الرجوع للمعاجم والتحليل اللغوي للجملة، أما حينما نتعامل مع نفس الكلام على أنه خطاب فإن ما يعنينا هو الكشف عن شروط إنتاج النص والمقدمات المعرفية التي جعلت هذا النص ممكناً ومجال السلطة الذي يعمل داخله (مغيث، 2010).

وقد شغلت منهجية "فوكو" في تحليل الخطاب بال كثير من الباحثين، في محاولة لتحديد الخطوات والقواعد التي يعتمد عليها فوكو في تحليله للخطاب، من ذلك ما قام به "كيندال وويكام" بتحديد هاتين خمس خطوات في استخدام تحليل "فوكو للخطاب". انطلاقاً من الاعتراف بأن الخطاب عبارة عن مجموعة من الملفوظات المنظمة بطريقة منتظمة ومنهجية. ثم: كيف يتم إنشاء هذه الملفوظات؛ وما يمكن أن يقال وما لا يمكن؛ وكيف يتم إنشاء المساحات التي يمكن فيها إنشاء عبارات جديدة؛ أما الخطوة الأخيرة فتتعلق بجعل الممارسات مادية وخطابية في نفس الوقت (قاسمي، 2023).

لقد أصبح تحليل الخطاب اليوم مجالاً دراسياً بالغ التنوع، حيث نجد مداخل متنوعة لتحليل الخطاب، ومن الممكن تقسيم المداخل المستقصاة إلى مجموعتين وفقاً لطبيعة توجُّهها الاجتماعي إلى الخطاب، مميزاً بين "المداخل النقدية" و"المداخل غير النقدية" ولكن مثل هذا التقسيم ليس مطلقاً، فالمداخل النقدية تختلف عن المداخل غير النقدية في أنها لا تقتصر على وصف الممارسات الخطابية، بل تبيِّن أيضاً كيف يتشكّل الخطاب بفعل علاقات السلطة والأيدولوجيات، والآثار البناءة للخطاب في الهويات والعلاقات الاجتماعية، ونظم المعرفة (فيركلف، 2023، حسن، 2024، بحيري، 2024).

ويوضح فوكو (1987) أهمية تحليل الخطاب بقوله إننا لا نستطيع إعادة بناء منظومة فكرية ما إلا بالاعتماد على مجموعة من الخطابات، بغرض العثور خلف العبارات نفسها على قصيدة الذات المتكلمة، وعلى نشاطها الواعي، وما كانت ترغب في قوله، بل وعلى بعض التجليات اللاشعورية التي برزت بوضوح، وفيما يحمله الخطاب صراحة أو ضمناً، والبحث عن المعنى الحقيقي وراء المعنى المجازي، والبحث عما وراء الخطاب، بغية تحليل الفكر وإعادة إنشاء خطاب جديد. ويرى فوكو أنه علينا أن نقف موقفاً نقدياً من تلك الأشكال المسبقة الجاهزة التي يتقمصها الخطاب، ومن كل تلك التركيبات التي لا نتساءل حولها، وهذا ما يسمح لها أن تفرض نفسها على الجميع، لا نريد بطبيعة الحال رفضها بصورة نهائية أو مطلقة، بل ينبغي خلخلة اليقين الذي يجعلنا نقبلها على علائها، وإظهار أنها ليست بديهية، بل هي دوماً نتيجة بناء يتعين معرفة قواعده وفحص طرقه بالاستدلال والبرهنة.

ويُعد مجال السياسة التعليمية من هذا المنظور فضاءً اجتماعياً تتصارع القوى الاجتماعية من نطاقات مختلفة وتتنافس من أجل تمديد سلطتها. وعلى الرغم من أن مجال السياسة التعليمية العالمية يبدو (ظاهرياً) منفصلاً لمشاركة الجهات الفاعلة على نطاق واسع، فإنه يمكن النظر إلى سياسة التعليم - التي تمثل العنصر الخطابي في العمليات والأحداث التعليمية الفعلية- بأنها نتاج التفاعل الديالكتيكي بين الممارسات الخطابية المكونة لنظام الخطاب مع الممارسات غير الخطابية في حقل سياسة التعليم متعدد النطاقات؛ أي لم تُعد صناعة السياسات التعليمية نشاطاً وطنياً خالصاً، بل نتاج مفاوضات وتسويات وعلاقات وشرائط اقتصادية وسياسية بين مجموعة من الوكلاء والجهات الفاعلة الوطنية أو الدولية أو العالمية (متولي، 2021، العنزي، 2022).

ومن هنا تبدو الحاجة إلى الاستفادة من أفكار "فوكو" في الخطاب، وما يرتبط به من مفاهيم كالسلطة والهوية ورعاية الذات: لتحليل خطاب السياسة التعليمية، خاصة نقد خطاب الليبرالية الجديدة، وذلك بإبراز المفاهيم والمصطلحات التي لها تأثير على السياسات التعليمية العالمية، والوصول لخطاب تربوي إصلاحي نقدي كبديل عن الخطاب التربوي التقليدي السائد.

المشكلة

يُعد تحليل الخطاب التربوي **Educational discourse** مسألة معقدة ومتشابكة قد يصعب الإلمام بجوانبه المختلفة وسياقاته المتعددة التي حكمت وجوده، لذا تناولت قليل من الدراسات السابقة السياسة التعليمية وما يرتبط بها من خطاب تربوي، حيث يوضح مطر وفرج (2009) عددا من خطايا الخطاب التربوي في مصر التي تتعلق بصنع السياسات التعليمية وتنفيذها، وهي: النظرة الجزئية للسياسات التعليمية، والتسرع في صنع السياسات، وغياب البعد الثقافي والمعرفي في السياسات التعليمية، والفجوة بين السياسة التعليمية والبحث العلمي التربوي، وغياب البعد الاستراتيجي عند التعامل مع قضايا التعليم، والاهتمام بلغة الأرقام لا بلغة القيمة، وغياب رؤية سياسية واضحة مدعومة بتفكير استراتيجي.

ويرى محمود (2018) أن أزمة النظم التربوية في الدول النامية لها طابع متشابك، وطابع شمولي محكوم بشروط تاريخية، مبادئه العامة لم تشكل إطارا لرسم تفاصيل فلسفة تربوية واضحة، بفعل الظروف السياسية والفكرية والاجتماعية. ومن ثم، فإن هناك انفصالا بين النظم التعليمية القائمة من ناحية، والأوضاع الاجتماعية والثقافية السائدة من ناحية أخرى، وترتب على الأزمة القائمة معاناة النظم التعليمية في هذه الدول من عدة آثار سلبية.

وإزاء هذا الخلل فإن الخطاب التربوي للسياسات التعليمية في حاجة إلى تحليل يوضح مكان الضعف وسبل التطوير، حيث ينجح الخطاب التربوي بقدر ما يكون قادرا على تفعيل التربية في حركة الحياة في المجتمع.

ومن هنا تبدو الحاجة ماسة إلى مراجعة الخطاب التربوي السائد بالاحتكام إلى النظريات العلمية وأفكار الفلاسفة التي تناولت تحليل الخطاب. فالنظرية في البحوث التربوية تمثل حجر أساس ينطلق منها الباحث. فالباحث من دون نظرية يفتقر للتوجيه والعمق؛ إذ إنه من خلالها يتمكن الباحثون من: تسمية ما يلاحظون، وفهم وتوضيح العلاقة بين الظواهر، والتعمق والتوسع في فهم المشكلة، وتفسير التفاعلات الإنسانية، والتنبؤ بما سيحدث، كما أنها تساعد على إيصال صوتهم إلى المعنيين (Varpio, et al. , 2019, Kivunja, 2018, Omer, 2024). لكن كثيرا من الباحثين في أصول التربية لا يستخدمون النظرية في بحوثهم، وخاصة النظريات الاجتماعية، التي يمكن من خلالها تحقيق النظرة الكلية للتربية في المنظومة الاجتماعية. ويُعد العالم الفرنسي "ميشيل فوكو" أبرز المنظرين الاجتماعيين في العصر الحديث. ومع ذلك نجد ندرة في البحوث التربوية العربية التي تستخدم ما قدمه فوكو من أفكار وآليات تساعدنا في فهم واقعنا الاجتماعي وتحليل خطاب السياسات التعليمية القائمة. وعلى النقيض من ذلك، نجد فوكو حاضرا في البحوث الأجنبية بكثرة. ولعل السبب هو عدم وجود بحوث وأوراق علمية تربوية في العالم العربي تناولت أفكار فوكو أو استخدمت نظرياته.

ولهذا تهدف هذه الورقة إلى تقديم مفهوم الخطاب عند ميشيل فوكو وما يرتبط به من مفاهيم كالسلطة والهوية ورعاية الذات. ثم بعد ذلك استخدام مفهوم الخطاب لتحليل ونقد خطاب الليبرالية الجديدة وتداعياته على السياسات التربوية العالمية.



تحدد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

ما هو مفهوم الخطاب عند فوكو؟

كيف يربط فوكو مفهوم الخطاب بمفاهيم السلطة والهوية ورعاية الذات؟

كيف يُستخدم مفهوم الخطاب عند فوكو لتحليل خطاب الليبرالية الجديدة في السياسات التعليمية العالمية

وتداعياته الاجتماعية؟

المنهج:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي من خلال التحليل النظري للأدبيات التربوية ذات الصلة، خاصة ما يتصل بمفهوم الخطاب عند "فوكو" وسبل الاستفادة منه في تحليل خطاب السياسات التعليمية السائد؛ ومنهج تحليل الخطاب عند فوكو لتفكيك النصوص وتفسير أبعاد الخطاب وتأثيراته المجتمعية والسياسية. وللإجابة على السؤال الأول، قام الباحث بمراجعة ما كتبه "فوكو" خلال مسيرته البحثية، ومراجعة الأدبيات المتصلة بمفهوم الخطاب عنده؛ لتوضيح الخطاب وما يتصل به من مفاهيم ومناقشة ما يثار حوله من إشكاليات.

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام تحليل الخطاب من وجهة نظر فوكو لتفكيك النصوص والمستندات التربوية بدنياميكية السلطة والمعرفة في الخطاب، مع تحليل نقدي لخطاب الليبرالية الجديدة في السياسات التعليمية العالمية، وذلك من خلال إبراز المفاهيم والمصطلحات التي غيرت رؤية وأهداف التعليم لصالح الاقتصاد العالمي على حساب المصالح الوطنية والاجتماعية.

أولاً: مفهوم الخطاب عند "فوكو"

يشير مفهوم الخطاب في المعاجم الفلسفية إلى الكلام المتلفظ المنثور، مثل الرسالة التي لها أول وآخر ومساحة زمنية ومقاصد، أما الخطابة فهي علم البلاغة الذي يهدف إلى تعليم الكلام البليغ وعرض الأفكار بأسلوب مقنع، يركز على قياس مركب من المقدمات المقبولة التي تفيد في ترغيب الناس فيما ينفعهم من أمور معاشهم. (صليبا، 1982)

وتنتقل المضامين المعجمية لكلمة خطاب من الدلالية الفكرية إلى الدلالية الكلامية المتنوعة. وقد اتخذ المفهوم في الطرح المعاصر منحنيين أساسيين يجب التمييز بينهما؛ أولهما الخطاب بمعنى النص الموحد من حيث الموضوعية أو الموقف كتكوين متراص للحقيقة أو المعرفة؛ وثانيهما من حيث هو شبكة منظمة تحتوي مجموعة من العلاقات الاجتماعية (عتنا، 2019، الجغيمان، 2024).

وبما أن الخطاب نوع من اللغة، إذ يراد به تبليغ الآخر رسالة معينة بمضمون معين من المرسل إلى المتلقي، فإن الخطاب التربوي عموماً يراد به إيصال مجموعة من الأفكار من المرسل (المؤسسة التربوية) إلى المتلقي (المتعلم) ومن هنا يصبح الخطاب التربوي عملية يراد بها تبليغ جمهور المتعلمين رسائل معينة، بقصد تشكيل اتجاهاتهم استناداً إلى طروحات الفلسفة التربوية التي تنتهجها المؤسسة التربوية في عملية صنع خطابها، بهدف تشكيل السلوك بطريقة تتناسب مع فلسفة مرسل الرسالة (حسن، 2003)، ويعرف النقيب (1996) الخطاب التربوي بأنه ذلك الخطاب المكتوب (المقروء) أو المسموع (الشفاهي) الذي يتناول قضايا التربية والتعليم، الذي يؤثر على العمل التربوي في مجال التطبيق داخل العملية التعليمية والتربوية. ويوضح الوراكلي (2013) أن الخطاب التربوي يرتبط سواء من حيث منطلقاته أو غاياته ببنيات المجتمع العقدي، والعقلية، والشعورية، ومن هنا تباينت مضامين هذا الخطاب وأهدافه تبعاً لتباين معتقدات الأمم وأخلاقياتها.

ويوضح عبود (2002) أن الخطاب يستمد ملامحه الأساسية من وصفه بشيء آخر يدور حول هذا الخطاب، ويكون الخطاب التربوي هو ذلك الكلام الذي يدور حول التربية وأوضاعها وقضاياها ومشكلاتها وهمومها، سواء كان هذا الكلام شفويا أم مكتوبا، وسواء كان هذا الكلام تعبيرا عن فكر علمي منظم، أم كلاما مرسلا عاما. فإن هذا الكلام أو ذاك إنما يتشكل في عقل صانع القرار التربوي ومتخذه، ليتحول إلى آلية عمل تربوي على نحو ما.

وتتطلب السياسة التعليمية تحليلا نقديا من أجل صياغة مفهوم سياسة التعليم كخطاب من المنظورين الأنطولوجي والإبستمولوجي، حيث ينظر إلى سياسة التعليم في مستوى الممارسات الاجتماعية باعتبارها حقلا أو ميدانا اجتماعيا، ويمكن النظر إلى سياسة التعليم في المستوى الفعلي من حيث هي خطاب؛ بمعنى مجموعة القيم والافتراضات والمعايير التي تحدد ما يجب "أو لا يجب" أن يكون، ومن ثم تتضمن تصورات معيارية لإعادة إنتاج نظم التعليم أو للإصلاح والتحول (متولي، 2021).

ويرى قاسبي (2023) أن منهجية "فوكو" في تحليل الخطاب تقوم على مجموعة من الخطوات والقواعد، فهو لا يقف في تحليله عند الملفوظ بل يدرس بالتوازي معه المرئي، جامعا في مدونته الخطابية بين ما يقال وما يرى، وأن كتاباته لم يكن هدفها أن تبني نظاما ثابتا، وإنما لتكون أداة فكرية لدراسة ظاهرة معينة، بعدم الاستسلام للمسلمات المفترضة حولها والبحث عن أصولها، وكيف تؤثر القوى في تشكيلها وتحديد حقيقتها. لذا لا ينبغي أن تؤخذ هذه الخطوات على أنها عناصر ثابتة يلتزم بها كل بحث، ودليل ذلك أن فوكو كان يعدل منهجيته مع كل معرفة يريد تحليلها.

ويوضح الكبسي (1992) أن اهتمام فوكو بالخطاب ينحصر في إبراز ما ينطوي عليه من علاقات وممارسات تسمح بإنشاء أو بناء ممارسات أخرى، وبهذا المنظار يصبح الخطاب مجرد رباط لعناصر مختلفة بعضها جديد وبعضها موجود من قبل، مما يكسب هذه الممارسات وحدة كلية.

وفتح "فوكو" نقاشا مع الماركسية والظواهرية وهي المدارس الفكرية التي كانت مهيمنة في فرنسا بعد الحرب العالمية الثانية. فكان ينتقد الماركسية بكونها اختزالية وبنوية بسبب تركيزها على نظرية شاملة قائمة على الصراعات الطبقية؛ مع طوباوية أن التطور سيأتي ويؤسس مجتمعا لا طبقيا. بينما انتقد علماء الظاهراتية في اختزال الواقع الاجتماعي في تصورات الشخص عن "الجوهر العالي" للشيء، مما يؤدي إلى ما يسمى "فقه اللغة الوجودي" الذي يؤمن بحرية الإنسان على اتخاذ قرارته بنفسه بمعزل عن الواقع (Ritzer, 2008).

ولهذا فرؤيته "فوكو" مغايرة لكثير من المنظرين الاجتماعيين في العصر الحديث. فهو لا ينظر للإنسان على أنه نتاج ظروف الواقع الخارجي، ولا أنه يصنع ظروفه بنفسه؛ ولكنه إنسان له ذاتيته التي قد تتشكل وفقا للخطاب المهيمن إذا لم يكن مراعيًا لذاته.

وبهم "فوكو" بالكشف عن "المعرفة الخاضعة" و"السرديات الكبرى" التي تدعي الحقيقة العلمية والعقلانية (Rahnema, 2001). ويدعي فوكو أن جميع مفاهيم المعرفة والعقل والحقيقة والمعنى الذاتي تتشكل من خلال الخطابات التاريخية؛ ولذلك، لا يوجد شيء اسمه الحقيقة والمعرفة الموضوعية؛ وأن الواقع الاجتماعي والمعرفة مبنية اجتماعيا وثقافيا (Webb, et al., 2012).

أجرى فوكو تحليلا جينولوجيا لكيفية إنتاج المؤسسات المختلفة (السجون والمستشفيات والكنائس... إلخ) للخطابات التي تشكل ما يمكن للفرد معرفته وممارسته لضبط تصرفاتهم، وليس فقط على النظام الرأسمالي وأنماط الإنتاج كما فعل الماركسيون. وفي رده على الظاهراتية، يشير "فوكو" إلى كيف يصبح الناس خاضعين للسلطة التنظيمية للخطاب. علاوة على ذلك، كان "فوكو" مولعا بمعرفة كيف تتشكل هوية الإنسان وتكون ضابطة لتصرفات الفرد.

وأخيراً وليس آخراً، لم يهتم "فوكو" بسد الفجوة بين الجدلية الدائرة في العلوم الاجتماعية بين البنية والفاعل (المجتمع والفرد)؛ وبدلاً من ذلك، فإنه منشغل بكيفية تغيير الخطاب لذاتنا، فمن خلال الاهتمام بالذات، نكون أكثر وعياً لأثر الخطاب على هويتنا، ومن ثم إعادة تشكيله وفقاً لقيمنا. إنه صراع مستمر.

ثانياً: ارتباط مفهوم الخطاب عند "فوكو" بمفاهيم السلطة والهوية ورعاية الذات

إن الخطاب هو أكثر من مجرد لغة تستخدم للتحدث والكتابة والتواصل، كما يوضح فوكو " وهذا ما يجعل الخطابات غير قابلة للاختزال في اللغة والكلام. وهذا هو الذي يجب أن نكشفه ونصفه" (Foucault, 2012, p. 54). والخطاب هو نظام للمعنى يشكل مجموعة من العدسات التي لها تأثير عميق على فهمنا وعملنا في العالم الاجتماعي.

ويسعى "فوكو" إلى الكشف عن البنية والقواعد التي تشكل الخطاب الذي يتم من خلاله بناء المعرفة وتنفيذها. وتنظم المعرفة الخطابية ما يمكن قوله وفعله، وما هو صواب وما هو خطأ، وما يعتبر معرفة (Schirato et al., 2012; Ball, 2013). كما يوضح Foucault (1971)، "أنه في كل مجتمع، يتم التحكم في إنتاج الخطاب واختياره وتنظيمه وإعادة توزيعه وفقاً لعدد معين من الإجراءات التي يتمثل دورها في تجنب سلطاته ومخاطره، والتعامل مع الأحداث العرضية، والتهرب من ماديته الثقيلة" (p. 8).

وعلى سبيل المثال، يبين Doherty (2007) كيفية ظهور الخطاب في السياسة الدولية بقوله: "يمتد اتساع هذا الخطاب ليشمل الوثائق والبيانات والتشريعات والخطب والأحداث والمواد التدريبية والمواقع الإلكترونية وعدداً كبيراً من المواقع التي تولد قيماً وأوامر وألويات والتزامات" (p. 195). ومن ثم، فهي نظرية يمكننا من خلالها الكشف عن تأثيرات الخطاب المهيمن على حياتنا وبشكل ذاتنا ومقاومته.

وبناءً على ما سبق ذكره، فإن الخطاب هو المكان الذي يتم فيه بناء المعرفة، والمعرفة تُولد القوة (التقنيات) التي تستخدمها المؤسسات المختلفة لممارسة السلطة على الناس. مثل استخدام علم النفس لإعداد فرد مرّن يتوافق مع احتياجات السوق المتغيرة (Saltman, 2016). ويمكن توضيح مفاهيم السلطة والهوية ورعاية الذات عند "فوكو" فيما يلي:

"فوكو" والسلطة:

يفسر فوكو السلطة بأنها تتصف بمجموعة من الخصائص، هي:

السلطة ليست حيازة، أو وحدة في يد فرد أو جماعة مهيمنة: فهي ظاهرة "شعرية" تأتي من مصادر متعددة وتأثيرات متعددة. ولا يمكن فصلها عن المعرفة والخطاب الذي نشأت منه، لذلك فهي تعيد تشكيل حياتنا. فالسلطة إذاً عملية مقصود ذات هدف ومنطق. على سبيل المثال، ينتج خطاب الليبرالية الجديدة المعرفة - المعرفة العلمية والعقلانية- التي تولد قوة تأديبية لإخضاع حياة الناس. إلا أن القوة لا تمتلكها فئة معينة أو مؤسسات معينة، بل لها عقلها الخاص الذي تسعى من خلاله لإنتاج عمال ماهرين. (Foucault, 2006, p. 4).

السلطة منتجة وليست قمعية: فهي تشكل وتصوغ تصرفات الناس، وممارساتهم، وقيمهم. ومن ثم، فإن الناس لا يُحتجزون ويُجبرون رغماً عنهم، بل هم رعايا منتجة تفعل المطلوب منها وكأنه نابع من قناعاتهم الشخصية.

السلطة تتأثر بالتاريخ: وهي ليست كيانا جامداً مثل تصور ماركس، الذي يعتقد أن السلطة تكمن في أيدي الرأسماليين وأنماط الإنتاج؛ ولكنها تتغير وفقاً لمتغيرات المكان والزمان والمنظورات النظرية (المختلفة عن الماركسية والنسوية). وحتى تقنيات السلطة تغيرت من عقاب العرض العلني إلى عقاب فردي (Foucault, 1990, 1979).

السلطة أسلوب، وليست مجرد مؤسسة: إن السلطة "متجذرة في الشبكة بأكملها إذا كانت اجتماعية" (Foucault, 1982, p. 41). وإنها تتجاوز المؤسسة، ولها وجود خاص بها. على سبيل المثال، يغير خطاب الليبرالية الجديدة

طريقتنا في النظر إلى التعليم، من كونه مشروعاً يهذب النفس ويسعى لرفاهة الإنسانية إلى مجرد استثمار في رأسمالنا البشري. ويتجاوز التأثير الدول التي تطبق الإصلاح النيوليبرالي (Unterhalter, 2009).

السلطة تستلزم دائماً المقاومة: ففي تاريخ الحياة الجنسية، يشير فوكو إلى أن القمع الجنسي في العصر الفيكتوري فتح نوعاً جديداً من الخطاب الجنسي (وهو خطاب فريد عن الجنس) كمقاومة للخطاب المهيمن. (Foucault, 1990, p. 95). المعرفة هي شكل من أشكال القوة: تُستخدم المعرفة العلمية والإيجابية كحقيقة موضوعية لتطبيع وإضفاء الشرعية على عدم المساواة والهيمنة في المجتمع، على سبيل المثال، استخدام الاختبارات القياسية كمؤشر موضوعي في التعليم.

الهوية ورعاية الذات

الهوية هي "إمكانية تجربة معيشية ضمن سياق ما" (Ball, 2013, p. 125). لا يتعلق الأمر بمن نحن، بل بما نقوم به، وما نقوم به محصور بالخطابات الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية. إن ذاتيتنا ليست ثابتة، بل مروعة وديناميكية؛ إنها عملية مستمرة. هذا هو أساس إرادتنا. لذلك، علينا أن نكون واعين بكيفية تشكل هوياتنا. إن تكوين الهوية هو نتيجة للعلاقة بين الممارسات الخطابية – التي تحدد ما هو صواب وما هو خطأ – وعلاقات القوة، وهي التقنيات التي تستخدم للتحكم في سلوك الآخرين، مثل: الاختبارات، والفحوصات، والأخلاق (Burchell, 2010). والأخلاق المقصودة هنا ليست القواعد الأخلاقية، ولا السلوكيات المتعلقة بالقوانين الأخلاقية، ولكنها الأخلاق التي تتعلق بكيفية رؤية الناس لأنفسهم، وتكوين ذات أخلاقية؛ أي أن الأمر يتعلق بكيفية تحول الناس من كونهم "أجساداً مطيعة" إلى كائنات أكثر فاعلية وأخلاقية.

يستخدم فوكو منهج الجينولوجيا كأداة لإعادة التفكير والتشكيك في علاقتنا مع أنفسنا ومع الآخرين؛ إنها طريقة تجعلنا نشعر بعدم الراحة في وضعنا الراهن وتجعل من الصعب علينا أن نفكر "كالمتعاد". إن ما يفعله الجينولوجيا هو تعرية الرواية الكبرى واستجواب ما يعتبر طبيعياً وحقيقياً. إنها تجربة تتيح لنا تجاوز الحدود التي تحد ذاتنا (Foucault, 1984). ويعتقد فوكو "أنه على الرغم من أن هويتنا تتشكل من الخطاب وعلاقات القوة، إلا أن هناك إمكانية لتحويل ذاتيتنا. وكما ذكرنا، فإن القوة إنتاجية وتتطلب المقاومة، وهي ليست ثابتة، بل متغيرة؛ لذلك، هناك إمكانية لتحرير أنفسنا من خلال التساؤل المستمر وعدم قبول أي شيء على أنه حقيقة محددة. إن حرية الإنسان لا تُمنح؛ إنما هي صراع مستمر. وهناك دائماً مكان للمقاومة في الخطاب. باختصار، إما أن نقبل الوضع الراهن ونصبح جزءاً من المشكلة، أو نقاوم ونشكك في وضعنا الراهن" لنصبح مرة أخرى ما كان ينبغي أن نكون ولكننا لم نكن أبداً" (Foucault, 2005, p. 95).

يدحض فوكو السرديات الكبرى والحقيقة الواحدة للواقع، ويرى أن هناك سرديات متعددة وأن الواقع مبني اجتماعياً وثقافياً وتاريخياً. فالأفراد ليسوا مجرد أتباع بلا إرادة، بل إن الخطاب من خلال المعرفة والسلطة يطبع الواقع الاجتماعي باعتباره الحقيقة الوحيدة المتاحة لهم، مما يؤدي إلى تشكيل هوياتهم وفقاً لذلك.

ويعتقد فوكو أنه من خلال الاستجواب (جينولوجيا) والفحص المستمر للسرديات الكبرى (هناك الكثير منها في كل مجتمع مثل خطاب الليبرالية الجديدة، والخطاب النسوي، ... إلخ)، فإن هناك إمكانية جديدة للعيش، وهوية جديدة، وخطاباً جديداً سوف يظهر (Foucault, 1984). وكما يقول فوكو، فإن السلطة تستلزم المقاومة؛ لذلك، فبدون الكشف عن تأثير الخطاب النيوليبرالي على مهنية المعلم والتعليم بشكل عام، لن يكون هناك خطاب تربوي جديد، وسيكون هناك معلمون وطلاب ومعرفة منقادة لخطاب الليبرالية الجديدة. باختصار، الأفراد هم أشخاص في طور المعالجة وقادرون على التغيير؛ وهذا يتطلب كفاحاً ومقاومة مستمرين، لأن التغيير لا يُمنح، بل يُسعى إليه.



ثالثاً: استخدام مفهوم الخطاب عند فوكو لتحليل خطاب الليبرالية الجديدة في السياسات التعليمية وتداعياته الاجتماعية

الليبرالية الجديدة كخطاب

والليبرالية الجديدة أو النيوليبرالية Neoliberalism هي نظرية في ممارسات الاقتصاد السياسي تفترض أن أفضل وسيلة لتعزيز سعادة الإنسان ورخائه تكمن في إطلاق حريات الفرد ومهاراته في القيام بمشاريعه وأعماله ضمن إطار مؤسساتي يتصف بحقوق قوية للملكية الخاصة، أما دور الدولة فيتمثل في توفير الإطار المؤسسي والحفاظ عليه بما يضمن تأمين حقوق الملكية الخاصة.

وقد انتشر هذا التوجه النيوليبرالي في ممارسات الاقتصاد السياسي منذ سبعينيات القرن العشرين، وشاعت الكثير من إجراءات التحرر من تدخل الدولة وانسحابها من كثير من مجالات العمل والتوجه نحو الخصخصة (هاري، 2013). ويرفض "فوكو" الأطروحة القائلة إن الليبرالية الجديدة هي مجرد تنشيط لليبرالية الكلاسيكية، حيث تتميز الليبرالية الجديدة من وجهة نظره بتقديم نظرية في المنافسة، مما يتطلب وجود حكومة نشطة، أي تتدخل لصالح المنافسة وهو عنصر مغاير لليبرالية الكلاسيكية، كما تختلف في منظورها للاحتكار، وفي اعتمادها على مجموعة من الإجراءات التنظيمية وبسياسة اجتماعية محددة (السعدى، 2019).

ويُعد الفيلسوف الفرنسي "فوكو" أحد الفلاسفة الذين حاولوا فهم النيوليبرالية ليس فقط ضمن محددات اقتصادية، بل بوصفها فلسفة للذوات الإنسانية والمجتمع، حيث قدّم "فوكو" تحليلاً سياسياً اقتصادياً جديداً يمثل بواكير اتجاه نحو السوق الحرة. وقدّم اثنين من المفاهيم، هما: فكرة الذات الإنسانية بوصفها ذاتاً ريادة، وفكرة أنّ السوق يمكن أن يكون معياراً للحقيقة. وبحسب "فوكو"، فإنّ الطريقة النيوليبرالية في النظر إلى العلاقات الاقتصادية تتكامل مع وضع جديد من استغلال نشاطات الناس يسمّيه "الحاكمية" (عصام، 2024).

إن دفاع المثقفين النيوليبراليين، وممارسة الضغط منذ الأربعينيات من القرن الماضي من أجل المثل والمبادئ النيوليبرالية في الأوساط الأكاديمية والإعلام والسياسة قد آتى ثماره. لقد تحولت حركة النيوليبرالية إلى نظام للحقيقة وسردية كبرى يتشكل ويندرج تحته روايات وخطابات أخرى.

(Foucault, et al., 2010). وعلى صعيد السياسة الدولية والعالمية، أصبحت النيوليبرالية عقلانية سياسية، وحساً

سليماً، حيث يقوم صناع السياسة بتقييم سياساتهم وفقاً لذلك (Lingard & Rizvi, 2010; Torres, 2011; Brown, 2006).

وكما ذكر سابقاً، فإن الليبرالية الجديدة كخطاب ليست مجرد لغة منطوقة أو مكتوبة، ولكنها تشكل سياسات وممارسات ومجموعة من المعاني والأعراف التي تتسرب بعمق إلى خطاباتنا اليومية وتشكل ممارساتنا كمهنيين. وقد أبان Pali أن "الليبرالية الجديدة تشكل مخططاً شاملاً لفهم الواقع الاجتماعي: كل سلوك عقلائي، مهما كان، يخضع في النهاية للتحليل الاقتصادي. إنها تُخضع جميع جوانب الوجود الإنساني للسوق الحرة، وتغرس ثقافة "المشاريع" في جميع جوانب الحياة الاجتماعية" (Pali 2010, p. 5).

نقد خطاب الليبرالية الجديدة في مجال السياسة التعليمية العالمية، وتداعياته الاجتماعية:

نتناول في الفقرات التالية خطاب الليبرالية الجديدة، وتوضيح كيف يشوه حياتنا وتعليمنا ومهنتنا وهويتنا. حيث تعمل الليبرالية الجديدة على إضفاء الشرعية وتطبيع استخدام آليات السوق مثل المنافسة والكفاءة في توزيع السلع والخدمات العامة (Read, 2009). إلا أن المنافسة تنطوي على وجود خاسرين وفائزين. وهذا ينتصر الأقوى ويبقى، ويتم استبعاد الأضعف؛ إنها داروينية اجتماعية (Olssen & Peters, 2005).

على سبيل المثال، يشجع الليبراليون الجدد على إتاحة الحرية لأولياء الأمور في اختيار المدرسة الجيدة لأطفالهم بغض النظر عن مكان سكن الطالب، وهو خلاف لما هو معمول فيه في المملكة العربية السعودية. وهذا التوجه قد يتسبب في إغلاق المدارس التي لا تستطيع جذب المزيد من الطلاب والتنافس مع المدارس الأخرى. وهذا بلا شك له آثار اجتماعية. حيث سيتم تسريح المعلمين من وظائفهم التي من خلالها يدعمون أسرهم، وسيحتاج الطلاب إلى العثور على مدرسة أخرى قد لا تكون في الحي وليس لديها حافلة لتغطية المنطقة التي يأتي منها الأطفال، وقد يكون والدا الطفل ليس لديهم الوقت والسيارة لإحضار أطفالهم إلى المدرسة. (Lacireno-Paquet, et al., 2002; Minow, 2003).

إضافة إلى ذلك، فإن التنافس بين المدارس للحصول على درجة تنافسية في الاختبار الموحد لجذب المزيد من الطلاب المتفوقين سيؤدي إلى استبعاد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والاستعدادات الأقل؛ لأنهم لن يحققوا نتائج جيدة في الاختبار الموحد (Apple, 2001; Lacireno-Paquet, et al., 2002; Minow, 2003).

ونتيجة لذلك، سيتغير التركيز على ما تفعله المدرسة للطلاب إلى ما يفعله الطلاب من أجل المدرسة (Apple, 2000). علاوة على ذلك، فإن المنافسة تقوض العدالة ورفاهية الطلاب والمعلمين وتبالغ في التركيز على أداء الطلاب والمدارس. ويطبق الليبراليون الجدد آلية أخرى من آليات السوق وهي الكفاءة. والكفاءة تعني القيام بالمزيد، بمرور وقت أقل، ويستخدم لقياس كفاءة المؤسسات المؤشرات التقييمية (قياسات المدخلات والنتائج) (Lingard & Rizvi, 2010). على سبيل المثال، وهو مثال افتراضي. شركة لديها مائة ألف موظف، وإيراداتها المالية عشرة ملايين دولار فقط. بلغة السوق، هذه الشركة ليست فعالة لأن الإيرادات منخفضة. ولذلك، تحتاج الشركة إلى خفض التمويل غير الضروري؛ ونتيجة لذلك، يتم تسريح نصف الموظفين غير الضروريين، وترتفع الإيرادات إلى 100 مليون دولار. تتجاهل أيديولوجية السوق الفوائد الاجتماعية للشركة. فقبل قطع التمويل، كان آلاف الموظفين يستفيدون من أجور الشركة من خلال تعليم أبنائهم بشكل صحيح وإطعامهم وعيش حياة كريمة؛ لكن كل هذا ذهب بسبب سياسات التقشف. ويمكننا تطبيق ذلك على المدارس المستقلة التي تستثمر بشكل أقل في البرامج والمعدات الخاصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لأنها لن تؤدي بشكل جيد في الاختبارات القياسية (Arsen, et al., 1999).

بالإضافة إلى ذلك، سيتم تخفيض محتوى المنهج بأن يكون التدريس موجهاً للاختبار، أي استبعاد أي مواضيع لن تكون في الاختبار (Minow, 2003). ومن ثم، فإن المعرفة في ظل الاختبارات القياسية ستكون خارج سياقها، ولا ترتبط باحتياجات الطلاب، ولن تنتج مواطنين فاعلين لخدمة وطنهم (Saltman, 2016).

علاوة على ذلك، يطرح Lingard & Rizvi (2010) سؤالاً مهماً، "الكفاءة من حيث ماذا؟" (p. 76). لا يوجد شيء اسمه محايد أخلاقياً. فمن يستطيع تحديد المخرجات الصحيحة التي يجب قياسها؟ وماذا عن القيم الأخرى مثل العدالة والحرية واستقرار المجتمع والأمن؟ (Rizvi & Lingard, 2010).

يرى Klees (1986) أن العدالة، والكفاءة لا يمكن الجمع بينهما معاً. ذلك أن التركيز على أحدهما سيؤدي إلى تقويض الآخر؛ لأنه إذا كنا بحاجة إلى العدالة، فسوف ينتهي بنا الأمر إلى جعل الناس يدفعون أكثر من غيرهم، وهو أمر غير فعال. فنحن نعيش في عالم غير عادل. فالحيادية والموضوعية لن تحقق العدالة في عالمنا.

إن لغة المنافسة والكفاءة والمحاسبية، التي تستمدها الليبرالية الجديدة من أيديولوجية السوق لتشغيل وإدارة القطاع العام، وخاصة التعليم، تخلق شكلاً جديداً من أشكال الحكم، والذي يسميه فوكو "الحاكمية"، وتعني أن الأفراد يستوعبون ما يراودهم ويقومون به كما هو خاص بهم. أي النقطة التي تصل فيها السلطة إلى نواة الأفراد، وتلامس أجسادهم

وتندمج في أفعالهم، ومواقفهم، وخطاباتهم، وعمليات التعلم، وحياتهم اليومية" (Foucault, 1980, p. 39). حيث يتم استبدال لغة الحقوق والالتزامات والمصلحة العامة بلغة المصالح والمنافسات والاستثمار والمصالح الخاصة (Read, 2009). ويُعد الأداء أحد أشكال الحكم الذي يستخدمه الإصلاح النيوليبرالي. ويركز على أداء الأفراد والمنظمات وقياس إنتاجيتهم وإنتاجهم. فهذه التكنولوجيا تركز على النتائج الخارجية. ولذا فإنها تحول القيم والجهود والغايات والمعرفة والممارسات إلى أشياء قابلة للقياس، وتتجاهل الأفعال والنتائج التي لا يمكن قياسها (Ball, 2012; Ball, et al., 2011). فالأداء ليس مجرد تكنولوجيا؛ إنه أيضًا نظام أخلاقي يشكل أخلاقنا وذواتنا ويعيد توجيهنا نحو أهدافه (Ball, 2012). وفي هذا السياق أجرى "بول" العديد من الأبحاث حول تأثير الأداء على مهنة المعلم. ويذكر أن الأدائية توفر للمعلمين نظامًا أخلاقيًا جديدًا؛ يؤكد من خلاله المعلمون على "المصلحة الذاتية المؤسسية، والبراغماتية، والقيمة الأدائية" (Ball, 2003, p. 218).

ونظرًا لأنه يتم مكافأة المعلمين والمدارس ومعاقبتهم بناءً على أداء طلابهم في الاختبارات القياسية، فإن الهدف الرئيسي لموظفي المدرسة والمعلمين سيكون الحصول على درجات أفضل لأن حياتهم المهنية تعتمد على ذلك. ومن هنا سيتحول فعل التدريس من كونه عملاً أخلاقياً يحاول إصلاح الفرد إلى عمل من أعمال المصلحة الذاتية وتضييق المنهج إلى تكتيكات عملية لزيادة درجات الطلاب، وخاصة في المناطق الفقيرة (Ball, 2003; Santoro, 2016). بالإضافة إلى ذلك، هناك مشكلة متأصلة في خطاب الليبرالية الجديدة، حيث يعرضون قياس الأداء للعامة مما يولد الأحكام والمقارنات التي يتم بموجبها استبدال الاهتمام بالطلاب ككل إلى الاهتمام بأدائه فقط، وقياس الصدق بالكفاءة، والتعاون بالقدرة التنافسية (Ball, 2003; Ball, 2012).

يحفز خطاب الليبرالية الجديدة الأفراد على إلقاء اللوم على أنفسهم عندما يفشلون. ففي المدرسة، يشير Saltman (2016) إلى كيف يستخدم الإصلاح النيوليبرالي خدعة نفسية تسمى "العزيمة" لمساعدة الطلاب على الصمود في مواجهة المصاعب. بدلاً من مساعدة هؤلاء الطلاب على التشكيك في الوضع الراهن وفحص القوى الاجتماعية والهيكليّة التي تحد من خياراتهم وتقلل من أدائهم، وسيتعلم الطلاب من خلال (العزيمة) قبول الوضع الراهن دون التشكيك أو محاولة إصلاحه، والخضوع للأوامر (كن مطيعاً)، وإلقاء اللوم على أنفسهم بالفشل لأنهم لا يتمتعون بالمرونة الكافية. وأخيراً وليس آخراً، يضيّق خطاب الليبرالية الجديدة تعريف التعليم ودوره. إن التعليم في ظل خطاب الليبرالية الجديدة هو تعليم اختزالي يهتم بمصالح الفرد بغض النظر عن المصالح الاجتماعية والوطنية (Baptiste, 2001). إنه اختزالي لأن التعليم تم تسليعه وإضفاء الطابع التجاري عليه، وانتقلت مركزيته من سيطرة الدولة إلى سيطرة القطاع الخاص، لتلبية احتياجات السوق وتعظيم أرباحه على حساب الرخاء الاجتماعي والثقافي والعدالة (Altbach, 2009; Apple, 2007; Unterhalter, 2002)؛ لذا فإن غاية هذا النهج هي النمو الاقتصادي، والوسيلة هي رأس المال البشري. على سبيل المثال، يعد تسريح الموظفين، والوظائف بدوام جزئي، والمناصب المؤقتة، واتساع الفجوات بين الفئات المتميزة والمحرومة بسبب نقص رأس المال الاجتماعي والثقافي، أمثلة على العواقب الاجتماعية والثقافية (Unterhalter, 2009; Standing, 2016; Bourdieu, 1986).

علاوة على ذلك، يتم تسليع المعرفة في التعليم النيوليبرالي كعملة للتبادل والتحويل. والمعرفة بهذا المعنى ليست هنا لخدمة الأفراد ومجتمعهم؛ إنها هنا لخدمة السوق (Saltman, 2016; Altbach, 2002; Altwaiji, 2024). والتعليم بهذا المعنى ذو بعد واحد؛ فهو ينظر فقط إلى كيفية استفادة الأفراد من تكافؤ فرص التعليم لتعزيز اتجاهاتهم وكفاءاتهم

والحصول على المؤهلات التي تساعدهم في الحصول على وظيفة لائقة، بينما يغفل القدرات الأخرى مثل كرامة الإنسان ورفاهيته.

وبما أن الفرد لديه فرصة متساوية في التعليم ومن ثم الحصول على وظيفة لائقة، فهذا يكفي (Walker, 2012). إن الغاية ليست توسيع حرية الإنسان ليعيش الحياة التي يقدرها ويخدم الوطن الذي احتواه؛ وإنما الغاية هي إعداد الناس للسوق (Unterhalter, 2009).

يتضح مما تقدم الدور الضيق للتعليم، والتنافسية بين الطلاب والمعلمين والمدارس، وأساليب "التعليم البنكي"، فالمعرفة السلعية والخارجة عن سياقها، تؤدي إلى أن يكون التعليم فردياً وغير وطني. حيث لا يهتم الأفراد إلا بإنجازاتهم لأن نظام التعليم القائم على الجدارة في خطاب الليبرالية الجديدة، يعلمهم أنه لا يوجد سوى أماكن قليلة في القمة، والفرص متاحة فقط للأشخاص الذين يسعون للحصول عليها. ولذلك، ليس هناك وقت للمجتمع ومشاكله كما تقول مارغريت تاتشر "ليس هناك شيء اسمه مجتمع" ورد في (Hursh, 2005, p. 12)، وإذا فشل المرء فبسبب نفسه.

بالإضافة إلى ذلك، يعد قضاء الوقت والموارد في موضوعات ليست ذات صلة أو مهمة بالسوق مضبغة للوقت؛ ومن ثم يجب التركيز على مواد العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) لأن السوق العالمية تحتاج إلى عمالة ماهرة في هذه المواضيع.

إن التعليم في ظل خطاب الليبرالية الجديدة يتسم بالتكيف لأنه يحتاج إلى أن يكون مرناً ومتكيفاً مع السوق المتغيرة. وتعد حركة (STEM) واقتصاد المعرفة في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) بمثابة تكيفات مع احتياجات السوق العالمية لتعزيز الإنتاجية والنمو الاقتصادي. كما يتم تدريب الأشخاص على التكيف والمرونة ليكونوا قادرين على التأقلم مع التنافسية العالية في السوق واحتياجاته، وليس بوصفهم مواطنين فاعلين في مجتمعاتهم (Saltman, 2016). كما يهتم الأيديولوجية النيوليبرالية بتحرير الناس من أي تدخل، سواء من الدولة أو النقابات أو من الالتزامات والواجبات، حتى يتمكنوا من تلبية احتياجات السوق (Olssen & Peters, 2005; Rizvi & Lingard, 2010) لكن هذه الحرية لا تعني أن تكون أو أن تفعل ما ترى أنه صالح لك ولمجتمعك ووطنك (Sen, 1999).

رابعا: النتائج

في ضوء التحليل النظري لمفهوم الخطاب عند "ميشيل فوكو" وتوضيح ارتباطه بمفاهيم السلطة والهوية ورعاية الذات، وتحليل خطاب الليبرالية الجديدة في السياسات التعليمية العالمية وتداعيتها الاجتماعية، يمكن استخلاص النتائج الآتية:

خطاب السياسة التعليمية – مثله مثل أي خطاب- عملية يراد بها تبليغ جمهور المتعلمين رسائل معينة، بقصد تشكيل اتجاهاتهم استناداً إلى طروحات الفلسفة التربوية التي تنتهجها المؤسسة التربوية في عملية صنع خطابها، بهدف تشكيل السلوك بطريقة تتناسب مع فلسفة مرسل الرسالة.

هوية المعلم والمتعلم في خطابات السياسات التعليمية المعاد تشكيلها وفقاً لخطاب الليبرالية الجديدة، هوية مسائرة وخاضعة للنظام التعليمي وغير قادة على النقد والإبداع.

يعتقد "فوكو" أنه على الرغم من أن هويتنا تتشكل من الخطاب وعلاقات القوة، إلا أن هناك إمكانية لتغيير ذاتيتنا، وتحرير أنفسنا من خلال التساؤل المستمر وعدم قبول أي شيء على أنه حقيقة محددة. فحرية الإنسان لا تُمنح؛ إنما هي صراع مستمر.

يشكل خطاب الليبرالية الجديدة سياسات وممارسات ومجموعة من المعاني التي تعيد صياغة خطابتنا وممارستنا اليومية لأهدافها؛ أي تشكل مخططاً شاملاً لفهم الواقع الاجتماعي، وإخضاع جميع جوانب الوجود الإنساني للسوق الحرة، حيث تعمل الليبرالية الجديدة على إضفاء الشرعية وتطبيع استخدام آليات السوق مثل المنافسة والكفاءة في توزيع السلع والخدمات.

قدّم "فوكو" تحليلاً سياسياً اقتصادياً جديداً يمثل بواكير الاتجاه نحو السوق الحرة، وقدّم اثنين من المفاهيم، هما: فكرة الذات الإنسانية بوصفها ذاتاً ربادية، وفكرة أنّ السوق يمكن أن يكون معياراً للحقيقة. وبحسب "فوكو"، فإنّ الطريقة النيوليبرالية في النظر إلى العلاقات الاقتصادية تتكامل مع وضع جديد من استغلال نشاطات الناس يسمّيه "الحاكمية". السلطة الإدارية في الأنظمة التعليمية التي تعتمد على خلق المنافسة والكفاءة والمحاسبية- التي تستمدّها الليبرالية الجديدة من أيديولوجية السوق- في مجال التعليم، تعد شكلاً جديداً من أشكال السلطة، والذي يسميه "فوكو" "الحاكمية"، أي النقطة التي تصل فيها السلطة إلى ذوات الأفراد، وتندمج في أفعالهم ومواقفهم، وخطاباتهم، وعمليات تعليمهم وحياتهم اليومية، بحيث يتقبل ويذعن الطالب والمعلم وأصحاب المصلحة لقوانين المدرسة والنظام التعليمي من دون مقاومة أو اعتراض أو حتى المشاركة في إيجاد الحلول.

يحد خطاب الليبرالية الجديدة من مفهوم التعليم ويقلل من دوره، فالتعليم في ظل هذا الخطاب هو تعليم اختزالي يهتم بمصالح الفرد بغض النظر عن المصالح الاجتماعية والوطنية حيث يتم تسليع التعليم وإضفاء الطابع التجاري عليه، وانتقلت مركزته من سيطرة الدولة إلى سيطرة القطاع الخاص، لتلبية احتياجات السوق وتعظيم أرباحه مما يخل بالرخاء والعدالة الاجتماعية.

التوصيات:

وبعد هذا الشرح الموجز للمفاهيم النظرية عند فوكو، وأدواته التحليلية التي طورها خلال مسيرته العلمية وذكر أمثلة في كيفية استخدامها في البحوث التربوية الأصولية، أرجو أن تكون هذه الورقة مفتاحاً للباحثين، وطلبة الدراسات العليا في الجامعات العربية عموماً، والخليجية خصوصاً؛ لاستخدام هذه الأدوات في نتائجهم العلمي.

ففوكو أحد العلماء الاجتماعيين الراندين في العصر الحديث، وأدواته المعرفية ما زالت حاضرة في الأبحاث العالمية التربوية، وخاصة في الأبحاث النوعية وتحليل المحتوى. وبلا شك فإن هذه الأدوات تعطي للأبحاث التربوية عمقاً تحليلياً ونقدياً.

المراجع

- الحارثي، ف. ع. (2016). الخطاب التربوي في مواقع التواصل الاجتماعي: دراسة تحليلية ناقدة، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 40 (1)، 15-78.
- السعدي، ز. ب. (2019). في الليبرالية والليبرالية الجديدة: موقف ميشيل فوكو. *مجلة ألباب*، (13)، 90-113.
- الكبيسي، محمد علي. (1992). فوكو وعقلانية الخطاب. *مجلة العرب والفكر العالمي*، مركز الإنماء القومي، (17، 18)، 77-95.
- النقيب، ع. (1996). الخطاب التربوي الإسلامي في مصر.. إلى أين؟. *مجلة المسلم المعاصر*، 20، (7)، 21-29.
- الوراكلي، ح. ع. (2013). *الخطاب التربوي الإسلامي: المراكز والغايات* [بحث مقدم]. أعمال المؤتمر العلمي الدولي "التعليم الديني النظامي الأساسي والمتوسط في ليبيا - التصورات وآليات التطبيق"، الجامعة الأسمرية للعلوم الإسلامية، ليبيا.
- الجغيمان م. ب. (2024). معايير تحليل الخطاب وأثرها في أحكام القضاء المتعلقة بألفاظ الطلاق. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 6 (4)، 105-128. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2178>

- حسن، م. ش. (2003). الخطاب التربوي العربي وإشكالية تشكيل السلوك، مجلة شؤون عربية، جامعة الدول العربية، الأمانة العامة. (115)، 103-126.
- حسن ع. ع، الراشد أ. ع. (2024). الخطاب في السياقات القانونية: مفهومه وأنماطه ووظائفه. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6(2)، 250-280. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i2.1945>
- بحيري ه. م. (2024). الخطاب الإعلامي لمنصة ثمانية في ضوء البلاغة الرقمية. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6(1)، 9-35. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i1.1776>
- صليبا، ج. (1982). المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والانجليزية واللاتينية. دار الكتاب اللبناني.
- عبدالعال، ح. إ. (2010). أزمة المصطلح والانزياح الدلالي في المعرفة التربوية: مصطلح الخطاب التربوي نموذجاً. المؤتمر العلمي الثاني عشر بجامعة طنطا [بحث مقدم] "حال المعرفة التربوية المعاصرة، مصر أنموذجاً"، جامعة طنطا و مركز الدراسات المعرفية - القاهرة.
- عبود، ع. س. (2002). طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته. مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي. 8(2)، 47-70.
- عتنا، ي. (2019). السلطة، المعرفة، والخطاب في حقل مشيل فوكو، باحثون. المجلة المغربية للعلوم الاجتماعية والانسانية، 6(6)، 181-185.
- عصام، ف. (2020). كيف تقيمنا النيوليبرالية بالتنمية البشرية، متاح <https://www.ajnet.me/culture> 2020/12/30
- العزي إ. ب. (2022). الإستراتيجية التوجيهية في الخطاب التعليمي الموجه لمتعلمي العربية لغة ثانية دراسة تداولية. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 16(16)، 317-348. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i16.945>
- الفوزان ع. أ. (2024). التواصل باللغة العربية خارج الصف لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها: الفرص والمعوقات. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6(4)، 612-635. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2199>
- فوكو، م. (1987). حضرات المعرفة (سالم يفوت، ترجمة: ط. 2). المركز الثقافي العربي.
- فيركلف، ن. (2023). الخطاب والتغير الاجتماعي (محمد عناني، ترجمة). مؤسسة هنداي للنشر.
- قاسمي، ع. (2023). الخطوات المنهجية في تحليل الخطاب عند فوكو، المجلة السعودية للدراسات الفلسفية. مؤسسة معنى الثقافية، 3(3)، 105-116.
- متولي، د. س. (2021). السياسة التعليمية من منظور التحليل النقدي للخطاب، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، 27 (ديسمبر)، 29-78.
- محمود، خ. ص. (2018). أزمة الخطاب التربوي. مجلة الوعي الإسلامي، 55 (640)، 84-85.
- مطر، س. ع. فرج، ه. ع. (2009). خطايا السياسة التعليمية في مصر: رؤية تحليلية ناقدة، المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية [بحث مقدم] "أنظمة التعليم في الدول العربية، التجاوزات والأمل"، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- مغيث، أ. (2010). أرشيف فوكو: صندوق الدنيا. مجلة أوراق فلسفية. (2626)، اليونيسكو للفلسفة فرع جامعة الزقازيق.
- هارفي، د. (2013). الوجيز في تاريخ النيوليبرالية (وليد شحادة، ترجمة). منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.



Arabic References

- Buḥayrī H. M. (2024). al-khiṭāb al-ʿilmi lmnṣḥ thāmāniyat fi ḍawʿ al-balāghah al-raqmīyah. al-Ādāb lil-Dirāsāt al-lughawīyah wa-al-adabīyah, 6 (1), 9 – 35.
- Al-Jughaiman, M. B. A. B. M. (2024). Standards of Discourse Analysis and Its Impacts on Judicial Provisions Related to Divorce Terms. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(4), 105–128. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2178>
- al-Ḥārithī, F. ʿB. (2016). al-khiṭāb al-Tarbawī fi mawāqīʿ al-tawāṣul al-ijtimāʿī: dirāsah taḥlīliyah naqīdah, Majallat Kulliyat al-Tarbiyah fi al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 40 (1), 15-78.
- Hasan, A. A. S., & Al-Rashed, A. A. (2024). Discourse in Legal Contexts: Its Concept, Patterns and Functions. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(2), 250–280. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i2.1945>
- Ḥasan, M. S. (2003). al-khiṭāb al-tarbawī al-ʿArabī wa-ishkāliyat tashkīl al-sulūk, Majallat Shuʿūn ʿArabīyah, Jāmīʿat al-Duwal al-ʿArabīyah, al-Amānah al-ʿĀmmah. (115), 103-126.
- Al-Saʿdī, A. (2019). fi al-librālīyah wa-al-librālīyah al-Jadīdah: Mawqif Mishl Fūkū. Majallat albab. (13), 90-113.
- Ṣalībā, J. (1982). al-Muʿjam al-falsafī bāl-lfāz al-ʿArabīyah wa-al-Faransīyah wa-al-Injilīzīyah wallāṭnyh. Dār al-Kitāb al-Lubnānī.
- ʿAbd-al-ʿĀl, Ḥ. I. (2010). Azmat al-muṣṭalah wa-al-inziyāh al-dalālī fi al-Maʿrifah al-Tarbawīyah: muṣṭalah al-khiṭāb al-tarbawī namūdhan. al-Muʿtamar al-ʿIlmi al-Thānī ʿashar bi-Jāmīʿat Tanṭā [baḥṭh muqaddam] "ḥāl al-Maʿrifah al-Tarbawīyah al-muʿāshirah, Miṣr unmuḍhajan", Jāmīʿat Tanṭā wa Markaz al-Dirāsāt al-maʿrifīyah-al-Qāhirah.
- ʿAbbūd, ʿA. A. (2002). ṭabīʿat al-khiṭāb al-tarbawī al-sāʿid wa-mushkilatuh. Majallat Islāmīyah al-Maʿrifah, al-Maʿhad al-ʿĀlami lil-Fikr al-Islāmī. 8 (2), 47-70.
- ʿTnā, Y. (2019). al-Sulṭah, al-Maʿrifah, wa-al-khiṭāb fi ḥaql mshyl Fūkū, baḥṭhūn. al-Majallah al-Maghribīyah lil-ʿUlūm al-ijtimāʿīyah al-Insāniyah, (6), 181 –. 185
- ʿIṣām, F. (2020). Kayfa tqm nā al-niyūlibrālīyah bi-al-tanmiyah al-bashariyah, mṭāḥ: <https://www.ajnet.me/culture/2020/12/30>
- Al-Anazi, E. B. D. . (2022). Teaching Discourse Guiding Strategy for Learners of Arabic as a Second Language: A Pragmatic Study. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, (16), 317–348. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i16.945>
- Al-Fozan, A. B. A. B. I. (2024). Arabic Language Communication Outside the Classroom among Non-Native Learners: Opportunities and Challenges. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(4), 612–635. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2199>
- Fūkū, M. (1987). Ḥafayāt al-Maʿrifah (Salim Yafūt, tarjamāt ; T. 2). al-Markaz al-Thaqāfi al-ʿArabī.
- Fyrklf, N. (2023). al-khiṭāb wa-al-tagħayyur al-ijtimāʿī (Muḥammad ʿInānī, tarjamāt). Muʿassasat Hindawī lil-Nashr.
- Qāsimī, ʿB. (2023). al-khaṭawāt al-manḥajīyah fi taḥlīl al-khiṭāb ʿinda Fūkū, al-Majallah al-Saʿūdiyyah lil-Dirāsāt al-falsafīyah. Muʿassasat maʿnā al-Thaqāfiyah, (3), 105-116.
- Al-Kibsi, M. ʿA. (1992). Fūkū wa ʿAqlāniyah al-khiṭāb. Majallat al-ʿArab wa-al-fikr al-ʿĀlami, Markaz al-Inmāʿ al-Qawmī. (17, 18), 77-95.
- Mutawallī, D. S. (2021). al-siyāsah al-taʿlīmīyah min manzūr al-Taḥlīl al-naqdī lil-khiṭāb, Majallat Dirāsāt tarbawīyah wa-ijtimāʿīyah, Jāmīʿat Ḥulwān, 27 (Disimbir), 29-78.
- Maḥmūd, K. Ṣ. (2018). Azmat al-khiṭāb al-tarbawī. Majallat al-Waʿy al-Islāmī, 55 (640), 84-85.
- Maṭar, S ʿA. wfrj, H. ʿA. (2009). Khaṭayā al-siyāsah al-taʿlīmīyah fi Miṣr: ruʿyah taḥlīliyah naqīdah, al-Muʿtamar al-ʿIlmi al-rābiʿ li-Qism uṣūl al-Tarbiyah [baḥṭh muqaddam] "anzīmat al-Taʿlīm fi al-Duwal al-ʿArabīyah, aljāwzāt wa-al-amal", Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmīʿat al-Zaqāziq.
- Mughith, A. (2010). arshif Fūkū: Ṣundūq al-Dunyā. Majallat Awraq falsafīyah. (26) 26, al-Yūniskū lil-falsafah Far ʿJāmīʿat al-Zaqāziq



- Al-Naqīb, 'A. (1996). al-khiṭāb al-tarbawī al-Islāmī fī Miṣr. ilā ayn?. Majallat al-Muslim al-mu'āṣir. 20. (7), 21-29.
- Hārḡy, D. (2013). al-Wajiz fī Tārīkh al-niyūlibrālīyah (Walid Shihādah, tarjamat). Manshūrāt al-Hay'ah al-'Āmmah al-Sūriyah lil-Kitāb.
- Al-Warākīlī, Ḥ. 'A. (2013). al-khiṭāb al-tarbawī al-Islāmī: al-murtakazāt wa-al-ghāyāt [baḥṡ muqaddam]. a' māl al-Mu'tamar al-'Ilmī al-dawli "al-Ta'lim al-dīnī al-nizāmī al-asāsī wa-al-mutawassiṡ fī Libiyā-al-taṣawwūrāt wa-āliyat al-taṭbiq", al-Jāmi'ah al-Asmarīyah lil-'Ulūm al-Islāmīyah, Lib.

المراجع الأجنبية:

- Altbach, P. (2002). Knowledge and education as international commodities. *International higher education*, (28), 2-5.
- Apple, M. W. (2007). Ideological success, educational failure? On the politics of No Child Left Behind. *Journal of teacher education*, 58(2), 108-116.
- Apple, M. W. (2006). Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education. *Pedagogies*, 1(1), 21-26.
- Apple, M. W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative education*, 37(4), 409-423.
- Arsen, D. , Plank, D. , & Sykes, G. (1999). *School Choice Policies in Michigan: The Rules Matter. For full text* [http://edtech. connect. msu. edu/choice/conference/default. asp](http://edtech.connect.msu.edu/choice/conference/default.asp).
- Ball, S. J. (2013). Foucault, *power, and education*. Routledge.
- Ball, S. J. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (1993). Education policy, power relations and teachers' work. British. *Journal of Educational Studies*, 41(2), 106-121.
- Ball, S. J. , Maguire, M. , Braun, A. , & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611-624.
- Baptiste, I. (2001). Educating lone wolves: Pedagogical implications of human capital theory. *Adult education quarterly*, 51(3), 184-201.
- Becker, G. (2002). *Human capital. Paper given at the University of Montevideo*. Retrieved from [http:// www. um. edu. uy/docs/revistafcee/2002/humancapital Becker. pdf](http://www.um.edu.uy/docs/revistafcee/2002/humancapital%20Becker.pdf)
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. *Handbook of theory and research for the sociology of education*. (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Brown, W. (2006). American nightmare: Neoliberalism, neoconservatism, and de-democratization. *Political theory*, 34(6), 690-714.
- Doherty, R. (2007). Chapter 13: Critically Framing Education Policy: Foucault, *Discourse and Governmentality*. *Counterpoints*, 292, 193-204.
- Foucault, M. (2013). *The archaeology of knowledge*. Vintage.
- Foucault, M. , Davidson, A. I. , & Burchell, G. (2010). *The government of self and others: Lectures at the Collège de France*. 1982–1983. Springer.
- Foucault, M. (1979). Discipline and punish: *The birth of the prison*. Trans. A. Sheridan. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (2006). 7 November 1973. In *Psychiatric Power*. (pp. 297-333). Palgrave Macmillan, London.
- Foucault, M. (2005). *The hermeneutics of the subject: lectures at the Collège de France*, 1981-1982. Springer.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality: An introduction, volume I*. Trans. Robert Hurley. New York: Vintage.
- Foucault, M. (1984). *The foucault reader*. Pantheon.
- Foucault, M. (1982). *The subject and power*. *Critical inquiry*, 8(4), 777-795.



- Foucault, M. (1971). Orders of discourse. *Social science information*, 10(2), 7-30.
- Foucault, M. , Davidson, A. I. , & Burchell, G. (2008). *The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France*, 1978-1979. Springer.
- Foucault, M. , Davidson, A. I. , & Burchell, G. (2010). *The government of self and others: Lectures at the Collège de France* 1982–1983. Springer.
- Altwaiji, M. (2024). Neo-liberal Narratives or Neo-orientalism: Reflections from Post-9/11 American Novel on Arab Woman. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(2), 511–521. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i2.1957>
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23-37.
- Harris, R. L. , & Seid, M. J. (2000). Critical perspectives on globalization and neoliberalism in the developing countries. *Journal of Developing Societies*, 16(1), 1-26.
- Hill, D. , McLaren, P. , Cole, M. , & Rikowski, G. (Eds.). (2002). *Marxism against postmodernism in educational theory*. Lexington Books.
- Kivunja, C. (2018). Distinguishing between theory, theoretical framework, and conceptual framework: A systematic review of lessons from the field. *International journal of higher education*, 7(6), 44-53.
- Klees, S. J. (1986). Planning and policy analysis in education: What can economics tell us?. *Comparative Education Review*, 30 (4), 574-607.
- Lacireno-Paquet, N. , Holyoke, T. T. , Moser, M. , & Henig, J. R. (2002). Creaming versus cropping: Charter school enrollment practices in response to market incentives. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2), 145-158.
- Minow, M. (2003). *Public and private partnerships: Accounting for the new religion*. Harvard Law Review, 1229-1270.
- Olsen*, M. , & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of education policy*, 20(3), 313-345.
- Omer, N. I. M. (2024). Maintaining Meaningful Human Interaction in AI-Enhanced Language Learning Environments: A Systematic Review. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 533–552. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2083>
- Pali, B. (2015). *Human capital? The making, unmaking, and remaking of subjectivities*. Security-Praxis.
- Peters, M. A. , & Burbules, N. C. (2004). *Poststructuralism and educational research*. Rowman & Littlefield.
- Ritzer, G. (2008). *Sociological theory*. Boston. McGraw-Hill Higher Education.
- Rahnema, M. (2001). *Science, universities and subjugated knowledges. A "Third World" perspective*. *Knowledge across cultures*. A contribution to dialogue among civilizations, 45-53.
- Read, J. (2009). *A genealogy of homo-economicus. Neoliberalism and the production of subjectivity*. Foucault studies, 25-36.
- Rizvi, F. , & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Rizvi, F. A. , & Lingard, B. (2006). *Globalization and the changing nature of the OECD's educational work*. Oxford University Press
- Rose, N. (1999). *The Powers of Freedom*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Rose, J. (1998, June). *Evaluating the contribution of structuration theory to the information systems discipline*. In 6th European Conference on Information Systems (Vol. 2, pp. 910-924). Education: A Reference Handbook (299-307). Tuscon, USA: Sage Publications.
- Saltman, K. J. (2016). *Scripted Bodies: Corporate Power, Smart Technologies, and the Undoing of Public*. Education. Routledge.
- Santoro, D. A. (2011). Good teaching in difficult times: Demoralization in the pursuit of good work. *American Journal of Education*, 118(1), 1- 23. doi:10. 1086/662010
- Santoro, D. A. (2016). We're Not Going to Do That Because It's Not Right. *Using Pedagogical Responsibility to Reframe the Doublespeak of Fidelity*. *Educational Theory*, 66(1-2), 263-277.
- Schirato, T. , Danaher, G. , & Webb, J. (2012). *Understanding foucault*. Sage.



- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Alfred Knopf.
- Standing, G. (2016). *The precariat: The new dangerous class*. Bloomsbury Publishing.
- Torres, C. A. (2011). Public universities and the neoliberal common sense: Seven iconoclastic theses. *International Studies in Sociology of Education*, 21(3), 177-197.
- Unterhalter, E. (2009). Education. In Deneulin, S. (Ed), An introduction to the human development and capability approach. *Freedom and agency* (p. 207-227). Routledge.
- Walker, M. (2012). A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities?. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 384-393.
- Varpio, L. , Paradis, E. , Uijtdehaage, S. , & Young, M. (2020). The distinctions between theory, theoretical framework, and conceptual framework. *Academic medicine*, 95(7), 989-994.





The Impact of Business Process Reengineering (BPR) on Job Performance: A Case Study of Hail University

Dr. Atheer Farooq Saad *

Dr.atheer.f@hotmail.com

Abstract:

This study aimed to examine the impact of business process reengineering (BPR) on job performance and to propose strategies for implementing BPR in administrative processes at the University of Hail. The descriptive-analytical approach was adopted. Data were collected through a questionnaire distributed to a sample of 350 employees and faculty members from all colleges of the University of Hail, including deans, vice deans, faculty members, administrative managers, and administrative staff. The results revealed that the proposed strategies for reengineering administrative processes, based on the five dimensions (planning, organizing, directing, staffing, and controlling), contribute to improving job performance at the university. The dimensions arithmetic means ranged between (4.47–4.61), indicating strong agreement. The fifth dimension "controlling" ranked first with an arithmetic mean of (4.61), indicating strong agreement and a standard deviation of (0.75). In contrast, dimension (3) "directing" ranked last with an arithmetic mean of (4.47), indicating strong agreement and a standard deviation of (0.83). There was a significant relationship between reengineering administrative processes according to the five dimensions (planning, organizing, directing, staffing, and controlling) and the improvement of job performance at a significance level of (0.05).

Keywords: Business Process Reengineering, Job Performance, Effective Planning, Efficient Organization, Administrative Control.

* Assistant Professor of Educational Administration and Planning, Department of Education, College of Education, University of Hail, Saudi Arabia.

Cite this article as: Saad, A. F. (2025). The Impact of Business Process Reengineering (BPR) on Job Performance: A Case Study of Hail University, *Journal of Arts*, 13(1), 271 -306.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية (المندرة) على الأداء الوظيفي: حالة دراسية جامعة حائل

د. أثير فاروق سعد*

Dr.atheer.f@hotmail.com

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية على الأداء الوظيفي، ووضع إستراتيجيات لتطبيق الهندرة في العمليات الإدارية في جامعة حائل، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات وفق استبانة طبقت على عينة بلغت (350) موظفًا وعضو هيئة تدريس من جميع كليات جامعة حائل تتضمن كلاً من (عميد الكلية - وكيل الكلية - عضو هيئة تدريس - مدير إداري - إداري)، وأشارت النتائج إلى أن الإستراتيجيات المقترحة لإعادة هندسة العمليات الإدارية وفقاً للأبعاد الخمسة في جامعة حائل تسهم في تحسين الأداء الوظيفي في الجامعة؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين (4,47-4,61)، وهي تدل على موافق بشدة، أما ما يتعلق بالأبعاد فقد جاء البعد رقم (5) (الرقابة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4,61)، وهي تدل على موافق بشدة، وانحراف معياري (0,75). أما بالمرتبة الأخيرة فقد جاء البعد رقم (3) (التوجيه) بمتوسط حسابي (4,47) وهي تدل على موافق بشدة، وانحراف معياري (0,83)، وبينت النتائج وجود علاقة بين إعادة هندسة العمليات الإدارية وفقاً للأبعاد الخمسة (التخطيط، التنظيم، التوجيه، التوظيف، الرقابة) في الجامعة، وتحسن الأداء الوظيفي عند مستوى دلالة (0,05).

الكلمات المفتاحية: هندسة العمليات الإدارية، الأداء الوظيفي، التخطيط الجيد، التنظيم الفعال، الرقابة الإدارية.

* أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد - قسم التربية - كلية التربية - جامعة حائل - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: سعد، أ. ف. (2025). أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية (المندرة) على الأداء الوظيفي: حالة دراسية جامعة حائل، مجلة الآداب، 13 (1)، 271-306.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



يشهد العالم المعاصر تطورات عديدة في كافة المجالات الاقتصادية، الاجتماعية، المعرفية، التكنولوجية، وقد أدت هذه التطورات إلى تغيير كبير أحدث العديد من الإيجابيات من جهة والصعوبات من جهة أخرى، الأمر الذي يتطلب التوافق والتكيف مع هذه التغيرات التي تحدث؛ حيث تواجه المنظمات بشكل عام ومنظمات التعليم العالي والجامعات بشكل خاص تحديات عديدة لمواجهة هذه التغيرات، مما دعاها إلى إعادة النظر في الممارسات الإدارية للقيام بتحولات جذرية، تعزز التنمية والابتكار وتحقق الأهداف بفعالية.

ويرى (حميد والهمداني، 2020، ص 2)، أن الجامعات بحاجة ضرورية إلى وجود قيادات أكاديمية تتميز باتجاهات فكرية جديدة ومهارات إدارية تمكنهم من تحقيق إنجازات مبتكرة، ومن الممكن تحقيق ذلك من خلال اهتمام القيادات بتطبيق أساليب إدارية إبداعية.

وتمتاز الهندرة بأسلوب إداري يعتمد إجراء التغيرات الجذرية وإعادة منهجية كلية للهياكل التنظيمية والعمليات الإدارية والتقنيات والمحتوى الوظيفي، مما يؤمن مواكبة مستمرة لمنظمات الأعمال للتغيرات الحاصلة في متطلبات البيئة الخارجية ويحقق مستويات جودة عالية (خالد، وحديدان، 2021).

وتعد مؤسسات التعليم العالي المتمثلة بالجامعات من أهم المؤسسات التي تحتاج إلى اعتماد مبدأ التغيير الجذري المتمثل بالهندرة، حيث تعتبر من المبادئ الرئيسية التي تسهم في تطوير القدرات والمهارات في الجامعة التي يصعب على الطرق التقليدية تنميتها بل يجب إعادة النظر والتفكير في العمليات الإدارية بما يتناسب مع المتطلبات اللازمة لإحداث تحسن مستمر لجودة العمليات الإدارية، وذلك من خلال التركيز على توفير خدمات ذات جودة عالية لمؤسسات التعليم العالي، إضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار تخفيض المدة والتكاليف اللازمة لإنجاز الأعمال إضافة إلى تجنب وتجاوز الصعوبات المتعلقة بالتكرار والتداخل وضعف تكامل المعلومات، وكل ذلك ممكن تحقيقه من خلال اتباع أسلوب الهندرة (بوزغاية، وفريال، 2020).

وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية إستراتيجيات إعادة هندسة العمليات الإدارية كإستراتيجيات حديثة تعتمد المؤسسات في العصر الحالي والتي تتماشى مع التغيرات الثقافية والتكنولوجية ومتطلبات العصر وخاصة المؤسسات الجامعية حيث أكد صلاح الدين (2020) أهمية إحداث تغييرات ضرورية تتماشى مع الواقع الجديد في عملية إدارة المؤسسات وقد رأى أن اعتماد مبادئ وأبعاد إعادة الهندسة وإدارة الجودة الشاملة من أهم الاتجاهات الحديثة في تطوير المؤسسات.

كما رأى إسماعيل وآمال (2019) أن أسلوب إعادة الهندسة الإدارية من أهم الطرق الحديثة التي تهدف إلى التطوير والتغيير الجذري لإستراتيجيات العمليات الإدارية والأنظمة الإدارية بهدف تعزيز الأداء وتحسين إنتاجية المنظمة على كافة المستويات الإدارية؛ نظراً للتطورات السريعة والمتلاحقة التي يشهدها العالم في كافة المؤسسات الحكومية ومجالات الأعمال.

وقد بين عياش وبن يوسف (2021) أهمية الهندرة في مؤسسات التعليم العالي من خلال إحداث تغييرات جذرية في العمل بما يساهم في تحسين الجودة للتعليم الجامعي، كما تعد الهندرة أحد أكثر الأساليب الإدارية الجديدة المأخوذ بها في مجال الابتكار والتكيف مع التغيرات التي اعتمدها معظم المؤسسات لتطوير أدائها، كما تعد من الضروريات الملحة لتحقيق التقدم والازدهار لأي مؤسسة في الوقت الحالي، وبشكل خاص المؤسسات الجامعية، وقد أثبت (Hasouneh وآخرون، 2024) الدور الفاعل للهندرة من خلال وجود علاقة إيجابية بين الهندرة وإدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الخاصة.

وفي هذا الصدد شهدت الجامعات بالملكة العربية السعودية ومن ضمنها جامعة حائل مؤخرًا تطورًا ملحوظًا من خلال المحتوى الأكاديمي الذي تقدمه أو من خلال الأعضاء المنتسبين للجامعة، سواء من الكادر الأكاديمي أو الكادر الإداري وطلاب الجامعة، لذلك كان من الضروري اعتماد أساليب إدارية حديثة لزيادة الدقة والسرعة والكفاءة في إتمام العمليات الإدارية وتحسين الأداء الوظيفي فيها.



2. مشكلة الدراسة

تعتبر المؤسسات التعليمية وبخاصة جامعات التعليم العالي من أهم الجامعات التي تحتاج إلى تنظيم وتطوير الهياكل التنظيمية والإدارية فيها، حيث إن التحسين في الجامعات أصبح أمراً ضرورياً في الوقت الراهن، وذلك لما له من دور في ازدهار المجتمعات بغية تجاوز المعوقات والمشكلات التي تواجهها من جهة، وزيادة القدرة التنافسية للبقاء لتحقيق أهداف المجتمع وتعزيز ثقافته من جهة أخرى (أرفيس، 2018، Rababah & Abdelrahman, 2024).

وبالرغم من الجهود المبذولة ما زالت الجامعات وبالأخص الجامعات السعودية تعاني من بعض الإشكاليات والمعوقات التي تؤكدتها بعض الدراسات، حيث يشير العنزي والدويش (2015) إلى حاجة الجامعات السعودية إلى تحقيق السمعة الدولية، واستقطاب العقول العلمية المميزة، وتوضيح الإجراءات التنظيمية لذلك، ويضيف الخازم (2018) أن برامج التعاون الدولي في الجامعات السعودية لا تتسم بالاستدامة، وهي محصورة في مجالات محددة، مع ضعف البيئة التنظيمية، وضعف الحافز، والتركيز على مواضيع مؤقتة، كما يوضح القحطاني (2017) أن الجامعات السعودية تحتاج إلى سياسة واضحة المعالم والتخطيط الإستراتيجي لتنظيم العمليات.

ومما سبق وتوافقاً مع ما تنص عليه رؤية 2030 من تطوير نظام التعليم العالي وتحسين أداء الجامعات لتلبية احتياجات المستقبل وتحقيق التميز العالمي حتى تواكب كل ما يستجد على الساحة العالمية من إنتاج ونشر ومعرفة، تأتي أهمية الهندرة في تحسين أداء المؤسسات، حيث أشار الهاجري (2017) إلى أنه من خلال التجارب الناجحة للمنظمات حول العالم لهذا الأسلوب اتضح أنه لا يستهدف المنظمات في قطاعات أو بنشاطات معينة فقط، بل يمكن تطبيقه بجميع القطاعات، ومنها قطاع التعليم إذ يعد هذا القطاع من الأعمدة الأساسية الداعمة للتنمية على مستوى العالم. وبناء على ما سبق، والإشكاليات التي تعاني منها الجامعات السعودية، كما أظهرتها العديد من الدراسات، تتحدد مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس التالي:

ما أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية على تحسين الأداء الوظيفي في جامعة حائل؟

3- أسئلة الدراسة

ويتفرع السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية المتمثل بالبعد التنظيمي على تحسين الأداء الوظيفي في جامعة حائل؟
- ما أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية المتمثل بالبعد التخطيطي على تحسين الأداء الوظيفي في جامعة حائل؟
- ما أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية المتمثل بالبعد الوظيفي على تحسين الأداء الوظيفي في جامعة حائل؟
- ما أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية المتمثل بالبعد الرقابي على تحسين الأداء الوظيفي في جامعة حائل؟
- ما أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية المتمثل بالبعد التوجيهي على تحسين الأداء الوظيفي في جامعة حائل؟

4. أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال جانبين هما:

الأهمية النظرية:

- 1- يتوقع أن تثري الدراسة المكتبة العربية، والمكتبة المحلية بتقديم الحلول لتحسين العمليات الإدارية من خلال إيضاح أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية على الأداء الوظيفي في الجامعات السعودية.
- 2- استجابة لتوجهات مجلس شؤون الجامعات السعودية، من خلال الإصلاحات التي تهدف إلى رفع كفاءة الجامعات السعودية التي تتوافق مع ما طرحة نظام الجامعات (1442).



الأهمية التطبيقية:

- 1- تحسين الأداء الوظيفي في جامعة حائل من خلال تطبيق إستراتيجيات حديثة وهي إعادة هندسة العمليات الإدارية في جامعة حائل من خلال إعادة تنظيم ممنهجة للهياكل الإدارية.
- 2- التعرف على أهم الوسائل الفعالة لإنجاز الأعمال الإدارية الجامعية بأسرع وقت ممكن وبجودة عالية من خلال تقديم هذه دليلاً توجيهياً للجامعة.
5. أهداف الدراسة

تبنى هذه الدراسة التحقيق في أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية على الأداء الوظيفي في جامعة حائل من خلال تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية المتمثل بالبعد التنظيمي على تحسين الأداء الوظيفي في جامعة حائل.
 - التعرف على أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية المتمثل بالبعد التخطيطي على تحسين الأداء الوظيفي في جامعة حائل.
 - التعرف على أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية المتمثل بالبعد الوظيفي على تحسين الأداء الوظيفي في جامعة حائل.
 - التعرف على أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية المتمثل بالبعد الرقابي على تحسين الأداء الوظيفي في جامعة حائل.
 - التعرف على أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية المتمثل بالبعد التوجيهي على تحسين الأداء الوظيفي في جامعة حائل.
 - تقديم عدد من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تحسين تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في جامعة حائل مما يساهم في رفع مستوى الأداء الوظيفي.
6. فرضيات البحث

- يوجد تأثير لأبعاد الهندرة على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ وبناء على الفرضية الرئيسية تندرج الفرضيات الفرعية التالية:

- يوجد تأثير للبعد التخطيطي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)
 - يوجد تأثير للبعد التنظيمي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)
 - يوجد تأثير للبعد التوجيهي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)
 - يوجد تأثير للبعد الرقابي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)
 - يوجد تأثير للبعد الوظيفي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).
7. حدود الدراسة

أ- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على إيضاح أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية على الأداء الوظيفي في جامعة حائل.

ب- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على جامعة حائل.

ج- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الثاني من العام 1445هـ

د- الحدود البشرية: بلغ مجتمع الدراسة 3900 مشارك، ووفقاً لذلك تم حساب عينة الدراسة ليكون 350 مشاركاً بما يقارب نسبة 9% من مجتمع الدراسة.

8- مصطلحات الدراسة

إعادة هندسة العمليات الإدارية: إحدى التقنيات المتطورة في عمليات التحديث والتطوير للمؤسسات التي تشمل إعادة هندسة الأنظمة الإدارية واستخدام تقنيات الجودة الشاملة في الإدارة وتعتمد هذه الطريقة على مبدأ التغيير الجذري وليس الظاهري (إسماعيل وآمال، 2019، ص 243).

وتعرف إجرائياً بأنها: إعادة بناء المنظمة بشكل جذري لإحداث التغييرات الشاملة وإعادة تصميم العمليات الإدارية بما يحقق الاستفادة القصوى من الموارد البشرية ورأس المال وزيادة الكفاءة لهذه العمليات وفقاً للأبعاد التالية: (التخطيط، التنظيم، التوجيه، التوظيف، الرقابة)

الأداء الوظيفي: معيار يعبر عن درجة أداء الفرد للأنشطة والمهام المتنوعة المترتبة عليه (إسماعيل وآمال، 2019، ص 245). ويعرف إجرائياً: بالواجبات والأنشطة والمهام المسندة إلى جميع موظفي جامعة حائل وصولاً إلى الأهداف المنشودة ورفع كفاءة الأداء.

9. الإطار النظري

9-1 الهندسة

9-1-1 أصول إعادة هندسة العمليات الإدارية

تعتبر إعادة هندسة العمليات من أفضل الأساليب الإدارية حيث تنبع أهميتها من أنها تساعد في تغيير إجراءات العمليات بشكل جذري من خلال تحسين العمليات، كما أن مستوى التحسن في الوقت والتكلفة والجودة والخدمات المقدمة قد يصل إلى عشرة أضعاف، كما هو الحال مع البرامج الأخرى، حيث إنها تتبنى إعادة التفكير بشكل أساسي في عمليات الهيكل التنظيمي وتكنولوجيا المعلومات والمحتوى الوظيفي (Hammer, M. & James, 2002).

على الرغم من حداثة تقنيات إعادة هندسة العمليات الإدارية، فإن مفهومها بدأ بالظهور عام 1990 على يد مايكل هامر في مجلة جامعة هارفارد، وذلك نتيجة للظروف الصعبة التي مرت بها الشركات في النصف الأخير من الثمانينات، وبدأت الشركات الرائدة تتنافس من خلال تطوير قدراتها مثل شركة (IBM) و(كوداك) و(فورد موتورز) التي استطاعت الوصول إلى القمة في المنافسة في الأسواق العالمية، ومن ثم تمت صياغة هذه الأساليب في أسلوب إداري جديد ومن ثم انتشر مفهوم إعادة هندسة العمليات بشكل سريع في جميع قطاعات الأعمال والأوساط الأكاديمية والعلمية، كاتجاه حديث يساهم في إحداث تغييرات جوهرية في أداء المنظمات من أجل مواكبة متطلبات العصر.

ووفقاً لدراسة (Lampathaki et al, 2013) فإنه في عام 1995 بدأت موجة من الانتقادات لمنهجية إعادة هندسة العمليات من الشركات التي لم تنجح في إعادة هندسة عملياتها، وفي عام 2000 ظهر مفهوم جديد يسمى العمليات الرشيقية، مما ساهم في إعطاء زخم قوي لمنهجية إعادة هندسة العمليات، ونتيجة لذلك تعددت التعريفات لهندسة العمليات. ووفقاً لمايكل هامر مؤلف هذا الأسلوب، فإن إعادة هندسة العمليات تتمثل في إعادة بناء العمليات من جديد وكأنها عملية تم بناؤها بطريقة جديدة بتجربة جديدة، وتعتمد عملية البناء على أسس جديدة تناسب العمل في الوقت الحالي للعملية الجديدة مع إهمال كافة الإجراءات غير الضرورية من أجل تنفيذ العملية بكفاءة عالية.

وبناء على ما سبق فإن الهندسة هي طريقة إدارة مؤثرة، تقدم تحسينات كبيرة في الوقت والتكلفة والجودة والخدمات من خلال إعادة التفكير بشكل أساسي في العمليات. ومع ذلك، فإنها تتطلب التنفيذ الدقيق لتجنب الإشكاليات التي تواجهها بعض المنظمات. وبشكل عام، تعد إعادة هندسة العمليات الهندسية أداة قوية للمنظمات التي تهدف إلى الابتكار والتفوق.

9-1-2 مبادئ إعادة هندسة العمليات الإدارية

تركز الهندسة (إعادة هندسة العمليات الإدارية) على عدة مبادئ تتمثل بما يلي، كما ذكر في (عقيلي وعمر وصفي، 2001):

-تعمل الهندسة على إعادة إنشاء تصميم جديد للعملية الواحدة من بداية المرحلة حتى نهايتها وخلال مراحل العملية، وذلك باعتماد تقنية المعلومات أو أنظمة المعلومات المتطورة، واعتماد مبدأ اللامركزية في الإجراءات المستخدمة، كما تعمل

الهندرة على القيام بعملية تكامل للمهام الفرعية ضمن عملية متكاملة واحدة تتضمن كافة المهام، وإعطاء الموظفين الصلاحية الكاملة لإتمام مهامهم بكفاءة بعد عملية الهندرة.

- اعتماد مبدأ المرونة الكافية خلال كافة مراحل عمليات الهندرة، والعمل على جعل العملية الواحدة محل عدة مهام فرعية، واعتماد إستراتيجيات تعتمد على تخفيض الوقت والجهد اللازم لمهام التدقيق والمراجعة. ووفقا لما سبق يلاحظ أن الهندرة تعد ثورة في الفكر الإداري، تدعو إلى التخلص من الطرق والعمليات التقليدية غير الفعالة وتبديلها بعمليات جديدة تعتمد على التكنولوجيا والابتكار، ولتحقيق النجاح لا بد من تقبل العاملين والإدارة العليا للتغيير، إضافة إلى ضرورة توفير الموارد اللازمة لتنفيذ التحولات المطلوبة.

أهمية الهندرة:

يحقق تطبيق هندسة العمليات، كغيره من الأساليب الإدارية الأخرى، مجموعة من الفوائد للمنظمات، تمكنها من تطوير أدائها، والمساهمة في مواجهة المتغيرات المحيطة بها. وبحسب إحدى الدراسات فإنه يلعب دورا رئيسيا على النحو التالي (حمدان، وآخرون، 2020):

- التخلص من الروتين التقليدي.
 - القيام بمهام جديدة لم تكن متاحة من قبل.
 - المساهمة في التنبؤ بحل المشاكل التي قد تنشأ في المستقبل.
 - استخدام التقنيات الحديثة للحصول على الخدمات مثل أجهزة الكمبيوتر وأنظمة المعلومات المتقدمة الأخرى.
 - العمل على التكامل من خلال تحسين أجزاء العمل من خلال تحقيق الترابط بين مهام العمل.
 - ممارسة الأعمال التجارية بمرونة وشفافية.
- ويتضح أن هندسة العمليات تعمل على تعزيز الأداء التنظيمي بشكل كبير. فهي تلغي الروتين التقليدي، وتقدم مهام جديدة، وتنبأ بالمشاكل المستقبلية المحتملة، وتستفيد من التقنيات الحديثة. بالإضافة إلى ذلك، فهي تعزز التكامل والترابط بين المهام مع تعزيز المرونة والشفافية في العمليات التجارية. وتمكن هذه الفوائد مجتمعة المنظمات من التكيف والازدهار في بيئة ديناميكية.

9-4-1 أهداف إعادة هندسة العمليات الإدارية

لكي تنجح المنظمات في تطبيق أي من المناهج الإدارية لا بد من وضع مجموعة من الأهداف الواضحة القابلة للتحقيق (الشايب وحمور، 2014، & Omer, 2024)، ولذلك فإن أحد الأهداف التي تسعى إعادة هندسة العمليات الإدارية إلى تحقيقها إحداث تغيير جذري في الأداء من خلال تصميم العمل وفق تطلعات العملاء وأهدافهم للمنظمة، بالإضافة إلى إنجاز المهام بسرعة من خلال توفير قاعدة بيانات تسهل على كبار موظفي الإدارة اتخاذ قرارات سليمة وبكفاءة وجودة عالية من خلال إلغاء العمليات الروتينية والتركيز على ما هو ضروري مما يساهم في تقليل التكاليف اللازمة لإنجاز المهام المطلوبة، ومن ثم تحقيق الميزة التنافسية، والاستغلال الأمثل للموارد.

ويرى البحيري (2015) أن من أهم أهداف إعادة الهندسة ما يلي:

- التركيز على العملاء.
- تحسين جودة الخدمات المقدمة داخل المنظمات.
- رفع معنويات العاملين في المنظمات.
- العمل على تقليل الوقت اللازم لدورة العمليات الداخلية للمنظمة.



- القضاء على العمليات الروتينية وإزالة المناصب والأنشطة الإدارية غير الضرورية.
- زيادة الفعالية التنظيمية.

- توحيد الأعمال.

- التركيز على الوظائف بدلاً من المهام.

- تحديد الشكل والإطار المستقبلي للعمليات الإدارية داخل المنظمات.

- توفير أمن التسجيل الإلكتروني.

وبالاحظ مما سبق أن إعادة الهندسة تسعى إلى تحقيق أعلى مستويات الجودة وتطوير الخدمات المقدمة، وكذلك تقليل الوقت والتكلفة مع مراعاة تحقيق الكفاءة من خلال إجراء تغييرات جذرية في العمليات.

متطلبات التنفيذ الناجح لإعادة هندسة العمليات الإدارية

لكي يتم تطبيق أسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية بنجاح وفعالية لا بد من توافر مجموعة من المتطلبات والشروط. بعيداً عن الروتين والركود السائد في المنظمات، ورغم اختلاف هذه المتطلبات من منظمة إلى أخرى، فإنه يلاحظ أن هناك متطلبات أساسية ومشتركة فيما بينها، ويذكر (الشويكي، 2010) أن الهندسة تركز على دراسة العمليات التنظيمية، وتتطلب إنشاء هيكل تنظيمي جديد مع القيام بوظائف جديدة من خلال ممارسة المفاهيم الإدارية الحديثة مثل التفويض واعتماد الهياكل التنظيمية المسطحة واللامركزية، بالإضافة إلى إعطاء المزيد من الصلاحيات لفرق العمل بدرجة عالية من المرونة بعيداً عن الأساليب التقليدية للوصول إلى الاستقلالية.

حيث يمكن القول إنه من أجل نجاح المنظمات في تنفيذ الأساليب الإدارية، من الضروري وضع أهداف واضحة وقابلة للتحقيق حيث تركز على تحسين الأداء بشكل جذري من خلال مواءمة العمل مع تطلعات العملاء وأهداف المنظمة. وهذا يتضمن تبسيط المهام، وتعزيز عملية اتخاذ القرار من خلال قواعد بيانات قوية، والقضاء على العمليات الروتينية لتقليل التكاليف وتحقيق الميزة التنافسية.

9-1-5 ميزات توظيف الهندرة في المؤسسات التعليمية

رگزت أرفيس (2018) على أهم ميزات الهندرة الواجب مراعاتها في التعليم العالي:

- 1- منحها المرونة الكبيرة عند تفويض فرق العمل بمهام واسعة دون الرجوع للإدارة العليا والمشاركة في اتخاذ القرار بدرجة كبيرة من الاستقلالية
 - 2- تبني معايير تعتمد على تقييم الأداء الجماعي، ومنح المكافآت والحوافز وفقاً للنواتج النهائية لفرق العمل.
 - 3- توجيه فرق العمل نحو استخدام الإبداع والابتكار بغية تطوير التنظيمات، ومساعدة التنظيمات على مواجهة الصعوبات.
 - 4- اعتماد السرعة والدقة وتقليل الجهد والكلفة لإنجاز الأعمال.
- وتأسيساً على ما سبق تم تسليط الضوء بشكل مناسب على الجوانب الحاسمة للهندسة في التعليم العالي، حيث إن هذه الميزات أساسية لتعزيز الأداء التنظيمي لمنظمات التعليم العالي والتكيف مع البيئات المتغيرة.

9-2 الأداء الوظيفي

وفقاً لهلال (2009) يمكن تعريف الأداء الوظيفي بأنه أداء الموظف للواجبات والمسؤوليات التي تتطلبها المنظمة أو الجهة التي ترتبط بها الوظيفة، بينما عرفه إسماعيل (2010) بأنه قدرة الموظف على تحقيق أهداف المنظمة وغاياتها. وذكر ديسينزو وروبنز (2010) أنه يمكن قياس أداء الموظفين باستخدام ثلاثة أنظمة مختلفة:

أولاً، المعايير المطلقة من خلال قياس أداء الموظف مقابل المعايير المقررة. ثانياً، المعايير النسبية التي تقيم أداء الموظف من خلال مقارنة الموظف مع الموظفين الآخرين. ثالثاً، استخدام نتائج الأداء المحققة، حيث يتم تقييم الموظفين على أساس مدى نجاحهم في إنجاز مجموعة محددة من الأهداف.

وذكر بارك وتشونغ (2000)، وسالم (2009) أن تطبيق أنظمة الأداء له فوائد عديدة للمنظمات، مثل زيادة الإنتاج وتعزيز جودة الأداء، حيث تتمثل عناصر أو عوامل الأداء من خلال تحديد متطلبات العمل، وساعات العمل، وجودة العمل، وتكلفة العمل، والإنجاز، والوقت، حيث يتأثر الأداء بعدد من العوامل الداخلية والخارجية، والتي تشمل:

- العوامل الفنية: وتشمل التطور والتقدم التقني، والمواد الخام، والهيكلة التنظيمي، وأساليب وتقنيات العمل. (عربي (2012).
- العوامل البشرية: وتشمل القدرة الفعلية على أداء العمل، وتتكون من المعرفة والتعليم والخبرة، بالإضافة إلى التدريب والمهارة والقدرة الشخصية التي تحتوي على الرغبة في العمل، وتحدد من خلال ظروف العمل المادية والاجتماعية، واحتياجات ورغبات الأفراد، والعوامل الديموغرافية. سالم (2009).

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن الأداء الوظيفي هو مدى قدرة الموظف على تنفيذ المهام الموكلة إليه داخل المنظمة مما يعكس مدى تحقيقه للأهداف المحددة.

ويتضح أنه من فوائد تطبيق أنظمة الأداء أنها تؤدي إلى زيادة الإنتاج وتحسين الجودة. وحيث يتأثر الأداء بعدد من العوامل، فإن فهم ودمج هذه الأبعاد وأنظمة التقييم المختلفة يعد أمراً ضرورياً لتحسين أداء الوظيفة، مما يساهم في نهاية المطاف في النجاح العام وكفاءة المنظمات.

2-9-1 مراحل تقييم أداء الموظفين

- 1- تتولى إدارة الموارد البشرية إجراءات التقييم الوظيفي وفق التالي (جبين، 2009):
- ❖ وضع المعايير: أي تحديد المقاييس المطلوبة في التقييم حيث إن عملية التقييم تتم وفق مقاييس وضوابط محددة تفسر السلوك الفعلي وذلك لتحديد مستوى الفعالية والكفاءة.
 - ❖ اختبار منهجية التقييم: وذلك لمعرفة مدى كفاءتها قبل اعتمادها وتتم بالطرق التقليدية أو الحديثة.
 - ❖ تعيين الفواصل الزمنية للتقييم: ويقصد بها دورة التقييم أي الزمن الفاصل بين كل إجراء تقييمي والإجراء الذي يليه بحيث تكون الفواصل الزمنية منطقية ذات مدد زمنية متوسطة غير طويلة أو قصيرة.
 - ❖ اختيار المقيم: يجب اختبار المقيم ممن تتوافر فيه الكفاءة والخبرة لإنجاز عملية التقييم ولديه كافة المعلومات عن أداء الفرد وسلوكه للتمكن من تقييمه بطريقة صحيحة، منصفة ودقيقة.
 - ❖ تهيئة المقيم: ويتم ذلك بإخضاعه لدورات تدريبية من أجل إجراء عملية التقييم من أجل معرفة الأسس والقواعد الضابطة لعملية التقييم.
 - ❖ تصميم استمارة التقييم: وتمثل كل الإجراءات المطلوبة لتقييم كفاءة الموظف كما تتضمن معلوماته الشخصية والمهنية والإدارة والقسم الذي يعمل به.

وعليه ترى الباحثة أنه عند الالتزام بتطبيق مراحل تقييم الأداء بشكل جيد، فإن ذلك يساعد على تعزيز الأداء الفردي والجماعي، ويحسن بيئة العمل مما يساهم في تحقيق أهداف المنظمة بفعالية.

2-9-2 الأهداف الواجب مراعاتها عند تقييم الأداء الوظيفي

أن الغرض الرئيسي من عملية تقييم الأداء الوظيفي هو تحديد نقاط القوى والضعف عند كل موظف من خلال عملية التقييم لإجراء عمليات تحسين شاملة ومستمرة، أما الأهداف الفرعية فتتمثل بما يلي (إسماعيل، وبولفضاوي، 2019):



■ على صعيد المنظمة

- توافر بيئة مناسبة من الثقة والمعاملة الأخلاقية.
- تحسين نوعية الموظفين والاستفادة من مهاراتهم وقدراتهم.
- تمكين المؤسسة من تحديد درجات أداء معيارية تساعد على الاحتفاظ بالكفاءات والمهارات المتميزة.

■ على صعيد المديرين

- تكوين وتحسين العلاقات في التعامل بين المديرين والعاملين إضافة إلى التعرف على مشاكلهم والصعوبات التي تواجههم بغية حلها.
- حث المديرين على تطوير القدرات والمهارات الفكرية مما ينعكس إيجاباً في إجراء تقييم منطقي صحيح لموظفيهم.

■ على صعيد الموظفين

- حث العاملين والموظفين على العمل بتفانٍ ومهارة وكفاءة عالية؛ ليحفظوا بالاحترام والتقدير من قبل مديريهم.
- إحساس الموظفين بالإنصاف والعدل وأن الجهود المبذولة من قبلهم ذات قيمة.

■ على الصعيد الإداري

- منح التعويضات والمكافآت التشجيعية بناء على عملية التقييم.
 - إجراءات الترقية وفقاً لعملية التقييم.
 - منح الثناءات والأوسمة وفقاً لعملية التقييم.
 - وعليه فإن تقييم الأداء ليس مجرد إجراء إداري، إنما هو أداة لتطوير الأفراد والمؤسسات، لذلك يجب أن يكون مبنيًا على معايير واضحة، ليكون الهدف من ذلك هو التحسين المستمر ومن ثم فسوف يسهم في تحقيق بيئة عمل منتجة وعادلة.
- 3-9 الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات إعادة هندسة العمليات الإدارية وأثرها على الأداء التنظيمي في العديد من المؤسسات وفي مختلف المجالات نذكر منها حسب تاريخها الزمني تصاعدياً من الأقدم إلى الأحدث كالتالي:

الدراسات العربية

-دراسة (الشريف، 2014) التي هدفت إلى معرفة مدى تأثير واقع استخدام أسلوب الهندرة في جامعة القدس على الرضا الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حيث اعتمدت الدراسة على إجراء استبانة مكونة من جزأين الجزء الأول يتضمن واقع استخدام الهندرة أما الجزء الثاني فيتضمن الرضا الوظيفي، وكان مجتمع الدراسة مكوناً من أعضاء هيئة التدريس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ووفقاً لنتائج التقييم فقد أظهرت الدراسة أن واقع استخدام الهندرة في جامعة القدس كان متوسط المستوى كما أن الرضا الوظيفي كان بدرجة متوسطة.

- دراسة (الثبيتي، 2017) التي هدفت إلى تقييم العمليات الإدارية في جامعة تبوك في السعودية، وهذه الأبعاد كانت متمثلة بالتخطيط، التنظيم، الاتصال والتدريب. كما بحثت في إستراتيجيات تطوير العمليات الإدارية وآليات تحسينها من خلال إعادة هندسة العمليات الإدارية، وتم اعتماد المنهج الوصفي من خلال دراسة مسحية، ولإجراء ذلك تم إعداد استبانة لجمع البيانات، وقد بلغ حجم العينة المستهدفة 328 مستجيباً من الكادر الأكاديمي والإداري وقد خلصت الدراسة إلى أن استجابات العينة كانت ذات درجة متوسطة من خلال تقييم الوضع الراهن للعمليات الإدارية في الجامعة، وفيما يتعلق بإستراتيجيات تطوير العمليات الإدارية المقترحة فقد أشادت نتائج الدراسة بالموافقة على تطوير العمليات الإدارية من خلال الإستراتيجيات المقترحة.

-دراسة (عساف، 2017) التي سعت إلى استكشاف الصعوبات التي تحد من تطبيق هندسة العمليات الإدارية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الفلسطينية في قطاع غزة والتي تشمل كلاً من جامعة الأزهر والجامعة الإسلامية، وقد اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي، من خلال تصميم استبانة تم استخدامها كأداة لجمع البيانات من عينة حجمها 95 فرداً تشمل كلاً من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء الهيئة التدريسية، وقد أكدت نتائج الدراسة أن الصعوبات المالية أتت في المرتبة الأولى، تليها في المرتبة الثانية الصعوبات البشرية وأما المعوقات الإدارية فاحتلت المرتبة الثالثة، وحلت التقنية في المرتبة الأخيرة.

-دراسة (الشمري، 2021) التي قدّمت دراسة عن متطلبات استخدام الهندرة في الجامعات السعودية في ظل الصعوبات المتمثلة بالعصر الرقمي، واعتمدت على حالة دراسية هي جامعة حائل وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة واعتماد الاستبيان لتقييم درجة توافر متطلبات استخدام الهندرة في الجامعات، وذلك من أجل تحسين المتطلبات الحالية، والتوصية بالمتطلبات غير المتوافرة حيث اقتصر تطبيق الاستبيان على أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حائل، وقد توصلت الدراسة إلى أن توافر المتطلبات الأكاديمية للجامعة يتفوق بدرجة كبيرة على توافر المتطلبات الإدارية، حيث تم ملاحظة قصور في العمليات الإدارية.

-دراسة (جرن، 2021) التي كشفت عن مدى تأثير استخدام أبعاد الهندرة الإدارية على تحسين أداء العاملين في بلديات الأردن إضافة إلى معرفة تأثير وعوائق الهندرة الإدارية في تحسين أداء العاملين في بلديات الأردن وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبيان لجمع البيانات، وخلصت الدراسة إلى أن أهم متطلبات الهندرة في البلديات يتمثل بإعداد منهجية عمل لمديرية الموارد، وإعادة تصميم العمليات الإدارية لمديرية الموارد البشرية، كما توصلت الدراسة إلى أن استخدام الهندرة في البلديات يساهم في التحسن الوظيفي من خلال اعتماد مبدأ العمل الجماعي بدلاً من العمل الفردي، والاعتمادات على الكفاءات والمهارات والخبرات في التوظيف، واعتماد التدريب المستمر لتحسين أداء العاملين.

-دراسة (أبو عيشة، 2022) التي سعت إلى التحقيق في واقع استخدام الهندرة في جامعتي فلسطين وغزة، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي اعتماداً على بيانات أولية وثانوية، واعتمدت أدوات الدراسة على استخدام الاستبانة لجمع البيانات، حيث تم توزيع الاستبيان على الكادر الوظيفي والإداري في الجامعتين، وقد توصلت الدراسة إلى أن تطبيق الهندرة في الجامعتين يتم بدرجة عالية من خلال اختبار أربعة أبعاد للهندرة حيث كان تطبيق تكنولوجيا المعلومات في الدرجة الأولى يليه استخدام معايير الجودة الشاملة ثم تلاه كل من الهياكل التنظيمية والعمليات الإدارية.

-دراسة (القرشي، 2022) التي استهدفت تأثير الهندرة على الأداء المؤسسي في وزارة العدل السعودية وقد تم اعتماد المنهج الوصفي لإجراء الدراسة وتم توظيف الاستبانة والمقابلات الشخصية كأدوات للدراسة لتحقيق الغاية من البحث وتم اختيار عينة الدراسة من الموظفين في وزارة العدل السعودية في المحاكم المالية والإدارية ثم تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS وقد توصلت الدراسة إلى أن إعادة إدارة هندسة العمليات الإدارية يؤثر بشكل إيجابي على أداء الموظفين في وزارة العدل في جدة.

الدراسات الأجنبية:

-دراسة (Faraj-Allah et al, 2018) التي هدفت للتعرف على مدى توفر متطلبات إعادة الهندسة في شركات الصناعة الفلسطينية واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة الاستبيان لجمع البيانات وقد تكوّن مجتمع الدراسة من كافة الصناعات الفلسطينية وهي شركات (الخشب والبلاستيك والألومنيوم والمعادن). وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: توفر المتطلبات بشكل كبير لهندسة العمليات في الشركات الصناعية الفلسطينية على النحو التالي (المتطلبات

التنظيمية: 81%، تكنولوجياية المتطلبات: 76.8%، المتطلبات البشرية: 75.8%). وقدمت الدراسة عددًا من التوصيات أهمها ضرورة إجراء دراسات دورية للتعرف على التغيرات والتطورات التي تشهدها البيئة الصناعية الفلسطينية والعمل على مواكبة تلك التغيرات، إضافة إلى ضرورة اهتمام الإدارة العليا بالأساليب الإدارية الحديثة بشكل عام وأسلوب إعادة هندسة العمليات بشكل خاص وكذلك العمل على مراجعة الهيكل التنظيمي بشكل دوري لتجنب الازدواجية والرقابة الروتينية والمتكررة.

- دراسة (AL-Jarji, 2019) التي هدفت إلى تقييم دور متطلبات إعادة هندسة العمليات التجارية في التحسين المستمر من خلال اعتماد خمسة متطلبات إجرائية (الإستراتيجية، التزام الإدارة العليا، تكنولوجيا المعلومات، الاتصال، تمكين العاملين)، وأثرها دوره في التحسين المستمر في المنظمات الصناعية. وقد تم اختيار معمل إسمنت حمام العليل ليكون مجالاً للتطبيق الميداني للبحث، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد البحث أداة الاستبيان لجمع البيانات، حيث تم توزيع (40) استبانة على المديرين في كافة المستويات الإدارية وبناء على وصف متغيرات البحث وتشخيصها واختبار علاقات الارتباط والتأثير، تم التوصل إلى عدد من الاستنتاجات التي أكدت وجود علاقة ارتباط وتأثير معنوية بين متطلبات تطبيق إعادة هندسة العمليات التجارية والتحسين المستمر في المنظمة المبحوثة.

- دراسة (Khashman, 2019) التي سلطت الضوء على عوامل عمليات إعادة هندسة العمليات التجارية التي تؤثر على الأداء التنظيمي في دائرة ترخيص السائقين والمركبات في الأردن من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كدور وسيط، واعتمادًا على الدراسات السابقة، تم اعتماد خمسة عوامل لإعادة هندسة العمليات في هذه الدراسة، بما في ذلك "القدرة على التغيير، اختيار منهجية إعادة هندسة العمليات، الثقافة التنظيمية، التوافق الإستراتيجي لإعادة هندسة العمليات، ودعم الإدارة العليا وقد تم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كدور وسيط لتعزيز الأداء التنظيمي، واستخدمت الدراسة طريقة المربعات الصغرى (المنهج الكمي التحليلي) لتحليل العلاقات الأساسية بين المجموعات الأكثر صلة بين إعادة هندسة العمليات، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والأداء التنظيمي، وتبين أن هناك علاقة قوية وموجبة إحصائية بين عدة متغيرات لإعادة هندسة العمليات والأداء التنظيمي باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كمتغير وسيط.

- دراسة (Njuguna & Wanjohi, 2021) أثر إعادة الهيكلة التنظيمية وإدارة المعرفة وقدرات تكنولوجيا المعلومات ومراقبة العمليات على أداء شركات التصنيع الزراعي في مقاطعة مدينة نيروبي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكان السكان المستهدفون هم جميع شركات التصنيع الزراعي البالغ عددها 177 شركة في مقاطعة مدينة نيروبي، واعتمدت الدراسة أسلوب العينة العشوائية البسيطة حيث تم اختيار 65 شركة، وقد اعتمدت الدراسة على البيانات الأولية والثانوية حيث تم جمع البيانات الأولية من خلال الاستبيانات بينما تم الحصول على البيانات الثانوية من البيانات المالية للشركات، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتحديد قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرات كما تم تقديم البيانات الكمية باستخدام أدوات مثل الجداول والرسوم البيانية وتم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لتحليل العلاقة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن إعادة الهيكلة التنظيمية وإدارة المعرفة وقدرات تكنولوجيا المعلومات ومراقبة العمليات تؤثر بشكل مشترك على أداء شركات التصنيع الزراعي. وأشارت النتائج إلى أن 77% من التغير في أداء شركات التصنيع الزراعي يمكن تفسيره من خلال المتنبئات الأربعة، مما يعني أن نسبة 23% المتبقية من التباين في أداء شركات التصنيع الزراعي يمكن تفسيرها بعوامل أخرى لم يتم أخذها في الاعتبار في التقرير.

- دراسة (Maharmah & Al Jbour, 2023) أسلوب الإدارة في إعادة هندسة عملية التطبيق في القطاع المصرفي لمواجهة التغيرات الكبيرة والسريعة في بيئة العمل، كما ركزت على تحويل تركيز الموظفين لتلبية احتياجات ورغبات العملاء من خلال إعادة تصميم العمل المصرفي عملية تعتمد على تصورات العملاء واحتياجاتهم. تكون مجتمع الدراسة من جميع البنوك

الإسلامية الأردنية، وتضمنت عينة الدراسة (63) عضواً من الرتب الإدارية في هذه البنوك واستخدمت الدراسة استبانة لجمع البيانات، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وبعد إجراء عملية تحليل بيانات الدراسة وفروضها توصلت النتائج إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لتطبيق عملية إعادة الهندسة (إعادة تصميم الوظائف، إعادة تصميم العمليات، تقليل مستويات الرقابة، استخدام التكنولوجيا الجديدة، تمكين العاملين) على معايير الأداء (التكاليف، الجودة، السرعة) في البنوك الإسلامية الأردنية.

التعليق على البحوث والدراسات السابقة:

أ. أوجه الاتفاق

اتفق البحث الحالي مع الدراسات والبحوث السابقة فيما يلي:

- من حيث هدف الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية من حيث الهدف وهو (معرفة أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية على الأداء الوظيفي) مع دراسة (جرن، 2021) ودراسة (القرشي، 2022)، رغم اختلاف مجتمعات الدراسة.
- من حيث المنهج الدراسة: تتفق الدراسة الحالية من حيث المنهج وهو المنهج (الوصفي التحليلي) مع دراسة (أبو عيشة، 2022)، ودراسة (الشريف، 2014)، ودراسة (Faraj-Allah et al, 2018)، ودراسة (Maharmah & Al Jbour, 2023)، ودراسة (Al-Jarji, 2019).
- من حيث عينة الدراسة: تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث العينة (جميع موظفي جامعة حائل)، مع دراسة (الثبيتي، 2017) ودراسة (أبو عيشة، 2022).
- ومن حيث أداة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية من حيث الأداة وهي الاستبانة مع دراسة (الشريف، 2014)، ودراسة (الثبيتي، 2017) ودراسة (عساف، 2017)، ودراسة (الشمري، 2021)، ودراسة (جرن، 2021)، ودراسة (أبو عيشة، 2022)، ودراسة (Maharmah & Al Jbour, 2023)، ودراسة (Njuguna & Wanjohi, 2021)، ودراسة (AL-Jarji, 2019)، ودراسة (Faraj-Allah et al, 2018).

ب. أوجه الاختلاف

اختلف البحث الحالي عن الدراسات والبحوث السابقة فيما يلي:

- من حيث هدف الدراسة: اختلفت الدراسة الحالية من حيث الهدف وهو (أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية على الأداء الوظيفي) مع دراسة (الشريف، 2014)، ودراسة (الثبيتي، 2017) ودراسة (عساف، 2017)، ودراسة (الشمري، 2021)، ودراسة (أبو عيشة، 2022)، ودراسة (Maharmah & Al Jbour, 2023)، ودراسة (Njuguna & Wanjohi, 2021)، ودراسة (AL-Jarji, 2019)، ودراسة (Faraj-Allah et al, 2018).
- من حيث المنهج: اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج وهو (الوصفي التحليلي) مع دراسة (الثبيتي، 2017) ودراسة (عساف، 2017)، ودراسة (الشمري، 2021)، ودراسة (جرن، 2021)، ودراسة (القرشي، 2022)، ودراسة (Njuguna & Wanjohi, 2021) التي طبقت المنهج الوصفي، ودراسة (Khashman, 2019) التي طبقت المنهج الكمي التحليلي.
- من حيث عينة الدراسة: اختلفت الدراسة الحالية من حيث العينة وهي جميع موظفي جامعة حائل من كادر أكاديمي وإداري مع دراسة (عساف، 2017)، ودراسة (الشمري، 2021)، ودراسة (الشريف، 2014) التي طبقت على أعضاء هيئة التدريس فقط، ودراسة (جرن، 2021) التي طبقت على موظفي البلدية، ودراسة (القرشي، 2022) التي طبقت على موظفي وزارة العدل، ودراسة (Faraj-Allah et al, 2018) التي طبقت على موظفي شركات الصناعات

الفلسطينية، ودراسة (AL-Jarji, 2019) التي طبقت على مديري المصنع على كافة المستويات، ودراسة (Khashman, 2019) التي طبقت على موظفي دائرة ترخيص السائقين والمركبات بالأردن، ودراسة (Njuguna & Wanjohi, 2021) التي طبقت على جميع موظفي شركات التصنيع الزراعي، ودراسة (Maharmah & Al- Jbour, 2023) التي طبقت على جميع موظفي البنوك الإسلامية الأردنية.

- ومن حيث أداة الدراسة: اختلفت الدراسة الحالية من حيث الأداة المستخدمة لجمع البيانات وهي (الاستبانة) مع دراسة (القرشي, 2022) التي استخدمت الاستبيان والمقابلات الشخصية.

4-9 أهم الدروس المستفادة من الدراسات السابقة

- إثراء الإطار النظري في الدراسة وتوضيح المفاهيم حول الهندرة والأداء الوظيفي.

- بناء أداة الدراسة "الاستبانة".

- الاستفادة من نتائج الأبحاث السابقة في تطوير ومعرفة الإستراتيجيات الحديثة لإعادة هندسة العمليات الإدارية.

10. منهجية البحث

تعتمد منهجية البحث على استخدام المنهج الوصفي التحليلي لإجراء الدراسة وهو منهج يحظى بمكانة خاصة في مجال البحوث التربوية، فهناك نسبة كبيرة من الدراسات التربوية المنشورة تعد دراسات وصفية بطبيعتها. حيث قامت الباحثة بجمع المصادر الأولية من خلال بناء أداة الدراسة وهي الاستبانة التي بواسطتها تم معرفة أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية على الأداء الوظيفي في جامعة حائل.

مصادر جمع البيانات:

المصادر الثانوية: اعتمدت الدراسة على المصادر الثانوية من خلال الاستعانة بالكتب والمجلات العلمية والمؤتمرات والأبحاث المنشورة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

المصادر الأولية: تمثلت في (الاستبانة) كوسيلة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة.

1-10 مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة موظفي كليات جامعة حائل من الكادر الإداري والأكاديمي المؤلف من (عميد - وكيل - عضو هيئة تدريس - مدير إداري - إداري) بمن فيهم الذكور والإناث والبالغ عددهم 3800 موظف.

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تمثل نسبة 9% تقريبا وهم موظفو جامعة حائل من الكادر الإداري والأكاديمي والبالغ عددهم (350).

حيث تم حساب حجم عينة الدراسة بناء على معادلة Thomson وفق التالي:

$$N = \frac{N \times p \times (1-p)}{(N-1) \times \frac{d^2}{Z^2} + p \times (1-p)} = \frac{3800 \times 0.5 \times (1-0.5)}{(3800-1) \times \frac{0.05^2}{1.96^2} + 0.5 \times (1-0.5)} \approx 350$$

حيث 'N' ترمز إلى حجم المجتمع المعلوم، و 'n' ترمز إلى حجم العينة المطلوبة، و 'd' ترمز إلى نسبة الخطأ، وعادة يتم أخذ

قيمته (0.05)، أما Z فهي الدرجة المعيارية (عدد الانحرافات المعيارية التي تفصل نقطة ما عن المتوسط). والدرجات المعيارية المستخدمة بشكل شائع هي 1.96 لمستوى ثقة 95%.

وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

خصائص عينة الدراسة

الجدول 1



توزيع العينة وفقاً لخصائص عينة الدراسة

متغيرات البحث	العينة	النسبة %
الجنس	ذكر	48
	أنثى	52
سنوات الخبرة	من 5-10 سنوات	43.1
	من 10-15 سنة	34.9
	من 15-20 سنة	16.3
	من 20-25 سنة	0.6
	أكثر من 25 سنة	5.1
المنصب الوظيفي	عميد	3.4
	وكيل	9.1
	عضو هيئة تدريسية	50.6
	مدير إداري	13.7
	إداري	23.1
الإجمالي	350	100

يتضح من خلال الجدول السابق:

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس: يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول 1 أن نسبة الإناث تمثل 52 % من حجم العينة، بينما يمثل الذكور نسبة 48% منها، وذلك يشير إلى أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور.

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة: نلاحظ كما هو موضح في الجدول 1 أن نسبة أفراد العينة الذين يملكون خبرة تتراوح من 5-10 سنوات تشكل 43.1% أما نسبة أفراد العينة ذوي الخبرة من 10-15 سنة فحوالي 34.9%، بينما بلغت النسب المئوية للأفراد من 15-20 سنة حوالي 16.3%.

يمكن الاستنتاج أن جامعة حائل تتضمن موظفين ذوي سنوات خبرة مختلفة حيث يمكن الاستفادة من أصحاب سنوات الخبرة الكبيرة والسعي إلى تنمية خبرات ومهارات ومعارف ذوي الخبرة الأقل.

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المنصب الوظيفي: يوضح الجدول 1 أن النسبة الأكبر لأفراد العينة حسب المنصب الوظيفي هم من أعضاء هيئة التدريس بنسبة 50.6% والمديرون الإداريون 13.7% والإداريون 23.1% بينما كانت النسب الأقل للمناصب الوظيفية للعمداء 3.4% والوكلاء 9.1%.

أدوات البحث:

أداة الدراسة:

من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة، والمراجع التربوية ذات العلاقة بالدراسة الحالية وتحليلها، تمكنت الباحثة من استخراج محاور الأداة وعباراتها. حيث تم توزيع استبيان موجه للعينة الموضحة سابقاً وتكون الاستبيان من محورين: المحور الأول: يمثل الكشف عن إعادة هندسة العمليات الإدارية في جامعة حائل من خلال تصنيف العمليات إلى خمسة أبعاد هي: التخطيط - التنظيم - التوجيه - التوظيف - الرقابة.



المحور الثاني: يتمثل في تحسن الأداء الوظيفي في الجامعة.

تم وضع الأسئلة وقياسها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي الذي يتضمن 5 درجات ويتضمن المقياس التالي:

الجدول 2

مقياس ليكرت الخماسي

وجهة النظر	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

صدق أداة الدراسة:

4-10 اختبار موثوقية الأدوات:

تم ذلك باعتماد اختبار الصدق للاستبيان وقد شمل هذا الإجراء التالي:

✓ الصدق الظاهري: من خلال الاستعانة بمحكمين من أجل معرفة ما إذا كانت أدوات الدراسة فعالة للقياس أو لا،

وقد تم إجراء بعض التعديلات على بعض عبارات الاستبيان من قبل لجنة التحكيم.

✓ الصدق البنائي: من خلال حساب معامل الارتباط لكل عبارة مع المحور الخاص بها وبين ذلك الجدول 3:

جدول 3

معامل ارتباط العبارات مع المحاور الخاصة بها

المحور الأول		المحور الثاني	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.804	15	**0.750
2	**0.814	16	**0.847
3	**0.832	17	**0.849
4	**0.825	18	**0.829
5	**0.805	19	**0.850
6	**0.830	20	**0.843
7	**0.814	21	**0.808
8	**0.833	22	**0.829
9	**0.816	23	**0.848
10	**0.845	24	**0.841
11	**0.851	25	**0.838
12	**0.786	26	**0.846
13	**0.722	27	**0.854



المحور الأول		المحور الثاني	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
14	**0.793		

* مستوى دلالة 0.05. ** مستوى دلالة 0.01

يدل الجدول 3 على وجود اتساق داخلي واضح بين عبارات الاستبيان حيث إن قيم معاملات الارتباط تدل على ارتباط قوي بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة 0.01.

5-10 ثبات أداة الدراسة

لحساب معامل ثبات الأداة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ وتطبيقها على البيانات التي تم جمعها من العينة

الاستطلاعية كما يلي:

الجدول 4

معامل ألفا كرونباخ

عدد العبارات	معامل ألفا
34	0.985

أعطى تحليل الموثوقية قيمة 0.985 لمعامل (Cronbach's Alpha) وهي قيمة مرتفعة وتدل على مناسبة الأداة لأغراض

البحث العلمي.

مما سبق يمكن التوصل إلى أن أداة الدراسة بمحاورها تمتاز بالصدق والثبات بدرجة عالية، مما يدعم الموثوقية

بالنتائج التي سيتم التوصل إليها من خلالها.

-الشكل النهائي للاستبيان

بعد أن تم التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان وصدق وثبات الأداة تم صياغة الشكل النهائي للاستبيان

الموضح في الجدول 5:

الجدول 5

الشكل النهائي للاستبيان

عدد العبارات	محاور الاستبيان
27	المحور الأول: إعادة هندسة العمليات الإدارية بجامعة حائل
6	البعد الأول: التنظيم
7	البعد الثاني: التخطيط
5	البعد الثالث: الرقابة
4	البعد الرابع: التوظيف



عدد العبارات	محاور الاستبيان
5	البعد الخامس: التوجيه
7	المحور الثاني: الأداء الوظيفي في جامعة حائل

تضمن الاستبيان مقدمة تتعلق بموضوع الدراسة بهدف توضيح الموضوع للمبحوثين وإعطائهم تصوّرًا عن الهدف الأكاديمي والتطبيقي للدراسة وتحفيزهم على المشاركة في الإجابة عن أسئلة الاستبيان التي تتضمن معلومات عن المبحوثين كما اشتمل الاستبيان على محورين:

- ✓ المحور الأول: تضمن المحور الأول عبارات تهدف إلى إعادة هندسة العمليات الإدارية بجامعة حائل وقد تم تصنيفها ضمن هذا المحور إلى خمسة أقسام وهي (التنظيم، التخطيط، الرقابة، التوظيف، التوجيه).
- ✓ المحور الثاني: يتناول هذا المحور تقييم الأداء الوظيفي للموظفين في جامعة حائل وفق الإجراءات المقترحة في المحور الأول والذي يتناول إعادة هندسة العمليات الإدارية وفق الأبعاد الخمسة (التخطيط، التنظيم، الرقابة، التوجيه، التوظيف).

وقد تم تصميم المقياس لقياس إجابات الاستبيان وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي والذي يعطي خمسة احتمالات لكل إجابة ويساهم هذا الاستبيان في تحديد آراء المبحوثين لعبارة الاستبيان من خلال ترميز الإجابات كما هو مبين بالجدول 6.

الجدول 6

اختيار المقياس

الإجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

10-6 المعالجات الإحصائية

- اتبعت الباحثة عددا من الإجراءات الإحصائية لتحليل البيانات التي تم الحصول عليها من الدراسة الميدانية كما يلي:
 - 1- التحليل الإحصائي للبيانات الشخصية للمستجيبين (الجنس-المنصب الوظيفي-سنوات الخبرة).
 - 3- قياس ثبات الاستبيان باستخدام تحليل ألفا كرونباخ.
 - 4- قياس الاتساق الداخلي والصدق البنائي لكل فقرة في الاستبيان للتأكد من درجة انتمائها للفئة التي تنتمي إليه ويتم ذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون.
 - 5- حساب المتوسطات، التكرارات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبيان لمعرفة درجة الموافقة على البعد المقترح.
 - 6- اختبار فرضيات الدراسة من خلال تحليل الانحدار الخطي البسيط بين كل بعد من أبعاد هندسة العمليات الإدارية التي تمثل المتغيرات المستقلة والأداء الوظيفي الذي يمثل المتغير التابع.
 11. تحليل نتائج الدراسة
 - 11-1 تحليل فقرات الاستبيان
- تم تحليل فقرات الاستبيان من خلال حساب الوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المحاور من خلال حساب المتوسطات والانحراف المعياري.

جدول (7)

المحور الأول: إعادة هندسة العمليات الإدارية المتمثل بالأبعاد الخمسة

م	أبعاد المحور الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	البعد التخطيطي	4.53	0.79	2	موافق بشدة
2	البعد التنظيمي	4.50	0.81	3	موافق بشدة
3	البعد التوجيهي	4.47	0.83	5	موافق بشدة
4	البعد الوظيفي	4.49	0.82	4	موافق بشدة
5	البعد الرقابي	4.61	0.75	1	موافق بشدة
المجموع		4.52	0.80	موافق بشدة	

يتضح من الجدول رقم (7) أن نتائج المحور الأول المتمثلة بالأبعاد الخمسة لإعادة هندسة العمليات الإدارية (التخطيط- التنظيم- التوظيف- الرقابة- التوجيه) جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي (4.52)، وانحراف معياري (0.80). وتعزو الباحثة ذلك إلى أن النتائج التي توصل إليها المحور الأول، والتي تمثل الأبعاد الخمسة لإعادة هندسة العمليات الإدارية تسلط الضوء على أهمية هذه الإستراتيجيات وضرورة كل بُعد في تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل خلال التأكيد على الإستراتيجيات المحددة لعملية التخطيط، وهيكل الموارد والعمليات بشكل فعال من خلال التنظيم، وجذب المواهب المتميزة، والاحتفاظ بها من خلال التوظيف، وضمان التنفيذ الصحيح من خلال الإشراف والرقابة، وتوفير التوجيه والدعم الأساسيين من خلال التوجيه، حيث تؤكد النتائج على نهج شامل لإعادة هندسة العمليات الإدارية، وهذا يشير إلى أن معالجة أبعاد متعددة تشكل دليلاً لتحقيق النتائج المثلى لتحسين الأداء الوظيفي في جامعة حائل.

أما ما يتعلق بالمجالات الفرعية فقد جاء المجال رقم (5) (البعد الرقابي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.52) وهي تدل على موافق بشدة وانحراف معياري (0.75) وتعزو الباحثة ذلك إلى أهمية البعد الرقابي في تحقيق جودة التعليم وتعزيز النزاهة والشفافية وتحسين الأداء الإداري والمالي ودعم الحقوق سواء للطلبة أو لأعضاء هيئة التدريس ودعم اتخاذ القرار والتطوير المستمر.

وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة (أبو عيشة، 2022) من أن ما يدل على تطبيق الهندرة بدرجة عالية كان تطبيق تكنولوجيا المعلومات وإعادة هيكلة الهياكل التنظيمية والعمليات الإدارية، ونتائج دراسة (الشمري، 2021) التي أكدت على حاجة الجامعات إلى هندرة العمليات الإدارية والأكاديمية المتعلقة بعناصر مرتبطة بالبعد الرقابي، وتتفق مع دراسة (عساف، 2017) التي أكدت على أن من الصعوبات التي تعيق تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية المعوقات الإدارية والبشرية والتقنية.

أما بالمرتبة الأخيرة فقد جاء المجال رقم (3) (البعد التوجيهي) بمتوسط حساب (4.47) وهذا يدل أيضاً على موافق بشدة، وانحراف معياري بلغ (0.83)، وتُرجع الباحثة ذلك إلى أنه يعتبر العنصر الأساسي المساهم في تحقيق أهداف الجامعة الأكاديمية والإدارية ومن ثم يضمن تحقيق رؤية واضحة وتحقيق الاستدامة والتطوير المستمر مما يسهم في تحسين مستوى الأداء وتخرج طلاب مؤهلين للمنافسة في سوق العمل.



لقد قُدمت نتائج البعد التوجيهي المتعلق بإعادة هندسة العمليات الإدارية إستراتيجيات جديدة للهندرة في مؤسسات التعليم العالي لم يتم التطرق لها في الدراسات السابقة بحيث يمكن الاستفادة من هذه الإستراتيجيات لدراساتها بشكل أعمق والعمل على تطويرها.

المحور الأول: البعد التخطيطي

يظهر الجدول 8 نتائج إستراتيجيات إعادة هندسة العمليات الإدارية المتعلقة بالتخطيط من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الجدول 7

تحليل نتائج البحث المتعلقة بالمحور الأول (البعد التخطيطي)

م	البعد التخطيطي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	تضع الجامعة خطة طوارئ لمعالجة المشاكل الإدارية الفجائية في الجامعة	4.55	0.81	2	موافق بشدة
2	إدخال تكنولوجيا المعلومات للجامعة يساهم في تقليل الجهد والوقت اللازم للتخطيط للعمليات الإدارية	4.62	0.75	1	موافق بشدة
3	يساهم التخطيط الفعال للعمليات الإدارية في الجامعة في تنمية مهارات وقدرات الكادر الوظيفي في الجامعة	4.51	0.78	5	موافق بشدة
4	اعتماد الإدارة على تخطيط إستراتيجي واضح ومفهوم يساهم في سهولة التعامل مع المشاكل في الجامعة	4.52	0.76	4	موافق بشدة
5	تطوير الجامعة لمؤشرات فعالة لتقييم العمليات الإدارية يساهم في تحسين جودة الخدمة واتباع الإجراءات الصحيحة لإتمام العمليات الإدارية	4.44	0.84	6	موافق بشدة
6	تقديم الجامعة شرحاً ووصفاً دقيقاً لمهام كل موظف في الجامعة يحقق تكامل العمل بين العاملين في الجامعة	4.53	0.80	3	موافق بشدة
المجموع		4.53	0.79	موافق بشدة	

يقدم الجدول 7 نظرة شاملة للممارسات المتعلقة ببعد التخطيط في إعادة هندسة العمليات الإدارية في الجامعة. وفيما يلي التحليل التفصيلي لهذه النتائج:

تعكس الممارسات المدرجة في الجدول 7 تأييداً عالياً، من قبل المستجيبين، حيث تتراوح بين (4,44 و 4,62)، وهي تشير إلى موافق بشدة، وتشير إلى إجماع المستجيبين على فعالية وضرورة هذه الممارسات، وتتضمن الممارسة ذات القيمة المتوسطة الأقل (4,44) تطوير الجامعة لمؤشرات فعالة لتقييم العمليات الإدارية.

وعلى الرغم من أنها لا تزال ذات تقييم يدل على موافق بشدة فقد تشير هذه الممارسة إلى مجالات يرى فيها المستجيبون مجالاً للتحسين، وقد يكون هذا بسبب تعقيد تطوير، وتنفيذ مؤشرات التقييم الفعالة، والتي قد يكون من الصعب توحيدها، والحفاظ عليها، أما في المرتبة الأولى فقد أتت الممارسة ذات القيمة المتوسطة الأعلى (4,62) التي سلطت الضوء على تأثير إدخال تكنولوجيا المعلومات في تقليل الجهد والوقت المطلوبين لتخطيط العمليات الإدارية.

ويشير هذا إلى اعتقاد قوي بين المستجيبين بالقوة التحولية للتكنولوجيا لتبسيط العمليات وتحسين الكفاءة ويعكس التوجه بأن التكنولوجيا تعتبر أداة حاسمة في العديد من الممارسات الإدارية الحديثة.

بشكل عام، يؤكد تحليل النتائج على أهمية ممارسات التخطيط في دعم إعادة هندسة العمليات الإدارية في الجامعة كما يسلط الضوء على المجالات التي تحقق فيها الجامعة أداءً يدل على موافق بشدة، ويشير إلى فرص لمزيد من التحسين، وخاصة في تطوير مؤشرات تقييم فعالة، مما يساعد على توجيه الإستراتيجيات المستقبلية لتعزيز الكفاءة الإدارية في جامعة حائل.

وتتفق هذه النتائج مع ما جاء في نتائج دراسة (الشمري، 2021) من حاجة الجامعات إلى هندرة العمليات الإدارية والأكاديمية المتعلقة بعناصر مرتبطة بمحور التخطيط، وتتفق مع دراسة (عساف، 2017) التي أكدت على أنه من الصعوبات التي تعيق تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية المعوقات الإدارية، وتتوافق مع دراسة (الثبتي، 2017) التي أكدت على تطوير العمليات الإدارية من خلال عدد من الإستراتيجيات المقترحة والمتعلقة بأسلوب هندسة العمليات الإدارية ذات العلاقة بالبعد التخطيطي للدراسة.

المحور الأول: البعد التنظيمي

يظهر الجدول 9 نتائج إستراتيجيات إعادة هندسة العمليات الإدارية المتعلقة بالتنظيم من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الجدول 9

تحليل نتائج البحث المتعلقة بالمحور الأول (البعد التنظيمي)

م	البعد التنظيمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	درجة الموافقة
1	أرشفة السجلات بأسلوب يجعل من السهل العودة إليها يساهم في سرعة الوصول للمعلومات في الجامعة	4.57	0.77	1	موافق بشدة
2	اعتماد الجامعة على تكنولوجيا المعلومات يساهم في إتمام الأعمال الجامعية المعقدة بسرعة كبيرة وتقليل الإجراءات الروتينية	4.56	0.75	2	موافق بشدة
3	تشكيل هيكل تنظيمي في الجامعة يسهل الإشراف على مختلف الإدارات وتنظيم مهام وواجبات الموظفين بدقة أكبر	4.52	0.78	4	موافق بشدة
4	إنشاء الجامعة هيكلًا تنظيميًا مرناً للتعامل مع	4.53	0.77	3	موافق

المشاكل الطارئة يساهم في تفهم المشاكل بسرعة					بشدة
وإيجاد حلول تحد من تفاقمها					
5 توفير الجامعة التكنولوجيا المناسبة يسهل التواصل	4.51	0.79	5	موافق	بشدة
بين مختلف أقسام الجامعة					
6 تعتمد الإدارة مبدأ العمل الجماعي من خلال تشكيل	4.45	0.85	6	موافق	بشدة
فرق عمل بدلاً من المهمات الفردية يحسن جودة					
الخدمة للمراجعين					
7 إن توجيه فرق العمل من قبل الجامعة لإتمام عمليات	4.38	0.93	7	موافق	بشدة
شاملة بدلاً من العمليات الجزئية يقلل من زمن إنجاز					
العمليات الإدارية					
المجموع	4.50	0.81		موافق بشدة	

يقدم الجدول رقم (9) تحليلاً للممارسات المتعلقة بإعادة هندسة العمليات الإدارية في الجامعة، وفقاً للبعد التنظيمي، وتتراوح القيم المتوسطة لهذه الممارسات من 4.38 إلى 4.57، مما يشير إلى موافق بشدة من قبل المستجيبين فيما يتعلق بأهميتها.

وبلغت أعلى قيمة لفقرة (أرشفة المستندات بطريقة تسهل الوصول السريع) حيث كانت بمتوسط حسابي (4.57)، مما يؤكد الدور الحاسم لإدارة السجلات الفعالة في تعزيز الكفاءة الإدارية، وجاءت أدنى قيمة لفقرة (توجيه فرق العمل لإتمام العمليات الشاملة بدلاً من العمليات الجزئية يقلل من زمن الإنجاز) حيث كانت بمتوسط (4.38)، مما يشير إلى أنه في حين لا تزال هذه الممارسة تحظى بموافقة شديدة من قبل المستجيبين، فإنها أقل أهمية قليلاً مقارنة بغيرها. وتعود الباحثة ذلك إلى تعقيد بعض العمليات الشاملة التي قد تتطلب تنسيقاً بين عدة إدارات؛ مما يسبب تأخيراً؛ لذلك فإن المهام الجزئية قد تكون أسرع في التنفيذ.

وتسلط هذه النتائج الضوء على التزام الجامعة بتحسين الممارسات التنظيمية، مع التركيز بشكل خاص على الإدارة الفعالة للمعلومات والاستخدام الاستراتيجي للتكنولوجيا. وبشكل عام، يشير التحليل إلى أن الجامعة تستفيد بشكل فعال من الممارسات التنظيمية لتعزيز عملياتها الإدارية، مع التركيز القوي على تحسين الوصول إلى المعلومات والاستفادة من مبادئ العمل الجماعي.

وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة (أبو عيشة، 2022) من أن ما يدل على تطبيق الهندرة بدرجة عالية كان تطبيق تكنولوجيا المعلومات وإعادة هيكلة الهياكل التنظيمية والعمليات الإدارية، ودراسة (faraj-allah et al, 2018)، التي أكدت على أن من توصيات تحقيق متطلبات إعادة هندسة العمليات مراجعة الهيكل التنظيمي بشكل دوري، ونتائج دراسة (الشمري، 2021) التي أكدت حاجة الجامعات إلى هندرة العمليات الإدارية والأكاديمية والمتعلقة بعناصر مرتبطة بمحور التنظيم، وتتفق مع دراسة (عساف، 2017) التي أكدت على أن من الصعوبات التي تعيق تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية المعوقات الإدارية والبشرية والتقنية.

المحور الأول: البعد التوجيهي

يظهر الجدول 10 نتائج إستراتيجيات إعادة هندسة العمليات الإدارية المتعلقة بالتوجيه من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.



تحليل نتائج البحث المتعلقة بالمحور الأول (البعد التوجيهي)

م	البعد التوجيهي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	درجة الموافقة
1	تكتشف الجامعة جوانب الإبداع عند الموظفين لديها وتنمها وينتج عن ذلك سهولة التعامل مع مشاكل المراجعين وحلها	4.46	0.86	3	موافق بشدة
2	اعتماد الجامعة المبدأ التوجيهي بدلاً من المبدأ الرقابي يخلق جوًا من الثقة والراحة بين العاملين	4.39	0.90	5	موافق بشدة
3	تقديم الجامعة الاستشارات والنصائح والخبرات للموظفين لتجنب الأخطاء يساعد في تحسين جودة الخدمة للمراجعين	4.44	0.81	4	موافق بشدة
4	توجيه فرق العمل إلى تبني مبدأ التعاون يخلق جوًا من التكامل في العمل والروح المعنوية بين الموظفين	4.49	0.80	2	موافق بشدة
5	إقامة الجامعة لدورات تدريبية مستمرة للعاملين لمواكبة التطور المستمر يرفع من أداء العاملين والعمليات الإدارية بدقة وسرعة عالية	4.57	0.76	1	موافق بشدة
المجموع		4.47	0.83	موافق بشدة	

يتضح من الجدول رقم (10) نتائج الممارسات المتعلقة بإعادة هندسة العمليات الإدارية في الجامعة وفقًا للبعد التوجيهي حيث تتراوح القيم المتوسطة لهذه الممارسات من 4.39 إلى 4.57، مما يشير إلى موافق بشدة من قبل المستجيبين حول فعاليتها.

وجاءت أعلى قيمة لفقرة (ممارسة عقد دورات تدريبية مستمرة للموظفين) بمتوسط حسابي بلغ (4.57)، مما يؤكد على أهمية التطوير المبني المستمر في تحسين الأداء والعمليات الإدارية، وأتت أدنى قيمة لفقرة (اعتماد الجامعة المبدأ التوجيهي بدلاً من المبدأ الرقابي يخلق جوًا من الثقة والراحة بين العاملين) بمتوسط حسابي (4.39)، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن بعض الموظفين يرون ضرورة الموازنة بين الرقابة والتوجيه حيث إن التوجيه وحده لا يكفي دون وجود رقابة لضمان الانضباط والالتزام بالمهام، إذ إن البعض يرى أن التخلي عن الرقابة تمامًا قد يؤدي إلى استغلال المرونة لدى البعض مما يقلل من كفاءة العمل.

وبشكل عام تسلط النتائج الضوء على التزام الجامعة بتعزيز بيئة داعمة وموجهة نحو التنمية من خلال ممارسات إرشادية فعالة، مع التركيز على قيمة التدريب المستمر والتنفيذ للمبادئ التوجيهية لتحسين الكفاءة الإدارية وجودة الخدمة.

ولقد قَدِّمت نتائج البعد التوجيهي المتعلق بإعادة هندسة العمليات الإدارية إستراتيجيات جديدة للهندرة في مؤسسات التعليم العالي لم يتم التطرق لها في الدراسات السابقة بحيث يمكن الاستفادة من هذه الإستراتيجيات في دراستها بشكل أعمق والعمل على تطويرها.

المحور الأول: البعد التوظيفي

يظهر الجدول 11 نتائج إستراتيجيات إعادة هندسة العمليات الإدارية المتعلقة بالبعد التوظيفي من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الجدول 11

تحليل نتائج البحث المتعلقة بالمحور الأول (البعد التوظيفي)

م	البعد التوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	درجة الموافقة
1	تعيين موظفين اعتماداً على معايير الكفاءة والخبرة في إنجاز العمليات الإدارية الجامعية يحسن جودة العمل الإداري للجامعة	4.52	0.82	1	موافق بشدة
2	اعتماد مبدأ المكافأة المادية والمعنوية للعاملين في الجامعة وفق الأداء الوظيفي المتميز يزيد من الالتزام الوظيفي والرغبة في العمل	4.44	0.89	4	موافق بشدة
3	تعمل الجامعة على ترقية الموظف مما يساعد في اكتساب الخبرات والمهارات الحديثة والتكنولوجيا	4.49	0.78	3	موافق بشدة
4	إشراك الجامعة الموظفين في عملية اتخاذ القرار يخلق الشعور بالثقة بين الموظفين ويزيد من إنتاجية العمل	4.51	0.79	2	موافق بشدة
المجموع		4.49	0.82	موافق بشدة	

يتضح من الجدول رقم (11) أن ممارسات إعادة هندسة العمليات الإدارية في الجامعة وفقاً للبعد التوظيفي جاءت بدرجة موافق بشدة ككل، بمتوسط قيم يتراوح من 4.44 إلى 4.52، مما يشير إلى موافقة وبشدة على أهميتها من قبل المستجيبين.

وجاءت فقرة (ممارسة تعيين الموظفين على أساس الكفاءة والخبرة) بالمرتبة الأولى حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.52)، مما يؤكد أهمية اختيار الأفراد المؤهلين لتحسين جودة العمل الإداري، وجاءت فقرة (اعتماد مبدأ المكافأة المادية والمعنوية للعاملين في الجامعة وفق الأداء الوظيفي المتميز يزيد من الالتزام الوظيفي) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.44) وقد يعود هذا إلى عدم وضوح نظام المكافآت أو عدم استدامته؛ مما قد يجعلهم غير متأكدين من تأثيرها على الالتزام الوظيفي، أو قد يرى البعض أن فرص الترقية والتطور الوظيفي أكثر أهمية من المكافآت المباشرة. وبشكل عام، تؤكد النتائج على الدور المؤثر للتعيينات القائمة على الكفاءة، والترقية المستمرة للموظفين، وأنظمة المكافآت، وإشراك الموظفين في صنع القرار في تعزيز الالتزام الوظيفي والإنتاجية والكفاءة العامة للعمليات الإدارية.

وقد قَدِّمت نتائج البعد التوظيفي المتعلق بإعادة هندسة العمليات الإدارية إستراتيجيات جديدة للهندرة في مؤسسات التعليم العالي لم يتم التطرق لها في الدراسات السابقة بحيث يمكن الاستفادة من هذه الإستراتيجيات لدراساتها بشكل أعمق والعمل على تطويرها للارتقاء بأعلى مستوى من الأداء الوظيفي.

المحور الأول: البعد الرقابي

يظهر الجدول 12 نتائج إستراتيجيات إعادة هندسة العمليات الإدارية المتعلقة بالبعد الرقابي من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الجدول 12

تحليل نتائج البحث المتعلقة بالمحور الأول (البعد الرقابي)

م	البعد الرقابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	درجة الموافقة
1	تعزيز الجامعة استخدام تكنولوجيا المعلومات لتقليل العمليات الرقابية يقلل المشاكل الإدارية ويحسن الأداء الوظيفي	4.67	0.68	1	موافق بشدة
2	تراقب الجامعة سير العمل بانتظام لضمان جودة الأداء	4.58	0.78	4	موافق بشدة
3	تبني مبدأ اللامركزية في الرقابة يسهل إجراءات الرقابة لكل قسم جامعي مما يحسن الأداء الوظيفي	4.57	0.84	5	موافق بشدة
4	تتخذ الإدارة الإجراءات التصحيحية المناسبة عند وجود تباين بين الأداء الفعلي ومؤشرات الأداء	4.59	0.75	3	موافق بشدة
5	التزام الجامعة بالشفافية والوضوح خلال عملية المتابعة والتقييم لأداء العاملين يؤدي إلى خلق جو من الوضوح والشعور بالراحة بين العاملين	4.63	0.71	2	موافق بشدة
المجموع		4.61	0.75	موافق بشدة	

يتضح من الجدول رقم (12) النتائج المتعلقة بالبعد الرقابي لإعادة هندسة العمليات الإدارية في الجامعة، حيث تتراوح القيم المتوسطة لهذه الممارسات من 4.57 إلى 4.67، مما يشير إلى موافقة بشدة من قبل المستجيبين. وجاءت الفقرة (تعزيز الجامعة استخدام تكنولوجيا المعلومات لتقليل العمليات الرقابية يقلل المشاكل الإدارية ويحسن الأداء الوظيفي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.67)، ويعزى ذلك إلى دور وأهمية التكنولوجيا في تحسين جودة الأداء بالجامعة وتجويد عملية الرقابة والإشراف. وجاءت الفقرة (تبني مبدأ اللامركزية في الرقابة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.57)، وقد يعود ذلك إلى التصورات المختلفة حول فعاليتها عبر الإدارات المختلفة واختلاف المعايير بينها مما قد يقلل من مستوى الانضباط. وبشكل عام، تعكس النتائج تصوراً إيجابياً لممارسات الرقابة في الجامعة، مما يؤكد على أهمية الاستفادة من التكنولوجيا وضمان الشفافية لتحسين العمليات الإدارية والأداء الوظيفي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة (أبو عيشة، 2022) من أن ما يدل على تطبيق الهندرة بدرجة عالية كان تطبيق تكنولوجيا المعلومات وإعادة هيكلة الهياكل التنظيمية والعمليات الإدارية، ودراسة (faraj-allah et al, 2018)، التي أكدت على أن من توصيات تحقيق متطلبات إعادة هندسة العمليات الاهتمام بالأساليب الإدارية الحديثة، ونتائج دراسة (الشمري، 2021) التي أكدت على حاجة الجامعات إلى هندرة العمليات الإدارية والأكاديمية المتعلقة بعناصر مرتبطة بالبعد الرقابي، وتتفق مع دراسة (عساف، 2017) التي أكدت على أن من الصعوبات التي تعيق تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية المعوقات الإدارية والبشرية والتقنية، وتتوافق مع دراسة (الثبتي، 2017) التي أكدت على تطوير العمليات الإدارية من خلال عدد من الإستراتيجيات المقترحة والمتعلقة بأسلوب هندسة العمليات الإدارية.

2-11 اختبار الفرضيات

11-2-1 اختبار الفرضية الرئيسية وتحسن الأداء الوظيفي في الجامعة

تتضمن الفرضية الرئيسية اختبار العلاقة بين إعادة هندسة العمليات الإدارية في جامعة حائل و الأداء الوظيفي في الجامعة وتم ذلك الاختبار باستخدام معامل الارتباط بيرسون الذي يمكنه أن يحدد قوة العلاقة بين المتغيرين حيث يمثل المتغير الأول إعادة هندسة العمليات الإدارية في جامعة حائل، أما المتغير الثاني فيمثل تحسن الأداء الوظيفي في الجامعة فكلما كانت قيمة معامل الارتباط قريبة من الواحد دل ذلك على قوة العلاقة بين المتغيرين، بينما يكون العكس إذا ابتعدت القيمة عن الواحد، كما أن معامل الارتباط ذا القيمة الموجبة يدل على أن العلاقة طردية بين المتغيرين أما القيمة السالبة فتدل على أن العلاقة عكسية.

الجدول 13

اختبار الفرضية الرئيسية

الفرضية الرئيسية	معامل الارتباط (Pearson)	عامل الأهمية
يوجد تأثير لأبعاد الهندرة على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)	0.947	0.001

يظهر الجدول 13 وجود علاقة قوية بين إعادة هندسة العمليات الإدارية في جامعة حائل وبين تحسن الأداء الوظيفي في الجامعة حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين 0.947 عند مستوى أهمية 0.001 وهو أقل من 0.05 كما يظهر الجدول أن قيمة معامل الارتباط موجبة حيث إن العلاقة بين المتغيرين طردية، أي كلما تم تطبيق هندسة العمليات الإدارية بشكل أكبر تحسن الأداء الوظيفي في جامعة حائل ومن ثم فإنه يمكن القول إن تطبيق الهندرة في جامعة حائل لها تأثير إيجابي كبير على تحسن الأداء الوظيفي في جامعة حائل.

وقد وجد أن كلاً من الأبعاد الخمسة المقترحة (التخطيط- التنظيم- التوجيه- التوظيف- الرقابة) له تأثير إيجابي مهم في توفير مناخ ملائم لتحسين الأداء الوظيفي في جامعة حائل حيث كانت قيم معاملات الارتباط لكل بعد 0.809، 0.820، 0.851، 0.914 وتدل هذه القيم على وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين كل بعد من الأبعاد الخمسة وبين تحسن الأداء الوظيفي، حيث يلعب البعد الرقابي الدور الأكبر في تحسن الأداء الوظيفي، يليه البعد التنظيمي، ثم التوظيفي، ويحتل البعد التوجيهي المرتبة الرابعة، وفي المرتبة الخامسة يظهر دور البعد التخطيطي.

11-2-2 اختبار الفرضيات الفرعية

من أجل اختبار الفرضيات الفرعية سيتم استخدام تحليل الانحدار الخطي الذي يدرس تأثير تابع مستقل (x) على متغير تابع (y) ويتم التعبير عن معادلة الانحدار الخطي بالعلاقة $Y = \beta X$



الفرضية الفرعية 1:

H_0 : لا يوجد تأثير للبعد التخطيطي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

H_1 : يوجد تأثير للبعد التخطيطي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

ويمكن اختبار هذه الفرضية باستخدام الانحدار الخطي البسيط الموضح في الجدول 14

الجدول 14

اختبار الفرضية الفرعية 1

البعد التخطيطي (X)					
الأداء الوظيفي (Y)	R	R^2	β	F	Sig
	0.603	0.776	0.776	527.623	0.001

يوضح الجدول (14) العلاقة بين إعادة هندسة العمليات الإدارية المتعلقة بالبعد التخطيطي و الأداء الوظيفي وقد أظهرت نتائج التحليل وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين إعادة هندسة العمليات الإدارية المتعلقة بالبعد التخطيطي والأداء الوظيفي في جامعة حائل، حيث بلغ معامل بيتا (0,776) وهذا يشير إلى أن البعد التخطيطي له تأثير قوي وموجب على الأداء الوظيفي.

وبما أن قيمة بيتا قريبة من 1، فهذا يدل على أن التغير في البعد التخطيطي مرتبط بتغير كبير في الأداء الوظيفي، كما أن معامل التحديد بلغ (0,776) وهذا يعني أن 77,6% من التغيرات في الأداء الوظيفي يمكن إيضاحها من خلال البعد التخطيطي، وهذه القيمة مرتفعة مما يدل على أن البعد التخطيطي هو متغير ذو تأثير قوي على الأداء الوظيفي، ويشير تحليل اختبار (ف) إلى قيمة مرتفعة جداً بلغت (527,623) وبدلالة إحصائية بلغت (0,01) وهي أقل من (0,05)، وهذا يوضح أن العلاقة بين البعد التخطيطي والأداء الوظيفي دالة إحصائياً.

ومما سبق يتبين أنه من الممكن أن نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول إنه (يوجد تأثير للبعد التخطيطي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة 0,05)، مما يدعو إدارة جامعة حائل إلى الأخذ بعامل التخطيط الإداري كعامل مؤثر في تعزيز الأداء الوظيفي.

الفرضية الفرعية 2:

H_0 : لا يوجد تأثير للبعد التنظيمي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

H_1 : يوجد تأثير للبعد التنظيمي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

ويمكن اختبار هذه الفرضية باستخدام الانحدار الخطي البسيط الموضح في الجدول 15

الجدول 15

اختبار الفرضية الفرعية 2

البعد التنظيمي (X)					
الأداء الوظيفي (Y)	R	R^2	β	F	Sig
	0.654	0.809	0.809	657.251	0.001



يوضح الجدول (15) العلاقة بين إعادة هندسة العمليات الإدارية المتعلقة بالبعد التنظيمي والأداء الوظيفي وقد أظهرت نتائج التحليل وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين إعادة هندسة العمليات الإدارية المتعلقة بالبعد التنظيمي والأداء الوظيفي في جامعة حائل، حيث بلغ معامل بيتا (0,809) وهذا يشير إلى أن البعد التنظيمي له تأثير قوي وموجب على الأداء الوظيفي.

وبما أن قيمة بيتا قريبة من 1، فهذا يدل على أن التغير في البعد التنظيمي مرتبط بتغير كبير في الأداء الوظيفي، كما أن معامل التحديد بلغ (0,809) وهذا يعني أن 80,9% من التغيرات في الأداء الوظيفي يمكن إيضاحها من خلال البعد التنظيمي، وهذه القيمة مرتفعة مما يدل على أن البعد التنظيمي هو متغير ذو تأثير قوي على الأداء الوظيفي، ويشير تحليل اختبار (ف) إلى قيمة مرتفعة جدا بلغت (657,251) بدلالة إحصائية بلغت (0,01) وهي أقل من (0,05)، وهذا يوضح أن العلاقة بين البعد التنظيمي والأداء الوظيفي دالة إحصائياً.

ومما سبق فإنه من الممكن أن نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول إنه (يوجد تأثير للبعد التنظيمي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة 0,05)، مما يدعو إدارة جامعة حائل إلى ضرورة الأخذ بالبنية التنظيمية والإجراءات الإدارية كعامل مؤثر جدا على تعزيز الأداء الوظيفي.

الفرضية الفرعية 3:

H_0 : لا يوجد تأثير للبعد التوجيهي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

H_1 : يوجد تأثير للبعد التوجيهي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

الجدول 16

اختبار الفرضية الفرعية 3

البعـد التوجيـهـي (X)					
الأداء	R	R^2	β	F	Sig
الوظيفي (Y)	0.673	0.820	0.820	714.606	0.001

يوضح الجدول (16) العلاقة بين إعادة هندسة العمليات الإدارية المتعلقة بالبعد التوجيهي والأداء الوظيفي، وقد أظهرت نتائج التحليل وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين إعادة هندسة العمليات الإدارية المتعلقة بالبعد التوجيهي والأداء الوظيفي في جامعة حائل، حيث بلغ معامل بيتا (0,820) وهذا يشير إلى أن البعد التوجيهي له تأثير قوي وموجب على الأداء الوظيفي.

وبما أن قيمة بيتا قريبة من 1، فهذا يدل على أن التغير في البعد التوجيهي مرتبط بتغير كبير في الأداء الوظيفي، كما أن معامل التحديد بلغ (0,820) وهذا يعني أن 82% من التغيرات في الأداء الوظيفي يمكن إيضاحها من خلال البعد التوجيهي، وهذه القيمة مرتفعة مما يدل على أن البعد التوجيهي هو متغير ذو تأثير قوي على الأداء الوظيفي، ويشير تحليل اختبار (ف) إلى قيمة مرتفعة جدا بلغت (714,606) بدلالة إحصائية بلغت (0,01) وهي أقل من (0,05)، وهذا يوضح أن العلاقة بين البعد التوجيهي والأداء الوظيفي دالة إحصائياً.

ومما سبق فإنه من الممكن أن نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول إنه (يوجد تأثير للبعد التوجيهي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة 0,05)، مما يدعو إدارة جامعة حائل إلى ضرورة الاستثمار في تطوير الإدارة التوجيهية لما له من تأثير إيجابي على أداء الجامعة.



الفرضية الفرعية 4:

H_0 : لا يوجد تأثير للبعد التوظيفي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

H_1 : يوجد تأثير للبعد التوظيفي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

الجدول 17

اختبار الفرضية الفرعية 4

البعد التوظيفي (X)					
الأداء الوظيفي (Y)	R	R^2	β	F	Sig
	0.724	0.851	0.851	913.334	0.001

يوضح الجدول (17) العلاقة بين إعادة هندسة العمليات الإدارية المتعلقة بالبعد التوظيفي و الأداء الوظيفي، وقد أظهرت نتائج التحليل وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين إعادة هندسة العمليات الإدارية المتعلقة بالبعد التوظيفي و الأداء الوظيفي في جامعة حائل، حيث بلغ معامل بيتا (0,851) وهذا يشير إلى أن البعد التوظيفي له تأثير قوي وموجب على الأداء الوظيفي.

وبما أن قيمة بيتا قريبة من 1، فهذا يدل على أن التغير في البعد التوظيفي مرتبط بتغير كبير في الأداء الوظيفي، كما أن معامل التحديد بلغ (0,851) وهذا يعني أن 85,1% من التغيرات في الأداء الوظيفي يمكن إضاحها من خلال البعد التوظيفي، وهذه القيمة مرتفعة جدا مما يدل على أن البعد التوظيفي هو متغير ذو تأثير قوي على الأداء الوظيفي، ويشير تحليل اختبار (ف) إلى قيمة مرتفعة جدا بلغت (913.334) بدلالة إحصائية بلغت (0,01) وهي أقل من (0,05)، وهذا يوضح أن العلاقة بين البعد التوظيفي والأداء الوظيفي دالة إحصائية.

ومما سبق فإنه من الممكن أن نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول إنه (يوجد تأثير للبعد التوظيفي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة 0,05)، مما يدعو إدارة جامعة حائل إلى أن تعتبر هذا العامل من العوامل المؤثرة في جودة التوظيف والإجراءات المرتبطة بالموظفين مما يؤدي إلى تعزيز الأداء الوظيفي.

الفرضية الفرعية 5:

H_0 : لا يوجد تأثير للبعد الرقابي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

H_1 : يوجد تأثير للبعد الرقابي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

الجدول 18

اختبار الفرضية الفرعية 5

البعد الرقابي (X)					
الأداء الوظيفي (Y)	R	R^2	β	F	Sig
	0.835	0.914	0.914	1761.731	0.001

يوضح الجدول (18) العلاقة بين إعادة هندسة العمليات الإدارية المتعلقة بالبعد الرقابي والأداء الوظيفي، وقد أظهرت نتائج التحليل وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين إعادة هندسة العمليات الإدارية المتعلقة بالبعد الرقابي والأداء الوظيفي في جامعة حائل، حيث بلغ معامل بيتا (0,914) وهذا يشير إلى أن البعد الرقابي له تأثير قوي وموجب على الأداء الوظيفي.

وبما أن قيمة بيتا قريبة جدًا من 1، فهذا يدل على أن التغير في البعد الرقابي مرتبط بتغير كبير في الأداء الوظيفي، كما أن معامل التحديد بلغ (0.914) وهذا يعني أن 91,4% من التغيرات في الأداء الوظيفي يمكن تفسيرها من خلال البعد الرقابي، وهذه القيمة مرتفعة جدا مما يدل على أن البعد الرقابي هو متغير ذو تأثير قوي على الأداء الوظيفي، ويشير تحليل اختبار (ف) إلى قيمة مرتفعة جدا بلغت (1761,731) بدلالة إحصائية بلغت (0,01) وهي أقل من (0,05)، وهذا يوضح أن العلاقة بين البعد الرقابي والأداء الوظيفي دالة إحصائيا.

ومما سبق فإنه من الممكن أن نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول إنه (يوجد تأثير للبعد الرقابي على تعزيز الأداء الوظيفي في جامعة حائل عند مستوى دلالة 0,05)، مما يدعو إدارة جامعة حائل إلى أن تعتبر هذا العامل من العوامل المؤثرة جدا عند تطوير سياسات رقابية لتعزيز الأداء الوظيفي.

ومما سبق نجد أن فرضيات الدراسة تتوافق مع دراسة (جرن، 2021) التي أكدت أن استخدام أسلوب الهندرة يساهم في التقدم الوظيفي من خلال اعتماد العمل الجماعي والتدريب المستمر لتحسين الأداء والاعتماد على الكفاءات والخبرات والمهارات في التوظيف، ودراسة (القرشي، 2022) التي أكدت على أن إعادة هندسة العمليات الإدارية يؤثر وبشكل إيجابي على أداء الموظفين، ودراسة (Jarji, 2019) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية بين متطلبات تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية والتحسين المستمر، ودراسة (Khashman, 2019) التي أكدت على وجود علاقة قوية بين إعادة هندسة العمليات والأداء التنظيمي، ودراسة (Njuguna & Wanjohi, 2021) التي أشارت نتائجها إلى أن إعادة هندسة العمليات الإدارية تؤثر على أداء الشركات، ودراسة (Maharmah & AL Jbour, 2023) التي أكدت على وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لتطبيق إعادة هندسة العمليات على معايير الأداء.

12. ملخص بأهم النتائج

تعد الجامعات من المؤسسات التي تخضع لعمليات إدارية معقدة تحتاج إلى الكثير من التنظيم والتخطيط والتنسيق؛ لذلك فإن تطبيق إستراتيجيات إعادة هندسة العمليات الإدارية يعد مفيداً لضمان سير العمل في الجامعات، وسعت هذه الدراسة إلى إيضاح تأثير تطبيق هندسة العمليات الإدارية على تحسين الأداء الوظيفي في جامعة حائل وذلك من خلال تصنيف هندسة العمليات الإدارية في خمسة أبعاد تشمل: التخطيط، التنظيم، التوجيه، التوظيف، والرقابة، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: -اعتماد منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية يسهم بشكل كبير في تحسين الأداء الوظيفي في جامعة حائل ويزيد من الرضا الوظيفي.

- بينت الدراسة أن من أهم الإجراءات المتبعة في عملية التخطيط المتعلقة بالهندرة تتمثل بإدخال تكنولوجيا المعلومات، إعداد خطة طوارئ، اعتماد التخطيط الإستراتيجي، وشرح ووصف للمهام الموكلة لكل موظف.

- من أبرز الإجراءات الفعالة المتعلقة بالبعد التنظيمي اعتماد أسلوب لأرشفة السجلات؛ للتمكن من الوصول للمعلومات بسرعة وسهولة، واعتماد تكنولوجيا المعلومات لتنظيم وتنسيق العمليات الجامعية المعقدة، واعتماد هيكل تنظيمي للمساهمة في الإشراف على العمليات الجامعية، وتوافر المرونة في الهيكل التنظيمي لحل المشاكل الطارئة.

-أكدت الدراسة أهمية البعد التوجيهي من خلال اعتماد مبدأ التعاون وروح الفريق الواحد، وتوجيه الموظفين للالتحاق بدورات تدريبية مستمرة، وتقديم الاستشارات والنصائح المستمرة لتجنب الأخطاء.

-أظهرت الدراسة أن هندسة العمليات الإدارية وفقاً للتوظيف يمكن أن تكون فعالة من خلال اعتماد مبدأ التوظيف بناء على معايير الخبرة والكفاءة، إضافة إلى أن اعتماد مبدأ الترقية والمكافآت يحفز الموظفين لتقديم الأفضل، ومشاركة الموظف في صنع القرار يخلق عنده الشعور بالمسؤولية والثقة ويحسن من إنتاجه.

-توصلت نتائج الدراسة وفقاً للبعد الرقابي إلى أن إدخال تكنولوجيا المعلومات يقلل العمليات الرقابية، كما أكد المستجيبون على اعتماد مبدأ اللامركزية في الرقابة الذي يقوم على اعتماد الرقابة لكل قسم جامعي، بدلاً من اعتماد مبدأ الرقابة المركزية، وقد أكد المستجيبون أن المراقبة المنتظمة لسير العمل يقلل الأخطاء ويحسن جودة الأعمال الجامعية.

التوصيات:

1. وبناءً على نتائج الدراسة، توصي الباحثة بالإستراتيجيات التالية لتعزيز إعادة هندسة العمليات الإدارية في جامعة حائل:
 1. تحسين الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي: الاستمرار في تبني منهجية إعادة هندسة العمليات الإدارية لأنها تساهم بشكل كبير في تحسين الأداء الوظيفي، وزيادة الرضا الوظيفي بين الموظفين، وتقييم وتحديث العمليات بشكل منتظم؛ لضمان بقائها فعالة ومتماشية مع أهداف الجامعة.
 2. الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات في التخطيط: إعطاء الأولوية لإدخال ودمج تكنولوجيا المعلومات لتبسيط العمليات الإدارية، ووضع خطط طوارئ شاملة، وتبني ممارسات التخطيط الإستراتيجي، وضمان شرح ووصف واضح للمهام الموكلة لكل موظف لتعزيز الكفاءة والاستعداد.
 3. تحسين الممارسات التنظيمية: تنفيذ أساليب أرشفة فعالة لتسهيل الوصول السريع إلى المعلومات واستخدام تكنولوجيا المعلومات لتنظيم وتنسيق العمليات الجامعية، وإنشاء هيكل تنظيمي مرن قادر على التكيف مع المشاكل العاجلة، وضمان الإشراف الفعال على العمليات.
 4. تعزيز التدريب والتوجيه المستمر: تعزيز ثقافة التعاون وروح الفريق الواحد، من خلال توجيه الموظفين للخضوع لدورات تدريبية مستمرة. وتقديم الاستشارات والنصائح المستمرة لمنع الأخطاء وتحسين الأداء العام، وهذا من شأنه أن يضمن تجهيز الموظفين بشكل جيد للتعامل مع مهامهم والمساهمة بشكل إيجابي في تحقيق أهداف الجامعة.
 5. تبني ممارسات التوظيف الفعالة: توظيف الأفراد على أساس معايير الخبرة والكفاءة، وتنفيذ نظام قوي للترقية والمكافآت لتحفيز الموظفين على الأداء بأفضل ما لديهم، وتشجيع مشاركة الموظفين في عمليات صنع القرار لتعزيز الشعور بالمسؤولية والثقة، ومن ثم تحسين الإنتاجية.
 6. تحسين ممارسات الإشراف: الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات لتقليل الجهد والوقت المطلوب لعمليات التحكم وتبني نهج الرقابة اللامركزية، مما يسمح لكل قسم جامعي بإدارة نفسه بشكل خاص به مع الحفاظ على المراقبة المنتظمة لسير العمل وهذا من شأنه أن يساعد على تقليل الأخطاء وتعزيز جودة العمل.
- ومن خلال هذه التوصيات، يمكن لجامعة حائل تعزيز كفاءتها الإدارية بشكل أكبر، وتحسين الرضا الوظيفي، وخلق بيئة تنظيمية أكثر استجابة وفعالية.

مقترحات الدراسة:

1. إجراء دراسة تتعلق بتحليل دور الأثر الاقتصادي لإعادة هندسة العمليات الإدارية على كفاءة الإنفاق في جامعة حائل.
2. إجراء دراسة مقارنة بين جامعة حائل وجامعات أخرى رائدة في تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية وتأثيرها على الأداء الوظيفي.
3. إجراء دراسة تتعلق بالعوامل المؤثرة في نجاح أو فشل تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في المنظمات التعليمية.



4. إجراء دراسة تتعلق بتقييم دور استخدام الأنظمة الرقمية والذكاء الاصطناعي في دعم عمليات إعادة هندسة العمليات الإدارية في جامعة حائل.

المراجع

- أرفيس، س. (2018). تأثير إعادة هندسة العمليات الإدارية (BPR) على الأداء المؤسسي: دراسة حالة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة [رسالة ماجستير منشورة]. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.
- إسماعيل، م. آمال، ب. (2019). دور إعادة هندسة العمليات الإدارية في تحسين الأداء الوظيفي: دراسة حالة مديرية أملاك الدولة. *التكامل الاقتصادي*. (2)، 240-255.
- جبين، ع. م. (2009). *تقييم الأداء في الإدارات الصحية بمديرية الشئون الصحية بمحافظة الطائف*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة st.clements العالمية. سوريا.
- جرب، أ. ع. (2021). الهندرة الإدارية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي للعاملين في بلديات المملكة الأردنية الهاشمية. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*. 3 (4)، 775-786.
- حايف، ش. ح. (2018). إعادة هندسة العمليات الإدارية كمدخل إداري حديث لتحسين الأداء التنظيمي للمؤسسة الاقتصادية الجزائرية-دراسة حالة شركة سونغلاز بولاية بسكرة. *مجلة الاقتصاد الدولي والعملة*. 2 (1)، 81-102.
- حديان، ص. خالد، أ. (2021). عادة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة): قراءة مفاهيمية. *مجلة التميز الفكري للعلوم الاجتماعية والإنسانية*. 3 (5)، 47-57.
- حسين، س. ع. (2007). *ثورة إعادة الهندسة مدخل جديد لمنظومة التعليم*. دار الجامعة الجديدة.
- حميد، م. الهمداني، ر. (2020). مهارات الإبداع الإداري لدى القيادات الأكاديمية بجامعة صنعاء. *مجلة جامعة البيضاء*. 2 (1)، 23-23.
- حنون، ن. م. (2010). *درجة استخدام أسلوب الهندسة الإدارية في ممارسة العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجه نظر المديرين والمديرات* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.
- الخازم، م. (2018). *جامعة 2030 رؤية في تحول الجامعات السعودية*. الدار العربية للعلوم.
- الدجني، إ. ع. (2024). التخطيط الاستراتيجي وإعادة هندسة العمليات (المحاضرة الخامسة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الروقي، م. م. (2016). المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية الناشئة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. (28)، 123-145.
- الزهراني، ح. س. (2013). دور الهندرة في تبسيط الإجراءات بالمؤسسة العامة للصناعات المربية بالمرج [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الشريف، أ. ع. (2014). *واقع استخدام تقنية إعادة هندسة العمليات الإدارية في جامعة القدس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقته برفاههم الوظيفي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.
- الشمري، ذ. ن. (2021). متطلبات تطبيق هندرة الجامعات السعودية في ضوء تحديات العصر الرقمي. *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الملك عبد العزيز*. 29 (4)، 429-469.
- الشوبكي، م. ج. (2019). دور نظم دعم القرار في إعادة هندسة الأنظمة الأكاديمية والإدارية داخل الجامعات: دراسة ميدانية مطبقة على الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة قناة السويس.

الشوبكي، م. ج. (2010). *العلاقة بين نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

طه، ص. أ. (2021). *ما هي وظائف الإدارة الخمس مع شرح بسيط لكل منها؟*. <https://ujeeb.com/>

عساف، م. (2017). *معوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية في جامعات محافظات غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. جامعة العلوم والتكنولوجيا، 10 (2)، 199-242.*

عقبلي، ع. و. (2002). *مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة*. دار وائل للنشر.

عليمات، ص. ن. (2007). *العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية*. دار الشروق للنشر.

العزي، س. الدويش، ع. (2015). *تطوير تدويل التعليم الجامعي السعودي في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة التربية، 163 (2)، 519-546.*

أبو عيشة، م. م. (2022). *واقع إعادة هندسة العمليات الإدارية في جامعتي فلسطين وغزة الخاصتين من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين فيهم. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 6 (14)، 70-98.*

القرشي، س. السلي، ن. ع. (2022). *أثر إعادة هندسة العمليات الإدارية على أداء المنظمات الحكومية وتحقيق رؤية المملكة 2030: دراسة ميدانية على موظفي وزارة العدل بمنطقة مكة المكرمة فرع المحاكم الإدارية والمالية والتنفيذية بمدينة جدة. المجلة العربية للإدارة، 42 (4)، 323-342.*

القحطاني، م. (2017). *تصور مقترح لتدويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة ماليزيا* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جدة.

صلاح الدين، ص. م. (2020). *إعادة هندسة العمليات وتأثيرها على التعليم الجامعي: دراسة تطبيقية على الجامعة المصرية. مجلة بحوث الشرق الأوسط، 8 (158)، 115-164.*

نورهان، ب. فريال، ق. (2020). *تأثير إعادة الهندسة على جودة مؤسسات التعليم العالي* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عبد الحفيظ بو الصوف.

الهاجري، ع. س. (2017). *التوجهات المستقبلية لجامعة الملك خالد في تحقيق رؤية المملكة 2030* [عرض ورقة عمل]. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030. جامعة القصيم.

Arabic References

- Arfis, Sa'adah. (2018). Ta'thir i'adat Handasat al-'amaliyat al-Idariyah (BPR) 'ala al-ada' al-mu'assasi: dirasah halat Jami'at Muhammad Budyaf balmayl [Risalat majistir manshurah]. Kuliyat al-'Ulum al-iqtisadiyah wa-al-tijariyah wa-'ulum al-tasyir, Jami'at Muhammad Budyaf, al-Masilah.
- Ismail, Murad, wa-amal, bwlfdawy. (2019). Dawr i'adat Handasat al-'amaliyat al-Idariyah fi Tahsin al-ada' al-wazifi : dirasah hala Mudiriyat Amlak al-dawlah. *al-Takamul al-iqtisadi*, 7(2), 240-255.
- Jabin, 'Abd al-Wahhab Muhammad. (2009). Taqyim al-ada' fi al-Idarat al-shihhiyah bmdyryh al-Shu'un al-shihhiyah bi-Muhafazat al-Ta'if. [utruhat dukturah ghayr manshurah]. Jami'at st. clements al-'Alamiyah. Suriya.
- Jrn, Usamah 'Amir Mahmud. (2021). alhndrh al-Idariyah wa-dawruha fi Tahsin al-ada' al-wazifi lil-'amilin fi baladiyat al-Mamlakah al-Urduniyah al-Hashimiyah. *Majallat al-'Ulum al-Insaniyah wa-al-tabi'iyah*, 3 (4), 775-786.
- Hayf, shyrzhayf Si. (2018). i'adat Handasat al-'amaliyat al-Idariyah ka-madkhal idari Hādith li-tahsin al-ada' al-tanzimi lil-mu'assasah al-iqtisadiyah aljazyrt-drash halat Sharikat swnglāz bi-Wilayat Baskarah. *Majallat al-iqtisād al-dawli wa-al-'awlamah*, 2 (1), 81-102.



- Hdydān, Ṣabrīnah, wa-Khalīd, Asmā'. (2021). 'Ādah Handasat al-ʿamaliyāt al-Idāriyah (al-hndrh): qirā'ah mafāhīmīyah. *Majallat al-Tamyiz al-fikri lil-ʿUlūm al-ijtimā'iyah wa-al-insāniyah*, 3(5), 47-57.
- Husayn, Salāmah 'Abd al-ʿAzīm. (2007). Thawrat iʿadat al-Handasah madkhal Ḥadīd li-manẓūmat al-Taʿlīm. Dār al-Jāmiʿah al-Jaydīdt
- Ḥamid, Muḥammad, wāḥmdāny, Rajā'. (2020). mahārāt al-Ibdāʿ al-idārī lādā al-qiyādāt al-Akādīmīyah bi-Jāmiʿat Ṣanʿā'. *Majallat Jāmiʿat al-Bayḍāʿ*, 2(1), 1-23.
- Ḥannūn, Nādiyah Murād Yūsuf. (2010). *darajat istikhdam uslūb al-Handasah al-Idāriyah fi mumārasat al-ʿamaliyāt al-Idāriyah fi al-Madāris al-ḥukūmiyah fi Muḥāfaẓāt al-Dīfah al-Gharbiyah min wajh naẓar al-mudrīn wāḥmdyāt* [Risālat duktūrāh manshūrah]. Jāmiʿat al-Najāh al-Waṭaniyah.
- Alkhāzm, Muḥammad. (2018). *Jāmiʿat 2030 ru'yah fi tahawwul al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah*. al-Dār al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm.
- al-Rūqī, Muṭlaq ibn Maqʿad ibn Muṭlaq. (2016). al-mushkilāt al-Akādīmīyah wa-al-idāriyah allatī tuwājihu aʿdāʾ Hayʿat al-tadris fi baʿḍ al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah al-nāshīʾah. *Majallat Kulīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-insāniyah*. (28), 123-145.
- al-Zahrānī, Husayn ibn Saʿīd. (2013). *Dawr al-hndrh fi tabsīṭ al-ijrāt bālm'ssh al-ʿĀmmah lil-Ṣināʿāt al-murabbiyah bālmkhrj* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Nāyif al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm al-Amnīyah.
- al-Sharīf, Usamah 'Abd al-Fattāh 'Awād. (2014). wāqīʿ istikhdam Taqniyat iʿadat Handasat al-ʿamaliyāt al-Idāriyah fi Jāmiʿat al-Quds min wajhihi naẓar aʿdāʾ Hayʿat al-tadris wa-ʿalaqatuhu brḍāhm al-wazīfī [Risālat mājistīr manshūrah]. Jāmiʿat al-Quds
- al-Shammārī, dhahab Nāyif. (2021). Mutaṭallabāt taṭbīq hndrh al-jāmiʿāt al-Saʿūdīyah fi ḍawʾ taḥaddiyāt al-ʿaṣr al-raqmī. *Majallat al-Ādāb wa-al-ʿUlūm al-Insāniyah Jāmiʿat al-Malik 'Abd al-ʿAziz*, 29(4), 429-469. Dār al-Manẓūmah.
- al-Shūbakī, Māzin Jihād. (2019). *Dawr naẓm Daʿm al-qarār fi iʿadat Handasat al-anzīmah al-Akādīmīyah wa-al-idāriyah dākhil al-jāmiʿāt: dirāsah maydāniyah muṭabbaqah ʿalā al-jāmiʿāt al-Filasṭīniyah fi Qīṭāʾ Ghazzah* [uṭrūḥat duktūrāh manshūrah]. Jāmiʿat Qanāt al-Suways.
- al-Shūbakī, Māzin Jihād. (2010). *al-ʿalāqah bayna naẓm Daʿm al-qarār wa-iʿadat al-Handasah fi al-jāmiʿāt al-Filasṭīniyah fi Qīṭāʾ Ghazzah* [Risālat mājistīr manshūrah]. Jāmiʿat al-Azhar.
- Ṭahā, Ṣalāḥ Aḥmad Maḥmūd. (2021, 31nāyir). mā hiya wazāʿif al-Idārah al-khams maʿa sharḥ Basīṭ li-kull minhā? Mawqīʿ ujiba. <https://ujeeb.com/>
- ʿAssāf, Maḥmūd. (2017). Muʿawwiqāt taṭbīq Handasat al-ʿamaliyāt al-Idāriyah fi jāmiʿāt Muḥāfaẓāt Ghazzah min wijhat naẓar aʿdāʾ Hayʿat al-tadris. *al-Majallah al-ʿArabīyah li-Ḍamān Jawdah al-Taʿlīm al-Jāmiʿī*. *Jāmiʿat al-ʿUlūm wa-al-Tiknūlūjiyyā*, 10(2), 199-242.
- ʿAqīlī, ʿUmar Waṣfī. (2002). *madkhal ilā al-manhajīyah al-mutakāmīlah li-idārat al-jawdah al-shāmīlah*. Dār Wāyil lil-Nashr. ʿAmmān.
- ʿUlaymāt, Ṣalīḥ Naṣīr. (2007). *al-ʿamaliyāt al-Idāriyah fi al-muʿassasāt al-Tarbawīyah*. Dār al-Shurūq lil-Nashr, ʿAmmān.
- al-ʿAnzī, Saʿūd, wāldwysh, ʿAbd-al-ʿAzīz. (2015). taṭwīr tadwīl al-Taʿlīm al-Jāmiʿī al-Saʿūdī fi ḍawʾ khibrāt baʿḍ al-Duwal. *Majallat al-Tarbiyah*. *Jāmiʿat al-Azhar*, 2(163), 519-546.
- Abū ʿAyshah, Maḥmūd Muḥammad. (2022). wāqīʿ iʿadat Handasat al-ʿamaliyāt al-Idāriyah fi Jāmiʿatay Filasṭīn wa-Ghazzah alkhaṣṭyn min wijhat naẓar al-akādīmīyin wāḥdāryyn fihim. *Majallat al-ʿUlūm al-iqtisādīyah wa al-Idāriyah wa al-qānūniyah*, 6(14), 70-98.
- al-Qurashī, Sūzān, wa al-Sulamī, Nahr ʿAbd Allāh. (2022). Athar iʿadat Handasat al-ʿamaliyāt al-Idāriyah ʿalā adāʾ al-munazzamāt al-ḥukūmiyah wa-taḥqīq ru'yah al-Mamlakah 2030: dirāsah maydāniyah ʿalā muwazzāfī Wizārat al-ʿAdl bi-Mintāqat Makkah



- al-Mukarramah Far' al-mahākīm al-Idāriyah wa-al-māliyah wa-al-tanfidiyah bi-madinat Jiddah. *al-Majallah al-'Arabīyah lil-Idārah*, 42 (4), 323-342.
- al-Qaḥṭānī, Majīd. (2017). *Taṣawwur muqṭarāḥ l-idwyl al-Ta'lim al-'Āli fi al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah fi ḍaw' khibrat Māliziyyā* [risālāh majistīr ghayr manshūrah]. Jāmi'at Jiddah.
- Muḥammad Ṣalāḥ al-Dīn, Ṣafā'. (2020). i'ādat Handasat al-'amalīyāt wa-ta'thiruhā 'alā al-Ta'lim al-Jāmi'i: dirāsah taṭbiqiyah 'alā al-Jāmi'ah al-Miṣriyah. *Majallat Buḥūth al-Sharq al-Awsaṭ*, 8 (158), 115-164.
- Nūrḥān, bawzghāy wa Firyāl, ibn qwytn. (2020). *Ta'thīr i'ādat al-Handasah 'alā Jawdah Mu'assasāt al-Ta'lim al-'Āli* [Risalat duktūrāh ghayr manshūrah]. Jāmi'at 'Abd al-Ḥafīz Bū alṣwf.
- al-Hājirī, 'Abd-al-'Azīz Ṣa'id Muḥammad. (2017). al-Tawajjuhāt al-mustaqbaliyah li-Jāmi'at al-Malik Khalid fi taḥqīq ru'yah almmkt2030 'arḍ Waraqah 'amal. Mu'tamar Dawr al-jāmi'at al-Sa'ūdiyyah fi Taf'il ru'yah 203 0. Jāmi'at al-Qaṣīm.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Abuajwa, A. H., Al-Tahitah, A. N. A., & Muthaliff, M. M. A. (2023, 30may). *CHANGE IN THE HIGHER EDUCATION SECTOR IN PALESTINE: A PROPOSED MODEL* [Paper presentation]. I-iECONS e-proceedings.Malaysia.
- Al-Buhairi, Abdullah Samir. (2015). *The role of administrative process reengineering in improving the administrative performance of the Palestinian Ministry of Health* [Published master's thesis AL-Aqsa University]. AL-Aqsa University Journal. Gaza.
- Al-Jarji, Khader (2019). Requirements for the application of process re-engineering and its role in continuous improvement "a prospective study of the opinions of managers in the Hammam Al-Alil Cement Factory in Nyoni Governorate. *Humanities Journal of University of Zakho*, 7 (2), 245-262.
- Al-Shayeb, Ahmed Mohamed, and Hammour, Anan Mohamed. (2014). *Contemporary management concepts. i 1*. Ammaan Jordan. Academy for Publishing and Distribution.
- Decenzo, D & Robbins, S. (2010). *Human resource management* (10th ed). John Wiley & Sons, Inc.
- FarajAllah, A. M., Abu-Naser, S. S., Baraka, M. A., & Al Shobaki, M. J. (2018). Availability of re-engineering requirements for Palestinian industrial companies. *International Journal of Academic Management Science Research (IJAMSR)*, 2(9), 8-18.
- Fora, M. N., Hashim, O. Y., Abd Aziz, S., Sharom, Q., & Shawish, A. K. A. (2023). EFFECT OF ELECTRONIC ADMINISTRATION REQUIREMENTS ON IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES AT AL-AQSA UNIVERSITY IN GAZA-PALESTINE. I-iECONS e-proceedings. Faculty of Economics and Muamalat, Universiti Sains Islam Malaysia.
- Hamdan, M. K., El Talla, S. A., Al Shobaki, M. J., & Abu-Naser, S. S. (2020). The reality of applying strategic agility in Palestinian NGOs. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research (IJAMR)*, 4(4), 76–103.
- Hammer, M., & Champy, J. (2001). *Reengineering the corporation: A manifesto for business revolution*. Harper Business.
- Hilal, M. A. G. (2009). *Thinking and strategic planning*. Development Center for Development and Publishing.
- Ismail, R. (2010). Impact of workers' competence on their performance in the Malaysian context. *BEH - Business and Economic Horizons*, 2(2), 26–52.
- Jarbou, Haitham (2018). *The availability of factors affecting the success of administrative process re-engineering, a case study of the Palestinian Red Crescent Society* [Master's thesis, Islamic University of Gaza]. The Digital Repository of the Islamic University of Gaza.
- Khashman, A. M. (2019). The effect of business process re-engineering on organizational performance: The mediating role of information and communications technology. *International Journal of Business and Management*, 14(9), 132–149.
- Lampathaki, F., Koussouris, S., & Psarras, J. (2013). *BPR lifecycle. Decision Support Systems Laboratory*. National Technical University of Athens, Athens.



- Maharmah, M. H., & Al Jbour, F. K. (2023). The Impact of Applying Re-Engineering Application Process on Critical Performance Criteria in Jordanian Islamic Banks. *International Journal of Professional Business Review*, 8(6), 40-65.
- Muhammad K. Hamdan¹, Suliman A. El Talla², Mazen J. Al Shobaki³, Samy S. Abu-Naser. (2020). Clarity of vision and its relationship to the creative behavior of NGOs. *International Journal of Academic Management Science Research (IJAMSR)*, 4(4), 55–82.
- Njuguna, A. W., & Wanjohi, P. (2021). Effect of Business Process Re-Engineering on Performance of Agro-Processing Firms in Nairobi City County. *The Strategic Journal of Business & Change Management*, 8(4), 33–54.
- Omer, N. I. M. (2024). Maintaining Meaningful Human Interaction in AI-Enhanced Language Learning Environments: A Systematic Review. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 533–552. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2083>
- Park, J., & Chong, J. S. (2000). A comparison of absolute and relative performance appraisal systems. *International Journal of Management*, 17(3), 423–429.
- Rababah, B. M., & Bani Abdelrahman, A. (2024). The Effect of Storyboards Technique on EFL Sixth-Grade Students' Reading Comprehension. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 553–573. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2084>
- Sturdy, G. R. (2010). *Business process reengineering: Strategies for occupational health and safety*. Cambridge Scholars Publishing.





Migraine Headache Attacks Association with the Big Five Personality Factors in Light of Some Variables

Dr. Asmaa Abdulaziz Al-Hussein^{*}

aaalhosen@pnu.edu.sa

Dr. Ibtesam Abdullah Al-Zeiby^{**}

eaalzoaby@pnu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to identify the most frequent factors among individuals suffering from migraine headache attacks, highlighting the association between these attacks and the Big Five personality factors, in light of some variables. The study sample consisted of (500) female faculty members, aged (less than 35 years to 55 years and above). The study tools involved author-prepared primary data form and (Al-Ansari, 2002) Big Five personality factors list. The study results showed that the most frequent responses of the study sample concerning headache were attacks of varying severity (65.6%). Regarding occurrence frequency in less than a month, responses scored (36.8%). As for the conditions preceding the attack, nasal sensitivity was reported at (24.12%). With reference to symptoms during the attack, dislike of noise and sound scored (27.43%). There was no significant correlation between migraine headache attacks severity and the Big Five personality factors. However, there was a negative correlation between the duration of attacks and the factors of neuroticism and openness to experience at (0.01), and a positive correlation between the occurrence rate of attacks and the factors of extraversion and openness to experience at (0.01).

Keywords: Migraine headache, headache attacks, neuroticism, headache symptoms.

^{*} Associate Professor of Psychology, Department of Psychology, College of Education and Human Development, Princess Nourah bint Abdulrahman University, Saudi Arabia.

^{**} Associate Professor of Psychology, Department of Psychology, College of Education and Human Development, Princess Nourah bint Abdulrahman University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Hussein, A. A. & Al-Zeiby, I. A. (2025). Migraine Headache Attacks Association with the Big Five Personality Factors in Light of Some Variables, *Journal of Arts*, 13(1), 307 -328.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



نوبات الصداع النصفي وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في ضوء بعض المتغيرات

د. إبتسام عبدالله الزعبي**

aaalzoaby@pnu.edu.sa

د. أسماء عبدالعزيز الحسين*

aaalhosen@pnu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل الأكثر تكرارًا لدى المصابين بنوبات الصداع النصفي (الشقيقة)، والكشف عن العلاقة بين تلك النوبات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، في ضوء بعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (500) من الإناث من أعضاء هيئة التدريس، الفئة العمرية (أقل من 35 سنة: 55 سنة فأكثر)، وتمثلت أدوات الدراسة في: استمارة البيانات الأولية (إعداد الباحثتان)، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (إعداد الأنصاري، 2002). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استجابات عينة الدراسة الأكثر تكرارًا بالنسبة إلى شدة الإصابة كانت نوبات متفاوتة الشدة (65,6%)، وبالنسبة إلى معدل الحدوث: كانت أقل من شهر (36,8%)، وبالنسبة إلى الظروف التي تسبق النوبة كانت وجود حساسية أنف (24,12%)، وبالنسبة إلى الأعراض أثناء النوبة: فكانت كراهية الإزعاج والصوت (27,43). كما أظهرت نتائج الدراسة عدم ارتباط شدة الإصابة بنوبات الصداع النصفي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على نحو دال، وارتباط طول مدة النوبات بعامل الانبساطية والانفتاح على الخبرة على نحو سالب عند مستوى (0,01)، وارتباط معدل حدوث النوبات بعامل العصبية على نحو موجب وبالانفتاح على الخبرة على نحو سالب عند مستوى (0,01).

الكلمات المفتاحية: الصداع النصفي، نوبات الصداع، العصبية، إعراض الصداع.

* أستاذ علم النفس المشارك - قسم علم النفس - كلية التربية والتنمية البشرية - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن - المملكة العربية السعودية.
** أستاذ علم النفس المشارك - قسم علم النفس - كلية التربية والتنمية البشرية - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الحسين، أ. ع. والزعبي، إ. ع. (2025) نوبات الصداع النصفي وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الآداب، 13 (1)، 307-328.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



يُعد الصداع النصفي (الشقيقة) أحد الأمراض العضوية الشائعة لدى العديد من الأفراد، ليس بسبب كونه مرضاً عضوياً فقط؛ بل قد يكون أحد الأعراض المصاحبة لكثير من الأمراض العضوية والنفسية، مما دفع الكثير من التخصصات العلمية المختلفة إلى البحث عن ماهية هذا المرض وأسبابه وكيفية التوصل إلى العلاج المناسب له سواء من الناحية العضوية أو الحد من انتشار العوامل النفسية والاجتماعية المسببة له.

وتنعكس نوبات الإصابة بالصداع النصفي على الصحة النفسية للفرد، مما يؤثر سلباً على بناء الشخصية السوية والسليمة، فالصحة النفسية للفرد تعتبر عاملاً رئيساً لتفسير وتحديد فعاليته وإنجازه، ويظهر ذلك من خلال تصرفاته وانفعالاته وأساليب تفكيره وعمله، فانخفاض أو انعدام شعور الفرد بنوبات الصداع يؤدي به إلى التحرر من أعراض تدهور الصحة النفسية مما يؤدي إلى ارتفاع معدل الإنجاز والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني، مما يسهم في تخلي الفرد للصعوبات والتوترات والضغوط النفسية. (محمد ومونة، 2018)، (Aguilar-Shea AL et al, 2022).

ولا تنعكس آثار الإصابة بالصداع النصفي على الفرد فقط، فبالإضافة إلى أن المصابين بالصداع النصفي يميلون إلى المعاناة من الاكتئاب والقلق والتوتر والانسحاب من الأدوار الاجتماعية؛ فقد تنعكس آثار الإصابة به بشكل سلبي على أفراد الأسرة كالعلاقة مع شريك الحياة والعلاقة مع الأطفال، والعلاقة بين أفراد الأسرة من الأقارب والأفراد الآخرين من المحيطين به. (Johari, 2013) (علي، 2020).

ويُعد مرض الصداع النصفي من أكثر الأنماط السائدة بين مراجعي العيادات النفسية التي تؤدي إلى حزن وكآبة كثير من المصابين به، فهو مسؤول عن كدر حياة كثير من الأفراد، وذلك لعدم قدرتهم على استمرارية عملهم، ومواصلة أنشطتهم اليومية، كما أن هذا المرض لا يقتصر على سن معينة، بل قد ينتشر بين الشباب والشيوخ، كما قد يصيب بعض الأطفال، وكلما كانت ظروف الطفولة عسرة زاد انتشارها في سن الشباب، وقد يستمر هذا الألم مدى حياة الإنسان وقد تأتية على هيئة نوبات تستمر أياماً وأسابيع. (سعد، 2021).

ومن الملاحظ أن نسبة النساء اللواتي تصيبن الشقيقة أكثر من الرجال، كما يلاحظ أن (90%) من الإصابات ناجمة عن الضغط النفسي، وحوالي (8%) ذات منشأ وعائي، والباقي منها ناجم عن أسباب عضوية ونفسية واجتماعية مختلفة، كما أشارت منظمة الصحة العالمية إلى أن ما نسبته (15%) من السكان البالغين في العالم يعانون من صداع نصفي. (الحبيطي، 2010).

وقد ثبت من الملاحظات الطبية وتقارير بعض المرضى في وصف المرض أن هناك عوامل معينة تؤدي إلى حدوث نوبات الصداع النصفي عند الفرد المصاب به، من تلك العوامل: الإجهاد الشديد سواء كان نفسياً أو بدنياً أو فكرياً، الاكتئاب، تعاطي المشروبات الكحولية، الشعور الشديد بالجوع، نوع الطعام الذي يتناوله الفرد، (Parisa, 2020)، حدوث الدورة الشهرية عن الإناث نتيجة اضطرابات الهرمونات، التعرض لبعض أنواع الإشعاع الصادر من أجهزة الإذاعة المرئية والتلفاز. (محمد، 2020).

وتحدث الاضطرابات الرئيسة للصداع النصفي بشكل شائع في صغار السن أو كبار السن وتكون ذروته في الأعمار من 25 سنة إلى 55 سنة، ويُعد الصداع النصفي أقصى أنواع الصداع وأشدّها ألماً ويطلق عليه: (الصداع المرضي) بسبب الألم الذي يسببه، وقد يكون بسبب التمدد المتزايد أو التورم أو خفقان شرايين الرأس، وقد تؤدي بعض الأطعمة مثل الشكولاتة وبعض أنواع الجبن إلى حدوث الصداع النصفي لدى بعض الأشخاص ويكرر الصداع النصفي من حين إلى آخر، ويكون مؤلماً في معظم الأحوال بحيث يضطر المريض إلى ملازمة الفراش، وقد تعاود نوبات الصداع النصفي المريض عدة أشهر، بل أحياناً



سنوات عدة، حيث يصف الأطباء لمرضى الصداع النصفي عقاقير مختلفة للمساعدة على تقليل ورم الشرايين الدماغية خلال نوبة الصداع النصفي (Babateen et al, 2023).

وتظهر معظم نوبات الصداع النصفي بعد تعرض الفرد لضغوط نفسية واجتماعية، وترتبط معظم اضطرابات الصداع بشكل عام مع شدة الأعباء الشخصية والمجتمعية الملقاة على عاتق الأفراد، والذي يؤثر بدوره على جودة حياتهم النفسية والصحية، بالإضافة إلى أن الأعباء المالية والاقتصادية والغذائية التي يتعرض لها الفرد قد تكون من أهم العوامل المؤثرة في حدوث نوبات الصداع عند الأفراد. (الديب، 2017).

كما أن الأشخاص المصابين بالصداع النصفي ترتفع درجاتهم على مقياس العصبية وتنخفض درجاتهم على مقياس الانبساطية، حيث أشارت دراسة (محمود، 1993) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الأشخاص المصابين بالصداع النصفي والأسوياء على مقياس العصبية لصالح المصابين بالصداع النصفي، والانبساطية لصالح الأسوياء.

وقد فسرت الدراسة ارتفاع متوسط درجات الأفراد المصابين بالصداع النصفي على مقياس العصبية وانخفاض متوسط درجاتهم على مقياس الانبساطية بأن الفرد المصاب بالصداع النصفي قد يفقد توازنه وتوافقه النفسي مع الآخرين وتصبح انفعالاته حادة ويزيد توتره وقلقه نتيجة ما يُعانيه من صراع غير معروف في عضو ما أو جزء من جسمه كان خاضعاً للسيطرة الإرادية لديه.

ونتيجة للأثر الواضح للصداع النصفي ولما يعانيه الأفراد المصابون به من آلام تحد من مواصلة أنشطتهم اليومية وأعمالهم الحياتية، وتؤثر على فاعلية الفرد وتوافقه النفسي والاجتماعي، ونظراً لاختلاف سمات شخصية الأفراد المصابين به من فرد إلى آخر، واختلاف العوامل النفسية والاجتماعية المسببة له، جاءت هذه الدراسة، للتعرف على علاقة نوبات الإصابة بالصداع النصفي بكل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبعض المتغيرات التي قد تكون أكثر ارتباطاً بالإصابة بهذا المرض.

مشكلة الدراسة:

الصداع النصفي هو اضطراب عصبي مزمن يتميز بنوبات من الصداع المتوسط إلى الشديد، وغالباً ما يصاحبه الغثيان والقيء وهراب الضوء وهراب الصوت وانزعاج جلدي غير نمطي، وتصنف منظمة الصحة العالمية الصداع النصفي باعتباره ثالث أكثر الأمراض انتشاراً، وثاني أكثر الاضطرابات العصبية إعاقة في جميع أنحاء العالم، ويبلغ معدل الانتشار السنوي للصداع النصفي 13.5٪، بتكلفة تقدر بأكثر من 20 مليار دولار سنوياً.

ويمثل الصداع النصفي عبئاً اقتصادياً كبيراً على المجتمع؛ حيث إن مسببات الصداع النصفي معقدة، ولا تزال مسبباته غير واضحة، ويُعتقد حالياً أنه مرتبط بتغير وظائف المخ والاتصال، والاكتئاب القشري المنتشر، وإطلاق السيوتوكينات المؤيدة للالتهابات، وتنشيط الأوعية الدموية في العصب الثلاثي التوائم، وتتداخل مناطق الدماغ المشاركة في الظواهر النفسية مثل العاطفة والإجهاد جزئياً مع تلك المشاركة في معالجة الألم.

وترتبط هذه المناطق أيضاً باختلال التوازن في انتقال هيدروكسي تريبتامين (HT-5) وإطلاق السيوتوكينات المؤيدة للالتهابات في المحور تحت المهاد - الغدة النخامية - الغدة الكظرية. وتشير هذه المسارات المرضية الفيزيولوجية المشتركة إلى وجود علاقة وثيقة بين العوامل النفسية وبداية إشارات الألم ونقلها في الدماغ (Pistoia et al, 2022)

والعوامل النفسية والشخصية لها تأثيرات كبيرة على الصداع النصفي، حيث تؤثر ليس فقط على الاستجابات العاطفية للفرد ولكن أيضاً على إدراكه للألم واستراتيجيات التأقلم. على سبيل المثال، يتم ملاحظة القلق والاكتئاب والتوتر والمعتقدات المعرفية السلبية حول الألم، مثل تضخيم الألم، بشكل شائع لدى مرضى الصداع النصفي. ويمكن أن تؤدي هذه



العوامل النفسية السلبية إلى تكثيف كل من تواتر وشدة نوبات الصداع النصفي، وقد تساهم في الطبيعة المزمنة للصداع النصفي.

علاوة على ذلك، يمكن أن تلعب قدرة الفرد على تنظيم العواطف وفعالية التدخلات المعرفية دورًا حاسمًا في إدارة الصداع النصفي، واقترحت بعض الدراسات أن عدم الراحة في الصداع النصفي قد يكون استجابة "إنذارية" للتوتر. ولقد أدرك الباحثون الطبيعة النفسية للصداع النصفي والدور الحاسم للعوامل النفسية في التسبب في الصداع النصفي وصنفوا الصداع النصفي على أنه متلازمة بيولوجية نفسية اجتماعية تجمع بين العوامل المعرفية والعاطفية والبيئية والبيولوجية؛ ومن ثم فقد أدرك الباحثون أن الطبيعة النفسية للصداع النصفي تشكل عاملاً مهمًا في تطور الصداع النصفي (Yu & Tan, 2024, 1).

وفي السنوات الأخيرة، تكثفت الأبحاث حول العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والصداع النصفي؛ والأمر الأكثر أهمية هو أنه كان هناك تركيز متزايد على تأثير المعتقدات المعرفية، مثل الحساسية للقلق وتضخيم الألم. ومع ذلك، لم يتم تحديث مراجعة هذه الدراسات؛ ومن ثم تتجه مشكلة الدراسة الحالية إلى تحديد العوامل الأكثر تكرارًا عند الإناث المصابات بالصداع النصفي ومعرفة أي هذه العوامل أكثر ارتباطًا بحدوث نوبات الصداع النصفي (الشقيقة) لديهم، وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

- 1- ما استجابات عينة الدراسة الأكثر تكرارًا على استمارة نوبات الصداع النصفي (شدة الإصابة، معدل الحدوث، الظروف التي تسبق النوبة، الأعراض أثناء النوبة)؟
- 2- هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين نوبات الصداع النصفي (الشقيقة) وكل من:
 - العوامل الخمسة الكبرى للشخصية؟
 - فصائل الدم، الأمراض العضوية، الأمراض النفسية، وجود الضغوط، وأنواع الضغوط.

هدف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى:

- 1- الوقوف على العوامل الأكثر تكرارًا لدى المصابين بنوبات الصداع النصفي.
- 2- معرفة العلاقة بين نوبات الصداع النصفي وكل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: فصائل الدم، الأمراض العضوية، الأمراض النفسية، وجود الضغوط، وأنواع الضغوط.

أهمية الدراسة: تتضح أهمية الدراسة فيما يلي:

- 1- ندرة الدراسات الأجنبية والعربية- في حدود ما اطلعت عليه الباحثتان- التي اهتمت بالتعرف على علاقة بعض المتغيرات النفسية بظهور نوبات الصداع النصفي لدى الأفراد الذي يشتكون من ظهور هذه النوبات.
- 2- استجابة الدراسة الحالية لتوصيات الدراسات السابقة، بإجراء المزيد من الدراسات حول أهم العوامل المرتبطة بظهور نوبات الصداع النصفي.
- 3- تتناول هذه الدراسة إحدى الشرائح المرضية الكبيرة التي تُعاني من الصداع النصفي كونه أكثر أنواع الصداع شدة وانتشارًا بين سكان العالم حيث يصيب نسبة (15%) من بين سكان العالم حسب (منظمة الصحة العالمية، 2012).
- 4- تقديم بعض التوصيات والمقترحات، التي من الممكن أن تساهم في الحد من التعرض لنوبات الصداع النصفي أو تقليل حدوثها.



حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالمحددات الموضوعية، والبشرية، والمكانية، والزمانية التالية:

- الحدود الموضوعية: تتحدد بمتغيرات الدراسة الحالية، والمتمثلة في نوبات الصداع النصفي كما يُستدل عليها من استمارة جمع البيانات المعدة لهذا الغرض، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية كما تقاس بمقياس (الأنصاري، 2002).
- الحدود البشرية: اقتصر هذا البحث على عينة من عضوات هيئة التدريس بمؤسسة أكاديمية.
- الحدود المكانية: مؤسسة أكاديمية بالرياض.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1443/2022م.

مصطلحات الدراسة:

1- الصداع النصفي (الشقيقة): Migraine

يُعرفه (Ashina, 2020) بأنه مرض يتميز بحدوث نوبات من الصداع الشديد في أحد جانبي الرأس مصحوبة بآلام في نصف الوجه، وقد يكون الألم في جانب الصداع نفسه أو في الجانب الآخر من الوجه، ويؤدي الصداع الشديد وما يصاحبه من ألم إلى شعور الفرد بالغثاس ورغبة في القيء أو إلى قيء فعلي.

ويُعرفه (الحبيطي، 2010، 86)، (Dodick, 2018) بأنه: صداع شديد يأتي للمصاب على شكل نوبة يصحبها ألم شديد في جهة الرأس على الأغلب ويسبقها إنذار يعرف المريض المصاب والذي يختلف من مريض لآخر، وتكون هذه النوبات معطلة للمريض عن عمله فلا يملك إلا الخلود والسكون والراحة والبقاء في غرفة معتمة، وقد يسمع طنينًا يشبه صوت الجرس قبل حدوث النوبة وقد تترافق النوبة مع ألم حول العينين، كما قد تثير الدموع، والميل إلى القيء.

كما يُعرفه (Goadsby et al, 2017) بأنه: صداع متكرر بنوبات معتدلة وشديدة في أحد جانبي الرأس يتعارض مع أداء الفرد الطبيعي، كما يصاحبه مجموعة من الأعراض العضوية تسبق نوبات حدوثه وقد تتزامن معه.

ويتحدد في الدراسة الحالية من خلال استجابات عينة الدراسة على استمارة البيانات الأولية الخاصة ب: شعور الفرد بنوبات الصداع النصفي (الشقيقة)، وتكرار حدوثه.

2- العوامل الخمسة الكبرى للشخصية Big Five Personality Factors

يُعرف نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأنه نموذج يقوم على تصور مؤداه أنه يمكن وصف الشخصية وصفًا اقتصاديًا كاملاً من خلال خمسة عوامل أساسية، ويتكون كل عامل من هذه العوامل من مجموعة من السمات كما يلي:

- **العصبية (Neuroticism (N):** وتعني الميل إلى الأفكار والمشاعر السلبية أو الحزن وتسم العصابيون بالقلق والغضب والعدائية والاكتئاب والشعور بالذات، والانعصاب والقابلية للانجراح، ويكون الأفراد مرتفعو العصبية أكثر عرضة لعدم الأمان وكثرة الأحزان، بينما الأفراد منخفضو العصبية يكونون مستقرين انفعاليًا وأكثر مرونة وأقل عرضة للأحزان (Carman & Casandra, 2022).

- **الانبساطية (Extraversion (E):** وتعني التفضيل للمواقف الاجتماعية والتعامل معها والاستقلالية والتفتح الذهني، ويتسم الانبساطيون بالدفع أو المودة والاجتماعية وتوكيد الذات والنشاط والبحث عن الإثارة والانفعالات الإيجابية، ويكون الأفراد مرتفعو الانبساطية نشطين ويبحثون عن الجماعة، بينما الأفراد منخفضو الانبساطية يكونون متحفظين وأكثر هدوءًا وانطواءً (Olga et al, 2022).

- الانفتاح على الخبرة (O) Openness to Experience: وتعني النضج العقلي والاهتمام بالثقافة والتفوق وحب الاستطلاع وسرعة البديهة والسيطرة والطموح والمنافسة، ويتسم المنفتحون على الخبرة بالخيال الواسع والتمتع بجمال الطبيعة ودفاء المشاعر والابتكار في الأفعال والأفكار، ويكون الأفراد مرتفعو هذه السمة خياليين وابتكاريين ويبحثون عن المعلومات بأنفسهم، بينما الأفراد منخفضو هذه السمة يولون الفن اهتماماً أقل، ويتسمون بأنهم عمليون بطبيعتهم. (Nima & Amirhossein, 2022).

- المقبولية (A) Agreeableness: وتعني النضج الاجتماعي في كيفية التعامل والتواصل مع الآخرين، ويتسم أصحاب هذه السمة بالثقة بالنفس والاستقامة والإيثار والقبول والتواضع واعتدال الرأي، ويكون الأفراد مرتفعو هذه السمة أهل ثقة ويتميزون بالود والتعاون والتعاطف والحرص والمحافظة ويحترمون مشاعر الآخرين، بينما منخفضو هذا السمة يكونون عدوانيين وأنانيين ويفضلون أنفسهم عن الآخرين ولا يتعاونون معهم (كعبانة، 2022).

- يقظة الضمير (C) Conscientiousness: وتعني المثابرة والتنظيم لتحقيق الأهداف المرجوة وضبط الذات، ويتسم أصحاب هذه السمة بالاعتدال والتنظيم والالتزام بالواجبات والنضال في سبيل تحقيق الأهداف وضبط الذات والتأني، ويكون الأفراد مرتفعو هذه السمة منظمين ومتقنين لعملهم وواجباتهم باستمرار، بينما منخفضو هذه السمة يكونون أقل حذراً وأقل تركيزاً أثناء أدائهم مهامهم المختلفة. (الأنصاري، 2002؛ أبو هاشم، 2010؛ محمد، وعبد الخالق، 2019)

وتتحدد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في البحث الحالي من خلال استجابات عينة البحث على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إعداد (الأنصاري، 2002) بعد التأكد من الخصائص السيكمومترية له على عينة الدراسة. الدراسات والبحوث السابقة:

اتجهت معظم البحوث والدراسات السابقة إلى التعرف على خصائص وسمات المرضى "السيكوسوماتيين" بأنماطها المختلفة وتنوعت أهدافها للتعرف على الفروق بين العاديين والمرضى السيكوسوماتيين في بعض سمات الشخصية، ومدى انتشار الإصابة بالصداع النصفي عند بعض فئات المجتمع.

فقد هدفت دراسة (محمود، 1993) إلى التعرف إلى بعض السمات والخصائص النفسية المميزة للمرضى السيكوسوماتيين (مرضى الصداع النصفي، مرضى آلام الظهر) والتعرف على الفروق بين الأسوياء والمرضى السيكوسوماتيين في بعض الخصائص النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (60) مريضاً من مراجعي العيادات الخارجية بالمركز الطبي بجامعة القناة و(50) فرداً من العاديين.

وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس القلق النفسي، مقياس الأعراض السيكمومترية، ومقياس قائمة أيزنك للشخصية، واختبار الشخصية متعدد الأوجه، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسوياء ومرضى الصداع النصفي في مقاييس توهّم المرض، والاكتئاب، والعصبية والانبساطية، الهستيريا، والقلق، كما توصلت إلى وجود معاملات ارتباط موجبة بين الأعراض السيكمومترية والقلق والاكتئاب والتوتر والعصبية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الأمراض السيكمومترية والانبساطية.

وهدف دراسة (Taziki, Saghafi, Fathi& Remezannezhad, 2014) إلى التعرف إلى الأنواع المختلفة لسمات الشخصية لدى المرضى المصابين بالصداع التوتر والصداع النصفي، وتكونت عينة الدراسة من (160) مريضاً، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مينيسوتا متعدد الأوجه، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة إصابة الإناث كانت أعلى من نسبة



إصابة الذكور، كما توصلت الدراسة إلى أنه في حالة الإصابة بالصداع التوترى كانت الشخصية المكتئبة والشخصية الهيسيرية أكثر شيوعاً، بينما في حالة الصداع النصفي كانت الشخصية المكتئبة والشخصية المصابة بجنون العظمة أكثر شيوعاً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الشخصية المكتئبة تنتشر بصورة أكبر بين المصابين بالصداع التوترى والصداع النصفي.

واستهدفت دراسة (Magyar et al., 2017) استقصاء العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية والاكئاب بالصداع النصفي. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (3.026) من الأفراد بمنطقتي مانشستر وبودابست. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس بيك للاكتئاب، ومقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية واستبيان الصداع النصفي. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائية، بين سمات الشخصية بمتغيري الاكتئاب، والصداع النصفي. فقد كانت العصبية بمثابة عامل خطورة للمعاناة من الاكتئاب، أو الصداع النصفي. وكان هناك أثر للتفاعل بين كلا المتغيرين، فيما يتعلق بعامل الانفتاح على الخبرة؛ حيث كان الأفراد ذوو الصداع النصفي، الذين لا يعانون من الاكتئاب، يتمتعون بمستويات مرتفعة من الانفتاح على الخبرة، مقارنة بذوي الصداع النصفي، والاكتئاب معاً.

كما هدفت دراسة (محمد، مونة، 2018) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الصداع التوترى وتدهور الصحة النفسية لدى أساتذة التعليم الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (140) فرداً من مختلف التخصصات الدراسية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الصداع التوترى، ومقياس الصحة النفسية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سلبية، بين الصداع التوترى، ودرجة الصحة النفسية، كما توصلت إلى عدم وجود فروق في درجة الصداع التوترى، ترجع لمتغير الجنس، ومتغير القدمية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

واستهدفت دراسة (Karmakar et al., 2018) التحقق من إمكانية توسط العوامل الخمس الكبرى للشخصية للعلاقة بين الإساءة في الطفولة والمعاناة من الصداع النصفي في مرحلة الرشد المبكر. واستخدمت الدراسة البيانات الخاصة بالمسح القومي لصحة الراشدين التي أجريت على (13.493) من صغار الراشدين الذين تراوحت أعمارهم بين (24-32) عاماً. وتم جمع البيانات الخاصة بالإساءة في الطفولة (على المستوى الانفعالي، والبدني والجنسي)، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية من خلال الصورة المختصرة لمقياس الشخصية الدولي، والاكتئاب من خلال مقياس الاكتئاب الصادر عن مركز الدراسات الوبائية، والضغط المدرسية باستخدام مقياس كوهن للضغط المدرسية، وتم تشخيص الصداع النصفي من خلال أحد الأخصائيين.

وهدف دراسة (Sotodehasl et al., 2019) إلى التحقق من العلاقة بين سمات الشخصية والصداع النفسي. وتكونت عينة الدراسة من (98) من الأفراد ذوي الصداع النصفي من المتكررين على عيادات مستشفى "كوسار"، وهم ممن لهم تاريخ من المعاناة من الصداع النصفي لمدة عام على الأقل. وكانت هناك مجموعة أخرى من العاديين قوامها (100) فرد. وقد بلغ المتوسط العمري لأفراد العينة (32.4) عاماً بانحراف معياري قدره (7.8). وبلغت نسبة الذكور (53.1%) ونسبة المتزوجين (59.2%). ولجميع البيانات، تم تطبيق استبانة الخمسة العوامل العصب - شخصية. وأسفرت النتائج عن انخفاض مستويات الثبات الانفعالي والانفتاح على الخبرة لدى الأفراد ذوي الصداع النصفي مقارنة بالعاديين. ولم توجد فروق بين كلتا مجموعتي الدراسة في عوامل الانبساط-الانطواء، يقظة الضمير، والمستولية.

وهدف دراسة (Hamzeh, 2021) إلى الكشف عن العلاقة بين الوراثة والسببية بين مستقبلات الدم والصداع النصفي، واستخدمت لذلك إحصائيات ملخص GWAS، وتقوم بإجراء تحليلات جينية زوجية شاملة لتقدير التداخل الوراثة متعدد الجينات والسببية بين (316) مستوى فريداً من مستقبلات الدم وخطر الصداع النصفي.



وتوصلت الدراسة إلى وجود تداخل وراثي كبير على مستوى الجينوم بين الصداع النصفي و44 مستقبلاً، معظمها سمات استقلابية للدهون والأحماض العضوية كما وجد أيضاً أن (36) مستقبلاً يرتبط معظمها بالبروتينات الدهنية، والتي تشترك في التأثيرات الجينية مع الصداع النصفي في ثمانية مواقع جينية مستقلة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين العوامل الوراثية التي تؤثر على الدم، وإلى أن مستويات المستقبلات والمخاطر الوراثية للصداع النصفي تعزى إلى حدوث تغيير في مستويات المستقبلات لدى الأفراد المصابين بالصداع النصفي. كما تشير إلى أن أحد أسباب الصداع يرجع إلى مستويات أعلى من الأحماض الدهنية، باستثناء أوميغا 3 طويل السلسلة جداً، لدى الأفراد المصابين بالصداع النصفي. وبشكل ثابت، كما وجدت دوراً وقائياً سببياً للأحماض الدهنية ذات الطول الأطول ضد الصداع النصفي.

وهدف دراسة (Ivana et al, 2023) إلى استكشاف كيفية ارتباط القابلية للإصابة ب VIMS بالعوامل الأخرى ذات الصلة في عموم السكان. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدم استطلاعاً مجهولاً عبر الإنترنت لاستبيانات مختلفة بما في ذلك VIMSSQ، واستبيان حساسية دوار الحركة (MSSQ)، واستبيان الدوار في المدينة (VIC)، والصداع النصفي (المقياس)، والتأثير الاجتماعي والعملي للدوخة (SWID)، والإغماء (الإغماء)، والشخصية ('الخمس الكبير' TIPI).

وطبقت الدراسة على عينة قوامها (440) مشاركاً وتوصلت الدراسة إلى وجود متغير كامن مشترك للحساسية. تتشابه مجموعة التنبؤات الخاصة ب VIMSSQ في عموم السكان مع تلك التي يتم ملاحظتها غالباً في المرضى الذين يعانون من الاضطرابات الدهليزية. وبناءً على هذه النتائج الارتباطية، فقد اقترحت الدراسة وجود سلسلة متصلة من عوامل الخطر الأساسية للحساسية، من السكان الأصحاء إلى المرضى الذين يعانون من الدوار البصري الشديد وربما الدوخة الوضعية الإدراكية المستمرة.

فروض الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى اختبار صحة الفروض الآتية:

- 1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين شدة الإصابة بنوبات الصداع النصفي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
- 2- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين معدل حدوث الصداع النصفي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
- 3- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين شدة الإصابة بنوبات الصداع النصفي وكل من (فصائل الدم، الأمراض العضوية، الأمراض النفسية، وجود الضغوط، وأنواع الضغوط).

منهجية الدراسة:

تناولت الباحثتان في هذا الجزء منهج الدراسة وتحديد عينة الدراسة، والتأكد من صدق وثبات الأدوات وإجراءات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت تحليل البيانات الإحصائية، كالتالي:

أولاً: منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يبحث عن العلاقات بين المتغيرات النفسية والتربوية ويصف الظواهر النفسية كما هي في الواقع دون تدخل من الباحث.

ثانياً: عينة الدراسة:

- المشاركات في العينة الاستطلاعية: بلغ عدد المشاركات في الدراسة الاستطلاعية (148) مشاركة من عضوات هيئة التدريس الإناث بمؤسسة أكاديمية بالرياض تتوزع في فئات عمرية مختلفة، تراوحت أعمارهن ما بين (أقل من 35



سنة: 55 سنة فأكثر)، وهن المشاركات اللاتي تم الاعتماد عليهن في التحقق من الخصائص "السيكومترية" لأدوات الدراسة.

- المشاركات في العينة الأساسية: بلغ عدد المشاركات في عينة الدراسة الأساسية (500) مشاركة من عضوات هيئة التدريس، تراوحت أعمارهن ما بين (أقل من 35 سنة: 55 فأكثر)، وهن المشاركات اللاتي تم الاعتماد عليهن في التحقق من فروض الدراسة.
- ثالثاً: أدوات الدراسة

1- استمارة البيانات الخاصة بنوبات الصداع النصفي (الشقيقة): (إعداد الباحثين)

قامت الباحثتان -بعد الاطلاع على الأطر النظرية والبحوث السابقة المرتبطة بالصداع النصفي- بتحديد أهم الخصائص ومدى تأثير الإصابة به ببعض العوامل، وذلك بغرض تحديد أهم البيانات التي يجب أن تحتويها استمارة التعرف على الصداع النصفي عند الأفراد، وقد اشتملت الاستمارة على بيانات خاصة بكل من:

- شدة الإصابة (مستمرة، شديدة، متفاوتة الشدة، لا توجد نوبة صداع)
- معدل الحدوث (أقل من شهر، كل شهر مرة، كل شهر ونصف، كل شهرين، أكثر من ثلاثة شهور)
- الظروف التي تسبق نوبة الصداع النصفي (مجهود جسدي، اقتراب أو حدوث دورة شهرية، وجود حساسية أنف، برودة الجو، التهاب المعدة، أكلة معينة، بعد سفر شاق، بعد انفعال أو شجار، ظروف أخرى) وأتيح للمستجيبة اختيار أكثر من ظرف.
- الأعراض أثناء النوبة (ألم بالمعدة، غثيان، استرجاع ما بالمعدة، زغلة بالنظر، كراهية شم بعض الروائح، البعد عن الضوء القوي، كراهية الإزعاج والصوت، أعراض أخرى) وأتيح أيضاً للمستجيبة اختيار أكثر من عرض.

2- قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: إعداد (الأنصاري، 2002)

أعد (Costa & McCrae, 1992) قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وهي مكونة من (60 عبارة) تم استخراجها لعدد كبير من اختبارات الشخصية عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي، وتتكون من خمسة مقاييس فرعية تشمل العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، المقبولية، وبقظة الضمير (جبر، 2012)، وقد قام الأنصاري (2002) بترجمتها من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية بدون حذف أو إضافة عبارات جديدة، وبذلك تكونت القائمة من (60) عبارة مقسمة إلى خمسة مقاييس فرعية هي:

العصابية (12 عبارة)، الانبساطية (12 عبارة)، الانفتاح على الخبرة (12 عبارة)، المقبولية (12 عبارة)، يقظة الضمير (12 عبارة)، ويستجيب الفرد عليها وتصحح درجته حسب مقياس "ليكرت" الخماسي موافق جداً (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق على الإطلاق (1) وذلك في جميع العبارات الإيجابية، أما في العبارات السلبية فتصحح بطريقة عكسية، والجدول التالي يوضح توزيع عبارات القائمة على المقاييس الفرعية لها وأرقامها:

جدول (1):

توزيع عبارات قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على عواملها الرئيسية وأرقام العبارات:

العوامل	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية	المجموع
العصابية	59-51-41-36-26-21-11-6	46-31-16-1	12



المجموع	العبارات السلبية	العبارات الإيجابية	العوامل
12	57-42-27-12	52-47-37-32-22-17-7-2	الانبساطية
12	48-38-33-23-18-8-3	58-53-43-28-13	الانفتاح على الخبرة
12	59-54-44-39-29-24-14-9	49-34-19-4	المقبولية
12	55-45-30-15	60-50-40-35-25-20-10-5	يقظة الضمير
60	المجموع		

الخصائص السيكومترية لقائمة العوامل الخمسة الكبرى:

قامت الباحثتان بالتحقق من صدق وثبات القائمة كما يلي:

1- الصدق:

تم التحقق من صدق قائمة العوامل الكبرى للشخصية في الدراسة الحالية بالطرق التالية:

- الاتساق الداخلي:

تم تطبيق القائمة في صورتها المترجمة على العينة الاستطلاعية، وذلك لحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة

ودرجة البعد الذي تنتهي إليه كما في الجدول التالي:

جدول (2):

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتهي إليه لقائمة العوامل الكبرى للشخصية

العصبية	الانبساطية	الانفتاح على الخبرة	المقبولية	يقظة الضمير
معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
1	2	3	4	5
6	7	7	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35



العصبية		الانسيابية		الانفتاح على الخبرة		المقبولية		يقظة الضمير	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
36	**0,492	37	**0,579	38	**0,558	39	**0,554	40	**0,494
41	**0,578	42	**0,513	43	**0,489	44	**0,594	45	**0,671
46	**0,522	47	**0,514	48	**0,641	49	**0,532	50	**0,561
51	**0,583	52	**0,522	53	**0,492	54	**0,655	55	**0,631
56	**0,514	57	**0,543	58	**0,613	59	**0,654	60	**0,543

يتضح من جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

- التحليل العاملي الاستكشافي

قامت الباحثتان بالتحقق من صدق القائمة باستخدام الصدق العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية باستخدام برنامج (SPSS) وأخذت الباحثة بمحك "جلفورد" لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (0,30) أو أكثر تشبعات دالة.

ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدام طريقة الفارماكس لكايذر، وفي ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص خمسة عوامل رئيسة الجذر الكامن لكل منهما أكبر من الواحد الصحيح، وقد تشبعت جميع عبارات القائمة على بعض هذه العوامل باستثناء العبارات رقم (3-33-38-57) ومن ثم تم حذفهما لتصبح عبارات القائمة (56) عبارة، ويوضح الجدول التالي الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر المستخرجة من التحليل العاملي:

جدول (3):

الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر بعد التدوير المتعامد لعبارات القائمة

العامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
الجذر الكامن	11,46	9,52	9,39	6,28	4,72
نسبة التباين	19,1	15,86	15,65	10,46	7,86

يتضح من جدول (3) أن التحليل العاملي لعبارات قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية أسفر عن وجود خمسة عوامل، كان الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح، مما يشير إلى صدق القائمة.

2- الثبات

تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ويوضح الجدول التالي معامل ثبات كل عامل من العوامل الخمسة:



جدول (4):

معاملات ثبات ألفا كرونباخ للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية

م	العوامل	معامل الثبات
1	العصبية	0,801
2	الانبساطية	0,821
3	الانفتاح على الخبرة	0,779
4	المقبولية	0,798
5	بقظة الضمير	0,836

يتضح من جدول (4) أن قيم معامل ثبات قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تراوحت ما بين (0,779) و(0,836) وهي قيم ثبات مرتفعة مما يدل على ثبات القائمة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- 1- التكرارات والنسب المئوية.
- 2- معامل الارتباط الثنائي المتسلسل النقطي.
- 3- معامل ارتباط بيرسون.
- 4- كا² ومعامل التوافق.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على "ما استجابات عينة الدراسة الأكثر تكراراً على استمارة نوبات الصداع النصفي (شدة الإصابة، معدل الحدوث، الظروف التي تسبق النوبة، الأعراض أثناء النوبة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثتان التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة، والجدول التالي

يوضح ذلك:

جدول (5):

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة البحث على استمارة البيانات الخاصة بنوبات الصداع النصفي

بيانات الصداع النصفي	التصنيف	التكرار	النسب المئوية
شدة الإصابة	نوبة مستمرة	56	11,2%
	نوبة شديدة	44	8,8%
	نوبة متفاوتة الشدة	328	65,6%
	لا توجد أي نوبة صداع	72	14,4%
معدل الحدوث	أقل من شهر	184	36,8%
	كل شهر مرة	124	24,8%
	كل شهر ونصف	28	5,6%



بيانات الصداق النصفي	التصنيف	التكرار	النسب المئوية
	كل شهرين	34	6,8%
	أكثر من ثلاثة شهور بالعام	130	26%
الظروف التي تسبق النوبة (في حالة حدوثها)	مجهود جسعي	306	19,89%
"يمكن اختيار أكثر من بديل"	اقتراب أو حدوث دورة شهرية	214	13,91%
	وجود حساسية أنف	371	24,12%
	برودة الجو	46	2,99%
	التهاب بالمعدة	101	6,96%
	أكلة معينة	40	2,60%
	بعد سفر شاق أو طويل	123	7,99%
	بعد شجار/ انفعال	321	20,87%
	ظروف أخرى	16	1,04%
الأعراض أثناء النوبة	ألم بالمعدة	32	2,14%
"يمكن اختيار أكثر من بديل"	غثيان	74	4,96%
	استرجاع ما بالمعدة	211	14,15%
	زغللة بالنظر	334	22,40%
	كراهية شم بعض الروائح	132	8,85%
	البعد عن الضوء القوي	285	19,11%
	كراهية الإزعاج والصوت	409	27,43%
	أعراض أخرى	14	0,93%

يتضح من جدول (5) أن استجابات عينة البحث الأكثر تكرارًا بالنسبة:

- لشدة الإصابة: كانت نوبات متفاوتة الشدة بنسبة مئوية بلغت (65,6%).
- معدل الحدوث: كانت أقل من شهر بنسبة مئوية بلغت (36,8%).
- الظروف التي تسبق النوبة: كانت وجود حساسية أنف بنسبة مئوية بلغت (24,12%).
- الأعراض أثناء النوبة: كانت كراهية الإزعاج والصوت بنسبة مئوية بلغت (27,43%).

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين شدة الإصابة بنوبات الصداق النصفي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثتان معامل الارتباط الثنائي المتسلسل النقطي والجدول التالي يوضح

ذلك:

جدول (6):

معاملات الارتباط بين شدة الإصابة بنوبات الصداع النصفي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية

العوامل الخمسة	العصبية	الانبساطية	الانفتاح على الخبرة	المقبولية	يقظة الضمير
شدة نوبات الصداع النصفي	0,060	0,039	0,067	0,030	0,011

يتضح من جدول (6) عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين شدة الإصابة بنوبات الصداع النصفي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين طول مدة الصداع النصفي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثان معامل ارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (7):

معاملات الارتباط بين طول مدة الصداع النصفي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية

العوامل الخمسة	العصبية	الانبساطية	الانفتاح على الخبرة	المقبولية	يقظة الضمير
طول مدة الصداع النصفي	-0,059	**0,138-	**0,158-	0,016	0,082-

يتضح من جدول (7) وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين طول مدة الصداع النصفي وكل من الانبساطية والانفتاح على الخبرة، كما يتضح عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين طول مدة الإصابة بالصداع النصفي وكل من العصبية، والمقبولية ويقظة الضمير.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين معدل حدوث الصداع النصفي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثان معامل ارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (8):

معاملات الارتباط بين معدل حدوث الصداع النصفي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية

العوامل الخمسة	العصبية	الانبساطية	الانفتاح على الخبرة	المقبولية	يقظة الضمير
معدل حدوث الصداع النصفي	**0,132	0,084	**0,120-	0,033	0,045

يتضح من جدول (8) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين معدل حدوث الصداع النصفي العصبية، وسالبة مع الانفتاح على الخبرة، كما يتضح عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين معدل حدوث الإصابة بالصداع النصفي وكل من الانبساطية، والمقبولية ويقظة الضمير.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين شدة الإصابة بنوبات الصداع النصفي وكل من (فصائل الدم، الأمراض العضوية، الأمراض النفسية، وجود الضغوط، وأنواع الضغوط)".



وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثان اختبار كا2، ومعامل التوافق للتعرف على الارتباط بين المتغيرات وقوة العلاقة بينها والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (9):

معاملات الارتباط بين شدة الإصابة بنوبات الصداع النصفي وكل من فصائل الدم، والأمراض العضوية، والأمراض النفسية، والاضغوط، والأكلات المفضلة

المتغيرات				شدة الإصابة بنوبات الصداع النصفي	
		كا2	مستوى الدلالة	قوة معامل التوافق	التفسير
فصائل الدم		**47,459	0,01 (دالة)	0,35	ارتباط متوسط
الأمراض العضوية		**94,762	0,01 (دالة)	0,51	ارتباط قوي
الأمراض النفسية		**24,635	0,05 (دالة)	0,24	ارتباط ضعيف
وجود ضغوط		6,722	0,347 (غير دالة)	-	-
أسرية		**26,408	0,01 (دالة)	0,25	ارتباط ضعيف
مصادر الضغوط	مهنية	**39,523	0,01 (دالة)	0,31	ارتباط متوسط
	أكاديمية	**81,803	0,01 (دالة)	0,47	ارتباط متوسط
	اقتصادية	**35,575	0,01 (دالة)	0,29	ارتباط ضعيف

يتضح من جدول (9) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين شدة الإصابة بنوبات الصداع النصفي وكل من فصائل الدم، والأمراض العضوية، والأمراض النفسية، ومصادر الضغوط، والأكلات المفضلة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين شدة الإصابة بنوبات الصداع النصفي ووجود الضغوط، كما يتضح من جدول (9) أن شدة الإصابة بنوبات الصداع النصفي أكثر ارتباطاً بالأمراض العضوية يليها فصائل الدم ثم الأمراض النفسية، ومن حيث مصادر الضغوط تأتي الضغوط الأكاديمية في المرتبة الأولى تليها الضغوط المهنية ثم الضغوط الاقتصادية ثم الضغوط الأسرية.

تفسير نتائج الدراسة:

تتفق نتائج البحث مع ما أشارت إليه دراسة (Carl et al, 2022) من أن مريض الصداع النصفي يشكو من عدة أعراض قد تكون مصاحبة للنوبة، أو يكون عرضاً لأمراض أخرى، وأن مرض الصداع النصفي ليس بمرض عادي كون نوبة الصداع النصفي قد تحدث نتيجة لظروف تختلف من فرد إلى آخر كآلم الأسنان، أو الأذن، أو الأنف، أو الحنجرة.

كما تتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة (النمر، 2003) من أن نوبات الصداع النصفي تختلف شدةها من وقت لآخر، كما أن معدل حدوثها يتباين من مرة كل أسبوع إلى مرة واحدة كل شهر، وأن الصداع النصفي يسبقه ما يمكن تسميته بالإنذار أي يسبقه بعض الظروف كحساسية الأنف أو يرى المريض بقعاً ضوئية أمام عينيه، وأن طول مدة نوبة الصداع النصفي قد تتراوح ما بين ساعة باليوم إلى عدة ساعات.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن حساسية الأنف والتهاب الجيوب التنفسية غالباً ما تؤثر على منطقة الرأس بما فيها الأذن والحنجرة ومن ثم ترفع من احتمالية حدوث النوبة، ولذلك غالباً ما نجد هؤلاء الأفراد يصرخون من أي صوت عالي محيط بهم يرفع من تأثيرهم بنوبات الصداع النصفي.

كما يمكن تفسير عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين شدة نوبات الصداع النصفي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأن أغلب العوامل المؤثرة في حدوث الصداع النصفي يتمثل في عوامل عضوية كحساسية الأنف والتهاب الجيوب التنفسية وارتفاع معدل ضربات القلب، والقلولون العصبي وغيرها، أكثر من تأثير عوامل نفسية قد ترتبط بظهور نوبات الصداع النصفي لكنها لا تكون أحد الأسباب الرئيسية لظهورها.

وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (Parisa, 2020) التي توصلت إلى أن هناك عوامل معينة تؤدي إلى حدوث نوبات الصداع النصفي عند الفرد المصاب به، من تلك العوامل: الإجهاد الشديد سواء كان نفسياً أو بدنياً أو فكرياً، الشعور الشديد بالجوع، نوع الطعام الذي يتناوله الفرد، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (محمود، 2003) من أن العصبية والانبساطية ترتبطان ارتباطاً دالاً إحصائياً بظهور بعض الأمراض السيكوماتية كالصداع النصفي وآلام الظهر.

ويمكن تفسير وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين طول مدة الصداع النصفي وكل من الانبساطية والانفتاح على الخبرة بأن الأفراد الانبساطيين يميلون إلى تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين ويشغلون تفكيرهم في البحث عن الإثارة ويشعرون بالبهجة والمتعة والابتسام والتفاؤل والتي من شأنها أن تقلل من حدة ظهور النوبة وطول مدتها، كما أن الأشخاص المنفتحين على الخبرة غالباً ما يكونون فضوليين فكرياً وحساسين نحو الجمال والطبيعة، ويسعدون بالخبرات الجديدة والانفتاح على مشاعر الآخرين وخبراتهم الانفعالية والذي بدوره قد يخفف من طول مدة نوبة الصداع النصفي، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (عبدربه، وفرج، 2002) من أن الأشخاص الانبساطيين والمنفتحين على الخبرة غالباً ما يكون تفكيرهم موجهاً نحو الإثارة والبحث والخبرات الجديدة.

كما يمكن تفسير وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين معدل حدوث الصداع النصفي والعصبية، وارتباط سالب مع الانفتاح على الخبرة، بأن الفرد العصبي يميل بصورة كبيرة إلى عدم الاستقرار الانفعالي، ويصعب تكيفه مع متطلبات الحياة ويشعر بالقلق والتشاؤم والحزن والذي من شأنه أن يزيد من معدل حدوث نوبات الصداع النصفي، أما الأشخاص المنفتحين على الخبرة فهم على العكس من ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Bruk & Alleen, 2003) من ارتباط العصبية ارتباطاً موجباً مع التعبير عن الإجهاد وسالباً مع الرضا عن الحياة، كما أن الأفراد العصبيين أقل قدرة على التعامل مع الضغوط.

كما يمكن تفسير نتيجة أن شدة الإصابة بنوبات الصداع النصفي أكثر ارتباطاً بالأمراض العضوية، كمرض المعدة والربو والجيوب الأنفية والعيون، وانخفاض مستويات الهرمونات، وغيرها، بتداخل الشبكات العصبية بالجسم، كما أن الأشخاص الذين يصابون بأعراض مثل الارتجاع والإسهال والإمساك والغثيان أكثر عرضة للإصابة بالصداع مقارنةً بالأشخاص الذين لا يصابون بتلك الأعراض.

وهذه النتيجة قد تُساعد في تحديد الأمراض التي تُصاحب الصداع النصفي، وفي التعرف على الآليات الجينية والبيولوجية الأساسية المشتركة أو تلك المتداخلة للأمراض، والتي قد تسهل من إمكانية تطوير علاجات جديدة تستهدف مجموعات فرعية.

ومن حيث مصادر الضغوط تأتي الضغوط الأكاديمية في المرتبة الأولى تليها الضغوط المهنية ثم الضغوط الاقتصادية ثم الضغوط الأسرية. وتفسير ذلك أن بعض المهن تحتاج إلى عمل متواصل وبذل مزيد من الوقت والجهد مما قد يعرض الفرد للإصابة بالصداع النصفي.

كما يمكن الإشارة إلى تسبب كل من الألفاظ الجارحة واستخدام لغة لا تخلو من اللوم، والعتاب والتوبيخ بشكل كبير مع نبرة الصوت العالية الصداع النصفي. وكشفت نتائج دراسة (Karmakar et al., 2018)، عن ارتباط الإساءة في الطفولة



بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والصداع النصفي على نحو دال إحصائياً. وتم تفسير (21%) من تأثير الإساءة في الطفولة على الصداع النصفي من خلال عامل العصابية. كما كشفت نتائج دراسة (Hamzeh, 2021) عن وجود علاقة بين العوامل الوراثية التي تؤثر على الدم و الصداع النصفي ، كما تشير الدراسة إلى أن أحد أسباب الصداع يرجع إلى مستويات أعلى من الأحماض الدهنية، باستثناء أوميغا 3 طويل السلسلة جداً، لدى الأفراد المصابين بالصداع النصفي. وبشكل ثابت، كما وجد دور وقائي سببي للأحماض الدهنية ذات الطول الأطول ضد الصداع النصفي.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

بحسب ما توصلت إليه نتائج الدراسة، توصي الباحثتان بالتالي:

- 1- متابعة الأسباب والعوامل التي قد تؤدي إلى الإصابة بالاضطرابات النفسية الجسمية (السيكوسوماتية)، وخاصة الصداع النصفي.
- 2- عمل دراسات خاصة عن علاقة الأمراض الجسدية بالصداع النصفي.
- 3- عقد دورات إرشادية لذوي الأمراض السيكوسوماتية عن تأثير بعض الاضطرابات النفسية على الإصابة بالأمراض العضوية.
- 4- ضرورة إحداث نوع من التكامل البحثي بين التخصصات الطبية والنفسية للوقوف على أهم العوامل العضوية والنفسية المسببة للصداع النصفي (الشقيقة).
- 5- إجراء دراسات لمعرفة مدى تأثير الأمراض السيكوماتية على الصحة النفسية للفرد.
- 6- دراسة الخصائص المعرفية لدى المرضى الذين يعانون من أعراض الصداع النصفي.
- 7- دراسة القدرة التنبؤية للاكتئاب والقلق وتناول الكحوليات في التنبؤ بالإصابة بالصداع النصفي لدى فئات عمرية مختلفة.

المراجع

- أبو هاشم، ا. م. (2010). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، 20* (81)، 268-350.
- الأنصاري، ب. م. (2002). *المرجع في مقاييس الشخصية: تقنين على المجتمع الكويتي*، دار الكتاب الحديث للنشر.
- جبر، أ. م. (2012). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- الحبيطي، ع. (2010). صداع الشقيقة علاجه في الطب التقليدي والطب البديل. *مجلة الوعي الإسلامي، 47* (539)، 86-87.
- الديب، و. (2017). الصداع أنواعه ومسبباته الأمن والحياة، *مجلة جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 36* (418)، 110-113.
- سعد، أ. (2021). *الصداع أبرز أعراض القراء كمرض نفسي*، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عبدربه، ع. م. هـ؛ وفرج، ط. ش. م. (2002). *مصادر ومستويات السعادة المدركة في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتدين وبعض المتغيرات الأخرى*، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- علي، ن. ص. (2020). دراسة العلاقة بين الضغوط النفسية الناتجة عن انتشار فيروس كورونا المستجد COVID-19 والاضطرابات النفسجسمية لدى المرأة العاملة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 33* (108)، 385-434.



- كعبانة، ه. م. ص. (2022). سمات الشخصية وأساليب الحب وعلاقتها بالالتزام الزواجي لدى المتزوجين في محافظة جنين، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
- محمد، ر.؛ ومونة، ب. ه. (2018). الصداع التوترى وعلاقته بخفض الصحة النفسية لدى أساتذة التعليم الثانوي دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية تبارت. *مجلة الجامع للدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (8)، 267-236.
- محمد، ز. ك. أ. (2020). الأمراض الجسدية المرتبطة بالضغط الاجتماعي، دراسة ميدانية على عينة من السيدات العاملات بجامعة الزقازيق، *مجلة كلية الآداب*، (94)، 93-44.
- محمد، م. ح.؛ وعبدالخالق، أ. م. (2019). الخصائص السيكومترية للقائمة العربية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في إطار نظرية الاستجابة للمفردة، *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، 29 (105)، 1-32.
- محمود، أ. أ. (1993). الخصائص النفسية لدى المرضى السيكوسوماتين (الصداع النصفي، آلام أسفل الظهر) من مراجعي العيادات الخارجية، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (20)، 199-233.
- منظمة الصحة العالمية، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط. (2012). *أعمال منظمة الصحة العالمية في إقليم شرق المتوسط، التقرير السنوي للمدير الإقليمي*.
- النمر، ع. ع. (2003). الصداع النصفي. *مجلة التوعية الإسلامية*، 39 (448)، 58-56.
- الأنصاري، ب. م. (2002). *المرجع في مقاييس الشخصية: تقنين على المجتمع الكويتي*. دار الكتاب الحديث للنشر.
- جبر، أ. م. (2012). *العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر بغزة.
- الحبيطي، ع. (2010). صداع الشقيقة علاجه في الطب التقليدي والطب البديل. *مجلة الوعي الإسلامي*، 47 (539)، 86-87.
- الديب، و. (2017). الصداع أنواعه ومسبباته الأمن والحياة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. 36 (418)، 113-110.
- سعد، أ. (2021). *الصداع أبرز أعراض القراء كمرض نفسي*، الإبداع. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عبدربه، ع. م. فرج، ط. ش. (2002). مصادر ومستويات السعادة المدركة في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتدين وبعض المتغيرات الأخرى. *الهيئة المصرية العامة للكتاب*. 16 (61)، 46-79.
- كعبانة، ه. م. (2022). سمات الشخصية وأساليب الحب وعلاقتها بالالتزام الزواجي لدى المتزوجين في محافظة جنين [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية.
- محمد، ر. ومونة، ه. (2018). الصداع التوترى وعلاقته بخفض الصحة النفسية لدى أساتذة التعليم الثانوي دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية تبارت. *مجلة الجامع للدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (8)، 267-236.
- محمد، ز. ك. أ. (2020). الأمراض الجسدية المرتبطة بالضغط الاجتماعي، دراسة ميدانية على عينة من السيدات العاملات بجامعة الزقازيق، *مجلة كلية الآداب*، (94)، 93-44.
- محمد، م. ح. وعبدالخالق، أ. م. (2019). الخصائص السيكومترية للقائمة العربية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في إطار نظرية الاستجابة للمفردة. *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، 29 (105)، 1-32.
- محمود، أ. أ. (1993). الخصائص النفسية لدى المرضى السيكوسوماتين (الصداع النصفي، آلام أسفل الظهر) من مراجعي العيادات الخارجية، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (20)، 199-233.
- منظمة الصحة العالمية. (2012). *أعمال منظمة الصحة العالمية في إقليم شرق المتوسط*. التقرير السنوي للمدير الإقليمي.
- النمر، ع. ع. (2003). الصداع النصفي. *مجلة التوعية الإسلامية*، 39 (448)، 58-56.



أبو هاشم، م. (2010). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*. 20(81)، 268-350.

Arabic References

- al-Anṣārī, b. M. (2002). al-Marjī ' fi Maqāyīs al-shakhṣīyah : taqnīn ' alā al-mujtama ' al-Kuwaytī. Dār al-Kitāb al-ḥadīth lil-Nashr.
- Jabr, U. M. (2012). al- 'awāmil al-khamsah al-Kubrā lil-shakhṣīyah wa- 'alāqatuhā bqlq al-mustaqbal ladā ṭalabat al-jāmi 'āt al-Filasṭīniyah bmḥāfzāt Ghazzah. [Risālat mājistīr għayr manshūrah]. Jāmi 'at al-Azhar bi-Ghazzah.
- Alhbyty, 'A. (2010). ṣudā ' al-shaqīqah 'ilājuh fi al-ṭibb al-taqlīdī wa-al-ṭibb al-Badīl. Majallat al-Wa 'y al-Islāmi. 47 (539), 86-87.
- al-Dīb, wa. (2017). alṣdā ' anwā 'uh wmsbbāth al-amn wa-al-ḥayāh, Jāmi 'at Nāyif lil- 'Ulūm al-Amniyah. 36 (418), 110-113.
- Sa 'd, U. (2021). alṣdā ' abraz A 'rād al-qurrā ' kmrd nafsi, al-ibda ' . al-Hay 'ah al-Miṣriyah al- 'Āmmah lil-Kitāb.
- 'Bdrbh, 'A. M. Faraj, Ṭ. Sh. (2002). maṣādir wa-mustawayāt al-Sa 'adah almdrkx fi ḍaw' al- 'awāmil al-khamsah al-Kubrā lil-shakhṣīyah wa-al-tadayyun wa-ba 'd al-mutaghayyirāt al-ukhrā. al-Hay 'ah al-Miṣriyah al- 'Āmmah lil-Kitāb. (61), al-Sunnah 16, 46-79.
- 'Alī, N. Ṣ. (2020). dirāsah al- 'alāqah bayna al-ḍughūt al-nafsiyah al-nātijah 'an intishār fyrrws كسورwnā almtjd COVID-19 wāl'ḍrābāt alnfsjsmyh ladā al-mar 'ah al- 'āmilah, al-Majallah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-nafsiyah 33 (108), 385-434.
- K 'bānh, H. M. (2022). simāt al-shakhṣīyah wa-asālīb al-ḥubb wa- 'alāqatuhā bālāltzām al-zawājī ladā almtzwyjn fi Muḥāfazat Janīn. [Risālat mājistīr għayr manshūrah]. Kulliyat al-Dirāsāt al- 'Ulyā. Jāmi 'at al-Najāh al-Waṭaniyah.
- Muḥammad, R. mwnh, H. (2018). alṣdā ' altwtry wa- 'alāqatuhu bkhfḍ al-Ṣiḥḥah al-nafsiyah ladā asātidhat al-Ta 'līm al-thānawī dirāsah maydāniyah bi-ba 'd thānwyāt Wilāyat tbārt. Majallat al-Jāmi ' lil-Dirāsāt al-nafsiyah wa-al- 'Ulūm al-Tarbawiyah. (8), 236-267.
- Muḥammad, Z. K. (2020). al-amrād al-Jasadiyah al-murtabiṭah bāldghwt al-ijtimā 'iyah, dirāsah maydāniyah 'alā 'ayyina min al-sayyidāt al- 'āmilāt bi-Jāmi 'at al-Zaqāzīq, Majallat Kulliyat al-Ādāb. (94), 44-93.
- Muḥammad, M. Ḥ. 'Abd al-Khālīq, U. M. (2019). al-Khaṣā'īs alsykwmtryh llqā'mh al- 'Arabīyah lil- 'awāmil al-khamsah al-Kubrā lil-shakhṣīyah fi iṭār Naẓariyat al-istijābah llmfrdh. al-Jam 'iyah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-nafsiyah. 29 (105), 1-32.
- Maḥmūd, U. U. (1993). al-Khaṣā'īs al-nafsiyah ladā al-marḍā alsykwsmtyn (alṣdā ' alnṣfy, Ālām asfal al-zahr) min murājī 'ī al- 'iyādāt al-khārijīyah, Majallat Kulliyat al-Tarbīyah bi-al-Zaqāzīq. (20), 199-233.



Munazzamat al-Šihḥah al-‘Ālamīyah. (2012). a ‘māl Munazzamat al-Šihḥah al-‘Ālamīyah fī Iqlīm Sharq al-Mutawassiṭ. al-taqrīr al-Sanawī lImdyr al-iqlīmī.

al-Nimr, ‘A. ‘A. (2003). alšdā‘ alnšfy. Majallat al-taw‘īyah al-Islāmīyah. 39 (448), 56-58.

المراجع الأجنبية:

Aguilar-Shea AL, Mambila Md JA, Diaz-de-Teran J (2022). *Migraine review for generaFeb*;54(2):102208. doi: 10.1016/j.aprim.2021.102208. Epub 2021 Nov 16. PMID: 34798397 Free PMC article

Ashina M. (2020). Migraine, *New England Journal of Medicine*, 383(19), 1866-1976

Babateen, O., Althobaiti, F. S., Alhazmi, M. A., Al-Ghamdi, E., Alharbi, F., Moffareh, A. K., & Samkari, J. A. (2023). Association of migraine headache with depression, anxiety, and stress in the population of Makkah City, Saudi Arabia: a cross-sectional study. *Cureus*, 15(5):e39788. doi:10.7759/cureus.39788. eCollection 2023 May.

Bruck, C S; Allen, D T. (2003). The Relationship Between Big Five Personality Traits, Negative Affectivity, Type A Behavior, and Workfamily Conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 457-472.

Carl G, Michael K, Johannes H, Axel H, Katja H-K, Anna C, Hartmut G,. (2022). Klinische Manifestationen und Pathophysiologie der Migräne Risikogene, Phänotypen und das Calcitonin Gene-Related Pe, *Schmerzmedizin*, 38 (6), 20-26.

Dodick, D.W. (2018). A phase-by-phase review of migraine pathophysiology, *Headache*, 58(suppl1):4-16.

Goadsby PJ, Holland PR, Martins-Oliveira M, Hoffmann Jashanna C, Akerman S (2017). pathophysiology of sensory processing. *Physiological Reviews*, 97(2):553-622

Hamzeh M Tanha, Anita Sathyanarayanan ; International Headache Genetics Consortium; Dale R Nyholt (2021). Genetic overlap and causality between blood metabolites and migraine, *Am J Hum Genet*. 2021 Nov 4;108(11):2086-2098.

Ivana L, Behrang K, John F G (2023). Measuring the susceptibility to visually induced motion sickness and its relationship with vertigo, dizziness, migraine, *syncope and personality traits*, *Exp Brain Res* 2023 May;241(5):1381-1391.

Johari, Fard R (2013). Regressions of cognitive, personality and family factors in Iranian patients with migraine headache. *Proceedings of the 21th European Congress of Psychiatry*, 2013 April 6-9; Nice, France.

Karmakar, M., Elhai, J. D., Amialchuk, A. A., & Tietjen, G. E. (2018). Do personality traits mediate the relationship between childhood abuse and migraine? An exploration of relationships in young adults using the add health dataset. *Headache: The Journal of Head and Face Pain*, 58(2), 243-259.

Magyar, M., Gonda, X., Pap, D., Edes, A., Galambos, A., Baksa, D.,... & Kokonyei, G. (2017). Decreased openness to experience is associated with migraine-type headaches in subjects with lifetime depression. *Frontiers in neurology*, 8, 270.

Nima T, Amirhossein G (2022). Integration of structural brain networks is related to openness to experience: *A diffusion MRI study with CSD-based tractography*, *Front Neurosci*, 2022 Dec 8;16:1040799 doi:10.3389/fnins.2022.1040799. eCollection 2022.



- Olga S, Anthony M E 1, Ilja v B (2022). The Effects of Partner Extraversion and Agreeableness on Trust, *Pers Soc Psychol Bull*, 2023 Jul;49(7):1028-1042.
- Parisa, G,. (2020). *Migraine and Diet Nutrients*, Jun3:12(6):1548
- Pistoia F, Salfi F, Saporito G (2022). Behavioral and psychological factors in individuals with migraine without psychiatric comorbidities. *J Headache Pain*. 2022, 23:110. 10.1186/s10194-022-01485-x8.
- Sotodehasl, N., Amirahmadi, E., Ghorbani, R., Masoudian, N., & Samaei, A. (2019). *Association between personality traits and migraine headache. Koomesh*, 21(1), 46-51.
- Taziki, S. Saghafi, S. Fathi, D.& Remezannezhad, A. (2014). Personality Characteristics in Migraine and Tension Type Headache. *Journal of Psychiatry*. 17(5), 9-14.
- Yu, X., & Tan, G. (2024). Role of Psychological Factors in Migraine. *Cureus*, 16(12). <https://www.cureus.com/articles/324340#!/metrics>





Degree of Global Leadership Skills Practice among Academic Leaders Hail University from the Perspective of Faculty Members

Dr. Maisam Fawzi Mutair Al-Azam ^{*} 

m.alazamuoh@edu.sa

Abstract:

This study aimed to examine the extent to which academic leaders at the University of Hail practice global leadership skills from the perspective of faculty members. For the study purposes, the descriptive methodology was employed. For data collection, a questionnaire was distributed to a sample of 170 faculty members. The findings indicated a high level of global leadership skills among the academic leaders, with no statistically significant differences observed at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) based on variables such as years of experience or academic rank. However, statistically significant differences were noted at the same significance level when considering the type of college. There was a higher degree of practice in global leadership skills in favor of applied sciences colleges. Based on these results, the study recommended providing academic leaders at the University of Hail with opportunities to engage in fellowships with academic leaders at regional and international universities to enhance their understanding of modern leadership approaches, particularly in the context of global leadership.

Keywords: Academic Leadership, Global Leadership Skills, Community Philosophy, Leadership Methods.

^{*} Assistant Professor of Early Childhood Education, Department of Early Childhood Education, College of Education, University of Hail, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Azam, M.F.M, (2025) Degree of Global Leadership Skills Practice among Academic Leaders Hail University from the Perspective of Faculty Members, *Journal of Arts*, 13(1), 329 -348.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. ميسم فوزي مطير العزام^{ID*}

m.alazamuoh@edu.sa

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة المكونة من (170) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت النتائج: وجود درجة مرتفعة في ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير (عدد سنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير (نوع الكلية)، وقد جاءت الفروق لصالح الكليات العلمية. وبناءً على النتائج أوصت الدراسة بضرورة القيام بإعطاء الفرصة للقيادات الأكاديمية في جامعة حائل من أجل الحصول على زمالة مع القيادات الأكاديمية بالجامعات الإقليمية والعالمية للتعرف على الأساليب الحديثة للقيادات بشكل عام والقيادة العالمية بشكل خاص.

الكلمات المفتاحية: القيادات الأكاديمية، مهارات القيادة العالمية، فلسفة المجتمع، أساليب القيادة.

* أستاذ رياض الأطفال المشارك - قسم رياض الأطفال - كلية التربية - جامعة حائل - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العزام، م. ف. م (2025). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة الآداب، 13 (1)، 329-348.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



تعد الجامعات مؤسسات علمية تربية تتميز بأنها تسهم في زيادة سرعة عجلة عملية التنمية بمختلف مجالاتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، كما أنها تعتبر شريانا رئيسيا لا يمكن الاستغناء عنه في بناء المجتمعات ورفقها إلى أعلى مستوى من التحضر والرفاه، وكلما كانت القيادات المسؤولة بهذه الجامعات ذات كفاءة ارتقت وأصبحت على قدر من الفاعلية والتطور، ولكي تؤدي هذا الدور المهم لا بد أن تتصف قياداتها والمسؤولون عن إدارتها بخصائص عدة يتم من خلالها الوصول إلى تعليم جامعي رفيع القيمة والمضمون عالميًا. بل إنها مرآة تعكس واقع وتطلعات وطموحات المجتمع، ففيها تتم عملية ترجمة فلسفة المجتمع إلى فكر يتم تقديمه لبناء المستقبل، ولقد اجتهدت الدول دائمًا بالعمل لإيجاد اتجاهات ورؤى حديثة مناسبة لتطلعاتها من أجل أن تطبق في مؤسساتها اتجاهات تقوم بتدريب الفرد على إدارة المعرفة والاستفادة من التقدم التكنولوجي الحديث في تطوير المنظومة التعليمية وهذا يتطلب القيام بجهد دائم ومستمر من أجل إنشاء مؤسسات تعليمية تستجيب لهذه المتطلبات والمتغيرات بشكل عملي وإيجابي يعود على المجتمع بالخير والمنفعة.

ولقد أضحت بيئة العمل الجامعي أكثر تعقيدًا؛ إذ تمتلئ بالتحديات المتزايدة، فكلما تقدمنا خطوة إلى الأمام، وجدنا أن هذه التحديات لم تعد متسارعة فحسب، بل أصبحت فريدة من نوعها (عيد، 2020)، ولكن الحقيقة أن تحديات اليوم نجاح للغد، لذلك على القيادات الأكاديمية في الجامعات أن تسعى نحو التغيير والتطوير في جميع المجالات؛ إذ إنها المسؤولة عنه، وذلك لما لديها من خبرات وقدرات فكرية وعلمية وثقافية وبحثية تمتلكها، لنفي بتحقيق هذا التقدم، كما أن هذه القيادات الأكاديمية تتمتع بالإبداع والابتكار العالمية، وتؤمن بأن القادم أجمل، وإلهامًا للغد والمستقبل الأفضل (جاد الله، 2020).

كما أنها تجعل النظر إلى مثل هذه التحديات على أنها فرص لخلق النجاح، والوصول إلى العالمية من أجل خدمة مجتمعاتهم والارتقاء بها (Da Costa et al., 2018)؛ فلذلك لا بد من مواجهة التغيرات والتحولات السريعة من خلال قيام القيادات الأكاديمية في الجامعات بتوظيف أنماط قيادية جديدة كالقيادة العالمية، التي تلي حاجات الجامعات، وتنسجم مع تلك التحديات والمتغيرات المتسارعة، وتهدف في غايها إلى إطلاق القدرات الكامنة للقيادات الأكاديمية وتحفيزهم ذاتيًا؛ من أجل النجاح والهوض بالمجتمعات والحفاظ عليها والاستمرار بها (Benavides, et al, 2020).

وتعد القيادة العالمية من مداخل علم الإدارة الحديثة في المؤسسات التعليمية، إذ بدأ الأدب المتعلق بالقيادة العالمية في الظهور في التسعينيات كرد فعل لضرورة التمييز بين الاختلافات في أدوار القادة المحليين والعالميين، حيث أصبح العالم أكثر ارتباطًا بالإنترنت، فالقادة المحليون هم أولئك الذي يعملون داخل بلدهم، أما القادة العالميون فهم من يديرون حول العالم (Mendenhall, et.al, 2013, Alfayez, 2024)، حيث تتطلب القيادة العالمية في الجامعات مهارات وكفايات إدارية عالية المستوى، ومرتبطة بالعمل مع بيئات وثقافات مختلفة، وخلفيات اجتماعية متعددة، وقدرة على التعامل الفعال مع المتغيرات والتحديات المحلية والإقليمية والعالمية (إبراهيم، والمرزوقي، 2020، هزاع، 2022).

ويرتكز عمل هؤلاء القادة على التمكين في التعامل مع الثقافات المختلفة والمتنوعة، ودمج ممارسات العمل للتواءم والتكيف مع الحاجات الدولية، وبناء وتدعيم فرق العمل التي تتضمن جنسيات أو ثقافات مختلفة، والتغلب بفعالية على معوقات التواصل، ووضع أهداف مشتركة للفرق والمؤسسات في ظل تنوع وتعدد القيم، والتعامل بفعالية مع القوانين والتعليمات واللوائح والنظم واحترامها وتقديرها والعمل في ضوءها، والتغلب على الأفكار الجامدة، وتشجيع الأساليب الجديدة في العمل، والتمكن من إدارة المواقف المعقدة والتغيير في البيئة العالمية (O'Keefe, 2018).



إن اهتمام القيادة العالمية بعملية التخطيط للمستقبل واستشرافه في الجامعات؛ يأتي من خلال بناء إستراتيجيات متكاملة في عمل القيادات الإدارية تتمثل في رؤية الجامعة، ورسالتها وقيمها وأهدافها الإستراتيجية، هذا بالإضافة إلى الاهتمام بإعادة تصميم الهياكل التنظيمية لمواكبة التطورات العالمية بصورة مستمرة، وامتلاك القدرة على المنافسة المحلية والدولية، والاهتمام بالقضايا والمشكلات العالمية، فضلاً عن بناء قدرات الموارد البشرية المؤسسية من خلال عمليات التنمية المهنية، والاستفادة منها في المشاركة في صنع القرار الجامعي المبني على بيانات ومعلومات دقيقة، كما تهتم القيادة العالمية ببناء شراكات فعالة مع المجتمع المحلي بما تتضمنه من مؤسسات أو منظمات أو وكالات (Asmuni, et al.2016).

ولقد حدد عدد من العلماء والباحثين في علم الإدارة التربوية مثل (Stehr, et al.2017)؛ أن القيادة العالمية في الجامعات تقوم على ثلاث كفاءات رئيسية تمثل القيادة العالمية وهي: الكفاءة المهنية؛ وتتضمن هذه الكفاءة الثقافات المتباينة، والمهارات التكنولوجية والمعارف التنظيمية، والرؤية الإستراتيجية؛ والكفاءة الاجتماعية؛ وتتضمن هذه الكفاءة الفكر العالمي، والتعاطف والاحترام والتقدير للأفكار المختلفة، والسلوكيات المتنوعة، والانفتاح الذهني، والمرونة والقدرة على التكيف، والثقة بالنفس؛ وكفاءة التعامل وتتضمن هذه الكفاءة اللغة، ومهارات الاتصال، ومهارات العرض والوساطة، والتفاوض والتنسيق والإرشاد والتوجيه.

كما أن القيادة العالمية في الجامعات تقوم على عدد من المبادئ؛ كالتطلع إلى المنافسة العالمية، وبث روح التغيير المستمر، وتقاسم القيادة وتمكين العاملين، والتنمية المهنية المستمرة للموارد البشرية، والانفتاح على المجتمع المحلي والعالمي، وبناء شراكات وتحالفات إستراتيجية مع جهات نوعية متعددة، وتطبيق المنهج الاستباقي في تحسين المخاطر لاستثمار الفرص، وتوجيه الإبداعات والابتكارات، بما يتوافق مع اتجاهات السوق واحتياجات المجتمع المحلي والعالمي، وتوظيف التقنية الرقمية وأدوات الاتصال والشبكات (Hassanzadeh, et al. 2016).

ونظرًا لأهمية القيادة العالمية في الجامعات قام العديد من الباحثين بوضع نماذج لها؛ فعلى سبيل المثال قام (Gordon, 2019) بوضع نموذج للقيادة العالمية تضمن ستة أبعاد:

البعد الأول التكيف والابتكار: وقد تضمن هذا البعد القدرة على مواجهة وإدارة التحديات والمخاطر بصورة مستمرة، والاهتمام بالتعلم مدى الحياة بالتفاعلات الاجتماعية، والمرونة والتفكير النقدي، والمغامرة المحسوبة، والتكيف مع العمل في بيئة جديدة، والانفتاح الفكري من خلال تقبل الأفكار الجديدة.

أما البعد الثاني الذكاء الثقافي: فقد تضمن فهم الأبعاد الثقافية والعلاقة بين التاريخ والقيم والدين والثقافة والأنظمة المجتمعية، وإظهار الأخلاق الإيجابية مثل: الاحترام والتقدير والتواضع.

والبعد الثالث مهارات بناء العلاقات: ويتضمن الوعي والحساسية لتصورات الآخرين ومخاوفهم، وتعزيز التعاون والتأزر بينهم، وتقوية الآخرين من خلال الاعتراف بمساهماتهم، والتفاوض وإدارة الصراع، وتشجيع العمل بروح الفريق. والرابع الذكاء التحليلي والعاطفي؛ ويتضمن القدرات الإدراكية والمواقف الإيجابية والحماس، وحسن التقدير، وكشف الغموض، والتعلم من الخطأ.

أما الخامس التواصل بين الثقافات: فيشتمل على فهم التنوع الثقافي، والتنوع في وسائل التواصل الشفوي والكتابي، واستخدام اللغات المتعددة.

والسادس القدرات الإستراتيجية والمالية والتنظيمية: ويتضمن التواجد المرئي للعاملين بصورة مستمرة، وإدارة المعلومات بكفاءة وفعالية، واستخدام التكنولوجيا.

كما قام أونسل (Eunsil, 2020) بوضع نموذج آخر يتكون من خمسة مستويات لكفاءة القيادة العالمية وخاصة ما يتعلق بفهم التغيرات في البيئة العالمية، والتننبؤ بالتغيرات في البيئة العالمية، وفهم الثقافات المختلفة، والتواصل العالمي، واستخدام اللغة الأجنبية، والأسلوب والآداب العالمية، وأظهرت نتيجة ترتيب الأولويات لاحتياجات تنمية كفاءات القيادة العالمية من بين 18 كفاءة أن الكفاءات في مجال العقل العالمي كانت الأكثر طلباً بشكل مشترك. كما أظهرت أيضاً أن الكفاءات في الشبكة العالمية كانت مطلوبة في الغالب الأعلى بين المستويات الأدنى، بينما كانت الكفاءات في مهارات تحسين الأداء مطلوبة في الغالب بين المستويات الأعلى.

أما العصيمي (2020) فقد وضع نموذجاً يتكون من أربعة مستويات هي: (الشخصية العالمية، تقدير التنوع الثقافي، بناء الشراكات والتحالفات، التكنولوجيا والقدرات المؤسسية). وتأكيداً على ما توصلت إليه النماذج التي وضعها الباحثون، أجرى (Witt, 2024) دراسة هدفت إلى استكشاف وفهم القادة الجامعيين بالولايات المتحدة الأمريكية للقيادة العالمية من خلال مشاركتهم في دورات قصيرة الأجل في الخارج للقيادة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة التي تكونت من (13) من القيادات الطلابية من ثلاث جامعات، وأظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة، في مبادئ القيادة العالمية، في الهوية القيادية، وتأثيرات الخبرات، والتأثير المتصور لدورات دراسية قصيرة الأجل، في الخارج على فهم القيادة العالمية، وتطبيق القيادة العالمية.

وقد أجرى كل من أبراهيم والصوافية (2022) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى توافر أبعاد القيادة العالمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان في ضوء نموذج جوردن مودل (Gordon Model)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة التي تكونت من (161) من المعلمين والمعلمات، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى توافر أبعاد القيادة العالمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان في ضوء نموذج جوردن جاء عالياً بصورة إجمالية، كما جاء أيضاً في جميع الأبعاد وهي: التكيف والابتكار، والذكاء الثقافي، ومهارات بناء العلاقات، والذكاء التحليلي والعاطفي، والتواصل بين الثقافات، والقدرات الإستراتيجية والمالية والتنظيمية؛ كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين تعزى إلى متغيرات الجنس ولصالح الذكور، وسنوات الخبرة ولصالح أقل من 10 سنوات، والمسعى الوظيفي ولصالح وظيفة معلم، بينما لم توجد هذه الفروق في متغير المؤهل العلمي.

وأجرى أيضاً كل من الصانع والعززي (2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة توافر مهارات القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظرهم، وتم استخدام المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة التي تكونت من (100) قائد وقائدة في المدارس الحكومية الأردنية وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لمهارات القيادة العالمية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة أنفسهم جاءت بدرجة مرتفعة لجميع مجالات الدراسة: (مهارات القيادة الأساسية، مهارات الشخصية العالمية، والمهارات التكنولوجية)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لمهارات القيادة العالمية ككل لدى قادة المدارس الحكومية تبعاً لمتغير الجنس والخبرة.

وسعت دراسة العصيمي (2020) إلى التعرف على درجة توافر مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن الفروق ذات الدلالة بين استجابات العينة حول درجة توافرها، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة التي تكونت من (243) عضو هيئة تدريس في جامعة الطائف، وأظهرت الدراسة أن درجة توافر مهارات

القيادة العالمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف جاءت متوسطة في جميع مجالاتها، وجاء ترتيب توافرها على النحو الآتي: (الشخصية العالمية، تقدير التنوع الثقافي، بناء الشراكات والتحالفات، التكنولوجيا والقدرات المؤسسية).

كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة حول درجة توافر مهارات القيادة العالمية في جميع مجالات الدراسة تعزى للجنس ولصالح الذكور، وللتخصص لصالح الكليات الإنسانية، ولسنوات الخبرة لصالح أقل من خمس سنوات، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة حول درجة توافر مهارات القيادة العالمية في الرتبة الأكاديمية.

وأجرى أونسل (Eunsil, 2020) دراسة هدفت إلى تحليل وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بالاحتياجات التعليمية للقيادة العالمية من خلال مستويات خبرتهم العالمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة المكونة من (137) طالبًا جامعيًا من جامعة كيونغ هي في سيول، وأظهرت الدراسة وجود مستوى وعي عالٍ لأهمية الاحتياجات التعليمية للقيادة العالمية، كما أظهرت الدراسة أن الطلاب ذوي الخبرة العالمية من المستوى الخامس يتمتعون بمستوى أعلى بشكل ملحوظ من الأداء في كفاءة القيادة العالمية وخاصة فيما يتعلق بفهم التغيرات في البيئة العالمية، والتنبؤ بالتغيرات في البيئة العالمية، وفهم الثقافات المختلفة، التواصل العالمي، واستخدام اللغة الأجنبية، والأسلوب والآداب العالمية، وأظهرت نتيجة ترتيب الأولويات لاحتياجات تنمية كفاءات القيادة العالمية من بين 18 كفاءة أن الكفاءات في مجال العقل العالمي كانت الأكثر طلبًا بشكل مشترك. كما أظهر أيضًا أن الكفاءات في الشبكة العالمية كانت مطلوبة في الغالب الأعلى بين المستويات الأدنى، بينما كانت الكفاءات في مهارات تحسين الأداء مطلوبة في الغالب بين المستويات الأعلى.

وفي السياق نفسه أيضًا أجرى (keefe, 2018) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الجمع بين مفاهيم القيادة العالمية وكفاءات أعضاء هيئة التدريس بحيث تتاح للطلبة الفرصة للتطور على المستوى العالمي لدى الطلبة الجامعيين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة المكونة من (279) طالبًا، تم إثبات صحة الدليل المقترح على أساس محتوى الاختبار من خلال استخدام المعرفة المتخصصة (13) خبرا في القيادة الطلابية والقيادة العالمية للتركيز على العقلية العالمية للطلبة الجامعيين.

وهدف دراسة كل منداكوستا وبيريرا وبيريرا وجيرنيمو (Da Costa, et al. 2018) إلى التعرف إلى درجة توافر أبعاد القيادة العالمية لدى القيادات في مؤسسات التعليم العالي في البرتغال، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقابلة في جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة المكونة من (14) من القيادات التعليمية، وبينت نتائج الدراسة أن درجة توافر أبعاد القيادة العالمية لدى القيادات في المؤسسات التعليمية في البرتغال جاءت بدرجة عالية بشكل عام، كما جاءت عالية في جميع الأبعاد الأربعة: الرؤية الاستراتيجية، وعدم فرق العمل المدرسية، والمهارات الناعمة، والإدارة بالنموذج والمثل الأعلى.

وركزت دراسة حسنزاده (Hassanzadeh, 2016) على معرفة كفايات القيادة العالمية التي يحتاجها القادة الأكاديميون في مؤسسات التعليم العالي، وقد استخدمت الباحثة المنهج الكيفي، وتم جمع البيانات من خلال المقابلة التي أجرتها الباحثة مع كبار القادة السابقين والحاليين في بعض الجامعات البحثية الماليزية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك سبع كفايات للقادة العالميين هي: الإدراك والوعي الثقافي العالمي، والعقلية والتصور العالمي، والتعلم من التجارب والخبرات، وتطوير واحتواء العلاقات، والتواصل والعادات والمواقف، والمعارف والمهارات، كما تناولت الدراسة أيضًا أهمية ووصف وتحديد الكفايات

العالمية، كما بينت الدراسة أهمية هذه الكفايات خصوصاً مع التسارع الكبير للعولمة، وضرورة التبادل بينها وبين القيادة المحلية، كما سلطت الدراسة الأضواء على الإيقاع السريع للعولمة وأثرها على إيجاد كفايات عالمية وقادة عالميين.

أما دراسة مارشال (Marshall, 2015) فقد ركزت على استقصاء ممارسات القيادة العالمية التي يطبقها أعضاء هيئة التدريس بكليات التعليم العالي في ثمان ولايات مختلفة من ولايات أمريكا الذين سبق أن تقلدوا أدواراً قيادية في بيئة عمل عالمية. وبإدنى ذي بدء وجهت أربعة أسئلة بحثية رئيسية لاستقصاء ممارسات شخصية وأكاديمية يطبقها أعضاء هيئة التدريس الناجحون، وقد تم عن قصد استخدام عينة كرة الثلج عينة مرجعية لعملية الاختيار، واستخدمت الباحثة المقابلات الشخصية مع المشاركين حيث تمت مقابلة المشاركين الذين يتناسبون مع هدف الدراسة، واستخدمت الباحثة الأسئلة المفتوحة والمغلقة، كما أنه تم إجراء المقابلة وفقاً لبروتوكول محدد تم تصميمه وفقاً للإطار النظري.

وقد هدفت الأسئلة لمعرفة ومعايشة المشاركين لواقعهم حيث كان الباحث متواجداً أثناء إجراء المقابلة الشخصية التي استمرت الواحدة منها بين 30-90 دقيقة. وقد كان من نتائج هذه الدراسة أن القادة المتعلمين العالميين الناجحين يطبقون ما يعرف بممارسات التعاطف الإنساني، والتواصل الذي يتسم بالشفافية والصراحة، والاحترام. كما توصلت الدراسة إلى أن من الممارسات العلمية التي تمكن القادة التعليميين العالميين من التواصل عبر الثقافات عن طريق قراءة الآداب العالمية إنشاء شبكات التواصل والتكيف والتعاون ومساعدة الآخرين على النجاح وقد مكنت هذه الممارسات الشخصية والعملية أيضاً أعضاء هيئة التعليم العالي من القيادة بنجاح في بيئة عالمية، والتغلب على التحديات ومن ثم المساهمة في استيعاب وتطوير مفهوم مبدأ العالمية الشاملة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة وجود اهتمام بالقيادة العالمية كمدخل لتطوير القيادات في مؤسسات التعليم في كثير من دول العالم، كما يتضح تنوع مستويات ممارسة القيادة العالمية بين العالية والمتوسطة والمنخفضة، ويتضح أيضاً تعدد وتنوع أبعادها وفقاً لرؤى وأفكار الباحثين وطبيعة النظم التعليمية التي يتمتعون إليها، كما كشفت الدراسات أن الهدف الرئيس للقيادة العالمية يتمثل في تمكين مؤسسات التعليم العالي من التعامل بفعالية مع التحولات والتغيرات المعاصرة المحلية والدولية والتكيف معها، بالإضافة إلى القيادة العالمية التي تركز على إدارة التنوع الثقافي، والرؤى الإستراتيجية، وتشجيع الإبداع والابتكار والتفويض والتمكين للسلطات ومنحها الصلاحيات، وبناء وتشكيل فرق العمل وتدعيمها والمشاركة في صنع القرار.

ويتضح للباحثة مما سبق أن القيادة العالمية قد تمكن الجامعات من التعامل بفكر ومنظور عالمي مع القضايا والمشكلات الأكاديمية، ولذا جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أوضحت القيادة العالمية من الأنماط القيادية التطويرية في هذا العصر، وأما حتمياً يلزم على كل قيادي اكتساب مبادئها، والتحلي بأخلاقياتها، وتطبيق قيمها الرامية لإحداث التغيرات الفعالة التي تصنع البيئات المتفردة، وعليه جاءت هذه الدراسة لدعم مهارات القيادات الأكاديمية العالمية في التعليم وتبصيرهم بأهمية القيادة العالمية ودورها في تحسين مخرجات التعليم، فالعالمية صفة قيادية متفردة يتمتع بها قيادات يملكون العقول النيرة والمتفتحة التي تفترض الأفكار الإدارية المتسمة بالحدثة والابتكار، فالتوجه نحو القيادة العالمية ثقافة حديثة تزيد من قدرة الجامعات على التكيف مع التطورات التكنولوجية الحديثة، وهذه الأدوار تتطلب وجود قيادات مؤثرة تدير الحراك العالمي.

وتكمن مشكلة هذه الدراسة في وجود قصور في إعداد وتأهيل وتطوير الجامعات بما يتواءم مع متطلبات هذا العصر الذي اتصف بالعالمية، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى افتقار القيادات الأكاديمية في الجامعات إلى مهارات القيادة العالمية، كدراسة العصيمي (2020) التي توصلت إلى أن درجة توافر مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف جاءت متوسطة في جميع مجالاتها: الشخصية العالمية، تقدير التنبؤ الثقافي، بناء الشراكات والتحالفات، التكنولوجيا والقدرات المؤسسية.

وبينت دراسة أونسل (Eunsil, 2020) وجود مستوى وعي متوسط لأهمية الاحتياجات التعليمية والتدريبية لمهارات القيادة العالمية التي تتضمن متغيرات في البيئة العالمية، والتنبؤ بالتغيرات في البيئة العالمية، وفهم الثقافات المختلفة، والتواصل العالمي، واستخدام اللغة الأجنبية، والأسلوب والآداب العالمية، أما دراسة مارشال (Marshall, 2015) فقد توصلت إلى وجود ضعف في ممارسة مهارات القيادة العالمية وأنه من أجل نجاح هذه القيادة يجب على القادة العالميين تطبيق ما يعرف بممارسات التعاطف الإنساني، والتواصل الذي يتسم بالشفافية والصراحة، والاحترام، كما توصلت الدراسة إلى أن من الممارسات العلمية التي تمكن القادة التعليميين العالميين من التواصل عبر الثقافات: قراءة الآداب العالمية وإنشاء شبكات التواصل والتكيف والتعاون ومساعدة الآخرين على النجاح، وقد مكنت هذه الممارسات الشخصية والعملية أيضاً أعضاء هيئة التعليم العالي من القيادة بنجاح في بيئة عالمية، والتغلب على التحديات ومن ثم المساهمة في استيعاب وتطوير مفهوم مبدأ العالمية الشاملة. ومن هنا سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة

التدريسية؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة

ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً

لمتغيرات (الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة، نوع الكلية)؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع نفسه الذي قامت بتناوله، إذ أصبحت الحاجة ماسة إلى تحديث القيادة الأكاديمية، ووجود القيادة العالمية وكيفية ممارسة مهاراتها؛ لتتواءم مع التغيرات العالمية، كما تتمثل أهمية هذه الدراسة من ناحيتين هما:

أولاً: الأهمية النظرية

تنبع هذه الأهمية من أهمية الموضوع نفسه الذي تناولته، إذ أصبح الانفتاح على العالم وتواصل الجامعات من خلال الشراكات والتحالفات الدولية مسألة غاية في الأهمية، وضرورة فرضتها بيئة التعاون والتنافس العالمي، ولذا فإن الحاجة ماسة إلى إدارة وتأهيل القيادات الأكاديمية وفق مهارات القيادة العالمية؛ لتتواءم مع هذه التغيرات العالمية، وإكسابهم عقلية عالمية تستطيع التعامل مع المشكلات العالمية ووضع الحلول لها، والاستجابة إلى النداءات التي يحفل بها الأدب التربوي عموماً، والتي تطالب بالاهتمام بالبعد والمنظور العالمي في التربية، إضافة إلى أن نتائجها قد تسهم في فتح مجالات جديدة أمام الباحثين للقيام بدراسة توسيع أدوار القيادة الأكاديمية وتطوير وظائف وأدوار الجامعات في سياق العالمية والبيئة المعمولة للتعليم.



ثانيًا الأهمية التطبيقية

تتمثل هذه الأهمية في أن نتائج الدراسة قد تفيد القيادات الأكاديمية بجامعة حائل في التعرف على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية لمهارات القيادة العالمية مما يؤدي إلى رفع مستوى فاعلية أدائهم لها، وقد تساعد نتائج هذه الدراسة في تطوير برامج وورش عمل خاصة بمهارات القيادة العالمية لتحسين أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات. كما أنه قد يستفيد منها صناع القرار والمخططون في وزارة التعليم مع مراعاة مهارات القيادة الأكاديمية العالمية في تطوير أداء القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، وخاصة في تحديد الفرص والمخاطر العالمية، وتهيئة المتطلبات اللازمة من أجل التعاون والتميز والتنافس العالمي، وعند عقد الشراكات والتحالفات مع جامعات وكليات عالمية، وعند تطبيق معايير وممارسات الجامعات المحلية والعالمية والمزج المتناسق بينهما.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى:

1. درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة القيادات التربوية لمهارات القيادة العالمية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى للمتغيرات التالية: (الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة، نوع الكلية).

محددات البحث

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في جامعة حائل.
- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس للقيادات التربوية في جامعة حائل.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الأول في العام 2025.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

القيادة العالمية: يعرف الصانع والعززي (2022، ص 47) القيادة العالمية بأنها "إكساب القيادة طابع العالمية وجعل تطبيقها ونطاقها ومجال استخدامها عالميًا، بحيث لا تختلف الممارسات القيادية التي تطبق في دولة ما عنها في دولة أخرى، لكنها تتكيف حسب ظروف كل دولة وإمكاناتها.

وتعرف الباحثة القيادة الأكاديمية العالمية إجرائيًا في هذا البحث بأنها "ممارسة القيادات الأكاديمية للمهارات وهي: خلق الثقافة والرؤية العالمية، والتخطيط الإستراتيجي العالمي، وتنمية الموارد البشرية العالمية، وإعداد العقلية العالمية، وتعزيز التعلم العالمي، والتي تمكنهم من القدرة على التأثير والتفكير والتطبيق عالميًا ومحليًا بنفس المعايير والقيادة في بيئة تعليمية ملتزمة بالمعايير العالمية وبكفاءة عالية في التوظيف السليم لكل الإمكانيات المادية والبشرية والتقنية، والانفتاح على المجتمع المحلي والعالمي للوصول بجامعة حائل للجامعات العالمية فكريًا وأداءً مما يجعل لها القدرة على المنافسة والتفوق على المستوى العالمي".

المهارة: عرف نواري ويوشة (Nouari and Bouchta, 2020, p 204) المهارة بأنها "أداء العمل بسرعة ودقة". كما عرف إبراهيم (2020، ص 195) مهارات القيادة بأنها "ممارسات سلوكية وقابليات وقدرات متخصصة تتضمن الطرق والإجراءات والتقنيات اللازمة للتعامل مع كافة المواقف والأعمال الإدارية التي يواجهها القائد بكفاءة وفاعلية عالية وتتضمن مجالات (الذاتية، الفنية، الإنسانية، الذهنية)".



وتعرف الباحثة مهارات القيادة العالمية إجرائيًا بأنها " سلسلة من السلوكيات والقدرات والممارسات التي تشكلها الديناميكيات اللازمة للقيادات الأكاديمية في جامعة حائل لتكون فعالة في القرن الحادي والعشرين، وتشمل تلك المهارات القدرة على خلق الثقافة والرؤية العالمية والتخطيط الإستراتيجي العالمي، وتطوير الموارد البشرية العالمية، وإعداد العقلية العالمية، وتعزيز التعلم العالمي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بوصفه الأسلوب الأنسب لطبيعة الدراسة ومشكلتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة حائل، وبعد الرجوع للإحصائيات الخاصة بالجامعة تبين أن عددهم (2025) عضو هيئة تدريس، وقامت الباحثة باختيار عينة عشوائية قوامها (170) عضو هيئة تدريس من مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا للمتغيرات الشخصية.

الجدول (1):

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا للمتغيرات الشخصية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	11	6.6
	أستاذ مشارك	22	12.9
	أستاذ مساعد	47	27.6
	محاضر	90	52.9
	المجموع	170	100.0
عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	98	57.6
	من 10 فأكثر	72	42.4
	المجموع	170	100.0
نوع الكلية	كلية إنسانية	76	44.7
	كلية علمية	94	55.3
	المجموع	170	100.0

أداة الدراسة:

بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة أبراهيم وآخرين (2022)، ودراسة الصانع والعنزي (2022)، ودراسة العصيمي (2020)، ودراسة (keefe, 2018) ودراسة (Da Costa, et al, 2018)، ودراسة حسنزاده

(Hassanzadeh, 2016)، قامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة من جزأين: الجزء الأول تكون من البيانات الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة، وتكون الجزء الثاني من (28) فقرة توضح مهارات القيادة العالمية لدى القادة الأكاديميين، وكانت موزعة على أربعة مجالات:

تكون المجال الأول من (7) فقرات تقيس مهارات الشخصية العالمية للقيادات الأكاديمية في جامعة حائل، وتكون المجال الثاني من (7) فقرات تقيس مهارات تقدير التنوع الثقافي للقيادات الأكاديمية، وتكون المجال الثالث من (7) فقرات تقيس المهارات التكنولوجية، والقدرات المؤسسية للقيادات الأكاديمية في الجامعة، وتكون المجال الرابع أيضاً من (7) فقرات تقيس مهارات بناء الشراكة، والتحالفات للقيادات الأكاديمية، لدى القيادات الأكاديمية في جامعة حائل.

صدق الأداة:

تم التحقق من صحة المحتوى من خلال عرضها على عدد من المحكمين البالغ عددهم (6) أساتذة جامعيين من ذوي الخبرة والكفاءة في موضوع الدراسة، وذلك لتقييم الاستبيان ومدى ملاءمة عباراته ووضوحها، وصحة صياغتها اللغوية وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة من قبل المحكمين باعتماد معيار التوافق (80٪) حيث تم إجراء بعض التعديلات على عبارات الاستبيان وتم تصحيح بعض العبارات لغوياً.

مقياس أداة الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية مقياس ليكرت الخماسي؛ حيث كانت الإجابات محصورة ما بين (1-5)؛ حيث أعطي للبديل الأول (بدرجة كبيرة جداً) خمس درجات، وأعطى للبديل الثاني (بدرجة كبيرة) أربع درجات، وأعطى للبديل الثالث (بدرجة متوسطة) ثلاث درجات، وأعطى للبديل الرابع (بدرجة قليلة) درجتان، وأعطى للبديل الخامس (بدرجة قليلة جداً) درجة واحدة، وللتحكم على المتوسطات الحسابية تم الاعتماد على المعادلة الآتية (Subedi, 2016):

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبديل} - \text{الحد الأدنى للبديل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5 - 1}{3} = 1.33$$

طول الفئة + أقل وزن = $1 + 1.33 = 2.33$ فتصبح درجة التطبيق الأولى (1 - 2.33) وبمستوى متدني وللانتقال للفئة الثانية $2.33 + 1.33 = 3.66$ فتصبح درجة التطبيق الثانية (2.34 - 3.66) وبمستوى متوسط وللانتقال للفئة الثالثة $3.66 + 1.33 = 5$ فتصبح درجة التطبيق الثالثة (3.67 - 5) وبمستوى مرتفع

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال استخراج معاملات كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) على مجالات أداة الدراسة، ويوضح الجدول رقم (2) ذلك.

الجدول رقم (2)

معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة

المجال	معامل الثبات
مهارات الشخصية العالمية للقيادات الأكاديمية في جامعة حائل	0.965
مهارات تقدير التنوع الثقافي للقيادات الأكاديمية	0.908
المهارات التكنولوجية والقدرات المؤسسية للقيادات الأكاديمية في جامعة حائل	0.884
مهارات بناء الشراكة والتحالفات للقيادات الأكاديمية	0.779
أداة الدراسة ككل	0.847

من خلال الجدول رقم (2) يتبين أن معاملات الثبات تراوحت ما بين (0.779-0.964) وجميعها قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض التطبيق أيضًا؛ إذ أشارت معظم الدراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات (0.60).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- تم استخدام برنامج (SPSS) في تحليل البيانات الخاصة بالدراسة الحالية، وذلك من خلال الأساليب الآتية:
- معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا؛ وذلك للتحقق من ثبات الأداة.
- استخراج التكرارات والنسب المئوية؛ وذلك من خلال التعرف على توزيع أفراد العينة وفقًا للمتغيرات الشخصية.
- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية؛ وذلك من خلال التعرف على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.
- اختبار (Independent Samples T-test)؛ من خلال التعرف على الفروق في آراء أفراد العينة حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تبعًا لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، نوع الكلية).
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، من خلال التعرف على الفروق في آراء أفراد العينة حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تبعًا لمتغير (الرتبة الأكاديمية).

عرض النتائج ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة الحالية وذلك بهدف التعرف على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وذلك وفقًا لما تناولته الأسئلة وذلك على النحو الآتي:

- أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟
- للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات أداة الدراسة، والأداة ككل.

الجدول رقم (3):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الفرعية لمجالات أداة الدراسة مرتبة تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	2	مهارات تقدير التنوع الثقافي للقيادات الأكاديمية	4.02	0.74	مرتفعة
2	1	مهارات الشخصية العالمية للقيادات الأكاديمية في جامعة حائل	3.77	0.86	مرتفعة
3	3	المهارات التكنولوجية والقدرات المؤسسية للقيادات الأكاديمية في جامعة حائل	3.66	0.67	متوسطة

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
4	4	مهارات بناء الشراكة والتحالفات للقيادات الأكاديمية	3.53	0.67	متوسطة
كل		درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية	3.74	0.42	مرتفعة

يتبين من الجدول رقم (3) أن هناك درجة مرتفعة من ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.74) بدرجة مرتفعة، كما يظهر من الجدول رقم (3) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة تراوحت ما بين (3.53-4.02). وجاء بالمرتبة الأولى مجال "مهارات تقدير التنوع الثقافي للقيادات الأكاديمية" بمتوسط حسابي (4.02) ودرجة تقييم مرتفعة، وجاء بالمرتبة الثانية مجال "مهارات الشخصية العالمية للقيادات الأكاديمية في جامعة حائل" بمتوسط حسابي (3.77)، واحتل المرتبة الثالثة مجال "المهارات التكنولوجية والقدرات المؤسسية للقيادات الأكاديمية في جامعة حائل" بمتوسط حسابي (3.66) ودرجة متوسطة، وأخيرًا جاء بالمرتبة الرابعة مجال "مهارات بناء الشراكة والتحالفات للقيادات الأكاديمية" بمتوسط حسابي (3.53) ودرجة متوسطة.

وقد يعود السبب في ذلك إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لأهمية ممارسة مهارات القيادة العالمية التي تسهم بشكل واضح في تمكين القيادات الأكاديمية من الوعي بالمتغيرات العالمية والاستفادة منها في تطوير العمل الأكاديمي والإداري في الجامعة وضمان جودته، والعمل على إعداد جيل قادر على العمل والمنافسة داخل الجامعة وخارجها في سوق العمل محليًا وعالميًا في القرن الواحد والعشرين.

وترى الباحثة أن ممارسة مهارات القيادة العالمية تساهم في تدريب وإعداد القيادات ليكون هؤلاء القادة هم بُناة المستقبل، وقادة الغد العالميين الذين يتميزون بالمصداقية، والقدرة على فهم الرؤية والقيم العالمية، والاهتمام بالقضايا والمتغيرات المحلية والدولية والإقليمية، وهم قادة التغيير، والتكيف مع مختلف البيئات الثقافية المختلفة، وفهم أن البلدان تمارس الأعمال بطرق مختلفة، ويمتلكون الذكاء التقني والمعلوماتي وانعكاس ذلك على القدرات المؤسسية والبرامجية في جامعة حائل، ولديهم المرونة في الاستجابة للاحتياجات المحلية، ويدركون الحاجة إلى إقامة تحالفات من أجل التعاون والتكامل العالمي للاستفادة من التجارب والممارسات الجديدة.

وللتعرف على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بشكل تفصيلي تم استخراج المتوسطات الحسابية لفقرات كل مجال من مجالات الإدارة المدرسية الذاتية بشكل منفرد، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجالات من مجالات مهارات القيادة العالمية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
		المجال الأول: مهارات الشخصية العالمية للقيادات الأكاديمية في جامعة حائل			
5	1	تتميز القيادات بالنزاهة الأكاديمية في سلوكياتها.	3.73	0.83	مرتفعة
3	2	تعي بالمبادئ والممارسات العالمية	3.79	0.92	مرتفعة
7	3	تمتلك قناعة قوية بالتغيير والتطوير من أجل صالح	3.69	1.06	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
الجامعة.					
6	4	تؤمن بالإصرار في تحقيق الأهداف.	3.72	0.95	مرتفعة
4	5	تملك مرونة في التكيف مع الثقافات العالمية.	3.78	0.89	مرتفعة
1	6	تمتلك نظرة إيجابية تجاه المشكلات العالمية.	3.85	0.95	مرتفعة
2	7	تملك قدرة معرفيه للتعلم من مصادر عالمية.	3.81	0.97	مرتفعة
المجال ككل					
المجال الثاني: مهارات تقدير التنوع الثقافي للقيادات الأكاديمية					
4	1	تهتم بمناقشة القضايا الإنسانية والمواطنة العالمية.	4.01	0.82	مرتفعة
7	2	تضمن المحافظة على أخلاقيات العمل العالمية.	3.85	0.90	مرتفعة
5	3	تطبق فلسفة تربوية واضحة في ضوء متغيرات العولمة.	3.98	0.89	مرتفعة
6	4	تبنى مفاهيم التعلم التنظيمي المستمر عالميًا.	3.92	0.95	مرتفعة
2	5	تتمتع بطلاقة لغوية في التواصل بلغات أجنبية مختلفة.	4.09	1.02	مرتفعة
1	6	تلتزم بحقوق الملكية الفكرية في وظائف الجامعة.	4.30	0.93	مرتفعة
3	7	تحترم الفروق الثقافية والتنوع العرقي بين الأعضاء.	4.03	0.95	مرتفعة
المجال ككل					
المجال الثالث: المهارات التكنولوجية والقدرات المؤسسية للقيادات الأكاديمية في جامعة حائل					
6	1	تستخدم الرقمية أدوات التواصل الاجتماعي.	3.29	0.72	متوسطة
7	2	توظف شبكة واسعة النطاق في تنفيذ مهام القيادة العالمية.	3.26	0.83	متوسطة
2	3	تضمن الالتزام بمعايير الجودة النوعية البرمجية المؤسسية.	3.83	0.85	مرتفعة
3	4	توظف تقنيات التعلم الإلكتروني بفعالية في الفصول الدراسية.	3.82	0.94	مرتفعة
1	5	تشارك الزملاء بفعالية بتوفير المعلومات لدعم اتخاذ القرار.	3.88	0.90	مرتفعة
4	6	تستطيع إدارة الأزمات والتعامل معها بشكل استباقي.	3.79	0.92	مرتفعة
5	7	تبحث عن المعلومات في مصادر وشبكات عالمية متعددة.	3.70	0.92	مرتفعة
المجال ككل					
			3.65	0.67	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
المجال الرابع: مهارات بناء الشراكة والتحالفات للقيادات الأكاديمية					
2	1	تشجع إجراء البحوث المشتركة مع النظراء عالميًا.	3.81	0.94	مرتفعة
3	2	تدعم البحث لتطوير جوانب المنظومة التعليمية.	3.78	0.96	مرتفعة
1	3	تشجع التنافس للحصول على التميز العالمي.	3.82	0.93	مرتفعة
4	4	تبنى روابط وعلاقات توأمة مع الجامعات المتميزة عالميًا.	3.63	1.17	متوسطة
7	5	تطور الاتفاقيات للتعاون مع جامعات متطورة.	2.99	1.28	متوسطة
6	6	تشجع المشاركة في المؤتمرات العالمية.	3.22	0.89	متوسطة
5	7	تفعل التبادل الأكاديمي لعمليات تدويل التعليم.	3.44	0.95	متوسطة
المجال ككل					
			3.53	0.67	متوسطة

من خلال الجدول رقم (4) يتبين ما يلي:

1. تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "مهارات الشخصية العالمية للقيادات الأكاديمية في جامعة حائل" ما بين (3.69-3.85) وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (6) ونصها: تمتلك نظرة إيجابية تجاه المشكلات العالمية، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (3) ونصها: تمتلك قناعة قوية بالتغيير والتطوير من أجل صالح الجامعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.77).

وقد يعود السبب في ذلك إلى إدراك أفراد عينة الدراسة لأهمية ممارسة المهارات الشخصية العالمية للقيادات الأكاديمية في جامعة حائل إذ يجب على القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن يتميزوا بعدد من المهارات الشخصية مثل النزاهة الأكاديمية في جميع سلوكياتهم، وأن تمتلك هذه القيادة قناعة قوية بالتغيير والتطوير، وتحقيق الأهداف من أجل مصلحة الجامعة، كما أنه يجب على هذه القيادات أن تمتلك نظرة إيجابية تجاه كل المشكلات المحلية والإقليمية والعالمية من أجل إيجاد الحلول المناسبة لها.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن القيادات الأكاديمية في جامعة حائل يطبقون القيم والمبادئ العالمية في أدوارهم وممارساتهم، حيث يفهمون خصائص الشخصية العالمية على أنها تمكّنهم من قيادة الجامعة نحو التميز والتنمية المستدامة، من خلال مواكبتهم للمتغيرات العالمية وتوظيفها لخدمة الجامعة، وفهم جميع الثقافات العالمية، ووضع التصورات المستقبلية لكيانهم، واستثمار القدرات البشرية بما يخدم أهداف الجامعة والمجتمع بصورة عامة.

2. تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "مهارات تقدير التنوع الثقافي للقيادات الأكاديمية" ما بين (3.85-4.30) وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (6) ونصها: تلتزم بحقوق الملكية الفكرية في وظائف الجامعة، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (2) ونصها: تضمن المحافظة على أخلاقيات العمل العالمية، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.02)، وقد يعود السبب في ذلك إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية مهارات تقدير التنوع الثقافي للقيادات الأكاديمية، إذ يتوجب على هذه القيادات الاهتمام بمهارات تقدير التنوع الثقافي والتي تمثل جزءاً مهماً من المجتمع، والتي تتفاعل فيما بينها، بما تحمله من عادات وتقاليد وقيم وغيرها، مما يعني رغبة القيادات في البعد عن الصراع الثقافي، والفوضى التي تسببها الثقافات المختلفة.

3. تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "المهارات التكنولوجية والقدرات المؤسسية للقيادات الأكاديمية في جامعة حائل" ما بين (3.26-3.88) وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (5) ونصها: تشارك الزملاء بفعالية بتوفير المعلومات لدعم اتخاذ القرار، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (2) ونصها: توظف شبكة واسعة النطاق في تنفيذ مهام القيادة العالمية، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.65).

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هناك بعض المهارات التكنولوجية والمعلوماتية قد لا تتوفر لدى القيادات الأكاديمية أو أنها تتوفر بدرجة متوسطة مثل المهارات المتقدمة في البرمجة أو الحماية الإلكترونية وغيرها، واستخدام التكنولوجيا الرقمية وأدوات التواصل الاجتماعي وتوظيف التقنيات الحديثة في تنفيذ مهام القيادة العالمية، وهو ما يعني قدرة القيادات على استخدام الإنترنت والأجهزة الإلكترونية بشكل سليم وتوظيفها في خدمة الجامعة، وتطويرها بما يحقق الميزة التنافسية المستدامة، وتلبية متطلبات سوق العمل المحلي والعالمي.

4. تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "مهارات بناء الشراكة والتحالفات للقيادات الأكاديمية" ما بين (2.99-3.82) وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (3) ونصها: تشجع التنافس للحصول على التميز العالمي، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (5) ونصها: تطور الاتفاقيات للتعاون مع جامعات متطورة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.53).

وقد يعود السبب في ذلك إلى تأكيد أعضاء هيئة التدريس أن القيادات الأكاديمية تتمتع ببعض المهارات في بناء الشراكات والتحالفات ويفتقدون للبعض الآخر، أو أن لديهم تلك المهارات ولكن لا يحاولون ممارستها في العمل بشكل واضح، كما يؤكد أعضاء هيئة التدريس أن القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لا يلجؤون في حل مشكلات الجامعة إلى الهيئة الاستشارية محلياً وعالمياً.

كما قد يعود السبب في ذلك إلى أن هناك الكثير من المعوقات التي تعوق تشكيل وتفعيل عمل تلك الهيئات مثل الضعف في إجراء البحوث المشتركة مع النظراء عالمياً، والضعف في دعم البحث لتطوير جوانب المنظومة التعليمية، والضعف في تشجيع التنافس للحصول على التميز العالمي، والضعف في توأمة الجامعات المتميزة عالمياً فيما بينها، والضعف في المشاركة في المؤتمرات العالمية، والتبادل الأكاديمي لعمليات تدويل التعليم.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Witt, 2024) التي توصلت إلى وجود درجة مرتفعة في مبادئ القيادة العالمية في الهوية القيادية وتأثيرات الخبرات، والتأثير المتصور لدورات دراسية قصيرة الأجل في الخارج على فهم القيادة العالمية وتطبيق القيادة العالمية. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبراهيم وآخرين (2022) التي توصلت إلى أن مستوى توافر أبعاد القيادة العالمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الشرقية في سلطنة عمان في ضوء نموذج جوردين جاء عالياً بصورة إجمالية.

كما اتفقت مع نتائج دراسة الصانع وآخرين (2022)، التي جاء في نتائجها وجود درجة مرتفعة لمهارات القيادة العالمية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة أنفسهم لجميع مجالات الدراسة: (مهارات القيادة الأساسية، مهارات الشخصية العالمية، والمهارات التكنولوجية)، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العصيمي (2020) التي جاء في نتائجها أن درجة توافر مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف جاءت متوسطة في جميع مجالاتها، وجاء ترتيب توافرها على النحو الآتي: (الشخصية العالمية، تقدير التنوع الثقافي، بناء الشراكات والتحالفات، التكنولوجيا والقدرات المؤسسية).

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Da Costa, et al.2018) التي جاء في نتائجها أن درجة توافر أبعاد القيادة العالمية لدى القيادات في المؤسسات التعليمية في البرتغال جاءت بدرجة عالية بشكل عام، كما جاءت عالية في

جميع الأبعاد الأربعة: الرؤية الإستراتيجية، وعدم فرق العمل المدرسية، والمهارات الناعمة، والإدارة بالنموذج والمثل الأعلى.

كما أظهرت دراسة (Hassanzadeh, 2016) وجود درجة مرتفعة في سبع كفايات للقادة العالميين وهي: الإدراك والوعي الثقافي العالمي، والعقلية والتصور العالمي، والتعلم من التجارب والخبرات، وتطوير واحتواء العلاقات، والتواصل والعادات والمواقف، والمعارف والمهارات.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تبعًا لمتغيرات (الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة، نوع الكلية)؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال اختبار (Independent Samples T-test) على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تبعًا لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، نوع الكلية)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تبعًا لمتغير (الرتبة الأكاديمية)، وفيما يلي عرض النتائج:

الجدول رقم (5)

نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-test) على الأداة ككل تبعًا لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة، نوع الكلية)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.70	0.45	1.63	0.11
	من 10 فأكثر	3.80	0.36		
نوع الكلية	كلية إنسانية	3.61	0.45	3.88	0.00
	كلية علمية	3.85	0.36		

يتبين من الجدول رقم (5) ما يلي:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تبعًا لمتغير (عدد سنوات الخبرة)، حيث بلغت قيمة (T) (1.63) وهي قيمة غير دالة إحصائية، وقد يعود السبب في ذلك إلى إدراك أفراد عينة الدراسة -بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة- لأهمية ممارسات القيادة العالمية، وما تجنيه الجامعة من قوة وتفوق ونجاح في الوصول إلى العالمية من خلال هذه المهارات. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبراهيم وآخرين (2022) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين تعزى إلى سنوات الخبرة ولصالح أقل من 10 سنوات. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الصانع وآخرين (2022) التي جاء في نتائجها عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لمهارات القيادة العالمية ككل لدى قادة المدارس الحكومية تبعًا لمتغير الخبرة.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية، في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؛ تبعًا لمتغير (نوع الكلية)، حيث بلغت قيمة (T) (3.88)، وهي قيمة دالة إحصائية؛ وعند مراجعة المتوسطات الحسابية، تبين أن الفروق كانت لصالح الكليات العلمية بمتوسط حسابي (3.85)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للكليات الإنسانية (3.61).

وقد يعود السبب في ذلك إلى اختلاف في الرؤية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية في تقديراتهم لدرجة توافر مهارات القيادة العالمية في جامعة حائل، وكذلك وعي أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية بمهارات القيادة العالمية وأهميتها في الاستفادة من المهارات والخبرات والتقنيات الإدارية المتقدمة نتيجة للتعاون بين الجامعات، ومساعدة الجامعة على فهم فوائد المشاركة الدولية، والتعرف على أفضل خطوط اتصال مع المؤسسات النظرية.

وقد تبدو تلك النتيجة طبيعية نظرًا لأن بعض الكليات الإنسانية لها علاقة بالقيادة والإدارة، وتقوم بتدريس بعض المقررات مثل القيادة التربوية، والإدارة التربوية، وضمان الجودة والاعتماد. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العيصي (2020) التي جاء في نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة حول درجة توافر مهارات القيادة العالمية في جميع مجالات الدراسة الكلية ولصالح الكليات الإنسانية.

الجدول رقم (6)

نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على أداة ككل تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
أستاذ	3.53	0.68	0.850	3	0.283	1.652	0.179
أستاذ مشارك	3.78	0.57	28.450	166	0.171		
أستاذ مساعد	3.74	0.36	29.299	169			
محاضر	3.78	0.33	3.69	0.51			

3. يتبين من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة حائل لمهارات القيادة العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تبعًا لمتغير (الرتبة الأكاديمية)، حيث بلغت قيمة (F) (1.652) وهي قيمة غير دالة إحصائية، وقد يعود السبب في ذلك إلى إدراك أفراد عينة الدراسة -بغض النظر عن الرتبة الأكاديمية- لأهمية ممارسات القيادة العالمية، وما تجنيه الجامعة من قوة وتفوق ونجاح في الوصول إلى العالمية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العيصي (2020) التي جاء في نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة حول درجة توافر مهارات القيادة العالمية في الرتبة الأكاديمية.

التوصيات:

بناء على النتائج أوصت الدراسة بما يلي:

1. ضرورة القيام بإعطاء الفرصة للقيادات الأكاديمية في جامعة حائل من أجل الحصول على زمالة مع القيادات الأكاديمية بالجامعات الإقليمية والعالمية للتعرف على الأساليب الحديثة للقيادات بشكل عام والقيادة العالمية بشكل خاص.
2. ضرورة القيام بإجراءات متميزة لتحفيز التعاون والتنافس ما بين القيادات الأكاديمية في جامعة حائل والقيادات الأكاديمية في الجامعات المناظرة في الخارج: من أجل فهم أفضل لقضايا التعليم العالي الراهنة وانعكاساتها على المستوى المحلي والعالمي.



3. ضرورة قيام الجامعات بتمكين القيادات الأكاديمية في جامعة حائل باعتبارهم قيادات قادرة على مواجهة التحديات، وفهم الإشكاليات العالمية؛ وبما يحقق التحول نحو مفهوم القيادة العالمية.
4. تشجيع القيادات الأكاديمية في جامعة حائل على المشاركة في الندوات العالمية والمؤتمرات المحلية والعالمية؛ لديهم، ومراعاة الفروق الثقافية والعلمية.

المراجع

- إبراهيم، ح. والمرزوقي، أ. (2020) القيادة العالمية مدخل لتطوير الإدارة المدرسية بسلطنة عُمان في ضوء بعض النماذج المعاصرة. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع* 2 (61)، 188-210.
- جاد الله، ج. (2020). *مهارات القيادة الإدارية الإسكندرية*. دار المعارف للنشر والتوزيع.
- حافظ، إ. (2020). *مهارات القيادة وأثرها على التخطيط بالمنظمات*. دار صادر للنشر والتوزيع.
- الصانع، خ، والعنزي، ف. (2022). مهارات القيادة العالمية لدى قادة المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية. *المجلة العربية للقياس والتقييم* 3 (5)، 40-61.
- العامري، ع. أ. ع. والمقرمي، ع. أ. ع. غ. (2021). دور القيادة الإستراتيجية في إدارة المعرفة دراسة ميدانية في الجامعات اليمنية الأهلية بالعاصمة صنعاء. *مجلة الآداب* 1 (19)، 535-578. <https://doi.org/10.35696/v1i19.723>
- العصيمي، خ. (2020) مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف. *مجلة كلية التربية* 36 (2): 397-438.
- عيد، هـ. (2020). تطوير أداء القيادات الجامعية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم والتربية* 3 (1)، 340-385.
- هزاع ف. (2024). أثر المرونة الإستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الأهلية العاملة في اليمن. *مجلة الآداب* 12 (2)، 267-314. <https://doi.org/10.35696/arts.v12i2.1986>

Arabic References

- Ibrahim, H al-Marzūqī, U. (2020) al-Qiyādah al-‘Ālamīyah madkhal li-taṭwīr al-Idārah al-madrasiyah bi-Salṭanat ‘umān fi ḍaw’ ba’ ḍ al-namādhiy al-mu‘āshirah. *Majallat al-Funūn wa-al-adab wa-‘ulūm al-Insāniyāt wa-al-ijtimā’* 2 (61), 188-210.
- Jād Allāh, J. (2020). *mahārāt al-Qiyādah al-Idārīyah al-Iskandarīyah*. Dār al-Ma‘ārif lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Hāfīz, I. (2020). *mahārāt al-Qiyādah wa-atharuhā ‘alā al-Takhṭīṭ bālmnẓmāt*. Dār Ṣādir lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Al-Ṣānī, Kh, al-‘Anzi, F. (2022). mahārāt al-Qiyādah al-‘Ālamīyah ladá qādat al-Madāris al-ḥukūmiyah fi al-Mamlakah al-Urdunīyah al-Hāshimīyah. *al-Majallah al-‘Arabīyah lil-qiyās wa-al-taqwīm*, 3(5), 40-61.
- Al-Ameri, A. A. ., & Al-Magrāmī, A. . (2021). The Role of Strategic Leadership in Knowledge Management: A Field Study in the Yemeni Private Universities in the capital, Sana’a. *Journal of Arts*, 1(19), 535–578. <https://doi.org/10.35696/v1i19.723>
- Al-‘Uṣaymī, Kh. (2020) mahārāt al-Qiyādah al-‘Ālamīyah ladá al-qiyādāt al-Akādīmīyah fi Jāmi‘at al-Ṭā‘īf. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*. 36 (2) : 397-438.
- ‘Id, H. (2020). taṭwīr adá al-qiyādāt al-Jāmi‘īyah fi ḍaw’ taḥaddīyāt al-qarn al-ḥādī wa-al-‘ishrīn. *al-Majallah al-Dawliyah lil-Buḥūth fi al-‘Ulūm wa-al-tarbawīyah*. 3(1), 340-385.



Hazza, F. (2024). The Impact of Strategic Flexibility on Achieving Sustainable Competitive Advantage in Private Universities Operating in Yemen. *Journal of Arts*, 12(2), 267–314. <https://doi.org/10.35696/arts.v12i2.1986>.

References

- Alfayez, T. M. F. (2024). The Effect of Chaotic Leadership on Job Satisfaction: A Study of Teachers' Perceptions in Saudi Schools. *Journal of Arts*, 12(3), 694–712. <https://doi.org/10.35696/arts.v12i3.2117>.
- Benavides, L.Arias J. Serna, M., Bedoya, J. & Daniel, B. (2020). Digital Transformation in Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review. *Sensors Basel, Switzerland*, 20 (11), DOI/10.3390:s20113291.
- Da Costa, R. Pereira, Cláudia Sofia M. Pereira, L.; Jerónimo, C. (2018). The Influence of Culture in International Leadership, *Journal of International Business and Economics*, 6(2), 73-88.
- Dziatko, N; Struve, F; Stehr, C. (2017). Global Leadership: How to Lead Multicultural Teams Effectively?, *Journal of Intercultural Management*, 9 (2), 5–29.
- Eunsilk, B. (2020). Analysis of college students' awareness and educational needs on global leadership competency by global experience levels, [Master degree Unpublished], Hanyang University, South Korea.
- Grossek, G., Malița, L. & Bunoiu, M. (2020). Higher Education Institutions Towards Digital Transformation-The WUT Case. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*. Springer Cham, pp. 565- 581.
- Hassanzadeh, M., Silong, A., Asmuni, A., AbdWahat, W. (2016). Global Leadership Competencies, *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), 137-146.
- Marshall, V. L. (2015). *An exploration of global leadership practices implemented by successful higher education faculty members*. Lamar University, Beaumont.
- Mendenhall, M. E., Osland, J., Bird, A., Oddou, G. R., Maznevski, M. L., Stevens, M., & Stahl, G. K. (2013). *Global leadership 2e: Research, practice, and development*. New York, Routledge.
- Nouari, K., and Bouchta, Y. (2020). *The Role of Global Leadership in Risk Management of International Business*. *Economic and Administrative Research*, Vol. 14, No. 3, 199-214. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1219869>.
- O'Keefe, S. (2018). *The Development and Initial Validation of a Self- Assessment for Global Leadership Competencies*, [Un Published Doctoral Dissertations], College of Arts, Sciences and Education, Florida International University.
- Witt, E. (2024). Exploring undergraduate students' understanding of global leadership through short-term study abroad leadership courses. *journal is available on Emerald Insight at: JOLE*, 27(1), 1 – 17. <https://www.emerald.com/insight/publication/acronym/>





Empowering Family Provider Women from the Perspective of Social Specialists at the Ministry of Human Resources and Social Development: A Field Study

Mazhera Motab Al-Kathiri^{*}

Na_dreamy@hotmail.com

Majda Ajlan Al-Juhdali^{**}

na_stellar_1985@hotmail.com

Dr. Maha bint Mohammed Nahshal^{***}

mnahshal@kau.edu.sa

Abstract:

The study aimed to identify the current reality of empowering breadwinning women, highlighting dimensions of economic, social, and psychological empowerment. For the study purposes, the qualitative descriptive approach was employed. Interviews were made with a purposive sample of (20) social specialists from the Ministry of Human Resources and Social Development in the Mecca region. The study key findings showed there was an essential need to provide breadwinning women with sufficient training qualified for the labor market, employment-ending training according to the highest international standards, contributing to increasing their ownership of business projects, partnering with the public, private, and profitable sectors to support economically self-supporting women and keep pace with contemporary changes. It was also revealed that economic empowerment positively impacted breadwinning women social lives, increasing their awareness of their rights and responsibilities, leading to more creativity, excellence, innovation, opening new doors to knowledge and information, facilitating access to leadership positions, participation in decision-making, gaining confidence and self-satisfaction, and dealing positively, reducing feelings of anxiety and tension. This aligns with the Kingdom's Vision 2030 in elevating the status of women and the quality of their lives.

Keywords: Empowerment, Breadwinning Women, Social Specialist, Quality of life.

^{*}MA Scholar in Social Work, Department of Sociology and Social Work, College of Arts, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

^{**}MA Scholar in Social Work, Department of Sociology and Social Work, College of Arts, King Abdulaziz University, Saudi Arabia

^{***} Associate Professor of Family Social Work, Department of Sociology and Social Work, College of Arts, King Abdulaziz University, Saudi Arabia

Cite this article as: Al-Kathiri, M. M., & Al-Juhdali, M. A. & Nahshal, M. B. M. (2025) Empowering Family Provider Women from the Perspective of Social Specialists at the Ministry of Human Resources and Social Development: A Field Study, *Journal of Arts*, 13(1), 349 -379.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



تمكين المرأة المعيلة من وجهة نظر الأخصائي الاجتماعي في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية: دراسة ميدانية

ماجدة عجلان الجحدي**

na_stellar_1985@hotmail.com

مزهرة متعب الكثيري*

Na_dreamy@hotmail.com

د. مها بنت محمد نهشل***

mnahshal@kau.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الواقع الفعلي لتمكين المرأة المعيلة، والتعرف على أبعاد التمكين الاقتصادي، والاجتماعي، والنفسي، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الكيفي الوصفي، من خلال المقابلات اعتماداً على العينة القصدية والمكونة من (20) أخصائياً اجتماعياً من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية من منطقة مكة المكرمة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أهمية توفير التدريب الكافي المؤهل لسوق العمل و التدريب المنتهني بالتوظيف وفق أعلى المعايير الدولية، و المساهمة في زيادة تملكها للمشاريع التجارية، وعمل الشراكات مع القطاع العام و الخاص و الربحي لدعم المرأة المعيلة اقتصادياً و مواكبة متغيرات العصر، حيث إن تمكينها اقتصادياً ينعكس إيجاباً على حياتها الاجتماعية مما يزيد وعيها بحقوقها وواجباتها، واكتشاف نقاط قوتها و مواطن موهبتها و صقلها؛ و هذا يعني المزيد من الإبداع و التميز والتجديد، و فتح أبواب جديدة للعلم و المعرفة مما يسهل الوصول إلى المناصب القيادية و مشاركتها في صنع القرار، واكتساب الثقة و الرضا عن النفس و التعامل بإيجابية مما يخفف مشاعر القلق و التوتر لديها، مما يتواءم مع رؤية المملكة 2030 في رفع مكانة المرأة و جودة حياتها.

الكلمات المفتاحية: تمكين، المرأة المعيلة، الأخصائي الاجتماعي، جودة الحياة.

* ماجستير في الخدمة الاجتماعية - قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية - كلية الآداب - جامعة الملك عبدالعزيز - المملكة العربية السعودية.

** ماجستير في الخدمة الاجتماعية - قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية - كلية الآداب - جامعة الملك عبدالعزيز - المملكة العربية السعودية.

*** أستاذ الخدمة الاجتماعية الأسرية المشارك - قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية - كلية الآداب - جامعة الملك عبدالعزيز - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الكثيري، م. م. والجحدي، م. ع. ونهشل، م. ب. م. (2025). تمكين المرأة المعيلة من وجهة نظر الأخصائي الاجتماعي في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية: دراسة ميدانية، *مجلة الآداب*، 13 (1)، 379-349.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



يشهد المجتمع في السنوات الأخيرة اهتمامًا ملحوظًا بالمرأة وتفعيل دورها في التنمية الشاملة وتمكينها من حقوقها ومعرفة واجباتها ومسؤولياتها، لأن ذلك يعتبر أفضل أسلوب في تعزيز قدرتها على مواجهة مشاكلها وإيجاد حل لها. ولعل أبرز المشكلات التي تواجه المرأة في المجتمع هي افتقار العائل، ومن المسلم به أن المجتمع يركز على مبادئ وثقافة إسلامية تلزم الأب بالنفقة والرعاية للزوجة والأبناء، إلا أن هناك مجموعة من النساء يفتقدن الميل لعدة أسباب، سواء بسبب بوفاته، أو بسبب الطلاق، أو الهجرة، أو المرض، أو السجن، فيصبحن بدون إعالة، مما يجعلهن يعانين من الفقر والحاجة، ويطلق على هؤلاء النساء (النساء المعيلات). فالمرأة هنا هي المعيلة الأولى والمسؤولة عن أسرته مسؤولية تامة (الشايخ، 2017).

إن المرأة المعيلة تمارس أدوارًا مزدوجة ومتطلبات متعددة، منها ما يتعلق بتنشئة وتربية الأطفال، ومنها ما يتعلق بتوفير الدخل الاقتصادي الكافي لمساعدة الأسرة على توفير احتياجاتها، ومنها ما يتعلق بتوفير الدعم اللازم لقيام الأسرة بوظائفها حفاظًا عليها من التفكك والانحيار.

فبسبب التغيرات السريعة في المجتمع والتطور الكبير والمتسارع الذي طرأ عليه، تحملت المرأة السعودية أعباء الجانب المادي لتكفل لأبنائها الحياة الكريمة، فهي الآن تشارك في إعالة أسرتها، مما زاد الحمل على عاتقها.

وقد تكون هذه المشكلة غير ظاهرة في مجتمعنا وغير مقدرة إحصائيًا بحسب علم الباحثين، إلا أننا نلتهمس وجودها بوضوح في مجالات العمل المختلفة، وأيضًا على مختلف السلالم الوظيفية حيث تعمل بكل جهد، وتفاني لإعالة أسرتها في مختلف المراحل العمرية والاجتماعية، مما يتسبب لها بالكثير من المشكلات الاجتماعية، والاقتصادية، والنفسية (العتيبي، 2008).

لذلك حظي موضوع تمكين المرأة وخاصة المرأة المعيلة في السنوات الأخيرة في مملكتنا الحبيبة باهتمام ملحوظ، حيث أدرجت المرأة ضمن خططها التنموية وفقًا لرؤية 2030، ومنحها دورًا ملموسًا لتساهم في التنمية ومساعدتها على معرفة حقوقها وتنمية قدراتها على حل مشكلاتها ومواجهة ظروفها الحياتية، ومن ثم مشاركتها الفاعلة في الأنشطة الحياتية المختلفة والمشاركة في صنع القرارات، ومساعدة الفئات الضعيفة، وتقوية أوضاعها ومساعدتها على المشاركة في صنع واتخاذ القرارات التي تتصل بحل مشكلاتهن.

ومن ثم فإن تمكين المرأة المعيلة يساعدها على تنمية قدراتها وتحسين مستوى معيشتها وتحقيق حياة أفضل والخروج من دائرة الفقر وتحقيق الاستقلال الاقتصادي والاعتماد على ذاتها في اتخاذ قراراتها ورفع معدل الوعي وزيادة ثققتها في نفسها فيما يتعلق بأداء جميع الأدوار المسندة إليها (الشايخ، 2017).

مشكلة الدراسة:

إن ظاهرة المرأة المعيلة أصبحت موضع اهتمام؛ وذلك بسبب تتبع ورصد تلك الظاهرة عالميًا وعربيًا والتعرف على المسببات وطرق مساعدة النسوة المعيلات على القيام بأدوارهن، من منطلق معاناة المرأة المعيلة من العديد من المشكلات التي قد تعوق أداءها لمختلف المهام المسندة إليها فمن الأدوار الإضافية التي أثقلت كاهل المرأة إعالتها لأسرتها وهذه الظاهرة ارتبطت بتغير منظومة القيم في مجتمعنا السعودي (نصر، 2017).

فإضافة إلى أدوارها التقليدية كزوجة وأم وربة منزل فهي الآن موظفة مما زاد ثقلها وجعلها تقوم بأدوار متناقضة وكثيرة في نفس الوقت. لذلك حظيت المرأة بالاهتمام في رؤية المملكة 2030 حيث تم إدراجها ضمن أهدافها وذلك بزيادة نسبة مشاركتها في التنمية وفي سوق العمل من (5% إلى 28%) وهي بذلك تسعى إلى تفعيل دور المرأة وتمكينها اقتصاديًا واجتماعيًا



للمساهمة في تنمية المجتمع وتحقيق المساواة والعدالة في الفرص المتاحة للجنسين خاصة وأن المرأة تشكل نصف المجتمع (الكريديس، 2020).

وعلى الرغم من التقدم الكبير في جوانب كثيرة من مجالات تمكين المرأة لاسيما في جانبي التعليم والصحة إلا أنه ما زال هناك حاجة قائمة لاتباع نهج شامل لتمكين المرأة، يركز على الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والنفسية للتمكين، حيث تحتاج المرأة إلى أن تتاح لها فرص الحصول على التعليم والتدريب والتكنولوجيا (شملاري وسقف الحيط، 2019).

من هنا جاء اهتمام هذه الدراسة بالتمكين الاقتصادي والاجتماعي والنفسي للمرأة المعيلة باعتباره يسهم في دعم المرأة المعيلة للتغلب على المشكلات والتحديات التي تواجهها ويحقق الاستقرار المالي والنمو الوظيفي لها وتحقيق ذاتها.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في هذا التساؤل الرئيسي:

ما واقع تمكين المرأة المعيلة من وجهة نظر الأخصائي الاجتماعي في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما واقع تمكين المرأة المعيلة اقتصاديًا من وجهة نظر الأخصائي الاجتماعي في وزارة الموارد البشرية والتنمية

الاجتماعية؟

2. ما واقع تمكين المرأة المعيلة اجتماعيًا من وجهة نظر الأخصائي الاجتماعي في وزارة الموارد البشرية والتنمية

الاجتماعية؟

3. ما واقع تمكين المرأة المعيلة نفسيًا من وجهة نظر الأخصائي الاجتماعي في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟

4. ما هي الصعوبات التي تواجه تمكين المرأة المعيلة من وجهة نظر الأخصائي الاجتماعي في وزارة الموارد البشرية

والتنمية الاجتماعية؟ وكيف يمكن التغلب عليها؟

أهداف الدراسة:

تمثل الهدف الرئيسي للدراسة في التعرف على الواقع الفعلي للمرأة المعيلة.

وتمثلت الأهداف الفرعية فيما يلي:

1. التعرف على أبعاد التمكين الاقتصادي للمرأة المعيلة.

2. التعرف على أبعاد التمكين الاجتماعي للمرأة المعيلة.

3. التعرف على أبعاد التمكين النفسي للمرأة المعيلة.

أهمية الدراسة:

1. إن تمكين المرأة المعيلة اقتصاديًا ونفسيًا واجتماعيًا يعمل على تفعيل دورها في التنمية الاجتماعية وفق رؤية 2030.

2. التوصل إلى نتائج قد يستفيد منها مكتب الضمان الاجتماعي والمؤسسات الاجتماعية وصناع القرار في دعم جهودها

لمساعدة المرأة المعيلة.

3. قلة الدراسات الكيفية التي تناولت مشكلة تمكين المرأة المعيلة في المجتمع السعودي على حد علم الباحثين.

حدود الدراسة:

1- المجال الموضوعي: التعرف على وجهة نظر الأخصائي الاجتماعي في تمكين المرأة المعيلة في ضوء رؤية 2030.

2- المجال المكاني: المؤسسات الاجتماعية في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمنطقة مكة المكرمة.

3- المجال الزمني: فترة جمع البيانات تحددت من 4/1/2023م وحتى 30/5/2023م.



4- المجال البشري: عينة الدراسة وهم (الأخصائيون الاجتماعيون العاملون في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية).

مصطلحات الدراسة:

التمكين Empowerment: "منح الإنسان أكبر قدر من الاعتماد على ذاته وتلبية ما يحتاج إليه ارتباطاً بالتغيرات التي تؤثر على حياته وتهدف إلى إحداث تغير في وضعه في كافة مجالات الحياة والمشاركة في قضايا تنمية المجتمع" (سعد الله، 2011، ص 838). وأيضاً يعرف التمكين بأنه استراتيجية تزيد من قدرات الأفراد في التعامل مع العوائق المتعلقة بالمشكلات، وتزيد قدرتهم على اتخاذ القرارات المجتمعية وأيضاً القرارات المتعلقة بحياتهم الخاصة (Dorothy، 1995). ويعرف التمكين إجرائياً بأنه: الجهود التي تقدمها وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية لدعم المرأة المعيلة اقتصادياً واجتماعياً ونفسياً.

المرأة المعيلة Breadwinner women: هي المرأة التي تتحمل مسؤولية إدارة أسرتها مادياً لتوفير مختلف احتياجات الأسرة أو تحمل الجزء الأكبر من هذه المسؤولية بالمشاركة مع باقي أفراد الأسرة على أنها تحتل منصب رئاسة الأسرة (بدران، 1994).

وتعرف أيضاً بأنها: "السيدة التي تتولى مهمة الإنفاق الكلي على أسرتها وهذا النوع من السيدات يشمل الأراذل والمطلقات والمهجورات وزوجات المعاقين غير القادرين على إدارة شؤون الأسرة والمسجونين والمرضى والمسنين والذين يعانون من البطالة واللاتي لم يتزوجن لكنهن مسؤولات عن رعاية الوالدين أو الأخوة" (حليم، 1995).

وتعرف المرأة المعيلة إجرائياً: بالمرأة التي تتولى مسؤولية الأسرة والإنفاق الكلي عليها ورعايتها وإشباع احتياجاتها، واتخاذ القرار والسلطة في بعض الأحيان.

الأخصائي الاجتماعي Social worker: "هو الشخص المتخصص في الخدمة الاجتماعية، والذي يجب أن يتصف بخصائص فردية ومهارات عملية وكفاءة عملية تؤهله للعمل في مختلف قطاعات الخدمة الاجتماعية وميادينها" (عبيد، جودت، 2010، ص 35).

ويعرف الأخصائي الاجتماعي إجرائياً: بالشخص المهني المساعد للمرأة المعيلة على فهم نفسها واكتشاف قدراتها وإمكانياتها وكيفية استغلالها لصالحها ومواجهة المواقف الصعبة التي تواجهها في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: الإطار النظري

المبحث الأول: مفهوم التمكين وأهدافه

إن مفهوم التمكين أصبح من المصطلحات الدارجة التي اكتسبت أهمية كبيرة في ظل العديد من التطلعات لتفعيل الأدوار المختلفة في المجتمع، ويعرف مونيك (Monique: 1997) التمكين بأنه: وهب الإنسان أكبر قدر من اعتماده على ذاته وتلبية مختلف احتياجاته المرتبطة بالتغيرات التي تحدث تأثيراً إيجابياً على حياته وتهدف إلى إحداث تغيرات في كافة مجالات حياته والمشاركة في تنمية المجتمع.

إن التمكين استراتيجية لمنح الأفراد القدرات والإمكانية لاتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية وبناء الذات، وعند الحديث عن مفهوم التمكين نرى أنه يضم عدة مفاهيم مرتبطة به ارتباطاً وثيقاً، والتي تتمثل فيما يلي (سعد الله، 2011، ص 838):

1. الاعتماد على الذات: ويشير هذا المفهوم إلى أنه يجب على الأفراد الاعتماد على أنفسهم أولاً في تحقيق الأهداف، فهم من يساعدون أنفسهم، ومن ثم يكونون قادرين على مساعدة الآخرين.



2. حق الاختيار: ويشير هذا المفهوم على أن الأفراد هم العنصر الفعال بحيث لا يكون الفرد العنصر الذي ينتظر المعونة بل هو من يختار أن يكون فعالاً لتمكين نفسه بما يلي احتياجاته ومتطلباته.

3. بناء قدرات التنظيم والعمل التعاوني: ويشير هذا المفهوم إلى أنه من الضروري إيجاد العديد من المؤسسات القادرة على رفع راية التمكين والمساعدة على تحقيق الرؤية والمتطلبات المجتمعية لفئة محددة من الأفراد، بحيث يكون لهذه المؤسسات الثقل الأكبر في التأثير، ويحدث هذا التأثير بناءً على قدرات تنظيمية تعاونية عالية قادرة على تحقيق التطلعات المرجوة.

إن التمكين عملية قائمة على مساعدة الأفراد على تحقيق ذواتهم ومتطلباتهم، ولكنها تتطلب في المقام الأول إيمانهم القوي باستطاعتهم على تحقيق ذواتهم ومتطلباتهم قبل منحهم الحق بذلك، إذ يشير سعد الله في دراسته إلى أن التمكين عملية تصاعدية تبدأ بالحق في الاختيار وبناء الوعي والسيطرة والرقابة والاعتماد على الذات وصولاً إلى المشاركة الفعالة والعمل الجماعي التعاوني (سعد الله، 2011: 840).

المبحث الثاني: تمكين المرأة المعيلة وأبعاد التمكين

يتناول هذا المبحث مفهوم تمكين المرأة المعيلة وأبعاد تمكينها.

وقبل الحديث عن تمكين المرأة المعيلة لا بد من التطرق إلى المعنى الحقيقي لمفهوم المرأة المعيلة والذي يشير إلى المرأة التي تتحمل عبء توفير الموارد المالية اللازمة لتوفير احتياجات أسرهما، أو الجزء الأكبر من عبء التوفير بطريقة تجعل أفراد أسرتها تسلم بفعالية دورها الريادي في المنزل (فوزي، 2011، ص 23)، ويعرف (علي، 2022، ص 31) المرأة المعيلة على أنها تلك الفئة من السيدات اللواتي تعرضن لمجموعة من الضغوطات والظروف الاجتماعية والاقتصادية مما اضطرهن لتولي مهمة الانفاق الكامل على أسرهن واتخاذ القرارات التي تتعلق بشؤون أفرادها.

إن المرأة المعيلة تواجه العديد من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية نتيجة لضعف القدرة على تحقيق الذات وضعف القدرة على اتخاذ القرارات (عبد المنعم، 2022، ص 131)، وتبعاً للظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تتعرض لها النساء فإنه يمكن تعريف المرأة المعيلة في شقين يكمل كل منهما الآخر، إذ أشار (حجازي، 2013، ص 132) إلى أن مفهوم المرأة المعيلة يفرض على المرأة المعيلة من الناحية الاجتماعية والتي تشير إلى تلك الفئات من النساء:

1. الأرمال والمطلقات اللواتي يقمن بإعالة أسرة ممتدة.
 2. المهجورات اللواتي ما زلن قانونياً متزوجات ولكن اختفى أزواجهن بسبب الحروب وغيرها.
 3. المتزوجات من رجال عاطلين عن العمل أو غير قادرين على العمل بسبب إعاقة أو ظرف ما.
 4. غير المتزوجات ولكنهن المعيلات الوحيديات لأفراد أسرهن العاطلين عن العمل.
- والمرأة المعيلة من الناحية الاقتصادية والتي تشير إلى النساء اللواتي يقمن بإعالة أنفسهن وأفراد أسرهن اقتصادياً

ومثال ذلك:

1. المتزوجات اللواتي يعلن أفراد أسرهن الأصلية اقتصادياً بصورة مستمرة أو متقطعة بعد الزواج.
 2. غير المتزوجات اللواتي ينفقن على أنفسهن من أجل إشباع حاجاتهن ومتطلباتهن.
- وعرفت دراغمة المرأة المعيلة بأنها: المرأة التي تحمل على عاتقها إعالة أسرتها وذلك لعدة أسباب منها (دراغمة، 2014،

ص 14):

1. الطلاق: وهي المرأة التي انتهت علاقتها بزوجها بموجب صك طلاق.

2. وفاة الزوج: (الأرملة) وهي المرأة التي فقدت زوجها بسبب الوفاة ولم تتزوج غيره، وأصبحت العائل الوحيد مادياً ومعنوياً للأسرة أمام المجتمع.
 3. الهجران: وهي المرأة التي هجرها زوجها مؤقتاً أو بشكل دائم، إما بسفر أو زواج متعدد فيتزايد بشكل أكبر نتيجة للأعباء الاقتصادية المتزايدة على الرجل وبسبب انخفاض فرص العمل مما يدفع بعض الرجال الفقراء لهجر أسرته هروباً من تلك الأعباء المادية فتصبح هي العائل (دره، 1999).
 4. زوجة العاطل عن العمل: بسبب العجز وكبر السن، أو أن الرجل لم يعد قادراً على العمل بسبب المرض أو إصابة أقعدته، ومن ثم تصبح المرأة هي المسؤولة عن رعاية أسرتها مادياً، وتحمل المسؤوليات في مختلف الظروف لتسد حاجتها وحاجة أسرتها (أحمد، 2003).
 5. الإدمان: كزواج مدمني المخدرات والكحول فالزوجات من هذه الشريحة هن المسؤولات عن أسرهن، فلا يقوم أزواجهن بالإففاق عليهن لأنهم ينفقون كل دخلهم على المخدرات فتعتبر من أكثر النساء تعرضاً للضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية مما يعرضها للكثير من المشكلات.
- ومن هذا المنطلق يمكننا التنبؤ فعلياً بما يقع على عاتق المرأة المعيلة من مسؤوليات متعددة، وبما يواجهها من مشكلات اجتماعية واقتصادية ونفسية أثناء إعالها لأفراد أسرتها، مما يتطلب مساعدتها من خلال تمكينها، إذ إن تمكن المرأة واستثمار قدراتها من أولى السبل الممكنة التي تسهم في مساعدتها لمواجهة مشكلاتها المختلفة (عبد الجواد، 2009، ص 1756)، وتعرف نائلة كبير (Kabeer, 2009) تمكين المرأة بأنه: عمليات التغيير التي يمكن للمرأة بها توسيع قدرتها على صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بحياتها والمساهمة مع الرجل في إحداث التغيير المرغوب في المجتمع الذي تعيش فيه.
- وعرف ناجي تمكين المرأة على أنه تلك العملية التي تصبح المرأة من خلالها فرداً وجماعياً واعية بالطريقة التي تؤثر من خلالها على علاقات القوة في حياتها، فتكسيها الثقة بالنفس مما يجعلها قادرة على مواجهة والتصدي (ناجي، 2014، ص 336)، وتعرفه الدراغمة على أنه رفع قدرات المرأة ومهاراتها، بحيث تصبح مؤهلة للانخراط والاندماج في التنمية من خلال اعتماد برامج تدريبية مبنية على دراسة احتياجاتها (دراغمة، 2014، ص 14).
- أما في هذه الدراسة فيقصد بالمرأة المعيلة إجرائياً: تلك المرأة التي تعول أسرتها إعالة كاملة دون أن يشاركها أحد في المسؤولية مما يتسبب لها بالكثير من الضغوطات النفسية والاجتماعية والاقتصادية ويتطلب مساعدتها للتخلص من تلك الضغوط والارتقاء بمهاراتها وقدراتها.
- لقد شهدت المجتمعات الحديثة تطوراً وتغيراً في كل المجالات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، والمجتمع السعودي كغيره من المجتمعات تعرض لموجات من التغيرات المتسارعة مما دفع المرأة إلى العمل إضافة إلى أعباء ومتطلبات الأسرة.
- فالمرأة لها مكانة عظيمة في مجتمعها ولاسيما أسرتها فهي تساهم بكل ما أوتيت من قوة وطاقه في الاهتمام بأسرتها فرداً فرداً؛ باعتبارها الأم المسؤولة والمسؤولية التامة عن تربية أبنائها ورعايتهم، والاهتمام بزوجها وتلبية احتياجاته ومتطلباته ولا ينتهي دورها عند هذا الحد لكن متطلبات الحياة المادية فرضت عليها البحث عن عمل لمساعدة زوجها فزاد الاعتماد عليها بهدف تلبية متطلبات الحياة المعيشية.
- فالتحولات الاقتصادية والاجتماعية التي حدثت في مجتمعنا، دفعت المرأة المعيلة للانخراط في سوق العمل لتشارك الرجل في مهامه وتساعدته في تحسين أحوال الأسرة وزيادة الدخل، في ظل زيادة التكاليف الاقتصادية التي جعلت الرجل غير قادر على تلبية احتياجات ومتطلبات أسرته وبذلك أصبح للمرأة دور إضافي لدورها الأسري. فالمرأة هي نصف المجتمع وتعدد أدوارها خلق لها عدداً من الإشكالات التي أثرت سلباً على الأسرة. (كاظم، 2020).



ومن منطلق رؤية المملكة 2030 وبرامجها حظيت المرأة بأكبر اهتمام من حكومتنا الرشيدة ومن ثم من الجهات ذات العلاقة ومنها وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، وذلك بأن خصصت أحد أهداف الرؤية لضمان زيادة مشاركة المرأة في سوق العمل، فتسارعت خطوات المرأة السعودية نحو التمكين بفضل صدور العديد من القرارات والتشريعات والأنظمة التي تعزز مكانتها في المجتمع، وبذلك أصبحت شريكا فعالا في التنمية الوطنية في جميع مجالاتها: اقتصاديا واجتماعيا وعلميا وثقافيا وغيرها (الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، 1444).

الرؤية التنموية السعودية 2030:

هي رؤية تنموية شاملة أعدها مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، وأعلن عنها بتاريخ 25 أبريل 2016م، وتسعى إلى العمل على وضع أهدافها النهائية وأسسها وآليات وبرامج تنفيذها، للانتقال بالاقتصاد الوطني من حالته الحالية بكل امتداداته الاجتماعية والمالية والتنموية كافة، التي تعتمد بدرجة عالية جداً على دخل النفط، إلى نمط اقتصادي وتنموي يستند إلى الاستقلالية التامة من الاعتماد على النفط، بالاعتماد الأكبر على إنتاجية مكونات الاقتصاد الوطني التي في مقدمتها الإنسان، كونه الركيزة الأولى والأهم في أي مجتمع كان، وبالاعتماد على الفرص والموارد الهائلة التي يمتلكها الاقتصاد الوطني، وتوظيف عائدات تلك المسارات الإنتاجية باتجاه تعزيز قدرة الاقتصاد والمجتمع. (الحري، 2019، ص 12).

واقع تمكين المرأة المعيلة وفق رؤية المملكة 2030:

يهدف هذا التحول إلى تمكين المرأة وخلق فرص متكافئة للجميع، فأصبح التركيز الأكبر على تمكين النساء المعيلات اللواتي ساهمن بشكل كبير في نمو الاقتصاد.

حيث تتمثل إحدى الاستراتيجيات الرئيسية لرؤية المملكة 2030 في زيادة مشاركة المرأة في القوى العاملة. وتتضمن هذه الاستراتيجية تحسين بيئة العمل للمرأة وتوفير فرص متكافئة لها، وقد استحدثت المملكة العديد من السياسات لدعم هذه الاستراتيجية، بما في ذلك إنشاء أقسام نسائية في مختلف الجهات الحكومية، وتركز المملكة أيضاً على تحسين بيئة العمل للمرأة. ويشمل ذلك إدخال ساعات عمل مرنة وتوفير مرافق رعاية الأطفال. ولا تعمل هذه الإجراءات على تمكين المعيلات فحسب، بل تدعم الأسرة ككل.

مبادئ التمكين:

إن التمكين يعتمد على عدة مبادئ أساسية تتمثل فيما يلي (عبد اللطيف، 2005، ص 351):

1. مبدأ الاعتماد على الذات: العامل الأول لمساعدة المرأة في مواجهة مشكلاتها هو زيادة قدراتها على تنمية ذاتها وقدراتها الشخصية الكامنة وهذا الأساس لخطط التمكين الممكنة.
2. مبدأ المشاركة: التمكين يكمن في مساعدة المرأة على المشاركة، ويقصد بمشاركة المرأة في هذا الجانب مشاركتها في مواجهة مشكلاتها وحلها والتصدي لها.
3. مبدأ البدء مع المجتمع: تمكين المرأة يعتمد على مساعدتها في تنمية قدراتها وذاتها بما هي عليه دون محاولة من البدء في تنميتها إلى مستوى أعلى، إذ إنها مرحلة تالية يتم مساعدة المرأة فيها على إيجاد مصادر ووسائل لتحسين واقعها بما هو متاح لها.

ولم يقف السروجي على هذا الحد من ذكر المبادئ بل عمل على إضافة مبدئين آخرين رأى أنه من المناسب تواجدهما (السروجي، 2009، ص 260):

1. مبدأ المسؤولية: المسؤولية تكمن في التحلي بالقيم والمبادئ التي تضمن تصحيح الأداء وتقويمه بما يتناسب مع الركائز المحددة لمكان العمل، ومن ثم فهو أساس للتمكين.

2. مبدأ العدالة والمساواة القانونية: التمكين يكمن في سد فجوة التمييز التي قد تتعرض لها المرأة المعيلة سواء بينها وبين قريناتها أو بينها وبين الرجل المعيل وهنا لا بد من توافر العدالة والمساواة القانونية التي تحكم التعاملات والعلاقات داخل وخارج نطاق العمل.

أبعاد التمكين:

التمكين عملية تعتمد على ثلاثة أبعاد أساسية من شأنها الجزم بتحقيق عملية التمكين من خلالها وتمثل فيما يلي:

1. التمكين الاجتماعي: يركز على التغيير الجذري للقيم، والمعتقدات المرتبطة بصنع القرار، ويتضمن زرع الأمل في إحداث تحولات، وتغييرات، في مؤسسات المجتمع، والتمكين الاجتماعي يعمل على رفع الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية من قبل أفراد المجتمع، ومن خلال ذلك نرى أن تمكين المرأة اجتماعياً يكمن في التغيير الاجتماعي، الذي لا يتحقق إلى بمساعدة المرأة المعيلة على المشاركة الجماعية، التي من شأنها زيادة الوعي لدى أفراد المجتمع تجاه دور المرأة المعيلة.

2. التمكين الاقتصادي: هو قدرة كل فرد من أفراد المجتمع على كسب الدخل الكافي ليعيش حياة كريمة، والقدرة على تلبية احتياجاته. ويتمثل دور الخدمة الاجتماعية على مستوى المجتمع في إعداد الأخصائيين الاجتماعيين للمشاركة في صياغة وإدارة برامج التنمية الاقتصادية (حسن، 2015)، ومن هنا نرى أن تمكين المرأة المعيلة اقتصادياً يكمن في مساعدتها على المشاركة والانضمام إلى البرامج المولدة للدخل بما يضمن الاستقلال المادي للدخل بما يحقق تلبية احتياجاتها ومتطلباتها.

3. التمكين النفسي: هو مدى قدرة المرأة على توظيف واستثمار وتطوير ما لديها من قدرات واستعدادات نفسية وشخصية تجعلها قادرة على التحكم واتخاذ القرار السليم المناسب في مختلف مواقف الحياة (سالم وآخرون: 2008)، ومن خلال ذلك نرى أن تمكين المرأة يتجه بدءاً من قدرتها الإدراكية، وشعورها بقدرتها على تغيير واقعها إلى ما يناسب متطلباتها ومتطلباتها.

دور الأخصائي الاجتماعي في تمكين المرأة المعيلة:

مع تزايد عدد النساء اللاتي أصبحن العائل الأساسي في الأسرة، أصبحت هناك حاجة إلى الأخصائيين الاجتماعيين لمساعدتهم على التغلب على التحديات المختلفة التي يواجهونها كنقص الدعم من عائلاتهم ومجتمعاتهم. ويتمثل دورهم من خلال تزويد النساء بالمهارات والموارد والدعم العاطفي الذي يحتاجه للنجاح، وتزويدهن بالموارد لمساعدتهن على التعامل مع متطلبات وظائفهن ومسؤولياتهن، كما يمكن للأخصائيين الاجتماعيين أيضاً أن يلعبوا دوراً رئيسياً في الدعوة للسياسات والبرامج التي تدعم النساء المعيلات.

المبحث الثاني: النظريات المفسرة للدراسة:

النظرية النسوية في التنمية:

اعتمدت مبادئ هذه النظرية على الاعتقاد بأن المرأة لا تعامل على المساواة مع الرجل لأي سبب سوى كونها امرأة في المجتمع الذي تُنظم شؤونه وتُحدد أولوياته حسب رؤية الرجل واهتماماته، واعترافها بأن للمرأة فرصاً وحقوقاً متساوية مع الرجل، وتنادي بالمساواة بين الجنسين اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً، وحظيت أهدافها بالتأييد في شتى أنحاء العالم. (بحري، 2014، 70).

وركزت النظرية النسوية في التنمية على ثلاثة اتجاهات نسوية تمثلت في: (الليبرالي، الماركسي، والراдикаلي)، إذ تقوم على فرضية أن جميع الناس قد خلقوا متساوين، ولا يجب حرمانهم من المساواة بسبب الجنس، وأن المرأة والرجل يتمتعان بنفس



العقلية، وأن التعليم يعد وسيلة لتغيير وتحول المجتمع، والإيمان بمبادئ الحقوق الطبيعية، وبناء على ذلك فما دام الرجال والنساء متمثلين من حيث طبيعة الوجود، إذًا فإن حقوق الرجال ينبغي أن تمتد لتشمل النساء أيضًا. (بحري، 2014، 73).

وانطلاقاً من حقائق هذه النظرية فإنه يمكن النظر من خلالها إلى التمكين للمرأة المعيلة اقتصاديًا واجتماعيًا ونفسيًا وفق رؤية المملكة 2030، والتي عززت حقوق المرأة واستقلاليتها، وتسهيل سبل وصولها إلى التعليم والأسواق والتجارة، والتدريب الكافي؛ للوصول بها إلى المشاركة الحقيقية في صنع القرارات بدءاً من أسرتها حتى أعلى مركز صنع القرار والمشاركة في الرأي للدولة، وإزالة المعوقات التي قد تعوقها، وبذلك تتساوى المرأة مع الرجل في الحقوق والواجبات وتصبح عنصراً فعالاً في التنمية والتطور. (عمر، 2020).

المحور الثاني: الدراسات السابقة والتعقيب عليها

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات التي تحدثت عن تمكين المرأة المعيلة، فهناك الدراسات التي اختصت بنوع محدد من التمكين ودراسات تحدثت بشكل عام عنه، وأيضاً تنوعت أماكن تطبيقها فمنها ما أجري في المملكة العربية السعودية ومنها ما أجري في العالم العربي ومنها ما أجري في الدول الآسيوية مثل ماليزيا، وسوف نستعرض الدراسات على النحو التالي بناء على كونها دراسات محلية ودراسات عربية ودراسات أجنبية مرتبة تاريخياً ابتداءً بالأحدث:

الدراسات المحلية:

أجرت (القحطاني، 2022) دراسة بعنوان مسيرة المرأة السعودية نحو التمكين الشامل، وهدفت الدراسة للكشف عن التطور التاريخي لتمكين المرأة. واعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي وتم جمع البيانات من خلال دراسات تاريخية واجتماعية متنوعة المصادر لتتبع تطور مفهوم التمكين والعوامل الاجتماعية والاقتصادية التي شكلت تمكين المرأة بكل مراحلها التاريخية، والتعرف على موارد تمكين المرأة ومدى فعاليتها على أرض الواقع بكل مراحلها، واستعراض منجزات تمكين المرأة السعودية خلال تاريخ الدولة السعودية وحتى رؤية 2030، فتوصلت الدراسة من خلال التحليل التاريخي السوسولوجي لتمكين المرأة بالمجتمع السعودي إلى تعزيز المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمرأة، من خلال فتح أبواب جديدة للتعليم، والعمل والوصول للمناصب القيادية، والمشاركة في صنع القرار، وتمثيل المجتمع محلياً، ودولياً.

كما أجرى (عمر، 2020) دراسة بعنوان التمكين الاقتصادي للمرأة السعودية: الأبعاد والمعوقات، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أبعاد التمكين الاقتصادي للمرأة السعودية والمعوقات التي تواجهها، وتمثلت الأبعاد في (الآليات، والمبادئ، والمؤشرات، والمستويات) واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت إلى عدة نتائج منها: أن تمكين المرأة السعودية اقتصادياً يرتكز على مبدأ قدراتها الشخصية، وتحقيق العدالة والمساواة القانونية، ومساعدتها والتعامل معها حسب مواردها المتاحة.

وتمثلت الآليات في زيادة الفرص الاقتصادية بتوسيع ميادين فرص العمل للمرأة ورفع نسبة مساهمتها في مواقع صنع القرار ورسم السياسات الاقتصادية. ومن مستويات تمكين المرأة اقتصادياً حصولها على الموارد والتمويل والخدمات ومشاركتها بصورة متساوية مع الرجل في كافة المشاريع التنموية، ومن المؤشرات التي تقيس تمكين المرأة اقتصادياً زيادة الأنشطة والمشروعات التي تزيد دخلها، والمساواة النوعية في الأجور والرواتب وزيادة فرصها في الحصول على القروض والتسهيلات الائتمانية ومن المعوقات التي تواجه تمكين المرأة اقتصادياً وجود بعض الموروثات المجتمعية التي تحد من مشاركتها في التنمية وضعف الوعي الاقتصادي للمرأة وقلة الدورات التدريبية المقدمة للمرأة العاملة لرفع كفاءتها.

وأيضاً دراسة (الحري، 2019) بعنوان السياسات الاجتماعية لتمكين المرأة في المملكة العربية السعودية: الرؤية الوطنية 2030 نموذجاً، هدفت بشكل رئيس للتعرف على السياسات الاجتماعية التي قامت بها المملكة العربية السعودية بشكل عام ولتلك السياسات التي اعتمدتها الرؤية الوطنية 2030 بشكل خاص.

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال استعراض واستقراء القرارات والأنظمة الخاصة بتمكين المرأة السعودية وأيضاً استطلاع المشاريع والبرامج التي تهدف إلى تمكين المرأة وتحديد الآليات وفق الرؤية التنموية الوطنية 2030 وخلصت الدراسة إلى توفير الفرص للمرأة عبر بناء منظومة تعليمية مرتبطة باحتياجات سوق العمل بتخريج جيل جديد من الفتيات اللاتي أسهمن كثيراً في سوق العمل ضمن أعلى الشروط المهنية، و تنمية الفرص للجميع من رواد الأعمال والمنشآت الصغيرة إلى الشركات الكبرى، وإشراكها في صنع القرار كتعيينها في المناصب العليا والمناصب الاستشارية و في مجال العمل كتأنيث المجال النسائي الذي ساعد على خفض البطالة بين الفتيات.

كما أجرى (ابن شلهوب وعبد الرحمن، 2017) دراسة بعنوان أبعاد تمكين المرأة السعودية: دراسة مسحية من وجهة نظر عينة من أعضاء مجلس الشورى وعينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية.

وهدفَت الدراسة إلى محاولة تحديد أبعاد تمكين المرأة السعودية من خلال تحديد مفهومه ومجالاته ومستوياته، وتعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية التي اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي الشامل والمسح الاجتماعي عن طريق العينة، باستخدام أداتين هما استبانة تم توجيهها للخبراء من أعضاء مجلس الشورى، واستبانة أخرى تم توجيهها إلى عينة من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن من أهم مجالات تمكين المرأة السعودية التمكين في التعليم ومجالات التدريب؛ لأنه يعد نقطة محورية تسهم في الدخول، والحصول على كافة مجالات التمكين، ومنها الاجتماعي، حيث يتضمن إحداث تغييرات في القيم، والمعتقدات المرتبطة بصنع القرار، والتمكين الاقتصادي، بالتركيز على التوسع في مجالات العمل للمرأة؛ لتحقيق استقلاليتها وحصولها على دخل كاف لتلبية احتياجاتها.

الدراسات العربية:

أجرى (عبد المنعم، 2022) دراسة بعنوان مؤسسات المجتمع المدني وتمكين المرأة المعيلة دراسة ميدانية على عينة من النساء المعيلات بمحافظة بني سويف، وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور الجمعيات الأهلية "جمعية رسالة" في تحقيق تمكين المرأة المعيلة من خلال برامجها التي طرحتها في مجالات التمكين الاقتصادي والاجتماعي والمهني والتدريبي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كما اعتمدت على منهج المسح بالعينة على 300 حالة من المستفيدات من خدمات الجمعية من النساء المعيلات في محافظة بني سويف في مصر، وتوصلت الدراسة إلى أن برامج جمعية رسالة التي تقوم بها الجمعية لتمكين المرأة المعيلة برامج متكاملة لها مردود قوي على المرأة المعيلة. ومن تلك البرامج: الكفالات الشهرية وبرنامج إطفاء الأسبوعي وسداد المصروفات ومعارض للمنتجات والسلع كمعارض الملابس المستعملة، والشنطة الغذائية الشهرية.

وأيضاً دراسة (راشد، وآخرون، 2017) بعنوان التمكين الاقتصادي والاجتماعي للمرأة المعيلة في محافظة أسيوط، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الإجراءات الاقتصادية والاجتماعية المقدمة للمرأة المعيلة بريف أسيوط في مصر من خلال القروض والمشاريع الاقتصادية الخاصة بها، والتعرف على أهم المشكلات التي تواجه المرأة المعيلة، أثناء تنفيذ تلك المشروعات.

وأجرى هذا البحث في محافظة أسيوط وتم الاختيار العشوائي لقرية واحدة فقط من بين كل المراكز الأربعة المختارة وتم سحب عينة عشوائية بلغ حجمها (250) مبحوثة وكان من أهم النتائج توضيح مدى الحاجة إلى تفعيل دور المرأة من خلال البحث عن أفضل فرص التمويل المناسبة لإقامة أنشطة إنتاجية التي تدر عليهن دخلاً يسمح لهن بتمكينهن اقتصادياً



بمجمعاتهن وتيسير السداد لهن والتسويق لمنتجاتهن وإكسابهن مهارات جديدة لتحسين مستواهن مما يمكنهن من فتح مجالات عمل أخرى.

ودراسة (عبد السلام وآخرون، 2014) بعنوان التمكين النفسي للأُم المعيلة بين الواقع والمأمول: التي هدفت إلى التعرف إلى أبعاد التمكين النفسي للأُم المعيلة والمقارنة بين واقع المرأة في مصر الآن وما نحاول الوصول إليه من تنمية قدراتها وطاقاتها إلى أقصى حد ممكن. فاستخدمت المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع الحقائق، وأوضحت نتائج الدراسة أن المرأة المعيلة تعاني من مجموعة من المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية، وللتغلب عليها يجب تطوير سياسيات وبرامج لرعاية الأمهات المعيلات وتوفير بيانات عن مشكلاتهن والعمل على تحسين الأحوال الاقتصادية والاجتماعية للمرأة المعيلة والارتقاء بقدراتها ومهاراتها وتمكينها من الدخول لسوق العمل بشكل فعال.

ودراسة (عبد الودود، وآخرون، 2006) بعنوان الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية لمشروعات المرأة المعيلة في المجتمع الريفي: دراسة تقييمية في قريتين بمحافظة المنيا، وتهدف إلى قياس الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية لمشروعات النساء المعيلات لأسرهن في المجتمع الريفي، وتم تطبيق الدراسة على عينة عمدية قوامها (88) امرأة معيلة وفقيرة، نصفهن من قرية نزلة حسين والنصف الآخر من قرية بني محمد سلطان بمركز المنيا بمصر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المشروعات الاقتصادية التي قامت بتنفيذها النساء المعيلات لها آثار إيجابية انعكست عليهن وعلى أسرهن بحيث ساعدت في تمكينهن اقتصاديًا واجتماعيًا.

كما أجرت (مدحت، 2007) دراسة بعنوان التمكين الاجتماعي والاقتصادي للمرأة المعيلة بين الواقع والمأمول: حيث هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن كيفية تمكين المرأة المعيلة اجتماعيًا واقتصاديًا، وذلك في ضوء الوضع الراهن للمرأة المعيلة بغية الوصول إلى رؤى مستقبلية لمواجهة مشكلات المرأة المعيلة ومحاولة الحد منها.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال مقابلات مقننة أو من خلال استمارة البحث والاستعانة بأسلوب دراسة الحالة واعتمدت في جمع البيانات أيضا على الملاحظة والمقابلة. وشملت العينة (50) من النساء المعيلات من حي مصر الجديدة وحي مدينة نصر. وخلصت الدراسة إلى ضرورة تحسين أساليب تعليم المرأة المعيلة وزيادة الاستثمارات النسائية والاهتمام بتدريب وتثقيف المرأة المعيلة لمواكبة التغيرات التكنولوجية، وتقديم الدعم المالي بتخصيص علاوة مالية للإعالة سنويًا طوال فترة مسؤوليتها عن تعولهم، ورفع مهاراتها لمواجهة احتياجات سوق العمل وزيادة مشاركتها في المشروعات الصغيرة.

الدراسات الأجنبية:

جاءت دراسة (Jaafari et al., 2022) بعنوان: (The Empowerment of Informal Female Workers: A Case Study for Social Work Intervention in Tehran Province) (تمكين العاملات غير الرسميات: دراسة حالة لتدخل العمل الاجتماعي في محافظة طهران): هدفت الدراسة إلى تحديد الحرمان الذي تتعرض له العاملات غير الرسميات، وتحديد التحديات التي تواجه العاملات غير الرسميات وتحديد الآليات التي تستخدمها العاملات غير المهيكلات لمواجهة التحديات، وتحديد عواقب العمل غير المهيكل على المرأة، والعوائق التي تحول دون إضفاء الطابع الرسمي للعاملات غير الرسميات، واعتمدت على المنهج الكيفي والتحليل الموضوعي.

استخدمت لجمع البيانات المقابلات شبه المنظمة، واشتملت عينة الدراسة على العاملات غير الرسميات في طهران، حيث بلغ عددهن (32) عاملة، وعينة من الخبراء بلغ عددهم (14) خبيرًا في مجالات علم الاجتماع والاقتصاد والرعاية الاجتماعية والقانون وصنع السياسات. وخلصت الدراسة إلى أن العاملات يدخلن مجال العمل غير الرسمي برأس مال ناقص، لذلك فإنهن يعملن ضمن هيكل خالٍ من حماية العمال في ظل علاقات جديدة من الهيمنة واللامساواة، مصحوبة بمشاعر



انعدام الأمن والقلق، إذ إن نقص رأس المال نفسه يؤدي إلى نوع من الصراع الاجتماعي في مجال الحرمان الاجتماعي بطريقة يمكن فيها فهم تنظيم العمل غير المهيكل والتعبير عنه على خلفية رأس المال الضعيف والعلاقات المهيمنة، وأنه كلما ازدادت قوة الأفراد المحرومين من الناحية النفسية، والاجتماعية، والبيئية، والقانونية زاد وعيهم وعلمهم، وكلما زادت قوتهم في العمل زادت عملية إضفاء الطابع الرسمي، كما أشارت الدراسة إلى أن العوامل غير المهيكلت لديهن نظامهن الخاص للقيم وقواعد السلوك المتضمن مجموعة من الأخطاء الإدراكية التي تشكل تحديات لعملية التشكيل على المستوى الجزئي، وهذا ما يعالجه نموذج إضفاء الطابع الرسمي على العمل الاجتماعي من خلال التمكين، إذ يعمل على تقديم إطار عمل على أساس القيم والمعايير والمعتقدات والمعلومات والسلطات، مما يقلل من إمكانية استغلال القوة البشرية في مكان العمل.

كما أجرى (Abdel Halim, 2022) دراسة بعنوان: (A Proposed Framework from the Perspective of the Generalist Practice of Social Work by Using Participatory Rapid Research to Confront the Female Breadwinner's Problems) (إطار مقترح من منظور الممارسة العامة للعمل الاجتماعي باستخدام البحث السريع التشاركي لمواجهة مشاكل معيلة الأسرة).

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشاكل التي تواجهها المعيلة، والتعرف على طبيعة استخدام البحث التشاركي السريع لمواجهة مشكلات المرأة المعيلة، والتعرف على طبيعة متابعة المشاريع التي تنفذها المعيلة باستخدام البحث التشاركي السريع، وتحديد دور فريق البحث السريع التشاركي في إدارة مشاكل المعيلة، والتعرف على المعوقات التي تواجه البحث التشاركي السريع لإدارة مشاكل المعيلة، وتحديد الأنشطة المقترحة لتمكين البحث التشاركي السريع من إدارة مشاكل المعيل، وتطوير إطار مقترح من منظور ممارسة اختصاصي العمل الاجتماعي باستخدام البحث التشاركي السريع لإدارة مشاكل المعيل. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على المسح الاجتماعي. واستخدمت المقابلات لجمع البيانات، واشتملت عينة الدراسة على النساء المعيلات المستفيدات من جمعية معاكم للتنمية والمساعدات الاجتماعية بحلول البالغ عددهن (32) عاملة، وعينة للمسؤولين بنفس الجمعية والبالغ عددهم (15) مسؤولاً.

وخلصت الدراسة إلى أن طبيعة المشاكل التي تواجه المرأة المعيلة تتمثل في الدخل غير الكافي في المرتبة الثانية والإرهاق العصبي والنفسي والصحي بسبب الأدوار المتعددة التي تلعبها داخل المنزل وخارجه، كما أشارت الدراسة إلى أن مهمة فريق البحث السريع التشاركي تكمن في مراجعة أفكار المشاريع واختيار الأنسب لإمكانيات المرأة وتقديم النصيحة والاستشارة حول أهمية وجود مشروع مدر للدخل ومساندة لتخطي أي معوقات تواجهها وشرح إجراءات الحصول على قرض وكيفية الوفاء بمتطلباته، ودعم إنهاء إجراءات وثائق الحصول على قرض، ومتابعة خطوات تنفيذ المشروع، والمتابعة المستمرة للمشروع من خلال التوجيه المستمر لتحقيق نجاح المشروع، وتشجيعها على المطالبة بالحقوق في المجتمع.

كما جاءت دراسة (Rohaym & Abd Elaziz, 2022) بعنوان: (Community action Programs and Empowering Female Breadwinners in The Local Community) (برامج العمل المجتمعي وتمكين المعيلات في المجتمع المحلي): هدفت الدراسة إلى تحديد برامج التمكين للمرأة المعيلة في المجتمع المحلي، وتحديد دور المنظمات الأهلية التي تقدم برامج للنساء المعيلات في المجتمع المحلي، والوصول إلى مقترحات تساهم في تفعيل برامج تمكين المعيلات في المجتمع المحلي.

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي القائم على المسح الاجتماعي. واستخدمت استمارة استبيان للمسؤولين في المنظمات غير الحكومية المختارة، واستمارة استبيان للمرأة المعيلة لجمع البيانات، واشتملت عينة الدراسة على الأعضاء المسؤولين في مجالس الإدارة والأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المنظمات المختارة بمركز الصف بمحافظة الجيزة والبالغ عددهم (38) مسؤولاً، بالإضافة إلى عينة من المعيلات المستفيدات والبالغ عددهن (163) عاملة. وخلصت الدراسة إلى أن



مستوى برامج التمكين التي تقدمها المنظمات غير الحكومية للمرأة المعيلة في المجتمع المحلي -كما حددتها المعيلة- كان مرتفعاً، وكما حدده المسؤولون كان عالياً، ورأت الجهات المسؤولة عن تقديم برامج التمكين التي تقدمها المنظمات الأهلية للنساء المعيلات في المجتمع المحلي أن برامج التأهيل تأتي في مقدمة الوسائل الفعالة، وأن مستوى أدوار المنظمات الأهلية في برامج التمكين التي تقدمها المنظمات الأهلية للمرأة المعيلة في المجتمع المحلي -كما حددتها المعيلة- كان مرتفعاً، ووجود علاقة مباشرة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين البرامج ودور المنظمات غير الحكومية في تحقيق التمكين للمرأة المعيلة على النحو الذي تحدده المعيلة.

كما جاءت دراسة (Naseer et al.,2021) بعنوان: (Rural women empowerment through social protection programs: A case of Benazir income support program in Punjab, Pakistan) (تمكين المرأة الريفية من خلال برامج الحماية الاجتماعية: حالة من برنامج بينظير لدعم الدخل في البنجاب، باكستان):

هدفت الدراسة إلى التحقيق في مبادرات تمكين المرأة من خلال برامج الحماية الاجتماعية، مع الأخذ في الاعتبار BISP كدراسة حالة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي. واستخدمت المقابلات لجمع البيانات، واشتملت عينة الدراسة على النساء المستفيدات من برنامج بينظير لدعم الدخل (BISP)، وهو أحد برامج الحماية الاجتماعية التي تقدم خدمات المساعدة المالية غير المشروطة للنساء الفقيرات في البنجاب، باكستان البالغ عددهن (36) امرأة.

وأجريت دراسة (Jabbar, & Zaza,2016) بعنوان: (Evaluating a vocational training programme for women refugees at the Zaatari camp in Jordan: women empowerment: a journey and not an output) (تقييم برنامج تدريب مهني للاجئين في مخيم الزعتري في الأردن: تمكين المرأة: رحلة وليس مخرجات).

هدفت الدراسة إلى التأكيد على أن التمكين الاقتصادي للمرأة هو شرط أساسي للتنمية المستدامة ولتحقيق جميع الأهداف الإنمائية للألفية وأهداف التنمية المستدامة، وتحديد المهارات التقنية والمهنية المقدمة إلى اللاجئين في مخيم الزعتري، وتقييم برنامج المهارات الفنية والمهنية في ضوء تأثيره على تنمية المهارات والنتائج الاقتصادية ومقاييس الرفاهية. واعتمدت الدراسة المنهج الكيفي الاستقرائي.

واستخدمت المقابلات المنظمة لجمع البيانات، واشتملت عينة الدراسة على النساء المستفيدات من برنامج المهارات المهنية بعنوان "واحة النساء والفتيات" في مخيم الزعتري للاجئين السوريين في مدينة المفرق في الأردن، البالغ عددهن (26) امرأة. وخلصت الدراسة إلى أنه يجب على النساء البالغات أن يتخذن قرار الأسرة وأن الأطفال يجب أن يذهبوا إلى المدرسة بغض النظر عن الجنس، وأنه يجب على الحكومة تقديم المساعدة المناسبة التي تسمح للأسر المحتاجة خاصة بتمكين المرأة، ويجب على الحكومة أيضاً إطلاق برامج ضخمة لتعظيم تعليم الفتيات بدافع تمكين المرأة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة التي أجريت عن تمكين المرأة المعيلة نرى أن الدراسات السابقة اتفقت في موضوعها وهو: تمكين المرأة المعيلة. واتفقت في تطبيق الدراسة على عينة: النساء المعيلات، ماعدا دراسة (ابن شلهوب، 2017) والتي طبقت على: عينة من الخبراء من أعضاء مجلس الشورى وعينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية ودراسة (Jaafari et al.,2022) التي طبقت على العاملات غير الرسميات في طهران وعينة من الخبراء في مجالات علم الاجتماع والاقتصاد والرعاية الاجتماعية والقانون وصنع السياسات.

استخدمت معظم الدراسات السابقة في جمع بياناتها على أداة: الاستبانة لجمع البيانات باستثناء دراسة (Jaladin et al.,2020) حيث استخدمت في جمع البيانات المقاييس: كمقياس التعاطف مع الذات، ومقياس التوتر، والقلق، والاكتئاب.

ودراسة (عبد المنعم، 2022) التي استخدمت أداة المسح، أما دراسة (الحري، 2019) فاعتمدت على استعراض واستقراء كل ما صدر من أنظمة وقوانين واستطلاع لأحدث البرامج التي تستهدف المرأة وتمكينها، ودراسة (عمر، 2020) التي استخدمت أدبيات علم الاجتماع في جمع البيانات، ودراسة (القحطاني، 2022) حيث استمدت بياناتها من الدراسات التاريخية والاجتماعية متنوعة المصادر، أما دراسة (Jaafari et al., 2022) ودراسة (Abdel Halim, 2022) ودراسة (Naseer et al., 2021) فقد اعتمدت المقابلات كأداة لجمع البيانات.

وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي باستثناء دراسة (Jaladin et al., 2020) ودراسة (عبد الودود، 2006) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي ودراسة (ابن شلهوب، 2017) التي استخدمت المسح الاجتماعي الشامل والمسح عن طريق العينة ودراسة (Jaafari et al., 2022) التي استخدمت المنهج الكيفي ودراسة (Abdel Halim, 2022) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي القائم على المسح الاجتماعي.

اختلفت دراسة (القحطاني، 2022) عن بقية الدراسات في تناولها مشكلة الدراسة من جانب نظري تاريخي مستمد من دراسات تاريخية واجتماعية لتتبع تطور تمكين المرأة. ومن خلال استعراض أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة نشير إلى أن الدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة في الهدف العام إلا أنها تميزت عنها في الآتي:

- 1- اعتمادها المنهج الكيفي وذلك لتكوين فهم دقيق عن مشكلة الدراسة باستثناء دراسة (Jaafari et al., 2022).
 - 2- تضمنت عينة الدراسة الحالية الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية لضمان تشخيص الواقع بدقة من واقع تجربتهم وإشرافهم على برامج التمكين التي تقدم للمرأة وفق رؤية 2030.
 - 3- استخدمت أداة المقابلة وجهاً لوجه لجمع البيانات بدقة أكبر.
- ولا شك أن الدراسة الحالية استفادت بشكل كبير من الدراسات السابقة، ومن جوانب الفائدة العلمية من الدراسات السابقة ما يلي:

- 1- تم التوصل إلى صياغة دقيقة لعنوان الدراسة وهو (تمكين المرأة المعيلة من وجهة نظر الأخصائي الاجتماعي في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية).
- 2- واستفادت من الدراسات السابقة أيضاً في اختيار المنهج الملائم لهذه الدراسة وهو المنهج الكيفي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة الوصفية لتحقيق أهدافها والإجابة على تساؤلاتها على المنهج الكيفي وهو البحث الذي يعتمد على تحليل ودراسة البيانات والأحداث بأسلوب غير رقمي (كبي)، ويتم استنتاج النتائج من تحليل الأحداث والمواقف والظواهر الاجتماعية والملاحظة والتواصل اللفظي وغير اللفظي (ريان، 2003). فلجأت الباحثتان إلى المنهج الكيفي للحصول على فهم وتفسير متعمق وأكثر شمولية عن تمكين المرأة المعيلة من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين وفق رؤية 2030 (رجب، 2003).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من (20) أخصائياً اجتماعياً من إجمالي عدد (24000) من العاملين في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمنطقة مكة المكرمة، خلال فترة إجراء الدراسة خلال العام 1444هـ - 2023م.



عينة الدراسة:

اشتملت الدراسة على العينة القصدية لأن الباحثين تقصدان أفراداً مخصصين من مجتمع الدراسة (أبو النصر، 2017)، وهم الأخصائيون الاجتماعيون في وزارة الموارد البشرية وقد تم التوصل إليهم من خلال مجال عمل الباحثين، وذلك لجمع معلومات متعمقة وافية لكون وجود الباحثين في عمق المجتمع مما يسهل الوصول إليهم. كانت العينة مكونة من (20) أخصائياً اجتماعياً من الجنسين، وفي ظل البحوث الكيفية لا يتم اختيار عينة كبيرة الحجم فالباحث عندما يختار العينة يركز اختياره على القادرين على تزويده بالمعلومة والذين يثق بقدراتهم من رواد التخصص ولديهم معرفة خاصة بالظاهرة محل الدراسة (ريان، 2003). فحدد (Morse، 1996) مبدأين ضروريين يستند عليهما عند أخذ العينة في البحوث الكيفية: وهي مبدأ الملاءمة ومبدأ الكفاءة.

مبدأ الملاءمة: ويتجسد في اختيار المبحوثين الذين لديهم أفضل المعلومات والبيانات وفقاً لمتطلبات الدراسة وصعوبة وتكلفة التعامل مع العدد الضخم للعينة. مبدأ الكفاءة: ويتجسد في كفاية المعلومات المتعلقة بمشكلة البحث، وهذا يعني توفر بيانات كافية شاملة لوصف وتطوير الظاهرة حتى وصلت إلى درجة التشبع النظري أي أنه لن يظهر لدينا أي بيانات جديدة، حتى لو قمنا بزيادة حجم العينة.

ولا يزال حجم العينة محل اختلاف بين العلماء في البحث العلمي، غير أن العديد من ذوي الاختصاص اتفقوا على أن الوصول إلى تشبع البيانات هو المحدد لحجم العينة في البحوث الكيفية. فالتشبع أحد أهم المعايير عند تحديد حجم وعدد العينة في تلك البحوث، حيث إن الباحث سوف يستمر في جمع المعلومات والبيانات من المبحوثين حتى تصبح المعلومات مكررة وغير جديدة. لذلك من الأنسب اختيار عدد مفردات أقل. فالعينة عندما تكون ملائمة والبيانات ذات جودة أهم بكثير من عدد المشاركين في الدراسة (بلال وآخرون، 2021).

خصائص مفردات عينة الدراسة:

تم تحديد عدد المتغيرات الرئيسية لوصف مفردات عينة الدراسة، وتشمل: (الجنس، العمر، المؤهل الدراسي، التخصص، اسم المؤسسة، سنوات الخبرة)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تساهم في إرساء الركائز التي بنيت عليها التحليلات المختلفة ذات الصلة بالدراسة، وفيما يلي تفصيل للتعرف على خصائص عينة الدراسة، وما يرافقها من حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة.

أ- توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس:

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
أنثى	18	90%
ذكر	2	10%
المجموع	20	100%



نلاحظ من الجدول السابق أن (18) من مفردات عينة الدراسة يمثل ما نسبته 90% من الإناث، بينما (2) منهم يمثل ما نسبته 10% من إجمالي مفردات عينة الدراسة من الذكور.

ب- توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر:

الجدول رقم (2):

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر

العمر	التكرار	النسبة
من 30 إلى أقل من 40	5	25%
من 40 إلى أقل من 50	12	60%
من 50 فأكثر	3	15%
المجموع	20	100%

يتضح من الجدول السابق أن (5) من مفردات عينة الدراسة يمثل ما نسبته 25% أعمارهم من 30 إلى أقل من 40 سنة، بينما (12) منهم يمثل ما نسبته 60% من إجمالي مفردات عينة الدراسة أعمارهم من 40 إلى أقل من 50 سنة، و(3) منهم يمثل ما نسبته 15% من إجمالي مفردات عينة الدراسة أعمارهم من 50 سنة فأكثر.

ت- توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (3):

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
دبلوم	0	0%
بكالوريوس	17	85%
ماجستير	3	15%
دكتوراه	0	0%
المجموع	20	100%

يتضح من الجدول السابق أن (17) من مفردات عينة الدراسة يمثل ما نسبته 85% مؤهلهم العلمي بكالوريوس، بينما (3) منهم يمثل ما نسبته 15% من إجمالي مفردات عينة الدراسة مؤهلهم العلمي ماجستير، بينما لم يكن أي من مفردات عينة الدراسة يملكون مؤهلاً علمياً هو دبلوم أو دكتوراه.



ث- توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص
الجدول رقم (4):

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص

النسبة	التكرار	التخصص
30%	6	علم الاجتماع
45%	9	خدمة اجتماعية
5%	1	إرشاد نفسي
10%	2	علم نفس
5%	1	توجيه وإصلاح أسري
5%	1	أخرى
100%	20	المجموع

نلاحظ من الجدول السابق أن (6) من مفردات عينة الدراسة يمثل ما نسبته 30% متخصصون في علم الاجتماع، بينما (1) منهم يمثل ما نسبته 5% من إجمالي مفردات عينة الدراسة متخصص في الإرشاد النفسي، و(2) منهم يمثل ما نسبته 10% من إجمالي مفردات عينة الدراسة متخصصان في علم نفس، و(1) منهم يمثل ما نسبته 5% من إجمالي مفردات عينة الدراسة متخصص في التوجيه والإصلاح الأسري، و(1) منهم يمثل ما نسبته 5% من إجمالي مفردات عينة الدراسة متخصص في دراسات أخرى مثل الدراسات الإسلامية.

ج- توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة:
الجدول رقم (5):

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

النسبة	التكرار	سنوات الخبرة
65%	13	من 10 إلى أقل من 15
25%	5	من 15 فأكثر
100%	20	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن (13) من مفردات عينة الدراسة يمثل ما نسبته 65% يمتلكون سنوات خبرة من 10 إلى أقل من 15 سنة، بينما (5) منهم يمثلون ما نسبته 25% من إجمالي مفردات عينة الدراسة يمتلكون سنوات خبرة 15 سنة فأكثر.



ح- توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤسسة:

الجدول رقم (6):

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤسسة

النسبة	التكرار	المؤسسة
%100	20	وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية
%100	20	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 100% من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمنطقة مكة المكرمة.

أداة الدراسة:

لقد اعتمدت الدراسة على أداة المقابلة مع الأخصائيين الاجتماعيين وذلك لأن هذه الطريقة تسمح للباحث بالوصول لمعلومات أكثر تعمقا وإماما بالموضوع، وأيضا المقابلة تسمح للأخصائي بالوقت الكافي للتعبير عن رأيه بكل أريحية ومصادقية وطرح أفكاره، وآرائه، وفقا لتجاربه، وخبراته، ولما تتميز به المقابلة من مرونة؛ حيث يستطيع الباحث بعد طرح السؤال أن يوجه أسئلة فرعية لتبسيط وتوضيح السؤال، أو للاستزادة أكثر من المعلومات حسب احتياجات الدراسة (نهشل، 2021).

صدق أداة الدراسة:

يقصد بصدق أداة الدراسة: صدق أسئلة المقابلة من حيث الصياغة والمحتوى وطريقة التطبيق على المشاركين لتحقيق هدف المقابلة (البدوي، 2007). وبما أن الدراسة كيفية، والأداة المستخدمة هي المقابلة، تم التحقق من صدق أداة الدراسة بصورتها الأولية (ملحق رقم 1) بعرضها على المحكمين من ذوي الاختصاص للتأكد من وضوح العبارات في الأسئلة وسلامتها لغوياً وإبداء ما يرونه من تعديل أو حذف أو إضافة، وبعد إجراء التعديلات اللازمة تم إخراجها بصورتها النهائية التي اتفق عليها المحكمون (ملحق رقم 3).

أما ثبات الأداة فيعني ثبات النتائج بعد الإعادة على نفس العينة فإذا لم تختلف الإجابات فهذا يعني ثبات العينة (بشته وآخرون، 2020). فبعد الانتهاء من المقابلة مع المشاركين تم إعادة الأسئلة عليهم كمراجعة وللتأكد من عدم اختلاف الاستجابات، وبعد فترة زمنية ملائمة (أسبوعين) تم استخدام المقابلة الهاتفية على العينة نفسها لإعطاء مصادقية أكثر لأدوات البحث فأعطت نتائج متقاربة. فكلما كانت الإجابات متقاربة كان الثبات عاليا (بشته وآخرون، 2020).

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق الأداة، وصلاحيته للتطبيق، قامت الباحثتان بتطبيقها باتباع الخطوات التالية:

1. تم عمل المقابلة وجهاً لوجه مع بعض الأخصائيين بعد أخذ موافقتهم وتسجيل الاستجابات حيث استغرقت مدة المقابلة 55 دقيقة.

2. تم استخدام المقابلة الهاتفية مع البعض الآخر من الأخصائيين وذلك لرغبتهم في أن تكون هاتفية، ولكون بعض الأخصائيين خارج المدينة حيث إن مجتمع الدراسة اشتمل على مناطق مكة المكرمة ككل، استغرقت المقابلة (45) دقيقة، أثناء الحديث تم تسجيل جميع البيانات والملاحظات ثم مراجعة الاستجابات بإعادة طرحها على المبحوثين مرة أخرى للتأكد منها وللحصول على معلومات أكثر تفصيلاً.



ولضمان الدقة تم تجميع الاستجابات ثم تحليلها وتصنيفها وفقاً لأسئلة الدراسة باستخدام برنامج (مايكروسوفت وورد).
تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: السؤال الرئيسي: ما واقع تمكين المرأة المعيلة من وجهة نظر الأخصائي الاجتماعي في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟

من خلال المناقشة مع المشاركين في الدراسة عن واقع تمكين المرأة المعيلة أظهرت نتائج الدراسة ثلاثة محاور أساسية وهي: (التمكين الاقتصادي - التمكين الاجتماعي - التمكين النفسي).

أ- إجابة السؤال الأول/ ما واقع تمكين المرأة المعيلة اقتصادياً من وجهة نظر الأخصائي الاجتماعي في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟

أكد العديد من المشاركين بالدراسة على أهمية دعم المرأة المعيلة في المجتمع السعودي لما له من إيجابيات تعود على المرأة نفسها وعلى الأسرة ثم المجتمع.

فابتدأ الحوار بطرح تساؤل عن الخدمات التي تقدمها مؤسسات وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية لتمكين المرأة المعيلة فكانت البداية مع الأخصائية نورة حيث قالت: "إن تأهيل المرأة لسوق العمل يدعم المرأة المعيلة، بالاستفادة من الشراكات المجتمعية والتعاون مع بعض الجهات التي قد تساعد في إيجاد وظائف لها أو تدريبها وتأهيلها للعمل مثل: الجمعيات الخيرية وبنك التنمية وغرفة مكة".

وفي نفس السياق أضاف الأخصائي تركي: "تم العمل على التمكين الاقتصادي لمستفيدات الضمان الاجتماعي من خلال 3 مسارات: تدريب، ثم توظيف، ثم دعم مشاريع من خلال المواءمة مع الشركاء المقدمين للخدمة".

وعن إجابة سؤال (هل تسعى مؤسستك لعقد شراكات مع القطاع الخاص لدعم برامج التمكين الاقتصادي للمرأة المعيلة؟) أشارت الأخصائية عواطف إلى: "أنه تم التعاقد مع شركة مكسيموس لتوظيف ذوي الدخل المحدود بما يتناسب مع مؤهلاتهم وإعطائهم الأولوية للتقديم في برنامج طاقات للباحثين عن العمل".

والأخصائية هنادي قالت: "إن المشروعات الاقتصادية لها دور كبير في تحسين أحوال النساء المعيلات من خلال توفير فرص وظيفية تنعكس إيجاباً على حياتها". بينما الأخصائية فادية نوهت إلى "أن هناك معارض وبازارات تقام مجاناً للأسر المنتجة ومردود الربح يعود للمستفيدة".

والأخصائية ندى قالت: "إن الوزارة مسؤولة عن الإشراف على القطاع الخاص وتوطين الوظائف وتوظيف الإناث واستحداث الوظائف كإشراكها في القطاع العسكري (التجنيد)". أما الأخصائية أحلام فاستعرضت الخدمات التي تقدم للفتيات صغيرات السن اللاتي تتراوح أعمارهن ما بين 14 إلى 25 سنة في دور الضيافة (وهي دور إيوائية تستضيف الفتيات اللاتي لا ترغب أسرهن في استقبالهن بعد صدور حكم قضائي عليهن مؤقتاً حتى يتم تأهيلهن وتمكينهن)، فتحدثت عن كيفية تمكينهن اقتصادياً و مساندتهن للاندماج بالمجتمع حيث قالت: "بأنه يتم صرف مبلغ مالي لكل فتاة خلال فترة تواجدها في الدار و البحث لهن عن عمل و ذلك بعقد الشراكات مع مركز توظيف من أجل تسهيل توظيف الفتيات و عقد الشراكة مع معهد النجاح للتدريب لتقديم دورات لتأهيلهن لسوق العمل.

مناقشة النتيجة السابقة:

من العرض السابق يتضح أن معظم المشاركين في الدراسة اتفقوا على أهمية إيجاد فرص عمل وتوفير التدريب الكافي لتأهيل المرأة لسوق العمل والمساهمة في زيادة تملكها لمشاريع ترفع من مستوى دخلها وتوفر لها الاستقرار المادي مما يجعلها تعيش حياة كريمة.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات (ابن شلهوب وعبد الرحمن، 2017) ودراسة (مدحت، 2007) ودراسة (عمر، 2020) ودراسة (عبد المنعم، 2022) في أهمية التدريب والتثقيف للمرأة المعيلة لمواجهة متغيرات العصر التكنولوجية وزيادة الأنشطة والمشروعات، والحصول على القروض والتسهيلات المالية لعمل المشاريع، ودور مؤسسات المجتمع المدني وما لها من مردود قوي على دعمها اقتصاديًا، التي تساعد في زيادة دخلها وتحقيق استقلاليتها وتلبية احتياجاتها و لاسيما ذوات الدخل المحدود، وذوي الظروف الخاصة (الأيتام)، وذوي الإعاقة، ودور الضيافة ومؤسسة رعاية الفتيات (يقصد بها مؤسسة لإيداع الفتيات اللاتي لا تزيد أعمارهن عن 18 ممن صدر بحقهن أمر حبس أو توقيف لمدة زمنية) كما تتفق هذه النتيجة مع الرؤية التنموية السعودية 2030 المناشدة بزيادة مشاركة المرأة وتوفير فرص متكافئة لها.

رأي الباحثين:

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى انفتاح المجتمع السعودي وتحول نظرتهم للنظرة الإيجابية للمرأة، وأنها تمتلك القدرة في الكثير من المجالات ولاسيما المجال الاقتصادي، ونقطة التحول التي شهدتها المملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة، والتي أسهمت في انخراط المرأة في سوق العمل، بما يتواءم مع رؤية المملكة العربية السعودية في رفع مكانة المرأة وزيادة مشاركتها الاقتصادية في سوق العمل وإعطائها الصلاحية في صنع القرارات الاقتصادية، وفتح آفاق جديدة من الفرص في مختلف المجالات، فتوسيع الفرص الاقتصادية أمر مهم في تمكين المرأة اقتصاديًا حيث إنها جزء من خطط التنمية الاجتماعية وإن التمكين الاقتصادي للمرأة المعيلة ينعكس بشكل إيجابي على جودة حياتها وحياتها أسرتها ومن ثم تكون قادرة على مواجهة مشاكلها والتغلب عليها.

ب- إجابة السؤال الثاني/ ما واقع تمكين المرأة المعيلة اجتماعيًا من وجهة نظر الأخصائي الاجتماعي في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟

عندما طرح تساؤل عن الدور الذي تقوم به المشروعات الاقتصادية في تمكين المرأة المعيلة اجتماعيًا، ومن خلال المقابلات نجد أن الغالبية العظمى علق على أن تمكين المرأة المعيلة اقتصاديًا، ينعكس إيجابيًا على تمكينها الاجتماعي. فقالت الأخصائية (شريفة): "إن تمكين المرأة المعيلة اقتصاديًا يساهم في جعلها عضوًا فعالًا ولها كيان مستقل فتعتمد على ذاتها وهذا ينعكس إيجابًا على حياتها الاجتماعية". وشاركتنا الأخصائية (تركي) رأيه عن التمكين الاجتماعي للمرأة المعيلة قائلاً: "إن تمكين المرأة اجتماعيًا يساهم في مشاركتها في صنع القرار وتمكينها من الأدوار القيادية". وأكدت على ذلك الأخصائية (نورة) فتقول: "إن زيادة مشاركة المرأة في جميع القطاعات الحكومية وعلى جميع الدرجات والمستويات الوظيفية من خلال استثمار طاقاتها وقدراتها وتوسيع خيارات العمل أمامها يمكنها من تقلد المناصب القيادية العليا". وفي نفس السياق قالت الأخصائية (مها): "يجب توعية المجتمع بحق المرأة في أن تعيش حياة كريمة، وفي بيئة ملائمة وضمان حمايتها من جميع النواحي الاجتماعية".

وعن التساؤل حول وجهة نظر الأخصائي الاجتماعي للنهوض بالوضع الاجتماعي للمرأة المعيلة: أشارت الأخصائية (هنادي) إلى أهمية التدريب فقالت: "التدريب المستمر يكشف مواهبها ويكشف نقاط الضعف والقوة فتعالج نقاط الضعف وتستثمر نقاط القوة". وأضافت أيضًا: "يجب أن تزيد المرأة المعيلة ثقافتها وتتعرف على جميع المجالات الجديدة التي يحتاجها المجتمع وهذا يعني المزيد من التميز والإبداع والتجديد والابتكار".

وذكرت الأخصائية (حياة) أنه يمكن النهوض بوضع المرأة المعيلة من خلال دعم دورها في الحياة الثقافية والاقتصادية والسياسية، وزيادة نسبة مساهمة المرأة في وسائل الإعلام وتعزيز دورها وإشراكها في التخطيط وصنع القرار والاعتراف بدورها



المهم الذي تشغله في المجتمع مثل دورها في الرعاية ودورها في التعليم والرعاية. بينما أكدت الأخصائية (هنادي) على أهمية تعزيز حقوق المرأة والاهتمام ببرامج الدعم والرعاية الموجهة لها وتحسين بيئة العمل للنساء المعيلات.

مناقشة النتيجة السابقة:

أظهرت النتيجة أن الجميع أكدوا على ضرورة توفير الدعم والتشجيع للمرأة المعيلة شخصيًا واجتماعيًا لتحسين حياتها الاجتماعية عامة، ومراعاة ظروفها وإمكانياتها وحفظ حقوقها، والاعتراف بدورها المهم في إدارة المجتمع وتحمل شؤونها ابتداءً بالأسرة وانتهاءً بالمناصب العليا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة (القحطاني، 2022) ودراسة (الحري، 2019) في أن فتح أبواب جديدة للعلم والمعرفة يوصلها إلى المناصب القيادية والمشاركة في صنع القرار مما يعزز مكانتها اجتماعيًا واقتصاديًا. وكذا أهمية توفير الفرص للمرأة عبر منظومة تعليمية مرتبطة باحتياجات سوق العمل، وإشراكها في صنع القرار بالتعيين في المناصب العليا والاستشارية، وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع الرؤية التنموية السعودية 2030 التي تعمل على خلق الفرص لمساعدة المرأة وتعزيز استقلالها والعمل على تسهيل سبل وصولها إلى المشاركة في صنع القرارات.

رأي الباحثين:

ترجع الباحثتان هذه النتيجة إلى: إيمان القيادات بأن المرأة أصبحت تمتلك قدرات ومواهب وإمكانيات تمكنها من المنافسة والتفوق في بيئة العمل. فهي تسعى إلى تطوير قدراتها ومواهبها والعمل على نقاط ضعفها واستثمارها لتكون نقاط قوة تجعلها قادرة على إحداث التغيير المطلوب في ذاتها، ثم أسرتها، ثم المجتمع والاستمرار في التميز وتغذية روح الابتكار والإبداع مما يزيد من وعيها في حقوقها الاجتماعية ويساهم في إشراكها في صنع القرار والقدرة على التأثير مما يحقق أهداف رؤية 2030.

ت- إجابة السؤال الثالث/ ما واقع تمكين المرأة المعيلة نفسيًا من وجهة نظر الأخصائي الاجتماعي في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟

أبعاد التمكين مترابطة فالتمكين الاقتصادي يقود إلى التمكين الاجتماعي للمرأة المعيلة وبعد تمكينها اقتصاديًا واجتماعيًا تتمكن نفسيًا حيث تزيد ثقتها في قدراتها وذاتها.

وفي هذا السياق تم طرح تساؤل عن كيف يسهم المجتمع في تمكين المرأة المعيلة نفسيًا: فشاركتنا الأخصائية (نورة) قائلة: "لتحسين وضعها اقتصاديًا واجتماعيًا تحتاج المرأة إلى التشجيع والدعم والتحفيز المستمر وتقدير ما قامت به من إنجازات في أسرتها وعملها ومحيطها الاجتماعي".

أما الأخصائية (عواطف) فقالت: "العمل في مجالات مناسبة لها وتدريبها التدريب الجيد يشجعها على الخوض في معارك الحياة ويجب أن تتحلّى بالعزيمة والرغبة الصادقة وعدم الاتكالية". وعقبت الأخصائية (نجد) قائلة: "إن التمكين النفسي يكون بالتفهم لها وتجنّبها الضغوط وعدم إحباطها بالعبارات السلبية".

وأشارت الأخصائية (شريفة) إلى عنصر الخوف حيث قالت: "كسرت المرأة المعيلة حاجز الخوف عندما دخلت سوق العمل مما زاد من اعتمادها على ذاتها وزاد من قدرتها على مواجهة مشاكل الحياة"، وأضافت: "التدرج الوظيفي والحوافز المالية جعل لها روح التنافس وأتاح لها الفرصة للمحاولة أكثر من مرة، حتى لو فشلت، وأهمية دعم وتشجيع أهل حتى تستمر".

أما الأخصائية (هنادي) فنوهت إلى تقبل المجتمع حيث قالت: "تحتاج المرأة من المجتمع أن يتقبل دورها الجديد، ويشجعها، ويدعمها حتى تكتفي بذاتها، وعدم التضييق عليها وهضم حقها، ومعاملتها كسفيه ليس لديها حق التصرف، والاختيار، وتقرير المصير". وشاركتنا الأخصائية (فادية) تجربتها في مراكز الإرشاد الأسري قائلة: "إن لجوء المرأة المعيلة إلى تلك



المراكز، وأخذ الاستشارات النفسية والأسرية تساعد على حل مشكلتها بطريقة علمية ومهنية، وتساعدتها أيضاً على اكتساب بعض المهارات كترتيب الأولويات وإدارة الوقت التي تخفف عنها ضغوط الحياة".

مناقشة النتيجة السابقة:

أظهرت النتائج أن الأغلبية أجمعوا على أن الدعم والتحفيز يمكنها من تحدي الصعاب ومساعدتها على أداء أدوارها في الحياة، ومن ثم تمكينها نفسياً. فينبغي أن يكون لديها رغبة وعزيمة صادقة لتطوير ذاتها وترتيب أولوياتها وإدارة وقتها وعدم تحميلها فوق طاقتها، أيضاً تعلم بعض المهارات وأهمها: مهارة التفويض حتى لا تتعدد عليها المسؤوليات. أما من قبل المجتمع والمحيطين بها فيجب الأخذ بيدها من خلال مساندتها اجتماعياً بالتشجيع مادياً ومعنوياً واحترامها وتقدير جهدها، وتقدير ظروفها دون إضرار بالعمل، وتسهيل العقبات التي تواجهها، وعدم تقييدها بصعوبة الإجراءات والأنظمة من أجل النهوض بها. وهذا يؤكد ما آلت إليه دراسة (عبد السلام وآخرون، 2014) في أهمية تطوير السياسات والبرامج المقدمة للنساء المعيلات للارتقاء بقدراتها ومهاراتها. وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة (Jaladin et al., 2020) بخصوص أهمية مراكز الإرشاد تخفيف مشاعر التوتر والقلق والإهمال لتعزيز صحتها النفسية وزيادة تمكينها النفسي.

رأي الباحثين:

تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى: ارتفاع الوعي المجتمعي والتخفيف من الرؤية التقليدية والموروثات الثقافية وتطويرها بما يتوافق مع أدوار المرأة، فخففت عنها مشاعر القلق والتوتر وتحررت من مشاعر الخوف حتى وصلت إلى الأطمئنان على نفسها ومستقبلها وتعززت لديها الثقة في نفسها وزاد حس المسؤولية لديها، وهنا جُودت من حياتها النفسية والتي انعكست على صحتها وحياتها ثم أسرته ومجتمعها، وجودة الحياة النفسية تندرج تحت أهم محاور رؤية المملكة العربية السعودية في (مجتمع حيوي) بمعنى بناء مجتمع يعيش حياة صحية نفسية وبيئة إيجابية سليمة.

ث- إجابة السؤال الرابع/ ما هي الصعوبات التي تواجه تمكين المرأة المعيلة من وجهة نظر الأخصائي الاجتماعي في

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؟ وكيف يمكن التغلب عليها؟

ذكر العديد من المشاركين العديد من الصعوبات التي تواجه المرأة المعيلة فقالت الأخصائية (هنا): "بعض النساء تحتاج إلى التوجيه الصحيح والإمام ببرامج التمكين للاستفادة من الخدمات المقدمة لها".

وأضافت الأخصائية (مها): "المرأة تحتاج إلى تسهيل أمر الكفالات حيث إن البحث عن كفيل يعوق الاقتراض للقيام بمشروعها". أما الأخصائية (شريفة) فقالت: "إن قلة الشغف ونقص الدافعية لدى المرأة تفوت عليها الكثير من الفرص المتاحة". وفي نفس السياق قالت الأخصائية (نورة): "اتكالية المرأة على دعم الضمان الاجتماعي أو على حساب المواطن أثر في تمكينها اقتصادياً واجتماعياً ونفسياً فهي فقط متلقية؛ مما يتعارض مع أهداف الرؤية في التحول من الرعاية إلى الإنتاجية".

أما الأخصائية (فاطمة) فشاركتنا تجربتها الشخصية قائلة: "عندما أذهب إلى عملي أكون بنصف قلب حيث إن كل تفكيري مع طفلي الرضيع، لا يوجد حضانات في مقر عملي، والحضانات التي أشركت رضيعي فيها بعيدة عن منزلي وعن مقر عملي، احترت بين عملي ورضيعي بالإضافة إلى أوقات العمل مرة في الصباح ومرة في المساء ومرة في المبيت مما أثر على جودة أدائي والتوازن بين عملي وقيامي بمهامي الأسرية ورعاية رضيعي". وأكدت ذلك الأخصائية (ندى) حيث قالت: "توجد حضانات أطفال لكن الأسعار مرتفعة جداً، إذا أردت خدمة جيدة لأطفالي، حيث إنني أقضي الكثير من الوقت خارج المنزل".

وعقبت الأخصائية (نجد): "إن بعض النساء ترغب في الانخراط في سوق العمل لكن عدم قدرتها على ترك أبنائها إذا كانوا صغاراً أو بُعد مقرات العمل عن سكنها يؤثر على تمكينها اقتصادياً.



ونوهت الأخصائية (حياة) إلى: "أن بعض الوظائف تتطلب الخبرة أكثر من سنة لتقبل فيها المرأة وهي مستجدة في سوق العمل، أيضاً الدورات المهمة المتماشية مع تطورات العصر تكون أسعارها مرتفعة جداً مما يتسبب في عزوفها عن الالتحاق بها". وأضافت الأخصائية (أحلام): "قلة الرواتب ولا سيما في القطاع الخاص وطول ساعات العمل والتي تصل أحياناً إلى 12 ساعة وعدم إيجاد مكان مناسب لها في عملها والاختلاط بين الجنسين تؤثر على تمكينها اقتصادياً ونفسياً". أما الأخصائي (تركي) فقال: "لا يوجد صعوبات إذا تحققت أهداف الرؤية 2030".

مناقشة النتيجة السابقة:

أظهرت النتائج أن مجموعة من المشاركين اتفقوا على أن أهم الصعوبات التي تواجه المرأة المعيلة تنقسم إلى محورين:

1. أولاً: صعوبات ذاتية تتعلق بالمرأة المعيلة نفسها مثل التكاليف على دعم الضمان الاجتماعي وحساب المواطن وعدم توفر التوجيه الصحيح للمرأة للاستفادة من الخدمات المقدمة لها والصعوبة في المواءمة بين حياتها العملية والأسرية.
2. ثانياً: صعوبات مجتمعية مثل التعقيد في بعض الإجراءات في استخراج القروض لدعم المشاريع الصغيرة وأوقات العمل الطويلة مما يؤثر على حياتها الأسرية كإهمالها لأطفالها وفقد الحوار بينهم وتأثر تحصيلهم الدراسي، ولا ننسى حياتها الزوجية وحياتها الاجتماعية، لأنها تعود مرهقة، وطاقاتها قد استنفدت في العمل لتوفير احتياجات الأسرة، وارتفاع أسعار الدورات التدريبية والتأهيلية لسوق العمل، والاختلاط بين الجنسين في مقر العمل وما له من سلبات.

وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (عمر، 2020) ودراسة (راشد، وآخرون، 2017) في ضرورة تسهيل الحصول على القروض لإقامة المشاريع حتى لا تعيقها اقتصادياً وتفعيل دور المرأة من خلال مساعدتها في القيام بالأنشطة المنتجة التي تدر عليها الربح.

رأي الباحثين:

ترجع الباحثتان هذه النتيجة إلى: أن قلة الوعي لدى بعض النساء بأهمية الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية وقلة الفرص المتاحة بالنسبة للوظائف والتدريب، وعدم المساواة في التدرج الوظيفي والأجور في بعض وظائف القطاع الخاص، أسهم في وجود هذه الصعوبات.

التغلب على الصعوبات:

للتغلب على تلك المعوقات شاركنا المبحوثون مجموعة من الاقتراحات والحلول للتغلب على المعوقات أو الصعوبات التي تواجه المرأة المعيلة: فقالت الأخصائية (نجود): "يجب أن تلتحق بالدورات باستمرار لتطور من نفسها وتواكب متطلبات سوق العمل". وأضافت الأخصائية (هيا): "يجب تقديم التسهيلات في إجراءات القروض والإعانات المالية لدعم مشاريعها وأهمية تحديث معلوماتها بالاطلاع على كل جديد من البرامج التي تقدم للمرأة". أما الأخصائية (منى) فقالت عن الشراكة المجتمعية: "إن عمل شراكات مع بعض الجهات مثل: قطاع التعليم والجامعات ومع الجهات الصحية ومع مكاتب المحاماة تزيد من الفرص والمجالات للتدريب والتوظيف للمرأة".

وأشارت الأخصائية (أحلام) إلى: "أن إصدار تراخيص مراكز ضيافة الأطفال في ازدياد مستمر مما يعني افتتاح الكثير من مراكز ضيافة الأطفال والتي ستساهم في حل مشكلة بُعد وقلة الحضانات وتوفير المكان الآمن والبيئة الجيدة لأطفال المرأة المعيلة". وشاركنا الأخصائي أحمد رأيته في ساعات عمل المرأة قائلاً: "أنا كرجل لا أحيد ساعات عمل المرأة طويلاً خارج المنزل فالأفضل أن تقلل ساعات عملها مقارنة بالرجل لما للمرأة من مسؤوليات أخرى كإعانة أطفالها والاهتمام بزوجها ونظافة منزلها، وتسهيل الإجازات لها، وألا تكلف المرأة إلا في أضيق الأوقات بالمبيت خارج المنزل، فالمرأة هي نواة الأسرة والاستقرار والسكن". أما الأخصائية (أحلام) فقالت: "يجب أن يكون عمل المرأة تحت ظل مجموعة من الضوابط التي تحمي الأخلاق والعادات" وأضافت أيضاً: "تمكين المرأة من حقوقها كما ذكر في القرآن والسنة- الابتعاد عن العادات المخالفة للشرع". وأكدت الأخصائية (نجلاء): "على ضرورة نشر الوعي الاجتماعي والثقافي للمرأة ولا سيما في المناطق القروية النائية".



مناقشة النتيجة السابقة:

أظهرت النتيجة أن معظم المشاركين في الدراسة أكدوا على أهمية تذليل العقبات للمرأة المعيلة وذلك بتسهيل الإجراءات للاستفادة من خدمات التمكين، ولفتح فرص جديدة لإقامة المشاريع ورفع الوعي المجتمعي بدور المرأة الفعال في خدمة المجتمع، والتحفيز والدعم لتحقيق ذاتها وتعزيز حقوق المرأة ببرامج الدعم والحماية الاجتماعية، وتحسين بيئة عملها في جميع القطاعات.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الفحطاني، 2022) ودراسة (ابن شلهوب وعبد الرحمن، 2017) في أن تعزيز مكانتها اجتماعيا واقتصاديا يفتح لها أبوابا جديدة للتعليم والعمل مما يمكنها من الوصول للمناصب القيادية، وأن التوسع في مجالات العمل للمرأة يحقق استقلاليتها ويساهم في حصولها على الدخل الكافي الذي يلبي احتياجاتها، وهذا ما تتطلع إليه الرؤية التنموية السعودية 2030 التي تسعى لوصول المرأة إلى مستويات صنع القرارات ومشاركتها الفعالة في المجتمع.

رأي الباحثين:

تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى: أهمية نشر الوعي بين النساء المعيلات لمعرفة حقوقهن والاطلاع على كافة الإجراءات التي تسهم في الاستفادة القصوى من جميع الخدمات المقدمة لهن كالاستفادة من برنامج دعم قراءة للأمهات العاملات الذي يسهم في تغطية جزء من ضيافة الطفل لتخفيف العبء المادي على الأسرة وبرنامج دعم النقل (وصول) الذي يخفف من عبء تكاليف النقل للعاملات في القطاع الخاص وذلك لضمان الاستقرار في سوق العمل. إن التمكين الاقتصادي للمرأة أهم أبعاد التمكين فالتمكين الاقتصادي مكسب للمرأة ومكسب للأسرة ومكسب للمجتمع، ملخص نتائج الدراسة: تبين من نتائج الدراسة ما يلي:

1- بالنسبة لواقع التمكين الاقتصادي فإن هناك فرصا مهمة توفر للمرأة المعيلة في المملكة، وأن هناك أهمية لإيجاد فرص عمل وتوفير التدريب الكافي لتأهيلها لسوق العمل والمساهمة في زيادة تملكها لمشاريع ترفع من مستوى دخلها وتوفر لها الاستقرار المادي.

2- وبالنسبة لواقع التمكين الاجتماعي للمرأة المعيلة فمن الضروري زيادة وعي المجتمع بمشاركة المرأة المعيلة في جميع القطاعات الحكومية، والعمل على ذلك من خلال استثمار طاقاتها وقدراتها.

3- فيما يتعلق بواقع التمكين النفسي للمرأة المعيلة فإن تقديم الدعم المجتمعي للمرأة المعيلة ودمجها في المشاركة الفعالة في المجتمع يكسر حواجز الخوف وعدم الثقة ويعزز دورها واندماجها مع المجتمع بأسلوب فعال يضمن تحقيق متطلباتها.

4- تتمثل الصعوبات التي تواجه المرأة المعيلة في صعوبات ذاتية تتعلق بالمرأة المعيلة نفسها مثل الاتكالية على دعم الضمان الاجتماعي وحساب المواطن وعدم توفر التوجيه الصحيح للمرأة للاستفادة من الخدمات المقدمة لها والصعوبة في المواءمة بين حياتها العملية والأسرية، وصعوبات مجتمعية مثل التعقيد في بعض الإجراءات في استخراج القروض لدعم المشاريع الصغيرة وأوقات العمل الطويلة مما يؤثر على حياتها الأسرية كإهمالها لأطفالها وفقد الحوار بينهم وتأثر تحصيلهم الدراسي، وارتفاع أسعار الدورات التدريبية والتأهيلية لسوق العمل، والاختلاط بين الجنسين في مقر العمل.

5- أن أهم الوسائل الممكنة للتغلب على الصعوبات التي تواجه المرأة المعيلة تتمثل في إيجاد التسهيلات لإجراءات القروض والإعانات المالية لدعم المشاريع، وتوفير دورات تأهيلية يمكن للمرأة المعيلة الالتحاق بها دون تعقيدات التكاليف المالية الباهظة.



التوصيات:

1. التوسع في تقديم القروض لدعم الأسر المنتجة من النساء المعيلات لمساعدتهن للاعتماد على أنفسهن.
2. الاهتمام بالتمكين النفسي للمرأة كإقامة الدورات وورش العمل التي تسهم في بناء الثقة في نفسها ورفع دافعيها واكتشاف مواهبها وتنميتها لتساعدن في إدارة حياتها وأسرته وأولوياتها بالشكل الصحيح.
3. توفير بيئة عمل جاذبة وخاصة في القطاع الخاص لرفع نسبة كفاءة وفعالية التمكين الاقتصادي للمرأة المعيلة ولتقريب من نسبة المعدلات العالمية.
4. التخفيف من الفوائد والضرائب التي تحصل من البنوك.
5. تخفيض رسوم البرامج التعليمية والتدريبية التي تقدم في الجامعات والمعاهد والتي تؤهلها لسوق العمل، أو توفير حسومات للمرأة المعيلة حتى تستطيع الالتحاق بها لتطور من ذاتها.
6. إشراك النساء المعيلات في تخطيط وتنفيذ المشاريع المرتبطة باحتياجاتهن.

الدراسات المقترحة:

1. إجراء دراسات إحصائية عن واقع تمكين المرأة المعيلة في المملكة العربية السعودية في مختلف القطاعات وفي كافة مناطق المملكة العربية السعودية.
2. الاهتمام بالبحوث التي ارتبطت بواقع تمكين المرأة المعيلة واقتراح خطط مستقبلية.
3. القيام بالمزيد من الدراسات التي تتناول التمكين النفسي للمرأة المعيلة؛ نظرا لقلة الدراسات، على حد إطلاع الباحثين.

المراجع

- بحري، د. (2014)، النظرية النسوية في التنمية، مجلة المفكر، (11)، 69-82.
- بدران، ب. (1994)، نساء مسؤولات عن أسر، المجلس القومي للأمومة والطفولة، المجلس العالمي للسكان.
- بشته، ح، بوعموشه، ن. (2020)، الصدق والثبات في البحوث الاجتماعية. مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع، 3، (2)، 117-133.
- بلال، ب. سليمه، ذ. (2021)، دراسة تحليلية لحجم العينة في البحث العلمي، المجلة الجزائرية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 9، (2)، 355-368.
- درة، ن. أ. (1999)، المتطلبات التربوية لمواجهة الأم لبعض المشكلات الناتجة عن هجرة الآباء. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة المنصورة.
- حجازي، أ. م. (2003)، التغيير الاجتماعي وقضايا التنمية والتحديث: دراسة ميدانية عن الدور المتغير للمرأة الريفية المصرية، الأسرة المصرية وتحديات العولمة، مطبوعات مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
- الحري، ا. م. (2019)، السياسات الاجتماعية لتمكين المرأة في المملكة العربية السعودية: الرؤية الوطنية 2030 انموذجا. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 8، (4)، 86-132.
- حسن، ح. م. (2015)، استشراف مستقبل التمكين الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للمرأة السعودية. مجلة الخدمة الاجتماعية، (54)، 15-60.
- حليم، ن. (1995)، تطور أوضاع المرأة المصرية من نيروبي إلى بكين: تقرير مقدم من الجمعيات الأهلية المصرية للمنتدى العالمي للمرأة بكين 1995. الجمعيات الأهلية المصرية، منظمة الأمم المتحدة للأطفال، هيئة المعونة الأميركية [وآخ.]. القاهرة.

- راشد، م. أحمد، ع. غانم، م. محمد، س. (2017). التمكين الاقتصادي والاجتماعي للمرأة المعيلة في ريف محافظة أسيوط. مجلة أسيوط للعلوم الزراعية، 48 (3)، 312-326.
- ريان، ع. م. (2003). استخدام المدخلين الكيفي والكمي في البحث: دراسة استطلاعية لواقع أدبيات الادارة العربية. المؤتمر العربي الثالث للبحوث الادارية والنشر، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الادارية. 50-75.
- سالم، س. زكريا، آ. (2008). مستوى التمكين لأمهات الأطفال المعاقين عقلياً وعلاقته بالتكيف النفسي لأبنائهن. مؤتمر تأهيل ذوي الحاجات الخاصة. جامعة القاهرة.
- السروجي، ط. م. (2009). رأس المال الاجتماعي. مكتبة الأنجلو المصرية.
- ابن شلهوب، ه. ع. (2017). أبعاد تمكين المرأة السعودية: دراسة مسحية من وجهة نظر عينة من أعضاء مجلس الشورى وعينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. المجلة العربية للدراسات الامنية. 33، (70)، 3-39.
- سعد الله، ي. ش. (2011). مقياس تمكين المرأة المعيلة. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. (30). ج 2، 864-828.
- الشايح، أ. ن. (2017). المشكلات التي تواجه المرأة المعيلة. مجلة الخدمة الاجتماعية. الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين. (58). ج 2، 113-135.
- شملاوي، ح. سقف الحيط، ن. (2018). التمكين الاقتصادي للمرأة في الدول العربية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) 12 (11)، 21-53.
- شملاوي، ح. سقف الحيط، ن. (2019). محددات تمكين المرأة في الدول العربية. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. 46 (1)، 48-66.
- عبد الجواد، س. ع. (2009). استخدام استراتيجية التمكين لمساعدة المرأة المعيلة على مواجهة مشكلاتها. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. (26). ج 4، 1755-1813.
- عبد الرحمن، ع. البدوي، م. (2007). مناهج وطرق البحث الاجتماعي (ط 2). مطبعة البحيرة.
- عبد اللطيف، س. ع. (2005). التمكين وأجهزته، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية.
- عبد المنعم، ر. ع. (2022). مؤسسات المجتمع المدني وتمكين المرأة المعيلة: دراسة ميدانية على عينة من النساء المعيلات بمحافظة بني سويف. مجلة كلية التربية. (28)، ج 1، 117-218.
- عبد الودود، ر. م. (2006). الابعاد الاجتماعية والاقتصادية لمشروعات المرأة المعيلة في المجتمع الريفي: دراسة تقييمية في قريتين بمحافظة المنيا. رابطة الادب الحديث. (34)، 195-284.
- عبيد، م. جودت، ح. (2010). وقفة مع الخدمة الاجتماعية. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العتيبي، ن. م. (2008). نموذج تصوري لمواجهة مشكلات المرأة المعيلة من منظور الخدمة الاجتماعية. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. (24). ج 1، 331-385.
- علي، ا. ع. (2022). التمكين الاجتماعي والاقتصادي للمرأة المعيلة: دراسة ميدانية في القنطرة شرق. مجلة الاقتصاد الزراعي والتنمية الريفية. 8، (1)، 29-42.
- عمر، أ. ع. (2020). التمكين الاقتصادي للمرأة السعودية: الأبعاد والمعوقات. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية. 12 (2)، 1-41.
- القحطاني، ر. ط. (2022). مسيرة المرأة السعودية نحو التمكين الشامل. مجلة رماح للبحوث والدراسات. (67)، 663-692.



- كاظم، ر. ر. (2020). صراع الأدوار عند المرأة والمشكلات الأسرية: دراسة ميدانية في محافظة المثنى. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*. (56)، 238-221.
- الكردى، خ. (2019). *وسائل جمع بيانات البحث العلمي: المقابلة*. مدونة البحث العلمي.
- الكريديس، ر. ع. (2020). المرأة المعيلة في المجتمع السعودي المعاصر، *المجلة العربية للأدب والدراسات الإنسانية*، (11)، 1-30.
- مدحت، م. م. (2007). *التمكين الاجتماعي والاقتصادي للمرأة المعيلة بين الواقع والمأمول: دراسة ميدانية على عينة من النساء المعيلات في أسر حضرية، المؤتمر السنوي الرابع: محو أمية المرأة العربية مشكلات وحلول، مركز تعليم الكبار. جامعة عين شمس. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*، 722-697.
- نصر، ن. س. (2017). *المشكلات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفس اجتماعية لدى المرأة المصرية المعيلة. مجلة التربية، جامعة الأزهر*. (172)، ج (2)، 223-172.
- أبو النصر، م. م. (2017). *مناهج البحث في الخدمة الاجتماعية (ط1)*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- نهشل، م. عبد الباقي، ر. (2021). *الصعوبات والتحديات التي تواجه طالبات الخدمة الاجتماعية خلال التدريب الميداني في مؤسسات المملكة العربية السعودية التعليمية: دراسة كيفية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية*. 13. (4)، 21-1.
- وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (1444) *تمكين المرأة*. <https://hrs.gov.sa/ar/services/768464>

Arabic References

- Bahrī, D. (2014), al-naẓariyah al-niswīyah fi al-tanmiyah, Majallat al-mufakkir. Jami'at Muḥammad Khidr Baskarah. (11). 69-82.
- Badrān, b. (1994). Nisā' ms'wlat 'an Usar, al-Majlis al-Qawmī ll'mwmh wa-al-ṭufūlah, al-Majlis al-'Ālamī lil-sukkān, al-Qāhirah.
- Bilāl, b. slymh, Dh. (2021). dirāsah taḥlīliyah lhjm al-'ayyinah fi al-Baḥth al-'Ilmī, al-Majallah al-Jazā'irīyah lil-'Ulūm al-ijtimā'iyah wa-al-insāniyah. 9, (2). 355-368.
- Durrat, N. U. (1999). al-Mutaṭallabāt al-Tarbawīyah li-muwājahat al-umm li-ba'd al-mushkilāt al-nātijah 'an Hijrat al-Ābā'. [Risālat majistūr ghayr manshūrah]. Kulliyat al-Tarbiyah. Jami'at al-Manṣūrah.
- Hijāzī, U. M. (2003). al-taghyr al-ijtimā'ī wa-qaḍāyā al-tanmiyah wa-al-taḥdīth : dirāsah maydāniyah 'an al-Dawr al-mutaghayyir lil-mar'ah al-rifīyah al-Miṣriyah, al-usrah al-Miṣriyah wa-taḥaddiyāt al-'awlamah, Maṭbū'at Markaz al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-ijtimā'iyah, klgh al-Ādāb, Jami'at al-Qāhirah.
- al-Ḥarbī, A. M. (2019). al-Siyāsāt al-ijtimā'iyah ltmkyn al-mar'ah fi al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah : al-ru'yah al-Waṭāniyah 2030 anmūdḥajan. Majallat 'ulūm al-insān wa-al-mujtama'. 8. (4). 86-132.
- Ḥasan, Ḥ. M. (2015). istishrāf Mustaqbal al-tamkīn al-ijtimā'ī wa-al-iqtisādī wa-al-siyāsī lil-mar'ah al-Sa'ūdiyyah. Majallat al-khidmah al-ijtimā'iyah. (54). 15-60.
- Ḥalīm, N. (1995). Taṭawwur Awdā' al-mar'ah al-Miṣriyah min nyrwby ilā Bikīn : taqrīr muqaddam min al-jam'iyāt al-Ahliyah al-Miṣriyah lil-muntadā al-'Ālamī lil-mar'ah Bikīn 1995. al-jam'iyāt al-Ahliyah al-Miṣriyah, Munazzamat al-Umam al-Muttaḥidah lil-atfāl, Hay'at al-Ma'ūnah al-Amīrikiyah [w'akh.]. al-Qāhirah.
- Rāshid, M. Aḥmad, 'A. Ghānim, M. Muḥammad, S. (2017). al-tamkīn al-iqtisādī wa-al-ijtimā'ī lil-mar'ah alm'yhl fi rif Muḥāfaẓat Asyūṭ. Majallat Asyūṭ lil-'Ulūm al-zirā'iyah, 48 (3). 312-326.



- Rayyān, 'A. M. (2003). istikhdam almdkhlyn al-Kayfi wālkmy fi al-Baḥṭh : dirāsah istiṭlā'iyah li-wāqī' adabiyāt al-Idārah al-'Arabīyah. al-Mu'tamar al-'Arabī al-thālith lil-Buḥūth al-Idāriyah wa-al-Nashr, al-Qāhirah : al-Munazzamah al-'Arabīyah lil-Tanmiyah al-Idāriyah. 50-75.
- Sālim, S. Zakariyā, Ā. (2008). mustawā al-tamkīn l'mhāt al-aṭfāl al-mu'āqīn 'qlyan wa-'alāqatuhu bāltkfy al-nafsī l'bnā'hn. Mu'tamar Ta'hīl dhawī al-ḥajāṭ al-khaṣṣah. Jāmi'at al-Qāhirah.
- al-Surūrī, T. M. (2009). Ra's al-māl al-ijtimā'ī. Maktabat al-Anjlū al-Miṣriyah.
- Ibn Shalhūb, H. 'A. (2017). Ab'ād Tamkīn al-mar'ah al-Sa'ūdiyah : dirāsah mash'iyyah min wijhat naẓar 'ayyinaḥ min a'ḍā' Majlis al-Shurā w'ynh min a'ḍā' Hay'at al-tadris fi al-jāmi'at al-Sa'ūdiyah. al-Majallah al-'Arabīyah lil-Dirāsāt al-Amnīyah. 33. (70), 3-39.
- Sa'd Allāh, Y. Sh. (2011). miqyās Tamkīn al-mar'ah al-m'ylh. Majallat Dirāsāt fi al-khidmah al-ijtimā'iyah wa-al-'Ulūm al-Insāniyah. (30). J 2, 864-828.
- al-Shāyī, U. N. (2017). al-mushkilāt allatī tuwājihu al-mar'ah al-m'ylh. Majallat al-khidmah al-ijtimā'iyah. al-Jam'iyah al-Miṣriyah lil-Akhiṣā'iyyin al-Ijtimā'iyyin. (58). j2, 113-135.
- Shamlāwī, H. Saqf al-Hayt, N. (2018). al-tamkīn al-iqtisādī lil-mar'ah fi al-Duwal al-'Arabīyah. Majallat Jāmi'at al-Najāḥ lil-Abḥāth (li-'Ulūm al-Insāniyah) 12. (11), 21-53.
- Shamlāwī, H. Saqf al-Hayt, N. (2019). Muḥaddidāt Tamkīn al-mar'ah fi al-Duwal al-'Arabīyah. Dirāsāt al-'Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtimā'iyah. 46. (1), 48-66.
- 'Abd al-Jawwād, S. 'A. (2009). istikhdam istirāṭijiyah al-tamkīn li-Musā'adat al-mar'ah al-m'ylh 'alā muwājahat mushkilātuḥā. Majallat Dirāsāt fi al-khidmah al-ijtimā'iyah wa-al-'Ulūm al-Insāniyah. (26). j4, 1755-1813.
- 'Abd al-Raḥmān, 'A. al-Badawī, M. (2007). Manāḥij wa-turuq al-Baḥṭh al-ijtimā'ī (T. 2). Maṭba'at al-buḥayrah.
- 'Abd al-Laṭīf, S. 'A. (2005). al-tamkīn w'jhzth, al-Ma'had al-'Āli lil-Khidmah al-ijtimā'iyah, al-Qāhirah.
- 'Abd al-Mun'im, R. 'A. (2022). Mu'assasāt al-mujtama' al-madanī wa-tamkīn al-mar'ah al-m'ylh : dirāsah maydāniyah 'alā 'ayyinaḥ min al-nisā' al-mu'īlat bi-Muḥāfaẓat Banī Suwayf. Majallat Kulīyat al-Tarbiyah. Jāmi'at 'Ayn Shams, (28), j1, 117-218.
- 'Abd al-Wadūd, R. M. (2006). al-ab'ād al-ijtimā'iyah wa-al-iqtisādīyah li-mashrū'āt al-mar'ah al-m'ylh fi al-mujtama' al-rifī : dirāsah taqyimiyyah fi qaryatayn bi-Muḥāfaẓat al-Minyā. Rābiṭat al-adab al-ḥadīth. (34), 195-284.
- 'Ubayd, M. Jawdat, H. (2010). Waqfah ma'a al-khidmah al-ijtimā'iyah. Dār Ṣafā' lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- al-'Uṭaybī, N. M. (2008). namūdhaj tṣwry li-muwājahat Mushkilāt al-mar'ah al-m'ylh min manẓūr al-khidmah al-ijtimā'iyah. Majallat Dirāsāt fi al-khidmah al-ijtimā'iyah wa-al-'Ulūm al-Insāniyah. (24). j1, 331-385.
- 'Alī, A. 'A. (2022). al-tamkīn al-ijtimā'ī wa-al-iqtisādī lil-mar'ah al-m'ylh : dirāsah maydāniyah fi al-Qanṭarah Sharq. Majallat al-iqtisād al-zirā'ī wa-al-tanmiyah al-rifīyah. 8, (1), 29-42.
- 'Umar, U. 'A. (2020). al-tamkīn al-iqtisādī lil-mar'ah al-Sa'ūdiyah : al-ab'ād wa-al-mu'awwiqāt. Majallat Jāmi'at Umm al-Qurā lil-'Ulūm al-ijtimā'iyah. 12 (2), 1-41.
- al-Qaḥṭānī, R. T. (2022). masīrat al-mar'ah al-Sa'ūdiyah Naḥwa al-tamkīn al-shāmil. Majallat Rimāḥ lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt. (67), 663-692.



- Kāzīm, R. R. (2020). širā' al-adwār 'inda al-mar'ah wa-al-mushkilāt al-usariyah : dirāsah maydāniyah fi Muḥāfaẓat al-Muthannā. Majallat al-Funūn wa-al-adab wa-'ulūm al-Insāniyāt wa-al-ijtimā'. (56), 221-238.
- al-Kurdī, Kh. (2019). wasā'il jam' bayānāt al-Baḥth al-'Ilmī : al-Muqābalah. Mudawwanat al-Baḥth al-'Ilmī.
- Alkrydys, R. 'A. (2020). al-mar'ah alm'ylh fi al-mujtama' al-Sa'ūdi al-mu'āṣir, al-Majallah al-'Arabīyah lil-Ādāb wa-al-Dirāsāt al-Insāniyah, (11), 1-30.
- Midḥat, M. M. (2007). al-tamkīn al-ijtimā'ī wa-al-iqtisādī lil-mar'ah alm'ylh bayna al-wāqī' wa-al-ma'mūl : dirāsah maydāniyah 'alā 'ayyinaḥ min al-nisā' al-mu'īlāt fi Usar ḥaḍariyah, al-Mu'tamar al-Sanawī al-rābi' : maḥw Umayyah al-mar'ah al-'Arabīyah Mushkilāt wa-ḥulūl, Markaz Ta'lim al-kibār. Jāmi'at 'Ayn Shams. al-Munazzamah al-'Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-Thaqāfah wa-al-'Ulūm, 697-722.
- Naṣr, N. S. (2017). al-mushkilāt wa-'alāqatuhā bi-ba'ḍ al-mutaḡhayyirāt al-nafs ajtmā'yh ladā al-mar'ah al-Miṣriyah alm'ylh, Majallat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Azhar. (172), J (2), 172-223.
- Abū al-Naṣr, M. M. (2017). Manāḥij al-Baḥth fi al-khidmah al-ijtimā'iyah (Ṭ. 1). al-Majmū'ah al-'Arabīyah lil-Tadrīb wa-al-Naṣr.
- Nhshl, M. 'Abd al-Bāqī, R. (2021). al-ṣu'ūbāt wa-al-taḥaddiyāt allatī tuwājihu ṭalibāt al-khidmah al-ijtimā'iyah khilāl al-Tadrīb al-Maydāni fi Mu'assasāt al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyah al-ta'limiyah : dirāsah kayfiyat. Majallat Jāmi'at Umm al-Qurā lil-'Ulūm al-ijtimā'iyah. 13. (4), 1-21.
- Wizārat al-mawārid al-bashariyah wa-al-tanmiyah al-ijtimā'iyah. (1444) Tamkīn al-mar'ah.
- <https://hrsd.gov.sa/ar/services/768464>

المراجع الأجنبية

- Abdel Halim, Iman Hefny. (2021). A Proposed Framework from the Perspective of the Generalist Practice of Social Work by Using Participatory Rapid Research to Confront the Female Breadwinner's Problems. Journal of the College of Social Work for Social Studies and Research, 24(1), 235-286 .
- Dorothy. (1995). Marie Overbuy Well Participation, Encyclopaedia of Social Work. National Association of Social Workers. United States.
- Jaafari, Fatemeh, Evaristo, Barrera-Algarín, Webb, Stephen, & Aryaee, Sara. (2022). The Empowerment of Informal Female Workers: A Case Study for Social Work Intervention in Tehran Province. The British Journal of Social Work.
- Jabbar, Sinaria Abdel, & Zaza, Haidar Ibrahim. (2016). Evaluating a vocational training programme for women refugees at the Zaatari camp in Jordan: women empowerment: a journey and not an output. International Journal of Adolescence and Youth, 21(3), 304-319.
- Jaladin, Fernandez & Abdullah & Asmawi. (Sept 2020). Empowering Single Mothers through Creative Group Counselling: An Effective Intervention to Improve Mental Wellbeing. Mal J Med Health Sci 16(3): 192-201
- Janice M. Morse, Peggy Anne field. (1996). the application of qualitative, approaches, second edition, springer-science; business media, b.v.



Kabeer, Naila. (2009). Gender Equality and women`s Empowerment: A critical Analysis of Third Millenniums Development Goals", Gender and Development, 13(1), pp13-24.

Monique, Deveax. (1997). Feminism and Empowerment. New York. Monique university.

Naseer, Zonaira, Hu, Hongwei, Yaseen, Muhammad, & Tariq, Muhammad. (2021). Rural women empowerment through social protection programs: A case of Benazir income support programme in Punjab, Pakistan. Journal of the Saudi Society of Agricultural Sciences, 20(2), 67-74.

Rohaym, Nasr Ali, & Abd Elaziz. (2022). Community action Programs and Empowering Female Breadwinners in The Local Community. *Egyptian Journal of Social Work*. 14(1). 143-166.





The Aesthetic Dimension of Contemporary Three Dimensional Art as an Approach towards 3D Digital Designs from Ancient Yemeni Art

Abdul Karim Mohammed Muhariz Alwajih ^{*} 

Alwajih3006@gmail.com

Abstract:

The study aims to explore the aesthetic dimension of contemporary three dimensional art, the evolution of this art, and the utilization of digital technology in the field of contemporary 3D fine art for better three-dimensional digital designs inspired by ancient Yemeni art. The descriptive-analytical approach was used. Additionally, a quasi-experimental approach was employed through creating digital works inspired by ancient Yemeni art using the 3D MAX software, presenting them to a group of specialized judges in this field. The results showed that the aesthetic dimension of contemporary three dimensional art has surpassed traditional beauty concepts, now relying on innovation, experimentation, and digital technology. The aesthetic concept of 3D art is influenced by scientific developments in the current era, leading to changes in intellectual, scientific, and aesthetic concepts in the field of visual arts in general and three-dimensional art in particular. The findings also confirmed the achievement of the aesthetic dimension, the elements of the design work, and contemporary design formulations in the three-dimensional digital designs under study, inspired by ancient Yemeni art, which were highly rated by experts in graphic design and art education towards these designs.

Keywords: Aesthetic Dimension, Contemporary Three Dimensional Art, Digital Technology, Ancient Yemeni Art.

^{*} Ph.D. Scholar in Visual Arts, Department of Visual Arts, College of Arts, King Saud University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Alwajih, A. M. M. (2025). The Aesthetic Dimension of Contemporary Three Dimensional Art as an Approach towards 3D Digital Designs from Ancient Yemeni Art, *Journal of Arts*, 13(1), 380 -407.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة باعتبارها مدخلًا لاستحداث تصميمات رقمية ثلاثية الأبعاد من الفن اليمني القديم

عبد الكريم محمد محرز الوجيه*

Alwajih3006@gmail.com

المخلص:

هدف البحث إلى التعرف على البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة، وتطور المفاهيم الجمالية والتشكيلية لفن المجسمات، والوقوف على التكنولوجيا الرقمية، وتوظيفها في مجال فن المجسمات المعاصرة مدخلا لاستحداث تصميمات رقمية ثلاثية الأبعاد من الفن اليمني القديم، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تناول البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة وتطورها، والفن الرقعي ثلاثي الأبعاد، والفن اليمني القديم، وأيضًا استخدام المنهج شبه التجريبي من خلال القيام بأعمال رقمية صممها الباحث مستوحاة من الفن اليمني القديم باستخدام برنامج 3D MAX، وعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين بهذا المجال، وجاءت تلك الأعمال بدرجة عالية من الإتقان، وتوصل البحث إلى أن البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة قد تجاوز المفاهيم التقليدية للجمال، حيث أصبح يعتمد على الابتكار والتجريب واستخدام تقنيات ومواد غير تقليدية مثل التكنولوجيا الرقمية، وأن المفهوم الجمالي لفن المجسمات قد تأثر نتيجة للتطورات والاكتشافات العلمية التي حدثت في العصر الحالي، وأدت إلى تغير الكثير من المفاهيم الفكرية والعلمية والجمالية في مجال الفن التشكيلي عامة وفن المجسمات خاصة؛ كونها جزءًا من ثقافة الإنسان المعاصر، وتعدد الخامات المستخدمة في الجسم الجمالي الواحد، كما أظهرت نتائج الدراسة تحقق البعد الجمالي، وعناصر العمل التصميمي، والصياغات التصميمية المعاصرة في التصميمات الرقمية ثلاثية الأبعاد التي صممها الباحث، والمستلهمة من الفن اليمني القديم، وجاءت بدرجة عالية وفقًا لتقييم الخبراء في التصميم الجرافيكي والتربية الفنية تجاه تلك التصميمات.

الكلمات المفتاحية: البعد الجمالي، فن المجسمات المعاصرة، التكنولوجيا الرقمية، الفن اليمني القديم.

* طالب دكتوراه تخصص فنون بصرية - قسم الفنون البصرية - كلية الفنون - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الوجيه، ع. م. م. (2025). البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة باعتبارها مدخلًا لاستحداث تصميمات رقمية ثلاثية الأبعاد من الفن اليمني القديم، مجلة الآداب، 13 (1)، 380-407.

© تُنشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



يُعد الفن الواجهة الحضارية لكل مجتمع، حيث تعكس الأعمال الفنية ثقافات الشعوب المختلفة، مما يجعل لها دورًا مهمًا في التطور الحضاري والثقافي للمجتمعات عبر التاريخ، وهذه الأعمال الفنية، بلا شك، تتأثر وتؤثر بالبيئة التي تحيط بها. كما يُعد فن المجسمات من أقدم الفنون التي تطرق إليها الإنسان منذ العصور القديمة، ونلاحظ ذلك من خلال قيامه بالرسم والحفر والتلوين على جدران الكهوف التي يسكنها؛ وذلك تعبيرًا عما يجول بخاطرهم أو ما يحسن به، ولا تزال تلك الآثار لبعض الكهوف تحرك مشاعر الإعجاب حتى اليوم بما خلفه ذلك الإنسان ومدى تفاعله مع المادة والبيئة المحيطة به، حيث يعبر فن المجسمات عن بصمة الحضارة، وله حضوره البارز في الثقافة والفن، سواء أكان في المتاحف أم في الساحات أم في غيرها.

ويذكر الشوربجي وآخرون (2012) أن فن المجسمات شهد تطورات ملحوظة خلال القرن العشرين مع ظهور التيارات الفكرية الجديدة، وتطور المفاهيم الجمالية والتشكيلية، والتقدم التكنولوجي؛ مما أفسح المجال أمام الفنانين لتجريب أشكال جديدة ومواد مبتكرة تعبر عن التحولات الاجتماعية والثقافية، كما بدأ الفنان المعاصر يستلهم التراث الحضاري لمجتمعه لإنتاج أعمال فنية معاصرة تتفاعل مع جمهور محلي وعالمي في آن واحد، كما أن لفن المجسمات دورًا في تعزيز الفهم المتبادل بين الثقافات، فهو يساهم في نشر القيم الجمالية والتشكيلية المشتركة على المستوى المحلي والعالمي، مما يجعله جزءًا أساسيًا من الحياة الفنية والثقافية المعاصرة.

كما يُعد فن المجسمات نوعًا من أنواع الفنون التشكيلية المهمة، التي تعمل على نشر الفن والثقافة بين أفراد المجتمع، ووسيلة مهمة في الارتقاء بالثقافة التشكيلية والجمالية لدى المتلقي، وفتح مداخل جديدة للإبداع والابتكار عند الفنان، كما تعمل المجسمات الجمالية على جذب السياح، وعلى تزيين المدن، وتحسين الصورة البصرية للأماكن والساحات العامة.

وهناك العديد من الدراسات تناولت موضوع فن المجسمات من جوانب متعددة منها:

دراسة هدير عبدالرحمن 2018م، بعنوان: تطور المفهوم الجمالي للنحت الحدائقي في القرن العشرين، وهدفت الدراسة إلى التعرف على المفهوم الجمالي لأعمال نحت الحدائق في القرن العشرين، والكشف عن أثر الفكر الأيديولوجي المعاصر، في تطور المفهوم الجمالي، لأعمال نحت الحدائق، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن هناك ارتباطًا وثيقًا بين التطور في المفهوم الجمالي لتناول الأعمال النحتية في الحدائق العامة، والأيديولوجية الفكرية، والفلسفة الحضارية، لفكر النحات في القرن العشرين.

ودراسة عهود الحازمي (2009)، بعنوان: جماليات النحت من الفنون القديمة بالمملكة العربية السعودية والإفادة منها لابتكار منحوتات تجريدية معاصرة بالخامات المختلفة، والتي هدفت إلى الكشف عن المفاهيم والقيم الجمالية للمنحوتات القديمة بالمملكة العربية السعودية، والاستفادة منها في استحداث أعمال من النحت التجريدي، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن المفاهيم الجمالية للمنحوتات القديمة بالمملكة العربية السعودية يمكن اعتبارها مثيرًا فنيًا للفنان السعودي لإنتاج أعمال نحتية تجريدية معاصرة، وأوصت الدراسة بالتوجه نحو إجراء البحوث المهمة بالفنون القديمة بالمملكة العربية السعودية، والإفادة من الدراسات والتجارب المعاصرة في مجال التشكيل النحتي المجرد لتحقيق إبداعات فنية مستحدثة.

ودراسة نور الدين، عبد الحليم (1985). بعنوان: ملامح الفن اليمني القديم. رسم. نحت. نقوش، وتناولت هذه الدراسة سمات بعض التماثيل الأدمية في الحضارات اليمنية القديمة، ومن هذه السمات: استخدام العناصر الزخرفية التي ازدانت بها النقوش والمجسمات، مثل ورق العنب أو عناقيد العنب، واستخدام الوعل وهو عنصر مهم في الزخرفة، حيث برز

حيوان الوعل كأفاريز لواجهات بعض المنشآت المعمارية، وكانت تستخدم رؤوس الوعل كعنصر زخرفي في إطارات بعض النقوش، كما تعددت المجسمات في الفن اليمني القديم، حيث شملت التماثيل الآدمية الكاملة أو النصفية، والحيوانية والمباخر والأواني الحجرية وأدوات الزينة، ومن السمات أيضًا عدم الاهتمام بالنسب، فوجوه معظم التماثيل الآدمية تميل للاستدارة، وكانت معظم المجسمات والتماثيل من الطين والحجر والبرنز.

ودراسة وفاء الشبرمي (2011) بعنوان: توظيف برنامج 3D Max لإنتاج تصميمات للأشكال المجسمة. وهدفت الدراسة إلى توظيف برامج الحاسب الآلي بصفة عامة وبرنامج 3D Max بصفة خاصة؛ لإنتاج تصميمات للأشكال ثلاثية الأبعاد، كأحد المداخل الجمالية لتوظيف الإمكانيات التشكيلية لبرامج الحاسوب واستثمارها كمداخل ابتكارية معاصرة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: إمكانية توظيف برنامج 3D Max في تصميم مجسمات ثلاثية الأبعاد. وأوصت الدراسة بضرورة استكمال البحث، والبحث في مجال التشكيل المجسم توظيفًا لبرامج الحاسب الآلي ودورها الفعال في مجال الفن والتربية الفنية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أن كل دراسة من الدراسات السابقة تقدم بعدًا مختلفًا لفن المجسمات، حيث تناولت دراسة هدير تطور المفاهيم الجمالية لفن النحت في الحداث، بينما تعكس دراسة الحازمي استهلاك التراث وتوظيفه في فن المجسمات المعاصرة، بينما تناولت دراسة نور الدين ملامح الفن اليمني القديم، والتي سوف تفيد الباحث في التعريف بالخصائص والسمات التي تميزت بها المجسمات اليمنية القديمة، بحيث تكون مدخلًا تشكيليًا يثري تجربة الباحث المتمثلة في إنتاج تصميمات رقمية ثلاثية الأبعاد، وتبرز دراسة وفاء الشبرمي أهمية توظيف برنامج 3D Max لإنتاج تصميمات للأشكال المجسمة، وهذا التنوع في الدراسات يشير إلى أهمية فن المجسمات المعاصرة، وبعدها الجمالي، ومواكبة التطورات التكنولوجية التي يشهدها العصر الحالي.

مشكلة البحث:

شهد فن المجسمات المعاصرة تحولات جذرية في المفاهيم الجمالية، حيث توسعت الأفق التعبيرية للفنانين نتيجة استخدامهم مواد وتقنيات غير تقليدية. ففن المجسمات الذي كان يعتمد في السابق على مواد تقليدية مثل الحجر والخشب، تطور ليتبنى مواد جديدة مثل البلاستيك، والمعادن، والزجاج، وحتى المواد الصناعية المعاد تدويرها، بالإضافة إلى التقنيات الرقمية، مثل برامج التصميم الرقمي ثنائية الأبعاد، وثلاثية الأبعاد، والطباعة ثلاثية الأبعاد، والبرمجيات المتطورة. إن هذه التحولات لم تقتصر على الجانب المادي فقط، بل امتدت لتشمل التحولات في الأبعاد الفكرية والتعبيرية للفن، مما أدى إلى إعادة تعريف مفهوم الجمال الفني.

بالإضافة إلى ذلك يسعى فن المجسمات المعاصرة، باعتباره أحد أشكال الفنون التشكيلية، إلى التعبير عن القيم الثقافية والجمالية في سياق العولمة، ومحاولة التكيف مع التطورات التكنولوجية والابتكارات الفنية الحديثة، حيث تتداخل العوامل الثقافية والفلسفية مع الفن التشكيلي بشكل عام وفن المجسمات بشكل خاص.

ويسعى الفنان المعاصر من خلال أعماله إلى تجاوز القواعد التقليدية للفن والجمال، مُركِّزًا على التجريب والابتكار والتفاعل مع الفضاء المحيط بالعمل، ومع هذه التطورات المتسارعة في فن المجسمات ظهرت توجهات جديدة تهتم بالتفاعلات البصرية، والتجريب الجمالي، وفهم العلاقة بين العمل الفني والجمهور.

إن عملية استهلاكهم من الموروث الثقافي للمجتمع في ضوء متطلبات العصر، التي تمثل نقلة نوعية في الفنون البصرية، تثير أسئلة عديدة حول كيفية فهم وتحليل البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة، ضمن الإطار الفني المعاصر، وكيفية التعامل مع التحديات التي تطرحها تلك الأعمال على مستوى المفاهيم الجمالية التقليدية.



وهذا يخلق حاجة ملحة لدراسة فن المجسمات من منظور جمالي جديد، يُفهم ويتعامل مع الأفكار والرؤى والابتكارات الحديثة والمواد الجديدة والتقنيات المعاصرة المستخدمة، وكذلك هناك مادة معبرة ورموز ودلالات في الفن اليمني القديم دعت الحاجة لإظهارها وإبرازها في صياغات تصميمية رقمية معاصرة، لذلك تكمن مشكلة البحث في دراسة البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة كمدخل لاستحداث تصميمات رقمية ثلاثية الأبعاد من الفن اليمني القديم، وتتمثل مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

- هل يمكن استحداث تصميمات رقمية ثلاثية الأبعاد من الفن اليمني القديم؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ما البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة؟

- كيف تطور المفهوم الجمالي في فن المجسمات المعاصرة؟

- ما التصميم الرقمي ثلاثي الأبعاد؟

- ما مدى إمكانية استحداث تصميمات رقمية ثلاثية الأبعاد مستلهمة من الفن اليمني القديم؟

ويهدف البحث إلى الكشف عن البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة وتطورها، ومفهوم التصميم الرقمي ثلاثي الأبعاد، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال تناول البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة، وتطور المفاهيم الجمالية، والتصميم الرقمي ثلاثي الأبعاد، واستخدام المنهج شبه التجريبي في البحث من خلال تنفيذ تصميمات رقمية ثلاثية الأبعاد مستوحاة من الفن اليمني القديم، باستخدام برنامج 3D MAX.

وتأتي أهمية البحث من كونه يسلم الضوء على أهمية معرفة البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة، الذي شهد تحولاً جذرياً في استخدام المواد والتقنيات، والاستفادة من التقنيات الحديثة، وأهمية استخدام التكنولوجيا الرقمية كأداة من أدوات العصر الذي نعيشه وتوظيفها في مجال فن المجسمات المعاصرة، وأهمية تقديم التراث الحضاري بأسلوب جمالي معاصر.

مصطلحات البحث:

الجمال: The Aesthetic

يعرف عبد النور (1984) الجمال اصطلاحاً بأنه: ما يثير فينا شعوراً بالانتظام والتناغم والكمال، سواء كان ذلك في مشهد طبيعي أم في عمل فني من صنع الإنسان، ويشير إلى أن تحديد مفهوم الجمال بدقة أمر صعب، لأنه في جوهره إحساس داخلي يتولد لدينا عند رؤية عمل تتجمع فيه عناصر متعددة ومتنوعة، تختلف باختلاف الأذواق، وأن معرفة الجمال لا تخضع للمعايير العقلية الصارمة، بل هي عملية انفعالية تتفاعل مع المشاعر أكثر من العقل.

ويعرف الباحث البعد الجمالي إجرائياً بأنه: تمثيل للعناصر الأساسية التي تمنح العمل المجسم طابعاً إبداعياً فريداً، مما يجعله عملاً فنياً متكاملًا، ويعتمد هذا البعد على مجموعة من العلاقات المتبادلة بين العناصر الرئيسية المكونة والمتفاعلة داخل العمل الفني المجسم، حيث تتضافر هذه العناصر لإخراج العمل إلى حيز الوجود بشكل يعكس تكاملها وإبداعها.

التصميمات الرقمية ثلاثية الأبعاد: 3D digital designs

يعرف كل من الخولي وحرارة (2022) التصميمات الرقمية ثلاثية الأبعاد بأنها: محاكاة للمجسمات بحجمها وشكلها في الطبيعة، وأبعادها في الفراغ (طول، عرض، ارتفاع) (X,Y,Z)، ويطلق عليها النمذجة Modeling عندما يتم تنفيذها ببرامج التصميم الرقمية المتخصصة في الرسوم ثلاثية الأبعاد.

ويُعرف التصميم ثلاثي الأبعاد اصطلاحًا بأنه: "مصطلح يطلق على النحت والتشكيل ذي الثلاثة أبعاد، ويطلق كذلك على الصورة المؤكدة للبعد الثالث من حيث المسافة والمنظور والظل والنور والتقديم والتقصير وغيرها، مما يجعل الصورة المسطحة تظهر بأبعادها المجسدة" (رأفت، 2016، ص 612).

ويذكر عياش (2015) أن فن التجسيم يركز على إنشاء مجسمات ثلاثية الأبعاد باستخدام الطين، أو الحجر، أو الجص، أو الشمع، أو نقش الصخور، وهو أحد جوانب الإبداع الفني.

ويعرف الباحث التصميمات الرقمية ثلاثية الأبعاد إجرائيًا بأنها: تلك المفردات التي تحتوي على ثلاثة أبعاد، وهي الطول والعرض والعمق، بحيث يمكن ملاحظتها على شاشة الحاسب الآلي، والتي تم إنتاجها ببرامج متخصصة في إظهار البعد الثالث على الشاشة كبرنامج الثري دي ماكس (3D MAX).

الفن اليمني القديم: Yemeni Ancient Art

اصطلاحًا: "هو الذي يتمثل فيما أبدعته أيدي الفنان التشكيلي في مجالات الرسم والنقش والنحت على مدى العصور التي مرت بها مسيرة التطور الحضاري اليمني القديم منذ الألف الأول قبل الميلاد على أقل تقدير" (نور الدين، 1985، ص 61). ويعرف الباحث الفن اليمني القديم إجرائيًا بأنه: الفن الذي أبدعه الفنان قديمًا في جنوب شبه الجزيرة العربية، المتمثل بالفن المجسم، والمنحوتات البارزة والغائرة، في ممالك: سبأ، ومعين، وأوسان، وقتبان، وحير. من الألف الأول قبل الميلاد إلى القرن الخامس بعد الميلاد، على أقل تقدير.

المبحث الأول: البعد الجمالي وتطوره في فن المجسمات المعاصرة

لقد كانت القيم الجمالية في فن المجسمات في عهد الإغريق ترجع إلى تأكيدها على مقاييس الجمال المثالية للجسم البشري، وتطور النظر في مفهوم القيم الجمالية في عصر النهضة إلى الاهتمام بدراسة التشريح الواقعي الأكاديمي كقيم تشكيلية تعكس المفاهيم الجمالية للعمل الفني، وتطور مفهوم القيم الجمالية في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين إلى الاهتمام بالنظريات العلمية، وأصبح الفنان يتشارك مع المفكر والعالم والمهندس في تحليل ظواهر الطبيعة واكتشاف مادتها الطبيعية وقوانينها الجمالية، وتطورت مفاهيم القيم الجمالية والتشكيلية بعد ذلك إلى اكتشاف ما وراء الطبيعة واللامعقول، وإنتاج أعمال فنية ذات جمالية ذاتية لا تعكس العالم الخارجي، بل تعتمد على التجربة الإنسانية وما تحتويها من أبعاد (الشوربيجي وآخرون، 2012).

ويذكر القزويني (2014) أن الخطاب الجمالي لتيارات الحداثة الفنية تمحور حول اكتشاف السمة الجوهرية فيما هو عرضي، واستكشاف العلاقات بين الأشكال، مما أسهم في تشكيل ذاكرة جمالية امتدت لأكثر من نصف قرن، بعد الحرب العالمية الثانية، حيث عكس الفن حالة من التشظي والقلق، متأثرًا بالحقبة النووية، في الولايات المتحدة، وبرزت جمالية جديدة مع التعبيرية المجردة، مرتبطة بحرية التعبير والفردية، لتمييز عن الحداثة الأوروبية بين 1968 و1972، وولدت حركة ما بعد الحداثة من رحم احتجاجات الستينيات، مستجيبة لهذه التحولات الثقافية والفنية.

وفي بيئة التقدم التكنولوجي ظهرت مفاهيم جمالية جديدة أثرت على المفاهيم الجمالية في فن المجسمات، حيث اتخذها النحات كمنطلقات فكرية جديدة في بناء أعماله النحتية، وعندما يشرع النحات في بناء عمله الفني فإنه يقوم بعملية تخيلية لما سيكون عليه عمله الفني من اختيار الشكل والخامة وحجم العمل ولونه وملامحه وبيئته وطرق تشكيله (الحازمي، 2009).

وفي هذا الصدد وصف النحات الإنجليزي هنري مور Henry Moor الجمال بأنه ظاهرة ديناميكية في تغير مستمر، وأن حقيقة الجمال يمكن أن تدرك من خلال الظاهرة الديناميكية، كما أكد أن الطبيعة هي المصدر الأول لدراسته للأشكال الطبيعية مثل الجبال والصخور والأصداف البحرية وغيرها، وتؤكد أعماله النحتية على تأثير رؤيته الفنية بعناصر الطبيعة، وإيجاد صيغ تصميمية حديثة لأعماله شكل (1) (ريد، 1994).



شكل (1). هنري مور، الأمومة، 1969 حديقة نيويورك - أمريكا

ويذكر الشايع وآخرون (2023) أن فن المجسمات كعنصر جمالي في الساحات العامة للمدن العصرية يلامس المجال البصري للمشاهد، وأن هذه المجسمات النحتية مجرد عينات مهمة من المجسمات التي تشترك فيما بينها في خصوصياتها الجمالية المبنية على الشكل الضخم للمجسم الذي يستمد مرجعيته من التراث المرتبط بالواقع التراثي والطبيعي شكل (2)، (3).



شكل (3). مجسمات جمالية، الجيزة، مصر



شكل (2). مجسمات جمالية، الحديدية، اليمن

حيث تشترك المجسمات بفترة زمنية معينة، وضمن إطار ثقافي مخصوص، وأنه ينبغي أن تتواءم هذه المجسمات مع طبيعة المكان الذي توجد فيه، وألا يقتصر حضورها على المتاحف؛ ليستفيد منها الباحثون، والسياح الأجانب، وتساهم في تجميل المدينة، وتساعد في تحسين الحركة السياحية بها، وأن فن المجسمات في العصر الحالي قد تطورت أشكاله النحتية حيث تسيطر الأشكال البسيطة مثل المثلثات، أو الخطوط المنكسرة والمتعرجة على بنية التكوين؛ لتضفي على المكان مسحة جمالية خالصة تعكس مفاهيم البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة.

كما تشير الشبلي (2021) إلى أن المجسمات الجمالية المنصوبة في الميادين أو في الحدائق العامة تعكس التطور الثقافي والحضاري وتطور الفكر والتصميم لمدن العالم، وفي العصر الحديث لم تعد تخلو معظم المدن في العالم من أعمال

جمالية نحتية في الميادين والحدائق، وتتعدد وظائف هذه المجسمات، فقد تكون لشخصيات رائدة في الثقافة والعلم أو تعرض أعمال فنانين تشكيليين مشهورين بهدف التزيين أو التجميل، وقد تكون مجسمات لمفردات تراثية وطنية. وللمجسمات الجمالية في الميادين والحدائق أهمية كبيرة في تنمية التذوق الفني والاستمتاع الجمالي لدى أفراد المجتمع، وكذلك تعتبر وسيلة مهمة في عملية الجذب السياحي، وكسر رتابة الساحات التي تخلو من البنى التحتية، وكما تعمل المجسمات الجمالية على تحسين الرؤية البصرية للساحات التي توجد بها بشكل خاص وللمدن بشكل عام، وذلك لما تحمله هذه المجسمات من مضامين ورؤى فنية وتشكيلية، وما تعكسه من مظاهر الجمال والشموخ. وكذلك يتجسد البعد الجمالي في فن المجسمات المعاصرة بما تحمله من أبعاد ثقافية وبيئية وحضارية تأخذ بجمالها المتلقي في تجربة بصرية مشوقة، كما أن فن المجسمات يعبر عن عالمية الفن، وذلك من خلال الأعمال التي ينفذها العديد من الفنانين العالميين، والتي تعبر عما بداخلهم من إبداعات منقطعة النظير، تحاكي جمالية المنطقة وهويتها الأصيلة شكل (4).



شكل (4). مجسم جمالي، الرياض، السعودية

ومع ظهور الحركات الفنية الحديثة والمعاصرة، تجسد البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة في الشكل والمضمون، ومن خلال التنظيم والتنسيق لشكل العمل المجسم ككل، فالشكل هو الهيئة التي يتخذها العمل الفني، ويتكون الشكل أيضاً من العناصر المتفاعلة والمتراصة في العمل الفني، ويعمل الشكل على توجيه انتباه المشاهد نحو فكرة معينة، كما يعتبر الشكل قيمة جمالية بحد ذاته، ومن خلال الشكل يمكن إدراك مضمون العمل الفني (إبراهيم، 1988). وفي ظل التطورات المعاصرة سعى الفنانون إلى تحدي المفاهيم التقليدية للجمال وإعادة تعريف التعبير والإبداع الفني بصيغ تشكيلية وبصرية مستحدثة، ويذكر شعنت (2014) أنه كان لاستحداث خامات جديدة في الفن المعاصر، وخاصة في فن النحت، أثر كبير في ظهور أساليب أدائية مبتكرة، فقد قدمت الخامات المستحدثة مثل الزجاج والأكريليك قيماً تعبيرية

وجمالية جديدة، حيث توحى بالخفة والفراغية بفضل شفافيتهما، على عكس خامات مثل البرونز والحديد والجرانيت التي ترتبط بالثقل والجاذبية، وقد استغل الفنانون في الفن الحديث هذه الإمكانيات التشكيلية والتعبيرية للمواد والخامات؛ لتجسيد أفكارهم الفنية، مع مراعاة خصائص كل مادة في عمليات التشكيل والبناء، سواء من حيث الإحساس أو التعبير. ويذكر عبد الرحمن (2018) أن فن المجسمات المعاصرة في القرن العشرين شهد تغيرات أدت إلى تطور مفهوم المجسمات الحديثة، حيث خرجت صياغات تشكيلية عن المفهوم التقليدي، واتجهت التصميمات المعاصرة إلى الأشكال المجردة والتعبير عن المضامين والمفاهيم، كما نرى في أعمال الفنان "كلاس أولدنبرج" شكل (5)، والفنان "بول مارغيتس" شكل (6)، وغيرهما من الفنانين.



شكل (6). مجسم جمالي معاصر، بانبري، استراليا



شكل (5). عمل للفنان كلاس أولدنبرج "أدوات التوازن" (1984) في فايل أم راين، ألمانيا، أمام متحف فيترا للتصميم (1989) لفرانك جييري.

ويذكر حجاج وآخرون (2016) أنه يمكن حصر التحولات والتغيرات التي حدثت خلال العقود الثلاث الماضية من القرن العشرين إلى الوقت الحالي والتي أثرت على فكر الفنان ومفاهيمه بشكل مبدئي بهذه المتغيرات:

1- التحول في الثقافة الفنية والمفهوم الجمالي لدى الفنان والمتلقي.

2- الثورة العلمية الهائلة، والتقنيات المستحدثة.

ومع بدايات القرن العشرين، ومع وجود الجو الثقافي، أصبح فن المجسمات المعاصرة جزءاً لا يتجزأ من البيئة التي خرج منها، تؤثر فيه ويؤثر فيها، على حسب طبيعة كل مجتمع، وقد اتجهت أعمال بعض الفنانين المعاصرين إلى القيمة الجمالية الخالصة، وبعضها الآخر اتجه إلى ما تقررته البيئة المحيطة من مقومات غير جمالية في العمل الفني.

ويشير أمهر (2009) إلى أن المجسمات مع نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، لم تقتصر على المواد التقليدية، مثل الحجر والطين وصب المعادن، بل دخلت عليها مواد شتى، مثل الأشعة الضوئية، والمواد التركيبية، والأشياء الجاهزة، وظهر موضوع النحت اللاموضوعي بعد الحرب العالمية الثانية، في أعمال العديد من الفنانين مثل أندريا كاستيللا،

وبيترو كونساغرا وغيرهما، حيث أصبحت الأعمال النحتية ذات طابع صرحي يتألف من أشكال هندسية، وفيه الكثير من الاختزال.

وتحتوي الأعمال المجسمة على عدد من العناصر التشكيلية والجمالية، التي بدورها تعطي العمل المجسم الجانب الشكلي والمضمون، وتظهر هذه القيم الجمالية على المجسم لتعكس مدى قدرة الفنان على الإبداع والتعبير عن الصيغ الجمالية، من خلال التركيبات التي يطبقها الفنان في عمله الفني، وبهذا الشكل الجمالي الذي يتسم بالتنظيم المحكم والتركيب المهيمن للمفردات والعناصر الجمالية، والتي تحمل مضامين يريد الفنان إيصالها إلى المتلقي، ويأتي دور المتلقي لمعايشة هذا الإبداع، وإعادة قراءته بصرياً، مما يعزز عند المتلقي البعد الثقافي والجمالي.

كما كان للاكتشافات العلمية التي حدثت في النصف الثاني من القرن العشرين أثرها في تغيير كثير من المفاهيم الفكرية والعلمية في حركة الحضارة الإنسانية، وقد تأثرت حركة الفن بوصفها جزءاً من الحضارة الإنسانية بهذه التغيرات، وتكوّنت بذلك حركات واتجاهات فنية جديدة ارتبطت في تطورها بحركة الفن الحديث في النصف الأول من القرن الواحد والعشرين، فتغير الشكل والمضمون لمحتوى المجسمات المعاصرة التي ابتعدت عن الواقعية، وأتاح للفنانين فرصة للتفرد في الأسلوب الذي لا يرتبط بمنهج ثابت مثل المؤثرات الثقافية، حيث تأثرت المجسمات المعاصرة بسرعة التغير الثقافي، وتبادل الثقافات بين الشعوب، مما أدى إلى نقل الخبرات بين الفنانين (الشوربيجي وآخرون 2012).

ويشير شعت (2014) إلى أن ظهور التقنية في النحت الحديث رفعت من القدرات التشكيلية للنحات وأعطته فرصاً للتعرف على الخامات والأدوات والعدد التي ينفذ بها أعماله، وتغيرت مع ذلك أساليب تنفيذ الأعمال المجسمة، فنجد أنه يستخدم القطع والصهر واللحام، وهذا كان غير ممكن قبل ظهور الآلات والمعدات الكهربائية، وقد أصبحت التكنولوجيا أداة إبداعية وليست فقط وسيلة أو أداة تنفيذ، مادام أن لها دوراً في بلورة وترجمة الخطوط والعناصر ومحتوى الفكرة إلى هيكل وبناء وجسد تم تشكيله وصياغته بتقنية فائقة تعبر بوضوح عن فكرة الفنان من خلال منظومة الخطوط والمساحات والكتل والفراغ.

ويظهر البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة حيث تقوم على قوانين جديدة تتحكم في الأسلوب والأداء الفني والتكوين، مثل المجسمات المتحركة كما في أعمال الفنان ليमान ويتاكر شكل (7)، والتي تصدر أصواتاً، أو تشع منها الضوء، ومنها ما يتحرك عن طريق الرياح أو القوى المغناطيسية، وأخرى تُترك للمشاهد ليقوم بتحريكها يدوياً، إلى غير ذلك من أساليب وطرق العرض في فن المجسمات المعاصرة.



شكل (7). من أعمال الفنان ليमान ويتاكر مجسمات حركية معاصرة

ومن العوامل التي عززت البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة، تطور الخامات والوسائط التشكيلية، حيث لم يقتصر تنفيذ المجسمات المعاصرة على الخامات التقليدية مثل الحجر والبرونز والخشب بل أصبح المجسم المعاصر يجمع بين أكثر من خامه، وأصبحت هناك خامات مستحدثة، مثل الأسلاك، والألمونيوم، والزجاج وغيرها.

وأدى استخدام الخامات الجديدة وتوظيفها في فن المجسمات المعاصرة إلى فتح مجال الإبداع والابتكار في التشكيل، كما مهد هذا الاكتشاف لتطبيق أفكار جديدة ضمن مفاهيم الحداثة في الأعمال الفنية المجسمة التي تقدم قيمًا جمالية تختلف باختلاف الخامات وأساليب تناولها ضمن العمل المجسم الجمالي.

ويتمثل البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة كما يذكر الشايع وآخرون (2023) في أن فن المجسمات الحديثة في السنوات القليلة الماضية، قد غاب عنه الشكل التراثي المضحك مقابل حضور أشكال نحتية مجردة ومبنية بمواد معدنية لامعة وغير قابلة للصدأ شكل (8)، (9).

وكثيرًا ما يتم تطعيمها بمواد أخرى مختلفة عنها من حيث المادة واللون؛ وهو ما يعني حضور أشكال تجريدية قائمة بذاتها من دون مدلولات طبيعية مطروحة، وأن مسألة العنصر التراثي لم تعد مطروحة كما كان في السابق، بل أخذت أشكال المجسمات صبغة التجديد والتحديث للمفاهيم والقيم الجمالية المعاصرة والمجردة التي تعكس إرادة نحو إيجاد أشكال جديدة غير مألوقة، وهو ما يفتح الباب أمام المبدعين نحو الدخول في لغة العصر الذي نعيشه.

كما أصبح الواقع الجديد يستمد جمالياته من المجتمع المتغير كبعد جمالي؛ نتيجة لظهور اتجاهات فنية حديثة جعلت الفنان المعاصر يمر بحالة ابتكارات جديدة للتواصل بينه وبين المجتمع.

لقد تخطى فن المجسمات المفاهيم التقليدية التي كانت سائدة في فترة ما قبل الفن الحديث، فمثلًا لم يقتصر نشاط الفنان في إظهار إبداعه وقدراته في مدى سيطرته على الكتل الصلبة، بل أصبحت الكثير من الأعمال المجسمة الحديثة تتحرك وتصدر الأضواء وتعكسها، وتنبعث منها الأصوات، وإمكانية رؤية الأعمال المجسمة من الداخل ومن الخارج، وتداخل فنون ومواد وعلوم أخرى في المجسمات الحديثة، فلم تعد مادة الطين أو الرخام أو الحجر فقط هي المستخدمة في هذا النوع من الفن، بل إنه أصبح متاحا للفنان أن يستخدم في عمله الفني أكثر من خامه، مثل الألمنيوم والحديد وغيرهما، فضلًا عن التقدم العلمي والتكنولوجي الرقمي الذي أتاح للفنان تصميم مجسمات رقمية.



شكل (9). "العمل من زاوية أخرى"
من أعمال الفنان وينكين تشن



شكل (8). من أعمال الفنان وينكين تشن



المبحث الثاني: التصميم الرقمي ثلاثي الأبعاد

إن مصطلح الفن أصبح ملازمًا لصفات التعبير عن الجمال والإبداع، والذي يقوم الفنان بإنتاجه من خلال ملاحظته لما يحيط به من بيئته، فيستلهم منها أفكاره، وكذلك فقد أصبح الفن عملاً احترافياً يمكن أن يكون في أي مجال من المجالات، وذلك لما شهدته هذه الفترة من إلغاء الحدود بين العلم والفن، حيث أصبح النتاج الإنساني متكاملًا بين العلم والفن، وأصبح التصميم بواسطة برامج الجرافيك عملاً واسع الانتشار، وأصبح فن الجرافيك أحد مداخل التصميم الذي هو في جوهره عملية تنظيم وترتيب وتنسيق للعناصر والمفردات في العمل الفني.

فالتصميم مرتبط بحياة الإنسان، فهو حاضر في الأنشطة البشرية، ويمارسه الإنسان من خلال التنظيم والترتيب والتنسيق للأشياء من حوله مستخدمًا قدراته الإبداعية، ويعتبر التصميم الجرافيكي من الفنون التشكيلية المهمة، وخاصة في عصر التكنولوجيا الرقمية بما تملكه من إمكانات متطورة لا سيما مجال البرامج الجرافيكية التي سهلت العملية التصميمية في الفنون الرقمية ذات البعدين أو ثلاثية الأبعاد، حيث سمح هذا التطور في تنفيذ الأفكار بالتقنية الرقمية بدلاً من تنفيذها بالأسلوب التقليدي (السامرائي، 2016).

وما يهمنا في هذا البحث هو التصميم الرقمي ثلاثي الأبعاد، الذي يعد من أحدث الفنون وأكثرها احترافية وتطوراً، والذي يعتمد على ثلاثة أبعاد أثناء الرسم وهي: الطول، والعرض، والعمق (الارتفاع)، ويختلف عن التصميم ذي البعدين في تجسيمه للأشكال، وسهولة رؤية الأعمال من أكثر من زاوية ومن عدة جهات، ويمكن طباعة الأعمال أو عمل صور متحركة أو عمل أفلام الفيديو، أو عمل الديكورات، وهناك عدة برامج جرافيكية يمكن من خلالها إظهار التصميمات ثلاثية الأبعاد مثل برنامج 3D Max، وبرنامج Maya، وبرنامج 4D Cinema، وبرنامج Blender، وتتيح هذه البرامج إمكانيات تشكيلية مثل الإضاءة والظلال والانحناءات وملامس السطوح، والحركة، وسوف نتحدث عن برنامج 3D Max الذي استخدمه الباحث في تنفيذ أعماله التصميمية في هذا البحث.

إن التصميم ثلاثي الأبعاد عبارة عن إنشاء نماذج رقمية من نقطة البداية، وهذا يتضمن الرسم والتصميم، ويمكن بعد ذلك تنفيذ النماذج على الواقع، أو إنشاء نموذج ثلاثي الأبعاد لشكل ما موجود سابقاً وذلك بمسحه ضوئياً، ويكون ذلك من خلال التقاط البيانات للتصميم الرقمي ثلاثي الأبعاد، وبعد ذلك يمكن تحريره أو حفظه أو طباعته، وهي عملية عكسية للتصميم، حيث يتم مسح الكائن المادي ومن ثم تحويله إلى بيانات رقمية يمكن التعديل عليها، ويتم نقل الشكل رقمي لشكل الجسم الطبيعي إلى الحاسب الآلي من خلال ماكينات الديجيتيزينج (الشبرمي، 2011).

ويعتبر برنامج 3D Max من البرامج الجرافيكية الرقمية المهمة والشهيرة في مجال التصميم ثلاثي الأبعاد، حيث يتيح هذا البرنامج للمصممين إنشاء تصميمات رقمية في مجالات مختلفة منها الفنون التشكيلية، والتصميم الداخلي، والتصاميم المعمارية، والنمذجة في مجال الطب والأثار والتصميم الصناعي، وتظهر الأعمال التصميمية بشكل يحاكي الواقع، وقد ظهر برنامج 3D Max عام 1990، وعملت شركة Autodesk على تطويره، وتعتبر نسخة 3D Max 2023 أحدث نسخة حالياً. ويمكن اختصار عملية تنفيذ التصميم في برنامج 3D Max بالخطوات التالية:

- 1- رسم الأشكال والعناصر التي يتكون منها التصميم.
- 2- تنظيم وترتيب وتنسيق التصميم.
- 3- إضافة الخامات على الأشكال والعناصر والمفردات.
- 4- عمل الريندرنغ Rendering لمشاهدة العمل بصورته النهائية، حيث يقوم البرنامج بحساب الألوان والظلال والخامات لإنتاج العمل وحفظه على شكل صورة أو فيديو.



ويتميز هذا البرنامج بالدقة والجودة العالية، والمرونة والحرية في تنفيذ الأوامر المعقدة التي يحتاجها المصمم أثناء تنفيذ أعماله التصميمية، والسرعة في توليد الأشكال والألوان والملامس وهو ما يتيح فرصة للتجريب والاكتشاف، وسهولة التعديل على التصميمات، وإضافة المواد والخامات مثل خامة الحجر أو القرميد أو الحديد أو البرونز أو غيرها، والتحكم بدرجة سطوع الأجسام، وعمل التأثيرات مثل الغيوم والثلوج والأشعة وغيرها، وعمليات المونتاج وإضافة الفلاتر، كما يتميز البرنامج بمباشرة العمل بأي وقت والبدء من حيث الانتهاء (الشبرمي، 2011).

ونظرًا لأهمية توظيف التقنيات الحديثة، والتكنولوجيا الرقمية في مجالات الحياة بشكل عام، ومجال الفن بشكل خاص، فقد قام الباحث في الجزء التطبيقي من هذا البحث بإنتاج ثلاثة أعمال تصميمية رقمية ثلاثية الأبعاد باستخدام برنامج 3D MAX، مستلهمة من الفن اليمني القديم.

المبحث الثالث: الفن اليمني القديم

تعتبر الحضارة اليمنية في جنوب شبه الجزيرة العربية إحدى الحضارات العربية، التي تمتد إلى ما قبل الميلاد بعدة قرون، وقد أبداع الإنسان اليمني القديم في تشييد عدة ممالك تعاقبت في تاريخ الحضارة اليمنية، التي شكلت فيما بعد جزءًا من الحضارة العربية الإسلامية، ويشير الحميري (2008) إلى أن الاكتشافات المستمرة برهنت على أن الإنسان اليمني القديم قد اهتم بالفنون منذ القدم، وهو ما يتأكد من خلال الاكتشافات لكثير من الحفريات التي تبرهن على الاهتمام اليمني القديم بالعديد من أنواع الفنون من نحت ورسم وزخرفة ونقوش على الصخور، وما كان يوليه من اهتمام في جانب الفن التطبيقي. لقد جذبت الحضارة اليمنية القديمة أنظار العالم القديم وأثرت فيه، وبلغت من ذبوع الصيت ما جعل الكتاب الكلاسيكيين القدماء يشهدون بتلك الحضارة، من أمثال سترابو Strabo، وسماء العرب أسطرابون، وهو مؤرخ وجغرافي وفيلسوف يوناني، عاش بين عامي (63 ق.م - 24م) وقام برحلات إلى الجزيرة العربية وكذلك بلني Pliny وبطليموس Ptolemy اللذان تحدثا عنها بكثير من الإعجاب والإعجاب (بافقيه، 1985).

ويلاحظ أن فن التجسيم اليمني القديم لم يبدأ من فراغ، فقد سبقته مراحل وضع خلالها الفنان اليمني القديم بعض المحاولات الجادة، قبل أن يقدم على هذا الفن، ففي بداية أعمال المجسمات في العديد من الحضارات كانت المادة الأولى لعمل المجسمات كما في الحضارة اليمنية القديمة هي الطين، وهي مادة سهلة التشكيل باليد، وبعد تمام تشكيلها تُترك لتجف حتى تكتسب الصلابة، وقد نفذ الفنان اليمني القديم من خامة الطين أشكالاً آدمية وحيوانية ودمى صغيرة وغيرها، ويضم متحف الآثار بجامعة صنعاء، ومتحف صنعاء الوطني، والمتحف الوطني بعدن، ومتحف ظفار وغيرها من المتاحف اليمنية والعالمية مجموعة كبيرة من هذه الأعمال (نور الدين، 1985).

والجدير بالذكر أن اليمن لديه كم كبير من الأعمال المجسمة بأنواعها: ثلاثية الأبعاد، والبارزة، والغائرة، ومتعددة الأشكال والأساليب في مواقع متعددة، وقد تم اكتشافها من خلال البعثات الفرنسية، والألمانية، والسوفيتية، وهذا ما أكدته دراسة باسلامة (1995)، حيث تم رصدها وثائقياً؛ لما تمثله من أهمية في هذا المجال التراثي الثقافي.

وقد تناولت البعثات الأثرية المتخصصة توثيق العديد من المنحوتات المجسمة والغائرة والبارزة، ووجدت فيها أنواعاً من المجسمات الأدمية والحيوانات مثل الوعول والثيران، ولوحات النحت البارز والغائر، والأشكال الأسطوانية، والمواضيع الهندسية، والنصب، وغيرها (العواضي، 2018).

ونظرًا لأهمية البعد التاريخي والحضاري للفن اليمني القديم، والذي يعكس تاريخ اليمن وحضارته العريقة، المتمثلة بالممالك اليمنية القديمة مثل سبأ وحضرموت ومعين وقتبان وحمير، ولما يتميز به الفن اليمني القديم من تنوع فني، حيث يشمل: المنحوتات، والفخار، والعمارة، والنقوش، فإن دراسة هذه الفنون تطلعنا على صورة الحياة اليومية، والأساطير،

والرموز الدينية في اليمن القديم، مما يوفر نظرة شاملة عن حياة المجتمع والثقافة اليمنية في تلك الفترة، وكذلك القيمة الأثرية والتراثية للفن اليمني القديم، حيث يمثل مصدرًا غنيًا لدراسة الحضارات القديمة في شبه الجزيرة العربية من خلال القطع الأثرية والنقوش وغيرها من أنواع النتاج الفني التي تكشف عن تقنيات متقدمة في النحت والمعمار، بالإضافة إلى تفاعل اليمن مع ثقافات أخرى في المنطقة مثل الحضارة المصرية والآشورية والرومانية، وكون الفن اليمني يمثل هوية ثقافية، ومصدرًا للإلهام الفني في الأعمال الفنية ضمن سياقات العصر الحالي الذي يشهد العديد من الاكتشافات العلمية والتكنولوجية. كما يعد الفن اليمني القديم كنزًا ثقافيًا يعبر عن تطور حضارة اليمن ودوره في تاريخ الفنون العالمية.

نتائج التجربة العملية للبحث:

بعد التعرف على البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة، والعرض التوضيحي لتطور المفاهيم الجمالية والتقنيات الرقمية المستخدمة في مجال فن المجسمات، قام الباحث في الجانب التطبيقي من هذا البحث بإنتاج ثلاثة تصميمات رقمية ثلاثية الأبعاد باستخدام برنامج الثري دي ماكس 3D Max مستلهمة من الفن اليمني القديم، وإعداد بطاقة ملاحظة وتقييم، يتم من خلالها قياس مدى تحقق البعد الجمالي، والصياغات التصميمية المعاصرة للأعمال الجرافيكية المستلهمة من الفن اليمني القديم.

وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي في الجانب النظري منه، وذلك من خلال عرض مباحث الإطار النظري، واعتمد أيضًا على المنهج شبه التجريبي في الجانب العملي منه، وذلك للإجابة على السؤال الرابع من البحث ونصه:

- ما مدى إمكانية استحداث تصميمات رقمية ثلاثية الأبعاد مستلهمة من الفن اليمني القديم؟

إجراءات البحث:

- استخدام برنامج الثري دي ماكس 3D Max لتنفيذ تجربة البحث، والمكونة من ثلاثة تصميمات رقمية ثلاثية الأبعاد.

- وصف وتحليل أعمال التجربة العملية.

- إعداد بطاقة ملاحظة وتقييم يتم من خلالها قياس مدى تحقق البعد الجمالي، والصياغات التصميمية المعاصرة للأعمال الجرافيكية المستلهمة من الفن اليمني القديم، وعرضها على المختصين الأكاديميين والمحترفين في مجال تصميم المجسمات الرقمية، لمعرفة مدى توافق البطاقة مع الهدف الذي وضعت لأجله.

وتتكون بطاقة الملاحظة والتقييم من ثلاثة محاور هي:

- الأسس الجمالية في العمل التصميمي الرقمي المجسم.
- القيم التشكيلية والعناصر التصميمية في المجسم الرقمي.
- الصياغات التصميمية المعاصرة في المجسم الرقمي.

وللتحقق من صدق أداة الملاحظة والتقييم تم عرضها على المختصين الأكاديميين، وأيضًا تم التحقق من صدقها باستخدام معامل ارتباط بيرسون. كما تم التحقق من ثبات أداة الملاحظة والتقييم عن طريق معامل ألفا كرونباخ.

أولاً: صدق الأداة

قام الباحث باستخدام معاملات ارتباط بيرسون (PEARSON)، لإيجاد درجة قيم معاملات الارتباط بين

درجة كل عبارة في المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه في بطاقة التقييم، وفيما يلي توضيح نتائج الاتساق

الداخلي:



جدول (1)

يوضح مصفوفة معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات محاور بطاقة التقييم بدرجة المحور الكلية الذي تنتهي له.

الأسس الجمالية في العمل التصميمي الرقمي المجسم	القيم التشكيلية والعناصر التصميمية في المجسم الرقمي	الصياغات التصميمية المعاصرة في المجسم الرقمي	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	1	1	1	.888**	1	.715**
2	2	2	2	.889**	2	.857**
3	3	3	3	.861**	3	.816**
4	4	4	4	.857**	4	.815**
5	5	5	5	.726**	5	.756**

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يوضح الجدول (1) أن جميع قيم معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور حققت ارتباطات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) أو أقل منها، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباطات "بيرسون" بين درجة عبارات المحور الأول المتصل بـ (الأسس الجمالية في العمل التصميمي الرقمي المجسم) والدرجة الكلية للمحور نفسه بين (.888-.726)، وبين درجة عبارات المحور الثاني المتصل بـ (القيم التشكيلية والعناصر التصميمية في المجسم الرقمي) ودرجة المحور الكلية بين (.808-.756)، والمحور الثالث المتصل بـ (الصياغات التصميمية المعاصرة في المجسم الرقمي) بين (.857-.715)، وهذه القيم الإحصائية تشير إلى جودة اتساق عبارات بطاقة التقييم.

ثانياً: ثبات الأداة

قام الباحث بحساب معامل الثبات لعبارات محاور بطاقة التقييم من واقع بيانات استجابات المحكمين البالغ عددهم (12) عضو هيئة تدريس، باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لإيجاد قيم ثبات عبارات المحور، والثبات الكلي للأداة. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (2)

يوضح معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لعبارات محاور بطاقة التقييم.

م	المحاور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
1	الأسس الجمالية في العمل التصميمي الرقمي المجسم.	5	0.900
2	القيم التشكيلية والعناصر التصميمية في المجسم الرقمي	5	0.851
3	الصياغات التصميمية المعاصرة في المجسم الرقمي	4	0.812
	الثبات الكلي للبطاقة	14	.938

يتبين من الجدول (2) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للثبات الكلي لأداة البحث بلغ (0.938)، فيما تراوحت قيمة معامل ألفا كرونباخ للثبات لكل للمحاور بين (0.812- 0.900). وجميعها قيم ثبات عالية. وهذه القيم مؤشر على أن الأداة تتصف بدرجة عالية من الثبات.

وقد تم تحليل استجابات الخبراء من أعضاء هيئة التدريس نحو عبارات تقييم المجسمات الرقمية التي قام الباحث بتصميمها بواسطة برنامج (3d max)، باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

وقد تم تحديد درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس تجاه مستوى تلك التصميمات بناءً على فئات الاستجابة وفق المحك الموضح في الجدول (3) الآتي:

جدول (3)

يوضح محك مدى المتوسطات الحسابية لتفسير النتائج.

درجة التقييم	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جداً	ممتاز
درجة الموافقة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
مدى المتوسطات	من (1.00- 1.80)	من (1.81- 2.60)	من (2.61- 3.41)	من (3.41- 4.20)	أكثر من 4.20

عرض أعمال التجربة العملية للبحث
العمل الأول:



شكل رقم (14). العمل الأول، تصميم الباحث



يقف العمل على قاعدة حجرية دائرية الشكل، ويتأسس المجسم على مربعين متقابلين كقاعدة ثلاثية الأبعاد للعمودين المنحنيين إلى الخارج بزاوية منفرجة، وتقف الحروف الثلاثة على الجزء العلوي من العمودين، وهذه الحرف هي: حرف "س"، وحرف "ب"، وحرف "أ"، وتمت معالجة عملية الربط بين أجزاء المجسم بطريقة بنائية تجعل المجسم كتلة واحدة تتسم بالرسوخ والثبات.

القيم الجمالية والتشكيلية في العمل:

يأخذ التصميم شكل التكوين المعين، بأسلوب تجريدي، وذلك بتجريد المفردات من واقعيتها، حيث ظهر رأس الهدهد بشكل مجرد قائم على حرف الباء بخط المسند، والذي هو قائم على حرف "س"، وحرف "أ" بخط المسند، ويقوم العمل على اتزان محوري، وذلك بتراكب الكتل بعضها فوق بعض، حيث يتركز المجسم على قاعدة أسطوانية الشكل منحوت على محيطها حروف من خط المسند ظاهرة بلون صبدأ الحديد، وهو ما يوحي بالقدم، بينما السطح الأعلى من الأسطوانة باللون البرونزي.

وظهر العمودان بشكل مستقر على القاعدة، وقد اتخذوا الوضع القائم مع الميلان من الأعلى إلى الخارج بزاوية منفرجة أعطت التصميم الحركة وسمحت بتثبيت حروف كلمة سبأ بخط المسند، كما يظهر شكل الكتاب في نقطة التقاء الحروف الثلاثة س - ب - أ، بخط المسند، وقد تم صياغة مفردات وعناصر التصميم بشكل يوحي بالرسوخ والثبات، وذلك من خلال الترابط بين أجزاء التصميم.

وقد عمد الباحث إلى هذا الترابط من أجل أن يكون التصميم قابلاً للطباعة ثلاثية الأبعاد، كما يمكن تطبيقه على الواقع، وتم اختيار الألوان القريبة من لون البيئة التي تتميز بها مدينة مأرب اليمنية، وهي طبيعة ذات لون بني فاتح ورمادي بدرجاتها المتعددة، والتصميم بشكل عام مستوحى من مملكة سبأ في مدينة مأرب اليمنية، والمرتبطة بقصة الهدهد.

وقد تم توزيع الألوان في أعلى التصميم وأسفل التصميم؛ ما يوحي بالاتزان اللوني، ويتحقق التوازن في الكتل من خلال تركيب الجزء العلوي رأس الهدهد والحروف المسندية على جوانب العمودين من الداخل، ويلعب الفراغ دوراً هاماً، سواء الفراغ الحقيقي النافذ بين أجزاء التصميم الداخلية، أو الحيز الفراغي المحيط بالخط الخارجي لمفردات التصميم، وقد أدى اختلاف شكل الكتل إلى كسر الرتابة في التصميم، وأظهر الديناميكية للرؤية وللحوار التشكيلي.

وتحققت الوحدة في التصميم من خلال ترابط الكتل الثلاث (القاعدة الأسطوانية - الأعمدة المنحنية من أعلى - حروف المسند ورأس الهدهد) فيما بينها، كما أسهمت الإضاءة في إبراز شكل وهيئة العمل الفني من خلال الأشعة الساقطة على السطح المقابل لمصدر الضوء.

وتحققت قيم الإيقاع في العمل من خلال تناقص أحجام الكتل، وهو إيقاع غير رتيب.

الأساليب الإحصائية للعمل الأول بعد عرضه على المحكمين:

جدول (6) يوضح نتائج تقييم الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في التصميم والتربية الفنية للمجسم الرقعي الذي قام الباحث بتصميمه.

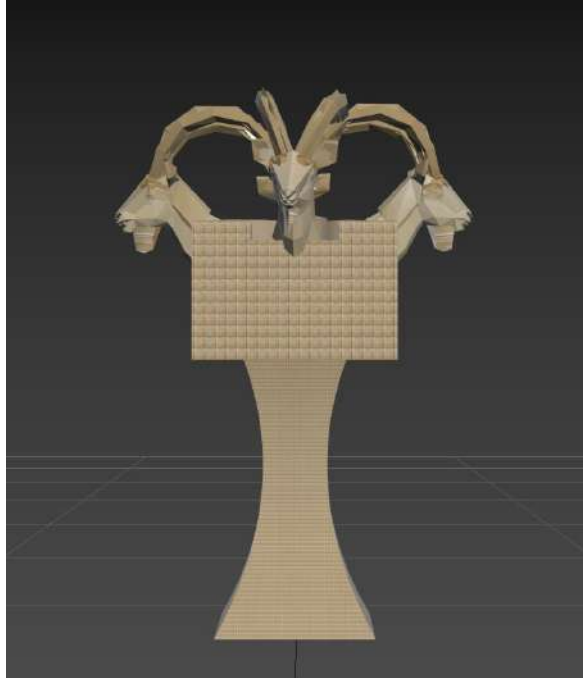
جدول (6)

يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقييم الخبراء تجاه المجسم الرقمي للعمل الأول الذي قام الباحث بتصميمه باستخدام برنامج 3d max.

المحاور	البنود	المتوسط	الانحراف	درجة الإتقان
الأسس الجمالية في العمل التصميمي الرقمي المجسم.	تحقق التوازن بين مكونات العمل الفني.	4.63	0.744	عالية جدًا
	تحقق قيمة الإيقاع من خلال التكرار والتناغم والانسجام بين المكونات الشكلية للعناصر التركيبية.	4.25	1.035	عالية جدًا
	تحقق قيمة النسبة والتناسب في التصميم.	4.25	1.165	عالية جدًا
	تحققت الوحدة من خلال الترابط بين أجزاء التكوين لإظهار البعد الجمالي.	4.00	1.195	عالية
	تحققت الحركة في التصميم من خلال التنوع في الأشكال والخطوط والألوان.	4.63	0.518	عالية جدًا
المحور ككل				
القيم التشكيلية والعناصر التصميمية في المجسم الرقمي.	نجحت المعالجة التشكيلية لعنصر الشكل (هندسي – عضوي – مجرد – مركب).	4.00	0.926	عالية
	تحققت قيم ملمسية في إثراء البعد التشكيلي في العمل الفني.	4.25	1.035	عالية جدًا
	دعمت الصياغات اللونية فكرة العمل في التصميم.	4.13	0.835	عالية
	تحققت القيمة التشكيلية للخطوط من خلال العلاقات الخطية والبنية الترابطية للتصميم.	4.50	0.756	عالية جدًا
	تحقق عنصر الكتلة من خلال التباين بين أحجام العناصر والفراغ الناتج من تنوعها.	4.38	0.744	عالية جدًا
المحور ككل				
الصياغات التصميمية المعاصرة في المجسم الرقمي	تحقق مبدأ التحديث والمعاصرة في التصميم.	4.50	0.756	عالية جدًا
	تحقق استلهاهم عناصر ورموز شكلية من المجسمات اليمنية القديمة.	4.13	0.991	عالية
	حققت الصياغات الرقمية المجسمة دلالات رمزية لفن المجسمات اليمنية القديمة بأساليب معاصرة.	4.13	0.991	عالية
	وظفت الرموز والعناصر في المجسمات الرقمية كمفردات تشكيلية تحررت من أشكالها المألوفة.	4.63	0.518	عالية جدًا
	المحور ككل			
العمل ككل				

نلاحظ من الجدول (6) أعلاه، أن المتوسط الحسابي لتقييم أعضاء هيئة التدريس تجاه تصميم المجسم الرقمي المستوحى من فن المجسمات اليمنية القديمة باستخدام برامج طباعة ثلاثية الأبعاد ككل بلغ (4.31) وبانحراف معياري (0.675)، بدرجة تقييم (عالية جدًا) للمجسم ككل، ومحاوَر التقييم ككل، إذ جاء المحور الأول ونصه (الأسس الجمالية في العمل التصميمي الرقمي المجسم) في المرتبة الأولى، كأبرز محور في مستوى تصميم المجسم الرقمي باستخدام برنامج 3d max، إذ حصل على متوسط حسابي قدره (4.35) وبانحراف معياري (0.80)، بينما جاء المحور الثالث (الصياغات التصميمية المعاصرة في المجسم الرقمي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.343) وانحراف معياري (0.611)، في حين جاء المحور الثاني (القيم التشكيلية والعناصر التصميمية في المجسم الرقمي) في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.761). وتشير هذه النتائج بصفة عامة إلى مستوى درجة الإتقان في تصميم المجسم الرقمي، والتي جاءت بدرجة إتقان عالية جدًا بدلالة تقييم الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في التربية الفنية وفن التصميم الجرافيكي. ويعزو الباحث ذلك إلى الحلول الجرافيكية التي يتميز بها برنامج التصميم 3d max، التي سهلت للباحث القدرة على الابتكار في تصميم مجسمات رقمية معاصرة مستلهمة من الفن اليمني القديم.

العمل الثاني:



شكل رقم (15). العمل الثاني، تصميم الباحث

الوصف:

يقف العمل على قاعدة مستطيلة الشكل ذات مسقط عمودي، ومقوسة من الجانبين، بحيث يتأسس العمل عليها، كما في الرسم التوضيحي "أ"، ويعلو قاعدة المجسم مكعب يبرز من أعلاه أربعة رؤوس للوعل اليمني، وتم استلهام هذه الرموز (القاعدة مع المكعب) من شكل المباخر التي وجدت في المجسمات اليمنية القديمة، وكذلك رأس الوعل الذي وجد على شكل

مجسمات كاملة، أو على شكل أفاريز تضاف إلى مجسمات أخرى بأسلوب النحت البارز أو الغائر كما في الشكل (16)، وذلك لأن الوعل كان له أهمية كبيرة في اليمن القديم، نظراً لقدرته على صعود قمم الجبال، كم أنه كان يقدم كقربان للآلهة "عثتر" وذلك من خلال طقس الصيد المقدس، لذلك أبدع الفنان اليمني القديم في تجسيده بصيغ متعددة، كمنحوتات كاملة التجسيم، أو بأسلوب النحت البارز أو الغائر.



شكل رقم (16). لوحة حائط من المرمر تعود إلى القرن السادس ق.م تظهر عليها الوعول على شكل إفريز.

القيم الجمالية والتشكيلية في العمل:

يأخذ التصميم شكل التكوين الهرمي المقلوب، بأسلوب تجريدي، وذلك بتجريد المفردات من واقعيتها، حيث ظهرت رؤوس الوعول بشكل مجسم وبلون ترابي وذهبي، وبأحجام منتظمة.

ويقوم العمل على اتزان محوري على القاعدة، وذلك بتراكب الكتل بعضها فوق بعض، حيث كانت رؤوس الوعول مناسبة لحجم القاعدة في الأسفل، ما يوحي بالرسوخ والثبات للتصميم ككل، كما يظهر اللون الترابي بدرجاته الفاتحة والمتوسطة والغامقة على مفردات التصميم ككل، ما يوحي بالاتزان اللوني، ويتحقق التوازن في الكتل من خلال التوزيع المنتظم لرؤوس الوعول على الجهات الأربع للتصميم، والتي تظهر منبثقة من كتلة مستطيلة الشكل، مستلهمة من شكل المباخر اليمنية القديمة، التي تعود تاريخها إلى ما قبل الألفية الأولى ق.م.

وتحمل المباخر رمزية دينية وحضارية حيث كان البخور يستخدم في المعابد ووقت الطقوس، وأيضاً يتم تصديره من اليمن لباقي شعوب العالم القديم، ويلعب الفراغ دوراً هاماً، سواء الفراغ الحقيقي النافذ بين رؤوس الوعول، أو الحيز الفراغي المحيط بالخط الخارجي لمفردات التصميم، وقد أدى وجود رؤوس الوعول المجسمة، والكتلة المستطيلة، والقاعدة التي هي عبارة عن عمود رأسي مقوس من المنتصف، إلى كسر الرتابة في التصميم، وأظهر الديناميكية.

وتحققت الوحدة في التصميم من خلال ترابط الكتل الثلاث (رؤوس الوعول - كتلة المبخرة - القاعدة رأسية الاتجاه) فيما بينها، كما أسهمت الإضاءة في إبراز شكل العمل الفني وهيبته، من خلال الأشعة الساقطة على السطح الخارجي للتصميم ككل. وتحققت قيم الإيقاع في العمل من خلال تناقص أحجام الكتل، وهو إيقاع غير رتيب.



وتحققت القيمة اللونية من خلال الانسجام اللوني، حيث تم استخدام اللون التراي بدرجاته المتعددة لدلالة الرمزية، حيث ترمز الألوان الترابية إلى البعد التاريخي والحضاري، وتعطي الشعور بالجاذبية والحيوية.

الأساليب الإحصائية للعمل الثاني بعد عرضه على المحكمين:

جدول (7) يوضح نتائج تقييم الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في التصميم والتربية الفنية للمجسم الرقعي الذي قام الباحث بتصميمه.

جدول (7)

يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقييم الخبراء تجاه المجسم الرقعي للعمل الثاني الذي قام الباحث بتصميمه باستخدام برنامج 3d max.

المحاور	البندود	المتوسط	الانحراف	درجة الإتقان
	تحقق التوازن بين مكونات العمل الفني.	4.25	1.389	عالية جدًا
	تحقق قيمة الإيقاع من خلال التكرار والتناغم والانسجام بين المكونات الشكلية للعناصر التركيبية.	4.63	0.744	عالية جدًا
الأسس	تحقق قيمة النسبة والتناسب في التصميم.	4.25	1.035	عالية جدًا
الجمالية في العمل	تحققت الوحدة من خلال الترابط بين أجزاء التكوين لإظهار البعد الجمالي.	4.38	0.744	عالية جدًا
التصميمي الرقعي	تحققت الحركة في التصميم من خلال التنوع في الأشكال والخطوط والألوان.	4.63	0.744	عالية جدًا
المجسم.	المحور ككل	4.43	0.87	عالية جدًا
	نجحت المعالجة التشكيلية لعنصر الشكل (هندسي - عضوي - مجرد - مركب).	4.63	0.744	عالية جدًا
القيم	تحققت قيم ملمسية في إثراء البعد التشكيلي في العمل الفني.	4.25	0.886	عالية جدًا
التشكيلية	دعمت الصياغات اللونية فكرة العمل في التصميم.	4.50	0.535	عالية جدًا
والعناصر	تحققت القيمة التشكيلية للخطوط من خلال العلاقات الخطية والبنية الترابطية للتصميم.	4.63	0.518	عالية جدًا
التصميمية في المجسم	تحقق عنصر الكتلة من خلال التباين بين أحجام العناصر والفراغ الناتج من تنوعها.	4.25	0.886	عالية جدًا
الرقعي.	المحور ككل	4.45	0.552	عالية جدًا
	تحقق مبدأ التحديث والمعاصرة في التصميم.	4.38	0.916	عالية جدًا
الصياغات	تحقق استلهاً عناصر ورموز شكلية من المجسمات اليمنية	4.38	0.744	عالية جدًا

التصميمية	القديمة.		
المعاصرة في المجسم الرقمي	حققت الصياغات الرقمية المجسمة دلالات رمزية لفن المجسمات اليمنية القديمة بأساليب معاصرة.	4.63	0.744
	وظفت الرموز والعناصر في المجسمات الرقمية كمفردات تشكيلية تحررت من أشكالها المألوفة.	4.63	0.518
	المحور ككل	4.50	0.640
	العمل ككل	4.45	0.648

نلاحظ من الجدول (7) أعلاه، أن المتوسط الحسابي لتقييم أعضاء هيئة التدريس تجاه تصميم المجسم الرقمي المستوحى من فن المجسمات اليمنية القديمة باستخدام برنامج 3d max، ككل بلغ (4.45) وبانحراف معياري (0.648)، بدرجة تقييم (عالية جداً) للمجسم ككل ومحاور التقييم ككل، إذ جاء المحور الثالث ونصه (الصياغات التصميمية المعاصرة في المجسم الرقمي) في المرتبة الأولى، كأبرز مستوى لتصميم المجسم الرقمي باستخدام برنامج 3d max، إذ حصل على متوسط حسابي قدره (4.50) وانحراف معياري (0.648). بينما جاء المحور الثاني (القيم التشكيلية والعناصر التصميمية في المجسم الرقمي) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.45) وانحراف معياري (0.552)، في حين جاء المحور الأول (الأسس الجمالية في العمل التصميمي الرقمي المجسم) في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (4.43) وانحراف معياري (0.870). وتشير هذه النتائج بصفة عامة إلى مستوى تصميم المجسم الرقمي المستوحى من الفن اليمني القديم باستخدام تقنية ثلاثية الأبعاد، والذي جاء بدرجة إتقان عالية جداً، بدلالة تقييم الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في التربية الفنية وفن التصميم الجرافيكي. ويعزو الباحث ذلك إلى قدرة الباحث في التعامل مع الإمكانيات الجرافيكية لبرنامج 3d max، والتي سهلت للباحث القدرة على الابتكار في تصميم مجسمات رقمية معاصرة.

العمل الثالث:



شكل رقم (17). العمل الثالث، تصميم الباحث



الوصف:

يقف العمل على قاعدة حجرية مستطيلة الشكل باللون البرنزي، ويعلوه مستطيل آخر باللون الترابي، ومنحوت على جوانبه ورق وثمر العنب أو الكرم على شكل شريط زخرفي بأسلوب النحت البارز، ويظهر الجزء العلوي من المجسم على شكل أسطواني على هيئة حلزونية من غير مركز لتدل على الاستمرارية والنمو.

القيم الجمالية والتشكيلية في العمل:

يأخذ التصميم شكل التكوين الهرمي، بأسلوب تجريدي، وذلك بتجريد المفردات من واقعيتها، حيث ظهرت أوراق العنب بشكل مجسم وبلون ذهبي، وبأحجام مختلفة.

ويقوم العمل على اتزان وهمي غير محوري، وذلك بتراكب الكتل بعضها فوق بعض، حيث كان المستطيل الأكبر حجماً في الأسفل، ما يوحي بالرسوخ والثبات للتصميم ككل، كما يظهر اللون الذهبي أعلى التصميم وأسفل التصميم، ما يوحي بالاتزان اللوني، ويتحقق التوازن في الكتل من خلال المستطيل الأكبر في أسفل التصميم مع المستطيل الأعلى منه والشكل الحلزوني والأوراق، ويلعب الفراغ دوراً هاماً، سواء الفراغ الحقيقي النافذ بين الأوراق وبين الأغصان، أو الحيز الفراغي المحيط بالخط الخارجي لمفردات التصميم، ووجود مستطيلين بحجم مختلف، والشكل الحلزوني أعلاههما كسر الرتابة في التصميم، وأظهر الديناميكية للرؤية وللحوار التشكيلي.

وتحققت الوحدة في التصميم من خلال ترابط الكتل الثلاث (المستطيلات – الشكل الحلزوني – الورق) فيما بينها، كما أسهمت الإضاءة في إبراز شكل العمل الفني وهيئته من خلال الأشعة الساقطة على السطح المقابل لمصدر الضوء، وتحققت قيم الإيقاع في العمل من خلال تناقص أحجام الكتل، وهو إيقاع غير رتيب.

الأساليب الإحصائية للعمل الثالث بعد عرضه على المحكمين:

جدول (8) يوضح نتائج تقييم الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في التصميم والتربية الفنية للمجسم الرقعي الذي قام الباحث بتصميمه.

جدول (8)

يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقييم الخبراء تجاه المجسم الرقعي للعمل الثالث الذي قام الباحث بتصميمه باستخدام برنامج 3d max.

المحاور	البنود	المتوسط	الانحراف	درجة الإتقان
الأسس الجمالية في العمل التصميمي الرقعي المجسم.	تحقق التوازن بين مكونات العمل الفني.	4.63	0.744	عالية جداً
	تحقق قيمة الإيقاع من خلال التكرار والتناغم والانسجام بين المكونات الشكلية للعناصر التركيبية.	4.50	1.069	عالية جداً
	تحقق قيمة النسبة والتناسب في التصميم.	4.38	1.188	عالية جداً
	تحققت الوحدة من خلال الترابط بين أجزاء التكوين لإظهار البعد الجمالي.	4.25	1.035	عالية جداً
	تحققت الحركة في التصميم من خلال التنوع في الأشكال والخطوط والألوان.	4.63	0.744	عالية جداً
	المحور ككل	4.48	0.74	عالية جداً

عالية جدًا	1.165	4.25	نجحت المعالجة التشكيلية لعنصر الشكل (هندسي - عضوي - مجرد - مركب).	
عالية جدًا	0.756	4.50	تحققت قيم ملمسية في إثراء البعد التشكيلي في العمل الفني.	القيم التشكيلية
عالية جدًا	0.518	4.38	دعمت الصياغات اللونية فكرة العمل في التصميم.	والعناصر
عالية جدًا	0.518	4.63	تحققت القيمة التشكيلية للخطوط من خلال العلاقات الخطية والبنية الترابطية للتصميم.	التصميمية في
عالية جدًا	0.756	4.50	تحقق عنصر الكتلة من خلال التباين بين أحجام العناصر والفراغ الناتج من تنوعها.	المجسم الرقمي.
عالية جدًا	0.611	4.45	المحور ككل	
عالية جدًا	0.886	4.25	تحقق مبدأ التحديث والمعاصرة في التصميم.	
عالية جدًا	0.744	4.63	تحقق استلزام عناصر ورموز شكلية من المجسمات اليمنية القديمة.	الصياغات
عالية جدًا	0.518	4.63	حققت الصياغات الرقمية المجسمة دلالات رمزية لفن المجسمات اليمنية القديمة بأساليب معاصرة.	التصميمية
عالية جدًا	0.756	4.50	وظفت الرموز والعناصر في المجسمات الرقمية كمفردات تشكيلية تحررت من أشكالها المألوفة.	المعاصرة في المجسم
عالية جدًا	0.481	4.50	المحور ككل	الرقمي.
عالية جدًا	0.566	4.47	العمل ككل	

نلاحظ من الجدول (8) أعلاه، أن المتوسط الحسابي لتقييم أعضاء هيئة التدريس تجاه تصميم المجسم الرقمي المستوحى من فن المجسمات اليمنية القديمة باستخدام تقنية ثلاثية الأبعاد ككل بلغ (4.4732) وبانحراف معياري (0.566)، بدرجة تقييم (عالية جدًا) للمجسم ككل ومحاور التقييم ككل، إذ جاء المحور الثالث ونصه (الصياغات التصميمية المعاصرة في المجسم الرقمي) في المرتبة الأولى، كأبرز محور في مستوى تصميم المجسم الرقمي باستخدام برنامج 3d max، إذ حصل على متوسط حسابي قدره (4.50) وانحراف معياري (0.481)، بينما جاء المحور الأول (الأسس الجمالية في العمل التصميمي الرقمي المجسم) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.48) وانحراف معياري (0.74)، في حين جاء المحور الثاني (القيم التشكيلية والعناصر التصميمية في المجسم الرقمي) في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (4.45) وانحراف معياري (0.611).

وتشير هذه النتائج بصفة عامة إلى مستوى تصميم المجسم الرقمي المستوحى من الفن اليمني القديم باستخدام تقنية ثلاثية الأبعاد والذي جاء بدرجة إتقان عالية جدًا بدلالة تقييم الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في التربية الفنية وفن التصميم الجرافيكي؛ ويعزو الباحث ذلك إلى الإمكانيات الجرافيكية التي يتميز بها برنامج التصميم ثلاثي الأبعاد وخاصة برنامج 3d max، والتي سهلت للباحث القدرة على التعامل مع المفردات والعناصر في التصميم الرقمي المجسم.



النتائج:

- 1- أظهرت نتائج البحث أن البعد الجمالي لفن المجسمات المعاصرة قد تجاوز المفاهيم التقليدية للجمال، حيث أصبح يعتمد على الابتكار والتجريب واستخدام تقنيات ومواد غير تقليدية مثل التكنولوجيا الرقمية، والحركة، والضوء، والصوت، وبرامج التصميم الرقمي، وآلات الطباعة ثلاثية الأبعاد، وهذه التطورات أضافت أبعاداً جديدة للتجربة الجمالية، مما سمح بتفاعل أكبر بين العمل الفني والجمهور، وأسهم في إعادة تعريف مفهوم الجمال من خلال دمج العناصر الحسية والتفاعلية، حيث يعكس فن المجسمات المعاصرة تداخلاً بين الجماليات والفكر الإبداعي، معتمداً على الأساليب الحديثة التي تتفاعل مع البيئة المحيطة بشكل ديناميكي.
- 2- تعددت الخامات المستخدمة في المجسم الجمالي الواحد، ما بين خامة الحجر والرخام والمعادن والخشب واللدائن والشرائح اللامعة وكافة الوسائط القابلة للنحت والتشكيل، بعد أن كانت في السابق مقتصرة على خامة واحدة مثل الحجر أو البرونز أو غيرهما من المواد الخام.
- 3- اتسمت المجسمات المعاصرة بالطابع الإبداعي من خلال تنوع الصيغ التشكيلية، دون التقيد بالمفهوم التقليدي للنحت.
- 4- أدت التطورات والاكتشافات العلمية التي حدثت في العصر الحالي، إلى تغير الكثير من المفاهيم الفكرية والعلمية والجمالية في مجال الفن التشكيلي عامة وفن المجسمات خاصة؛ كونها جزءاً من ثقافة الإنسان المعاصر.
- 5- سهلت التكنولوجيا الرقمية، وبرامج التصميم الجرافيكي عمل الفنان المعاصر بشكل كبير، من خلال توظيف قدرة التكنولوجيا في إنتاج مجسمات جمالية تمتاز بالدقة والإتقان التي يصعب تكوينها بالطرق التقليدية.
- 6- أظهرت نتائج البحث تحقق البعد الجمالي في التصميمات الرقمية ثلاثية الأبعاد التي أنتجها الباحث، والمتمثلة في المحور الأول من بطاقة الملاحظة والتقييم، وكانت بدرجة عالية.
- 7- أظهرت نتائج البحث أن تقييمات الخبراء في التصميم الجرافيكي والتربية الفنية للمحور الثاني من بطاقة الملاحظة والتقييم كانت بدرجة عالية.
- 8- أظهرت نتائج البحث أن تقييم الخبراء في التصميم الجرافيكي والتربية الفنية تجاه التصميمات الرقمية المستوحاة من الفن اليمني القديم جاءت بدرجة عالية، حيث تحقق استلهاً عناصر ورموز شكلية من الفن اليمني القديم.

التوصيات:

- 1- إجراء العديد من الدراسات النظرية والميدانية في مجال فن المجسمات الجمالية.
- 2- دعم الفنانين في تنفيذ وابتكار أعمال فنية مجسمة تقدم التراث الثقافي في إطار جمالي معاصر.
- 3- دعم استخدام التكنولوجيا الرقمية، مثل برامج التصميم، والطباعة ثلاثية الأبعاد، والواقع الافتراضي/المعزز في إنتاج المجسمات، مما يساهم في توسيع نطاق انتشارها وجعلها متاحة لجمهور أوسع.

المراجع:

- أحمد، س. محمد، أ. مخلص، ع. (2022). إحياء المباني والتحف الأثرية والحفظ عليها باستخدام المسح ثلاثي الأبعاد وتكنولوجيا الواقع المختلط. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، 7(31)، 768-785.
- إبراهيم، ز. (1988). *فلسفة الفن في الفكر المعاصر*. مكتبة مصر.
- أمير، م. (2009). *التيارات الفنية / المعاصرة*. شركة المطبوعات للتوزيع والنشر (ط. 2).
- بافقيه، ع. (1985). *تاريخ اليمن القديم*. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.



- بول. م. (2016). منحوتات. <https://www.wonderstreet.c-margetts/sculptures>
- الحازمي، ع. (2009). جماليات النحت من الفنون القديمة بالمملكة العربية السعودية والإفادة منها لابتكار منحوتات تجريدية معاصرة بالخامات المختلفة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز.
- حجاج، ح. الشوربجي، م. السيد، ط. (2016). دور التصميم ثلاثي الأبعاد في استحداث أعمال فنية معاصرة. مجلة بحوث التربية النوعية، (42)، 567-582.
- الحميري، م. س. (2008). أثر الفن اليمني القديم على التصوير اليمني المعاصر [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية الفنون الجميلة، جامعة الإسكندرية.
- الخولي، أ. حرارة. س. (2022). التصميمات ثلاثية الأبعاد في ضوء النظم البنائية والتشكيلية لفنون التشكيل الرقمية. المجلة العلمية لجمعية امسيا-التربية عن طريق الفن، 8(30)، 405-422.
- رأفت، أ. (2016). معجم مفاهيم ومصطلحات الفن والتربية الفنية. دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير.
- ريد، هيربرت. (1994). النحت الحديث، تاريخ موجز (فخري خليل، ترجمة). المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- السامرائي، فؤاد. (2016). بنية النص البصري في التصميم الجرافيكي الرقمي. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- السيد، احسان. (2019). البناء التشكيلي والتعبيري للمنحوتات الإعلانية لمجسمة: دراسة تحليلية. مجلة الفنون التشكيلية والتربية الفنية. مصر، 3(2)، 25-49.
- سي إن إن، الأخبار بالعربية. (2022). أعمال ومجسمات فنية في معرض دولي بأهرامات الجيزة يمزج التراث بالفن المعاصر. <https://arabic.news.cn/20221031/25062>
- الشايح، ف. المطيع، م. البكر، ف. (2023). مساهمة الفنون التشكيلية والبصرية في دعم التحولات الثقافية والاجتماعية والسياحية التي تشهدها مدينة حائل خلال الفترة الراهنة، المجلة السعودية للفن والتصميم، 3(2)، 128 - 165.
- الشبرمي، و. (2010). توظيف برنامج 3D Max لإنتاج تصميمات للأشكا لمجسمة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود، السعودية.
- الشبلي، ه. (2021). المجسمات الجمالية في المملكة العربية السعودية. <https://www.al-jazirah.com/2021/20210604/fm1.htm>
- شعت، ع. (2-3 أبريل، 2014). أثر تطور تكنولوجيا الخامات على تغير مفهوم فن النحت الحديث [بحث مقدم]. مؤتمر الدراسات النوعية في ضوء تحديات المستقبل، جامعة عين شمس، كلية التربية، 16-32.
- الشوربجي، م. الأباصيري، أ. رسمي، م. (2012، أبريل 11-12). أثر التكنولوجيا على القيم التعبيرية والتشكيلية في النحت المعاصر [بحث مقدم]. المؤتمر العلمي السنوي الرابع: إدارة المعرفة وإدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي في مصر والوطن العربي، كلية التربية النوعية المنصورة، 2، 999-1008.
- عبدالنور، ج. (1984). المعجم الأدبي. دار العلم للملايين.
- العواضي، م. (2016). التماثيل النصفية الأدمية في الفن اليمني القديم، دراسة فنية مقارنة، [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية السياحة والآثار، جامعة الملك سعود.
- أبو عياش، ص. (2015). معجم الفنون. دار أسامة للنشر.
- القزويني، م. ر. (2014). الأبعاد الجمالية لفن الواقعية المضخمة، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، 4(1)، 150-174.
- النعيمي، ن. (2023، سبتمبر 6). مجسمات يدوية تعبر عن معالم أثرية سعودية. أندبندنت عربية. <https://www.independentarabia.com/node/492961>



نور الدين، ع. (1985، أكتوبر). ملامح الفن اليمني القديم. رسم. نحت. نقوش. مجلة اليمن الجديد 14 (7)، 111-50.

References

- Ahmad, Sayyid wa-Muhammad, Usamah wmkhlṣ, 'Umar. (2022). Iḥyā' al-mabānī wa-al-tuḥaf al-Athariyah wa-al-ḥifẓ 'alayhā bi-istikhḍām al-Mash' thulāthi al-ab'ād wa-Tiknūlūjiyā al-wāqī' al-mukhtalaṭ. *Majallat al-'Imārah wa-al-Funūn wa-al-'Ulūm al-Insāniyah*, 7(31), 768 – 785.
- Ibrāhīm, Zakariyā. (1988). *Falsafat al-fann fi al-Fikr al-mu'āṣir*. Maktabat Miṣr.
- Amhaz, Maḥmūd. (2009). *al-Tayyārāt al-fannīyah al-mu'āṣirah*. Sharikat al-Maṭbū'āt lil-Tawzī' wa-al-Nashr.
- Bāfaqih, 'Abd-al-Qādir. (1985). *Tārīkh al-Yaman al-qadīm*. al-Mu'assasah al-'Arabīyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr.
- Būl mārijyts. (2016, sbtmb5). *mnḥwtāt*. <https://www.wonderstreet.c-margetts/sculptures>
- al-Ḥazimī, 'uhūd. (2009). *Jamāliyāt al-naḥt min al-Funūn al-qadīmah bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyah wa-al-ifādah minḥa labtkār mnḥwtāt tajrīdiyah mu'āṣirah bālkhamāt al-mukhtalifah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi'at al-Malik 'Abd al-'Azīz.
- Ḥajjāj, Ḥusayn wālshwrjbā, Muḥammad wa-al-sayyid, Ṭariq. (2016). Dawr al-taṣmīm thulāthi al-ab'ād fi astḥdāth a'māl fannīyah mu'āṣirah. *Majallat Buḥūth al-Tarbiyah al-naw'iyyah*, (42), 567-582.
- al-Ḥimyarī, Munīr Sa'īd. (2008). *Athar al-fann al-Yamanī al-qadīm 'alā al-Taṣwīr al-Yamanī al-mu'āṣir*, [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah]. Kuliyat al-Funūn al-jamīlah, Jāmi'at al-Iskandariyah.
- al-Khulī, Aḥmad, wḥrārḥ. (2022). al-Taṣmīmāt thulāthiyat al-ab'ād fi ḥaw' alnuẓm al-binā'iyyah wāltshkylyh li-Funūn al-tshkyly al-raqmīyah. *al-Majallah al-'Ilmiyah li-Jam'iyyat amsyā – al-Tarbiyah 'an ṭarīq al-fann*, 8(30), 405-422.
- Rā'fat, Aḥmad. (2016). *Mu'jam Mafāhīm wa-muṣṭalahāt al-fann wa-al-tarbiyah al-fannīyah*. Dār al-Ṭalā'ī lil-Nashr wa-al-Tawzī' wa-al-Taṣḍīr.
- Rīd, Herbert. (1994). *al-naḥt al-ḥadīth, Tārīkh Mūjaz*, (Fakhrī Khalīl, mutarjim). al-Mu'assasah al-'Arabīyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr.
- al-Sāmarrā'i, Fu'ād. (2016). *Binyat al-naṣṣ al-Baṣrī fi al-taṣmīm al-jāfīky al-raqmī*. Dār Majdalāwī lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- al-Sayyid, Iḥsān. (2019). al-bina' al-tashkīlī wālt'byry llmnḥwtāt al-'ilāniyah lmjsmh : dirāsah taḥlīliyah. *Majallat al-Funūn al-tashkīliyah wa-al-tarbiyah al-fannīyah*. Miṣr, 3(2), 25-49.
- Si Inna, al-akhbār bi-al-'Arabīyah. (2022, 31 *Uktūbir*). a'māl wmjsmāt fannīyah fi Ma'raḍ duwālī b'hrāmāt al-Jīzah ymzj al-Turāth bi-al-fann al-mu'āṣir. istirjā' fi 11 Nūfimbir 2023 min <https://arabic.news.cn/20221031/25062>
- al-Shāyī, Fawzī wālmtyb, Mundhir wālbkr, Fahd. (2023). musahamah al-Funūn al-tashkīliyah wālbṣryh fi Da'm al-taḥawwulāt al-Thaqāfiyah wa-al-Ijtīmā'iyah wa-al-siyāḥīyah allatī tshdhā Madīnat Ḥā'il khilāl al-fatrah al-rāhinah, *al-Majallah al-Sa'ūdiyah lil-Fann wa-al-Taṣmīm bi-Jāmi'at al-Amīrah Nūrah bint 'Abd-al-Raḥmān*. 3(2), 128 – 165.
- al-Shabramī, Wafā'. (2010). *Tawzīf Barnāmaj 3D Max li-intāij tṣmymāt llshkā al-mujassimah*, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi'at al-Malik Sa'ūd.
- Alshblyy, Hanā', (al-Sabt 4ywnyw, 2021). almjsmāt al-Jamāliyah fi al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyah.. mā bayna al-wāqī' wa-al-ma'mūl, al-Jazīrah. <https://www.al-jazirah.com/2021/20210604/fm1.Htm>
- Sha't, 'Ādil. (2-3abryl, 2014). *Athar Taṭawwur Tiknūlūjiyā alkhāmāt 'alā Taghayyur Mafhūm Fann al-naḥt al-ḥadīth* [baḥth muqaddam]. Mu'tamar al-Dirāsāt al-naw'iyyah fi ḥaw' taḥaddiyāt al-mustaqbal, Jāmi'at 'Ayn Shams, Kuliyat al-Tarbiyah, 16-32.
- al-Shūrbājī, Muḥammad wālābāsyry, Aḥmad wrsmy, Muḥammad. (2012, Abril 11-12). *Athar al-tiknūlūjiyā 'alā al-Qayyim al-ta'bīriyah wāltshkylyh fi al-naḥt al-mu'āṣir* [baḥth muqaddam]. al-Mu'tamar al-'Ilmī al-Sanawī al-rābi' : Idārat al-Ma'rīfah wa-



- idārat Ra's al-māl al-fikrī fī Mu'assasāt al-Ta'lim al-'Ālī fī Miṣr wa-al-waṭan al-'Arabī, Kulliyat al-Tarbiyah al-naw'iyyah al-Manṣūrah. 2, 999-1008.
- ʿBdālnwr, Jabbūr. (1984). *al-Mu'jam al-Adabī*. Dār al-'Ilm lil-Malāyīn.
- al-ʿAwwādī, Muḥammad. (2016). *al-Tamāthīl alnṣfyh al-ādamiyyah fī al-fann al-Yamanī al-qadīm, dirāsah fannīyah muqāranah*, [Risālat mājistīr għayr manshūrah]. Kulliyat al-Siyāḥah wa-al-āthār, Jami'at al-Malik Sa'ūd.
- Abū ʿAyyāsh, Ṣalāḥ al-Dīn. (2015). *Mu'jam al-Funūn*. Dār Usāmah lil-Nashr.
- al-Qazwīnī, Muḥsin Riḍā. (2014). al-ab'ād al-Jamāliyyah li-Fann al-wāqī'iyah al-mḍkhmh, *Majallat Markaz Bābil lil-Dirāsāt al-Insāniyyah*, 4 (1), 150-174.
- al-Nu'aymī, Nūrah. (2023, sbtmbr6). mjsmāt yadawīyah ta'abbir ʿan Ma'ālim atharīyah Sa'ūdiyyah. andbndnt ʿArabīyah. astrj't fī Nūfimbir 20, 2023, min <https://www.independentarabia.com/node/492961>
- Nūr al-Dīn, ʿAbd al-Ḥalīm. (1985, Uktūbir). Malāmiḥ al-fann al-Yamanī al-qadīm. rasīm. Naḥt. Nuqūsh. *Majallat al-Yaman al-jadīd* 14 (7), 50 – 111.





Semiotics of illustrations in graphic literature and their role in enhancing identity

Amin Mohammed Ali Hatem*

436107680@student.ksu.edu.sa

Abstract:

This study aims to provide a semiotic study of illustrations in graphic literature and analyze their role in enhancing cultural identity. It explores how illustrations, as a form of visual expression, contribute to conveying culturally reinforcing messages that solidify identity through the use of symbols and visual signs in graphic literature. Graphic literature, as an artistic medium that combines text and imagery, is examined through selected examples that utilize illustrations to highlight elements of cultural identity, such as traditional symbols, colors, and artistic styles. Illustrations are shown to be an effective tool for promoting identity, as they reflect the social and historical values of a society and serve as a cultural bridge connecting the past and the present. The semiotic methodology is employed in the present study. The findings showed that illustrations play a significant role in enhancing cultural and social identity by representing visual symbols associated with customs, traditions, and local environments through graphic literature.

Keywords: Semiotics, Illustrations, Graphic Literature, Identity Enhancement.

*PhD Scholar in Visual Arts, Department of Visual Arts, College of Arts, King Saud University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Ali Hatem, A. M. (2025). Semiotics of illustrations in graphic literature and their role in enhancing identity, *Journal of Arts*, 13(1), 408 -429.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



سيمائية الرسوم التوضيحية في الأدب المصور ودورها في تعزيز الهوية

أمين محمد علي حاتم *

436107680@student.ksu.edu.sa

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى تقديم دراسة سيمائية للرسوم التوضيحية في الأدب المصور، وتحليل دورها في تعزيز الهوية الثقافية. موضحاً كيفية استخدام الرسوم التوضيحية، باعتبارها وسيلة تعبير بصري تسهم في إيصال الرسائل الثقافية المعززة في ترسيخ الهوية من خلال توظيف الرموز والعلامات البصرية في الأدب المصور، باعتباره أحد أشكال التعبير الفني الذي يجمع بين النص والصورة، مع تحليل أمثلة مختارة من الأدب المصور التي تستخدم الرسوم التوضيحية لإبراز عناصر الهوية الثقافية، مثل الرموز التقليدية، الألوان، والأساليب الفنية. فالرسوم التوضيحية تُعد وسيلة فعالة لتعزيز الهوية، إذ تعكس القيم الاجتماعية والتاريخية للمجتمع، وتعمل على بناء جسر ثقافي يربط بين الماضي والحاضر. استخدم البحث المنهج السيميائي، وخرج بمجموعة من النتائج تلخص أن للرسوم التوضيحية دوراً في تعزيز الهوية الثقافية والاجتماعية من خلال تمثيل الرموز البصرية المرتبطة بالعادات، والتقاليد، والبيئة المحلية من خلال الأدب المصور.

الكلمات المفتاحية: الدلالات السيمائية، الرسوم التوضيحية، الأدب المصور، تعزيز الهوية.

* طالب دكتوراة تخصص فنون بصرية - قسم الفنون البصرية - كلية الفنون - جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: حاتم، أ. م. ع. (2025). سيمائية الرسوم التوضيحية في الأدب المصور ودورها في تعزيز الهوية، مجلة الآداب، 13 (1)، 408-429.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



الفنون إحدى بوابات الثقافة الإنسانية، وأداتها البصرية، ورافد من روافد معرفتها (الاصقه، 2014). والرسوم التوضيحية أحد تلك الفنون البصرية وضرورة من ضرورات التعليم المعاصر؛ حيث تؤكد العديد من الدراسات المتخصصة في مجال المعرفة والعلم على فاعلية استخداماتها ودورها ووظائفها في شتى المجالات، واللافت في هذا الصدد أنها أثبتت فائدتها المميزة في حقل إكساب الأطفال معارف حيوية مميزة، خاصة في ظل استعمال الألوان فيها، إذ تأكد أنها تثير مهاراتهم اللغوية، وتنمي قدراتهم وملكاتهم العقلية، وهذا يكون بنسبة أكبر حين تتشبع بالألوان الواضحة والجاذبة (شاهين، 2010).

وتعرف الرسوم التوضيحية على أنها مجمل تلك الرموز البصرية التي تعبر عن الأفكار والحقائق، والعلاقات من خلال الخطوط، والرسوم، والصور، والكلمات. حيث يعد الرسام التوضيحي (Illustrator) فناناً متخصصاً في تعزيز المفاهيم أو توضيحها عن طريق توفير صورة بصرية يتوافق محتواها مع محتوى النص أو الفكرة المرتبطة بها (Elster, Charles; Simons, Herbert, 1985, Rababah & Abdelrahman, 2024).

كما تعرف السيميائية على أنها دراسة العلامات والرموز وكيفية استخدام تلك الدلالات الرمزية لنقل المعاني عن طريق الرسوم التوضيحية، حيث تلعب السيميائية فيها دوراً مهماً في تصميم الصور التي تحمل معاني محددة بطريقة مبسطة ومفهومة. فالرسوم التوضيحية كتصميم بصري تحتوي على رموز، وألوان، وأشكال تخاطب العقل البشري من خلالها عبر معاني ثقافية مشتركة.

والأدب المصور في هذا الصدد يُعتبر وسيلة فعالة تجمع بين الكلمة والصورة، ما يسهل عملية الفهم والتفاعل، خاصة لدى الأطفال أو القراء غير المتفرسين، من خلال الصور المبتكرة والسياقات السردية، ويشجع الأدب المصور القارئ على تطوير مخيلته واستكشاف عوالم مختلفة تُستخدم لنقل المفاهيم المعقدة بأسلوب مبسط، كما يُستخدم الأدب المصور ل طرح قضايا مجتمعية وثقافية بأسلوب جذاب مما يساهم في نشر الوعي. كما أن الصور والنصوص في الأدب المصور تتيح فرصة لإبراز العناصر الثقافية، مثل الرموز، والأساطير، والتراث، مما يساعد في ترسيخ الهوية لدى القراء. وبفضل الجمع بين النصوص والرسوم، يستطيع الأدب المصور جذب فئات متنوعة من الجمهور بمختلف الأعمار والثقافات.

مشكلة البحث:

في ظل التطور السريع لوسائل الاتصال البصري، وتزايد الاعتماد على الرسوم التوضيحية كوسيلة أساسية للتواصل؛ أصبح الأدب المصور وسيلة ثقافية وتعليمية مؤثرة تُستخدم لنقل الأفكار والقيم. ومع ذلك هناك نقص في الفهم العميق لدور السيميائية في الرسوم التوضيحية وتأثيرها على تعزيز الهوية الثقافية والاجتماعية. وللرسوم التوضيحية الكثير من الفوائد في تبسيط المعلومة وإيصالها إلى المتلقي بيسر، كما أنها "مفيدة لنقل المعلومات من خلال اللغة البصرية المشتركة القابلة للفهم من جميع الناس تقريباً والشباب والأطفال خاصة كلغة واحدة بغض النظر عن لغتهم الأصلية أو درجات تعلمهم، ومدى إجادتهم للقراءة والكتابة" (الراوي، 2011، صويلح، 2021). تعاني الدراسات الحالية من فجوة في تحليل العلاقة بين الرموز البصرية المستخدمة في الرسوم التوضيحية وبين قدرتها على تمثيل الهويات الثقافية المختلفة وتعزيزها. بالإضافة إلى ذلك، يواجه صانعو الأدب المصور تحدياً في توضيف هذه الرسوم بطريقة تعكس القيم الثقافية والاجتماعية بوضوح وفعالية، مما قد يؤدي إلى تهميش بعض الهويات أو تشويه تمثيلها.

من هنا تنبع مشكلة البحث، التي تتمثل في الإجابة على التساؤل الرئيس:



- كيف تسهم الرسوم التوضيحية في الأدب المصور من خلال دلالاتها السيمائية في تعزيز الهوية الثقافية والاجتماعية؟

أهداف البحث:

1. الكشف عن الأبعاد السيمائية في الرسوم التوضيحية.
2. التعرف على الرسوم التوضيحية في الأدب المصور.
3. الكشف عن الدور الذي تقوم به الرسوم التوضيحية في تعزيز الهوية.

أهمية البحث:

يساهم البحث في تسليط الضوء على الأبعاد السيمائية في الرسوم التوضيحية وكيفية توظيف الرموز البصرية في الأدب المصور لنقل المعاني والرسائل الأدبية، مما يعزز من فهمنا للعلاقة بين الصورة والنص. وفهمنا لهذه العلاقة يساعدنا على معرفة الدور الذي تقوم به الرسوم التوضيحية في تمثيل الهوية الثقافية والاجتماعية، مما يبرز أهميتها كأداة للتواصل الثقافي وتوثيق القيم والتراث. ويتوقع الباحث أن البحث سيسهم في تعميق الفهم الأكاديمي للسيمائية في الرسوم التوضيحية كعنصر أساسي في تحليل النصوص البصرية والأدبية، وإظهار الأثر التربوي والوجداني لتلك الرسوم في تأثيرها على إدراك الأفراد لهويتهم الثقافية والاجتماعية، مما يعزز الشعور بالانتماء والفخر بالهوية. إضافة إلى ما سوف يقدمه البحث من إرشادات لصناع الأدب المصور والفنانين حول كيفية استخدام الرسوم التوضيحية لتعزيز الهوية والتأثير بها في الجمهور المستهدف، إضافة إلى فتح آفاق جديدة للبحث العلمي ولدراسات مستقبلية حول تأثير الفنون البصرية في الأدب المصور على مختلف الأبعاد الثقافية والتعليمية.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في الآتي:

- الحدود الموضوعية: دراسة سيمائية الرسوم التوضيحية في الأدب المصور.
- الحدود المكانية: الأدب المصور العربي والعالمي.
- الحدود البشرية: عينة من الأدب المصور الموجهة لفئة (الأطفال، والشباب).

فروض البحث:

1. تلعب الرسوم التوضيحية دورًا محوريًا في زيادة جاذبية الأدب المصور وقدرته على التأثير في تشكيل الهوية الثقافية والاجتماعية لدى الأفراد.
2. تسهم الرسوم التوضيحية بشكل فعال في تعزيز الهوية الثقافية من خلال توظيف الرموز والدلالات البصرية المرتبطة بالبيئة المحلية والتراث.

منهجية البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ باعتبار أن المنهج الوصفي التحليلي من أكثر الأساليب العلمية استخدامًا في الدراسات الإنسانية، وأكثر ملاءمة في الدراسات التربوية والفنية. كما أنه أكثر شمولية من المنهج السيميائي، فالمنهج السيميائي أكثر تخصصًا في تحليل النصوص والخطابات.

مجتمع البحث:

اقتصر الباحث على مجموعة من الأعمال الأدبية المصورة (العربية والعالمية) لتمثل مجتمع البحث.



عينة البحث:

اعتمدت عينة البحث على الروايات المصورة، والقصص المصورة، والرسوم التوضيحية، ومجلات وكتب الأطفال.

مصطلحات البحث:

السيمائية:

يذكر ثورنر عن مفهوم السيمائية في المعاجم العربية أنها تعني السمة والسومة والسيما وكلها تعني العلامة (ثاني، 2005). أما مفهوم السيمائية العام فإنه في أحد أوجهه يعني العلم الذي يهتم بدراسة العلامات والرموز المتواجدة في نظام معين؛ ومن ثم دراسة أشكال التعبير عن تلك العلامات وكذلك محتوياتها ودلالاتها (Semetsky and Campbell, 2018)، فضلاً عن أشكال المعنى المتمفصل فيها (واصل، 2018).

الرسوم التوضيحية

اصطُلاح على تعريف الرسوم التوضيحية بأنها: أحد أنواع الرسوم البصرية التي تركز على الخطوط الرئيسية للشيء الأصلي المطلوب تعليمه دون التطرف للتفاصيل الأخرى التي قد تظهر في الصور الفوتوغرافية، ولا تمثل صورة الواقع أو تحاكيه؛ إنما تعني بالترتيب وبالعلاقات بين الكل وأجزائه، وتوضح قيمة كل منها بالنسبة للآخر (بوقس، 2003). ويعرف مجدي محجوب الرسوم التوضيحية بأنها: أشكال يدوية منجزة لتقريب مفاهيم المادة أو جزء منها (محجوب، 2017).

ويعرفها الباحث بأنها: تلك الرسوم من الأشكال، والرموز، والعلامات، والعلاقات اللونية والخطية على صفحات الكتب، ومجلات الأدب المصور، مترجمة بأشكالها وخطوطها ومساحات اللون فيها سيميائية النص الأدبي إلى رسم يوضح المعنى ويظهره ليكون سهل الفهم متاع المضمون.

الأدب المصور Illustrated literature

الأدب المصور هو ذلك المزيج بين النصوص الأدبية والفن البصري، حيث يتم تقديم القصة أو الفكرة من خلال التفاعل المتكامل بين الكلمات والصور (McCloud, 1993). ويعرف تيري جرونستين الأدب المصور بأنه "وسيلة سردية فريدة تعتمد على تآزر النص والصورة لنقل رسائل معقدة بطريقة تجمع بين الجوانب الجمالية واللغوية" (Groensteen, 2007).

وتعرفه مجلة عالم الفكر العربية بأنه: "الأدب المصور الذي يُعبر عن القصص المرسومة التي تُسرد من خلال تسلسل صور مترابطة بنصوص توضيحية مكتوبة، سواء في شكل كوميكس أو روايات مصورة" (عالم الفكر، ب.ت).

الهوية الثقافية والاجتماعية Cultural and social identity

تُعرف الهوية بأنها: مجموعة من الخصائص والصفات التي تميز الفرد أو الجماعة عن غيرهم، وتشمل السمات الفكرية، والثقافية، والاجتماعية، التي تتشكل عبر التفاعل مع البيئة المحيطة، مما يمنح الأفراد والجماعات شعوراً بالتمايز والانتماء.

وقد أشار إدوارد سعيد إلى أن الهوية ليست كياناً ثابتاً، بل هي عملية مستمرة تتأثر بعوامل الزمن والمكان والتفاعل الثقافي، حيث قال: "الهوية عملية ديناميكية تتشكل بفعل التداخل بين التاريخ الفردي والجمعي" (سعيد، 1994). وتشير الهوية في المجلد إلى البنية المعقدة للعوامل النفسية والاجتماعية والثقافية التي تسهم في تشكيل شخصية الفرد أو الجماعة ضمن سياق محدد.



الإطار النظري والدراسات السابقة:

- يستهدف البحث الحالي سيمائية الرسوم التوضيحية كمتغير مستقل، والأدب المصور كمتغير تابع، وعلى هذا سوف نستعرض عددا من الدراسات العربية التي تناولت بعض متغيرات البحث الحالي وصارت حسب المتغيرات على ثلاثة محاور:
- المحور الأول: دراسات تناولت السيمائية في الفن.
 - المحور الثاني: دراسات تناولت الرسوم التوضيحية ودورها الثقافي.
 - المحور الثالث: دراسات تناولت الأدب المصور وارتباطه بالفن.

المحور الأول: السيمائية في الفن

دراسة الزهراني (2021) المعنونة بـ "السيمائية والتصميم البصري الرقمي"

هدفت الدراسة إلى معرفة المصطلح الأنسب للسيمائية الذي يمكن استخدامه في التصميم الرقمي، كما هدفت إلى معرفة إمكانية استخدام السيمائية في مجال التصميم الرقمي العربي، ومعرفة أشكالية استخدامها في التصميم الرقمي الحديث. وقد استخدم الباحث في منهجية البحث المنهج التاريخي، والمنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الاستقرائي. وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على أن مصطلح السيمائية هو الاسم الأفضل الذي يمكن استخدامه في العالم العربي. وقد تشابه البحث الحالي مع دراسة الزهراني في استخدام مصطلح السيمائية المرتبط بالفن فقد استخدم الباحث مصطلح السيمائية مع الرسوم التوضيحية بينما استخدمته دراسة الزهراني مع التصميم الرقمي. وسوف تكون هذه الدراسة ذات فائدة للباحث من حيث استخدامها لمصطلح السيمائية، الذي هو من مصطلحات البحث الرئيسية.

دراسة رضون، وعباس (د.ت) المعنونة بـ "المنهج السيميائي في تحليل النص البصري"

هدفت الدراسة إلى تبين معالم التجديد النقدي في تحليل النص الأدبي، متخذة من المنهج السيميائي أنموذجاً في ممارستها النقدية في تحليل النص، وإظهار قدرتها على إثارة قضايا ثقافية وفكرية ونقدية.

تشابه عنوان البحث الحالي مع عنوان دراسة رضون، وعباس في استخدامهما مصطلح السيمائية، بينما اختلفت الدراسة مع البحث الحالي في أنها أخذت مع مصطلح السيمائية الاتجاه الأدبي في التحليل؛ بينما اتخذ البحث الحالي الوجهة التحليلية في الفن مع الرسوم التوضيحية. ووجود مصطلح السيمائية في هذه الدراسة سوف يكون له دور في إثراء البحث الحالي.

المحور الثاني: الرسوم التوضيحية ودورها التعليمي

دراسة محبوب (2017) المعنونة بـ "دور الرسومات التوضيحية في تصميم الكتاب المدرسي وإخراجه لمرحلة التعليم الأساسي: الأسس والمعايير".

هدفت الدراسة إلى الدور الذي تشغله الرسوم التوضيحية في تصميم الكتاب المدرسي، ومدى مناسبة تلك الرسوم التوضيحية للمراحل العمرية المختلفة لطلاب مرحلة التعليم الأساسي. محددة عيوب الرسوم التوضيحية فيها والأسس والمعايير التي يجب أن توضع لتلك الرسوم، وموضحة أن الرسوم التوضيحية المتضمنة في بعض كتب مرحلة التعليم الأساسي حاز بعضها نسباً مرتفعة وبعضها نسباً منخفضة نسبياً في درجة ارتباطها بالمعايير والأسس الموضوعية للرسوم التوضيحية. كما أثبتت الدراسة أهمية توظيف الصور والرسوم بما يناسب المستوى العقلي والمعرفي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وأوصت الدراسة أن يراعى في الصور والرسوم والأشكال التي تقدم للمتعلمين أهميتها للمتعلم وعلاقتها بأهداف الدروس وقيم المجتمع وأعرافه، وضرورة الاهتمام عند إعداد الكتاب المدرسي بأن لا يقتصر الاهتمام على المحتوى التعليمي



كنصوص لغوية فقط؛ بل يجب الاهتمام باللغة البصرية الرمزية ذات الدلالات المتنوعة وضرورة الاهتمام بالثقافة البصرية وتنمية مهارة قراءتها.

ارتبط البحث الحالي بدراسة محجوب في الدور الذي تقوم به الرسوم التوضيحية في تصميم الكتاب المدرسي في دراسة محجوب، أو بتعزيز الهوية الثقافية والاجتماعية في البحث الحالي، على أن البحث الحالي سيتناول دورها في الأدب المصور بينما تناولته الدراسة السابقة بالتحليل وكشف مواطن الضعف، وموضوعية المنهجية في تصميم تلك الرسوم التي تحتويها الكتب المدرسية. وتتفق كل من الدراستين (السابقة والحالية) في أهمية الرسوم التوضيحية ودورها الفاعل في الجانب التربوي.

دراسة العريبي، والشايع، والشمراي (2012) بعنوان "قراءة طلاب الصف الثاني المتوسط الرسوم التوضيحية المتضمنة في كتاب العلوم في المملكة العربية السعودية".

هدفت الدراسة إلى معرفة كيفية قراءة طلاب الصف الثاني المتوسط الرسوم التوضيحية في موضوع الطاقة باختيار ثلاثة رسوم توضيحية من كتاب العلوم المطور في المملكة العربية السعودية، ومعرفة العوامل المرتبطة بتصميم تلك الرسوم التوضيحية، التي أعاققت الطلاب في قراءتهم تلك الرسوم التوضيحية قراءة صحيحة، وذلك بتطبيق أداة لقياس قراءة الطلاب الرسوم التوضيحية على عينة من الطلاب بلغت 251 طالباً، وإجراء المقابلة الشخصية مع عينة منهم بلغت 28 طالباً.

وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها البحث: وجود ضعف في قراءة الطلاب الرسوم التوضيحية، إذ لم تتجاوز الإجابات الصحيحة عن الأسئلة المتعلقة بالرسوم التوضيحية الثلاثة نسبة 60% من مجموع الإجابات. وكان من أبرز العوامل التي أعاققت قراءة الطلاب الرسوم التوضيحية: ازدحام الرسوم التوضيحية، ووجود مشتتات تصرف انتباه الطلاب إلى أمور غير مقصودة من الرسم، ونقص في النصوص التوضيحية المصاحبة للرسم، كما لم توضع في الحسبان خلفيات الطلاب السابقة تجاه مدلولات الأشكال أو الألوان.

ارتبط البحث الحالي بالدراسة السابقة في القراءة البصرية للرسوم التوضيحية سواء كانت تلك الرسوم التوضيحية في المناهج الدراسية أو في كتب ومجلات الأدب المصور. كما اتفق البحث الحالي مع الدراسة السابقة في أهمية تصميم الرسوم التوضيحية التي تحتويها تلك الكتب في قراءة الطلاب بصورة ملائمة وصحيحة لكي تؤتي ثمارها من التثقيف والتعزيز. دراسة خصاونة (2017) بعنوان "أثر استخدام الصور والرسوم التوضيحية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الرابع في المرحلة الابتدائية وفي اتجاهاتهن نحو كتاب لغتي المطور".

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام الصور والرسوم التوضيحية في تنمية مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، التقويم، معرفة الافتراضات أو المسلمات، الاستدلال المنطقي (الاستنباط)، التفسير) لدى تلميذات الصف الرابع في المرحلة الابتدائية وفي اتجاهاتهن نحو كتاب لغتي المطور (مقرر اللغة العربية). وتكون مجتمع الدراسة من تلميذات المرحلة الابتدائية المسجلات بالصف الرابع في المملكة العربية السعودية، أما عينة الدراسة فكانت عينة عشوائية تألفت من (60) تلميذة من التلميذات المسجلات بالصف الرابع الابتدائي بمدينتي حائل. وتألفت عينة البحث من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

وأُسفرت النتائج في الدراسة عن فاعلية الصور والرسوم التوضيحية في تنمية مهارات التفكير الناقد للمفاهيم اللغوية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي. وفاعلية استخدام الصور والرسوم التوضيحية في اتجاهات تلميذات الصف الرابع في المرحلة الابتدائية نحو دراسة كتاب لغتي المطور. ومن ثم إمكانية تنمية مهارات التفكير الناقد للمفاهيم اللغوية من خلال الصور والرسوم التوضيحية في اللغة العربية.



ارتبط البحث الحالي بدراسة خصاونة في استخدام مصطلح الرسوم التوضيحية ودورها التنموي على القراء؛ حيث كان للرسوم التوضيحية دور في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الابتدائية؛ بينما سوف يدرس الباحث الدور الذي تقوم به الرسوم التوضيحية في الأدب المصور من تعزيز للهوية.

المحور الثالث: الأدب المصور

دراسة زهية، خضرة (2022) بعنوان "وظيفة النص الأدبي المصور في الكتاب التعليمي -قراءة في الخصائص التربوية والجمالية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على النص الأدبي، وما هي وظائفه، وما خصائصه، وفيم تتمثل وظائف الصورة التعليمية، وما أبرز خصائص الصورة. وتوصلت الدراسة إلى أن للنص الأدبي المصور مزية في تخفيف الأعباء عن المعلم من ناحية إيصاله للمعلومات، كما أن الصورة التعليمية من أهم الوسائل التعليمية بحيث تحتل الصورة مكانة مهمة في اتجاه عملية تدريس النصوص الأدبية.

ارتبط البحث الحالي بدراسة زهية، وخضرة في استخدام مصطلح الأدب المصور في الكتاب التعليمي سواء كان ذلك الكتاب ضمن كتب المنهج التعليمي أو كان كتاباً ثقافياً. وتشابه كل من البحث الحالي والدراسة السابقة في أن للصورة أو الرسم التوضيحي أهمية تعليمية لا غنى عنها في إثراء الفكرة وسهولة الفهم.

المبحث الأول: الأبعاد السيمائية في الرسوم التوضيحية

تاريخ السيمائية وارتباطها بالفنون:

تعود الجذور الأولى للسيمائية إلى العصور القديمة؛ حيث نجد أن لها امتدادات تاريخية في الحضارة الإغريقية فقد تناول أفلاطون الرمزية الشفهية كأحد مجالات التواصل المتقدمة، كما اهتم بالدلالات التي تولدها الكلمات والأصوات (ثاني، 2005). كما أن العرب والمسلمين عرفوا ومارسوا نوعاً من السيمائية في كتاباتهم، فقد استخدم الجاحظ كلمات مثل العلامة والإشارة في دلالات واضحة على استخدامه نوعاً من السيمياء في مجال كتاباته اللغوية والأدبية (العربي، 2012).

وقد كان ظهور السيمائية كعلم منظم له أصوله وقواعده يعود إلى القرن العشرين على يد كل من العالم السويسري المتخصص في اللسانيات فرناند دي سوسير، والعالم الأمريكي المتخصص بالعلوم تشارلز بيرس (Leone, 2020). وقد تناول الفيلسوف الألماني إرنست كاسيرر فلسفة الأشكال الرمزية وذلك عام 1929، وقد أكد على أن الإنسان يعيش ضمن أنساق رمزية تعمل على تكوين وتحديد توجهاته، وتظهر الأشكال الرمزية المرتبطة بحياة الإنسان في كل من الدين والفن واللغة التي تكون مفاهيم الإنسان وتؤثر على حياته (حنيفة، 2015).

وفي عام 1943 قدم موكاروفيسكي بحثاً تمت فيه دراسة الفنون البصرية من خلال السيمائية، وكانت أول محاولة علمية متكاملة لربط السيمائية بالفنون البصرية الحديثة (Lee and Kim, 2020). ونتيجة لأهمية تواجد علم السيمياء في مجالات الاتصال البصري فقد تم إنشاء الجمعية الدولية للسيمياء البصرية في فرنسا عام 1989، والتي تعد المرجع العالمي الأول للسيمياء البصرية في مجال الموارد البشرية والأبحاث والدراسات والمؤتمرات المرتبطة بهذا المجال. وزاد الاهتمام بالسيمائية البصرية في التسعينات من القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين، ودخلت في جميع المجالات البصرية، وخاصة بعد دخول الثورة الرقمية، وأصبح تحليل الرموز والعلامات من خلال السيمائية رافداً مهماً لتطور تلك المجالات (الزهراني، 2021).

نبذة تاريخية عن الرسوم التوضيحية:

يمتد تاريخ الرسوم لآلاف السنين، حيث كان الإنسان يستخدم الرسم كوسيلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر وتوثيق الأحداث والحياة اليومية. وقد شهد تطوراً هائلاً عبر العصور. ففي العصور القديمة اعتبر الرسم أحد أقدم وسائل التعبير البشري، حيث عُثر على رسوم في كهوف تعود إلى عصور ما قبل التاريخ، تمثل حياة الصيد والحيوانات والرموز الدينية، وصولاً إلى العصور الحديثة والمعاصرة، حيث شهد الرسم فيها تنوعاً كبيراً في الأساليب والتقنيات، مع ظهور تيارات فنية مختلفة مثل الانطباعية والتجريدية والتعبيرية. ثم أتى العصر الرقمي بما فيه من تقدم في التكنولوجيا، فقد أصبح الرسم الرقمي جزءاً مهماً من عالم الفن، حيث يمكن للفنانين إنشاء أعمال فنية باستخدام الحواسيب والبرمجيات الخاصة بالرسم. وهكذا تطورت تقنيات الرسم وأساليبه على مر العصور، لكن الغرض الأساسي من الرسم – وهو التعبير والتوثيق والتجسيد – لا يزال قائماً حتى يومنا هذا.

وقد كان الإنسان قديماً يستخدم الرسوم الصورية والنقوش على الجدران للدلالة والتعبير على أفكاره وحاجياته، وما تحتمه البيئة والطبيعة على معاشه في ذلك الوقت، إذ كانت رسوماته لا تعدو عن كونها رسومات تجريدية لا تحتوي على فكرة، أو فضاء، على الرغم من جمالياتها وبساطتها لأن هدفها في الغالب كان نفعيةً (donia, 2015).



شكل (1) رسم توضيحي لاحتفالات الشعب المصري بعيد شم النسيم قبل 4700 عام (البرهي، 2019)

والرسوم التوضيحية هي تلك المواد المرسومة والرموز الخطية البصرية التي يتم تصميمها من أجل تلخيص المعلومات وتفسيرها والتعبير عنها بأسلوب علمي والتي تستخدم كوسائل تعليمية تخدم عملية التعليم والتعلم، خصوصاً تلك التي يصعب فهمها باللغة اللفظية فقط (al-mileji, 2006). وهي غالباً ما تصاحب القصص الأدبية والشعر، والعلوم، والفنون، والكتابات الدينية والفلسفية، وكل ما يمكن توضيحه وتفسيره وتقريبه لذهن القارئ (daraysa, 2008).

تطبيقات السيميائية:

استخدمت السيميائية في تحليل النصوص الأدبية لفهم كيفية تكوين المعاني من خلال الرموز، والأساليب الأدبية، والأنماط الرمزية. كما استخدمت في دراسة تفسير الرموز والأحداث الأدبية في سياقات ثقافية وفلسفية مختلفة. أما في مجال الوسائط المتعددة فقد طبقت في الإعلانات والتسويق حيث تقوم بتحليل كيفية استخدام الصور، والشعارات، والنصوص لتوصيل رسائل معقدة وقياس تأثيرها على الجمهور. كما طبقت في التلفزيون والسينما بدراسة كيفية استخدام الرموز والأنماط البصرية في الأفلام، والبرامج التلفزيونية لنقل رسائل معينة وتحقيق تأثيرات عاطفية.

وفي المجال الثقافي تقوم تطبيقات السيمائية على تحليل كيفية فهم وتفسير الرموز الثقافية المختلفة وتأثيراتها على الهوية الثقافية والممارسات الاجتماعية (أميني، 2024).

تطبيقات السيمائية في الرسوم التوضيحية:

تستخدم السيمائية الرموز الثقافية كالهلال مثلاً رمزاً للإسلام، والصليب كرمز للمسيحية، والحمامة كرمز للسلام. أما استخدامها للألوان ودلالاتها اللونية فلكل لون تعبيره الخاص في مجال الرسم التوضيحي فاللون الأحمر مثلاً يعبر عن الخطر أو الحب، واللون الأبيض يدل على الاستسلام أو النقاء، واللون البنفسجي يعبر عن الحزن. أما تطبيقاتها للأشكال فعديدة ومتنوعة فشكل القلب يرمز للحب، ورمز السهم في الرسم التوضيحي للإشارة أو التوجيه، والنقاط الثلاث للحيرة والتفكير. أما في الرسوم البيانية والمخططات فتستخدم الأعمدة والخطوط لشرح البيانات بطريقة واضحة، ورسم الدوائر فيها لتمثيل النسب المئوية.

تطبيقات السيمائية في الأدب المصور:

الرموز التعبيرية:

في رسوم الأدب المصور (المانجا) تظهر خطوط الحركة لتوضيح سرعة أو اتجاه الحركة، وعلامات العرق للدلالة على الإحراج أو الحيرة، والسحب الداكنة حول الشخصية للدلالة على الحزن أو الغضب أو الاكتئاب، وهكذا في بقية العلامات والرموز.



شكل (2) سيماء الوجوه ودلالاتها التعبيرية في الرسوم التوضيحية

الألوان والإضاءة:

إن لوني الأبيض والأسود في رسوم المانجا سمة من سمات المانجا والمانجا تعرف بأنها التعبير بلا ألوان باستثناء بعض الصفحات، كما يستخدم الأبيض والأسود بشكل إستراتيجي لإبراز التباين. أما في رسوم الكوميكس فغالبًا ما تُستخدم ألوان زاهية لتسليط الضوء على الشخصيات أو الأحداث. شكل (2).

التكوين البصري:

تقسيم الصفحات في القصص المصورة تحديداً إلى لوحات لتوجيه عين القارئ بين المشاهد. كما تستخدم المنظور لتبسيط الضوء على الأحداث المهمة.

اللغة المرئية:

إن فقاعات الكلام التي تحتويها الرسومات المؤطرة تكون بأشكال مختلفة فمنها المستديرة والمستطيلة للحوار، والمسننة للصراخ (شكل 3). والرموز فيها مثل الجمجمة للتعبير عن الخطر أو الموت.



شكل (3) أشكال فقاعات الكلام (للصراخ أو للحوار) في رسوم الأدب المصور

المبحث الثاني: الرسوم التوضيحية في الأدب المصور

إن العالم العربي والإسلامي لم يعرف الكتاب بشكله الكامل وزخرفته وتزييقه بالصور إلا بعد ظهور صناعة الورق وانتشارها، ومع تطوير تأليف الكتب العربية في مختلف المجالات العلمية والأدبية ازدهرت صناعة الكتب وزخرفتها والخطوط التي تستخدم لكتابتها، وتطور معها فن التزييق بصورة واسعة، حيث كانت تختلف بأسلوبها عن الفنون التطبيقية، إذ كانت تصاوير الكتب (المنمنمات) قد اتجهت في أساليبها وغايتها إلى اتجاهين:

الاتجاه الأول: توضيح بعض الحالات العلمية بواسطة الرسم في المخطوطات العلمية التي تمثل صور مشاهير الأطباء وهم يقومون بعمليات جراحية، أو تمثل كل واحد في غرفته يقرأ كتاباً أو يحاور أحد تلاميذه.

الاتجاه الثاني: تزييق الكتب الأدبية والفلسفية والتاريخية بصورة توضيحية وخاصة الكتب المشهورة مثل (كليلة ودمنة)، وكتاب (الأغاني) لـ (أبي الفرج الأصفهاني) و(مقامات الحريري)، و(رسوم الواسطي)، و(رسائل إخوان الصفا)، وغيرها.



شكل (6) رسم توضيحي لنص أدبي (الواسطي)



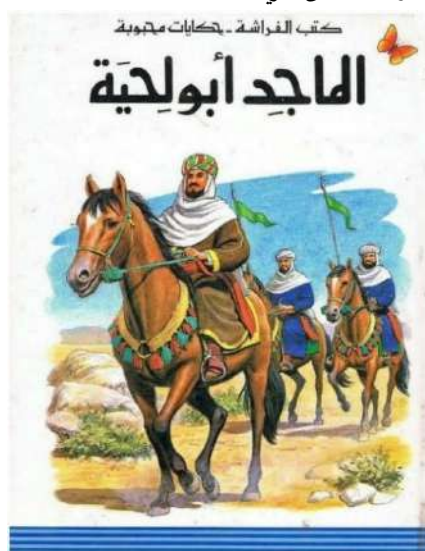
شكل (5) رسم توضيحي من كتاب كليله ودمنة

تعتبر الرسوم التوضيحية وسيلة مساعدة في توظيف الكثير من العناصر وأشكال العلمية من خلال العناصر التيبوجرافية لإيصال صورة بصرية مقصودة ذات تأثير علمي وتعليمي، ومن أهم عناصرها:

1. العنوان: ويعد من أهم العناصر البنائية في عملية التصميم للرسوم التوضيحية فهو بمثابة تلخيص مضمون لعنوان الموضوعات المطروحة، بحيث يمكن للقارئ أن يدرك أهمية المادة العلمية لمجرد قراءة عنوانها، والهدف من العنوان الرئيسي هو "لفت الانتباه إذ إن العنوان الرئيسي المتقن قادر على تحريض القارئ على متابعة القراءة والبحث عن المزيد" (Arabi, 2006).



شكل (8) غلاف لأدب مصور (كوميكس)



شكل (7) غلاف لأدب مصور (حكاية)

2. الرسوم والصور: إن الرسوم التوضيحية تدعم مضمون النص الأدبي وتؤدي أهمية علمية تعليمية ذات فائدة مساعدة فهي " تثبت المعلومات في ذاكرة القارئ تبعا لدور المدخل البصري في إدراك الصورة، ثم العمل على تخزينها مما يؤدي إلى أن تكون المادة المحتوية على الصورة أو الرسوم أكثر التصاقا بالذهن من غيرها من المواد غير المصورة أو المرسومة" (al-amali, 2008) شكل (10).

3. الألوان: يبرز دور الألوان في الكتب المنهجية بشكل عام والرسوم التوضيحية بشكل خاص، لذا فإن "الفاعلية الأدائية للنظم اللونية لا بد أن ترتبط مع توجيه الفكرة، وأن تستثير قيما دلالية واضحة ومتراكبة معا، فإذا ما أوجد المصمم نوعاً من التغيير النسبي في اللون أو قيمة لونية إلى أخرى أو ذات ظلال متدرجة عن القيمة الأساس فإنه يمكن توجيه العين من نقطة اهتمام إلى أخرى، عندها يكون قد أوجد إحساساً بالتقدم والتعاقب، وفي توليد سلسلة من الانتقالات البصرية والتغيرات المستمرة" (Iman, 2015, p.70) شكل (11).

وقد يتم المزج بين أكثر من عنصر من هذه العناصر المكونة لها، ومن تلك الأساليب التي تسهم في توظيف عملية الإخراج الفني بالرسوم التوضيحية:

- الأسلوب الذي يركز على عناصر الرسوم التوضيحية الذي يترك مساحة محددة أو صغيرة للنص الكتابي بما يشير فقط إلى عنوان تلك المعلومة العلمية.
- أسلوب الصور والرسوم المتتابعة ويعتمد على إخراج الرسوم التوضيحية بصورة تتابعية بوحدة متساوية أفقياً أو عمودياً وتستعمل عادة في حالة مرور التجربة العلمية بعدة مراحل متتابعة.
- أسلوب الرسم والإشارة الذي يعتمد على وضع بعض الإشارات مثل الأسهم أو التأشير بسبابة اليد لترمز على التأكيد أو ضرورة الانتباه إلى عنصر معين في التجربة العلمية.



شكل (11) رسم توضيحي لقصة يوضح تتابع الصور ودرجات اللون والظلال

شكل (10) رسم توضيحي مع نص أدبي

إن أساليب الإخراج الفني للرسوم التوضيحية تتطلب تحقيق الجانب التصميمي الجمالي والوظيفي العلمي لتحقيق فائدين أساسيين هما: تشويق القارئ للمادة المقدمة واستيعابه للفكرة الرئيسية فيها بدقة عالية وبساطة جمالية تجعل منها فائدة علمية مترسخة في ذاكرته، فاستخدام المصمم لأساليب الإخراج الفني وفق مواصفاتها تسهم في تحقيق الفائدة الجمالية والعلمية على حد سواء (al-mileji, 2006, p.168).

والأدب المصور نوع من الفنون السردية التي تجمع بين النصوص المكتوبة والرسوم التوضيحية في إطار قصصي أو توعوي. حيث يعتمد هذا النوع على التفاعل بين الصورة والكلمة لتقديم حكاية أو فكرة بشكل مترابط، وتلعب الصور فيه دوراً أساسياً في توضيح الأحداث أو التعبير عن المشاعر والمفاهيم التي قد يصعب إيصالها بالكلمات وحدها. ومن أبرز أشكال الأدب المصور: الكتب المصورة للأطفال، الروايات المصورة (Graphic Novels)، القصص المصورة (Comics).



شكل (12) نموذج قصة مصورة للأطفال بإحدى الصحف الأجنبية

ومع تطور مفهوم الأدب عبر العصور، فقد صار جزءاً من ثقافة الإنسان المعاصرة ومرآة تعكس موقفه من الآخر، وترصد حركة حياته سلباً وإيجاباً. كما أنه الوعاء الذي يصب فيه الإنسان آلامه وأفراحه، فالأدب هو أحد أشكال التعبير الإنساني عن مجمل عواطف الإنسان وأفكاره وخواطره (زهية، ولمير 2022، صويلح والجوزي، 2020، بحيري، 2024).

المبحث الثالث: دور الرسوم التوضيحية في تعزيز الهوية

تمثل الهوية الثقافية والاجتماعية الأساس الذي تبنى عليه شخصية الأفراد والجماعات، حيث تعكس المكونات والقيم التي تميزهم عن غيرهم، وتُعدّ الهوية الثقافية جزءاً من الكيان الجمعي الذي يشمل العادات، والتقاليد، والمعتقدات المشتركة، وعنصرًا أساسيًا في تعزيز الشعور بالانتماء والاستقرار النفسي، حيث ترتبط الهوية الثقافية بموروث الأجيال وقيم المجتمع؛ بينما تركز الهوية الاجتماعية على انتماءات الفرد الاجتماعية مثل الجنس، والدين، والطبقة الاجتماعية، والمهنة. وتتداخل هذه الهويات لتشكّل منظومة متكاملة تساعد الأفراد على فهم ذواتهم ومكانتهم في العالم المحيط بهم.

كَانَ إِبْرَاهِيمُ لَا يَزَالُ يَجِيشُ فِي بَيْتِهِمُ الْقَدِيمِ مَعَ وَالِدَيْهِ الْعَجُوزِ وَوَجْتِهِ وَوَلَدَيْهِ صَافِيَانِ وَمَا يَرَى. وَكَانَ الْمُسْرُ يُجِيشُ بِهِمْ - جُنْدَانِ الْبَيْتِ مُدَاعِيَةً، وَالْمُسْرُ يُثْبِتُهُمْ كَمَا كَانَتْ تُثْبِتُهُمْ، وَالْمُسْرُ يُثْبِتُهُمْ كَمَا كَانَتْ تُثْبِتُهُمْ - لِكَيْلِهِمْ تَعَوُّدًا أَنْ يَحْتَمِلُوا ذَلِكَ كَمَا تَعَوَّدُوا أَجْيَالُ الْفُقَرَاءِ أُمْنَانِهِمْ، سَابِقًا وَلَا حَقًّا !.

وَكَانَ بِاسْتِطَاعَةِ إِبْرَاهِيمَ وَصَافِيَتَيْهِ رُؤْيَا الْأَشْجَارِ الْوَارِقَةِ الْفُلَّالِ فِي الْحَدَائِقِ حَوْلَ بَيْتِ عَمِّهِ اللَّهِ. وَلَمْ يَكُنْ إِبْرَاهِيمُ يَحْسُدُ عَمَّهُ اللَّهِ عَلَى ذَلِكَ، بَلْ عَلَى الْمُنْكَسِ، فَقَدْ كَانَ حَاجَ صَدِيقِهِ مُدَاعَاةً لِيُشْرِيَهُ. وَلَمْ يَكُنْ إِبْرَاهِيمُ عَلَى عِلْمٍ بِمَدَى الْغَيْبِ الَّذِي حَقَّقَهُ صَدِيقُهُ، فَهُوَ يَلْمِزُهُ فِي السُّوقِ بَيْنَ حَيْثُ لَا خَيْرَ، وَمَا حَدَّثَتْ أَنْ دَعَاَهُ هَذَا قَطْرُ الْبَارِئِ فِي مَتْرَبِهِ.



لَقَدْ اخْتَارَ إِبْرَاهِيمُ الْعَمَلُ فِي إِبْرَاقِ السُّنَنِ عَلَى أَرْضِيَةِ الْمَاءِ مَدَّ الْقَتْرَ صَدِيقُهُ عَمَّهُ اللَّهِ بِمَوْلَاهُ الشَّامِرِ، وَلَمْ تَخْشَ حَالَهُ كَثِيرًا طَوَّانَ بَلَّتِ الْمُدَّةُ. لَقَدْ ظَلَّ يَرُوقُ لَهُ مُنْظَرُ السَّرَاكِبِ تُعْرَى الدِّبَابَ أَوْ تُعَادَرُ، لَكِنْ مَا عَادَ يَبْدُو مُنْظَرًا مَقْفُوعًا بِالْمُسْرَةِ - لِأَنَّ إِبْرَاقَهَا كَانَتْ تَبْعُ عَلَى عَائِلَتِهِ وَمَا تَرْمَلِيهِ.

لَقَدْ كَانَ إِبْرَاهِيمُ حَتْلًا مِنْ بَنَاتِ الْخَمَاتَيْنِ فِي الْمَاءِ - يَزْرَعُ فِي حَرَارَةِ الشَّمْسِ وَيَقْطَعُ حَرَّةً تَحْتَ أَتْفَاسِ الدَّقِيقِ وَالْأَزْزِ وَالْأَفَاوِيهِ وَالْقَاصُولِيَاءِ. وَكَانَ يَقْطَعُ أَجْرًا يَقْدِرُ مَا يَحْمِلُ - لَكِنْ دَعَلَهُ ظِلٌّ قَبْلًا وَمُخْدَرًا، وَلَمْ يَكُنْ الَّذِي كَانَ يَحْمِلُهُ !

شكل (13) رسم توضيحي لأدب عربي مصور يمثل الهوية العربية

وتلعب الهوية الاجتماعية دورها في بناء العلاقات داخل المجتمع وتحديد أدوار الأفراد فيه. كما تُبرز الدراسات الاجتماعية أهمية تعزيز الهوية الثقافية والاجتماعية في مواجهة تحديات العولمة التي تسعى إلى طمس الحدود الثقافية وتوحيد أنماط الحياة. ومن هذا المنطلق، تأتي الحاجة إلى فهم الهوية ككيان متغير يتأثر بالتفاعلات الاجتماعية والثقافية المحيطة (غولدندر، 1990). والسعي إلى الحفاظ عليها من خلال ربط الفرد بهويته الاجتماعية والثقافية كخطوة أساسية لتعزيز شعوره بالانتماء والاعتزاز بجذوره وتقاليدته. حيث تشكل الهوية من خلال عضوية الفرد في مجموعات محددة، مثل الأسرة، القبيلة، أو المجتمع المحلي، فيما ترتبط الهوية الثقافية بالقيم والمعتقدات والتقاليد التي ورثها الفرد عن بيئته. إن فهم الهوية الاجتماعية والثقافية يتطلب الاعتراف بأنها ليست مجرد مظاهر سطحية، بل هي منظومة متكاملة تعكس التفاعل بين الفرد ومجتمعه" (هال، 1992). ومن أهمية ربط الفرد بهويته الاجتماعية والثقافية أنها تعزز الانتماء لديه فيشعر من خلالها بأنه جزء من مجتمع أكبر، مما يعزز الثقة بالنفس. إضافة إلى الحفاظ على التراث والعادات والتقاليد التي تمثل أساس المجتمع الذي هو جزء منه. فالارتباط بالهوية درع يحمي الأفراد من التشتت الثقافي والانجراف نحو طمس الخصوصية الثقافية بفعل تأثير الثقافات العالمية.

ويمكن تعزيز ارتباط الفرد بهويته من خلال:

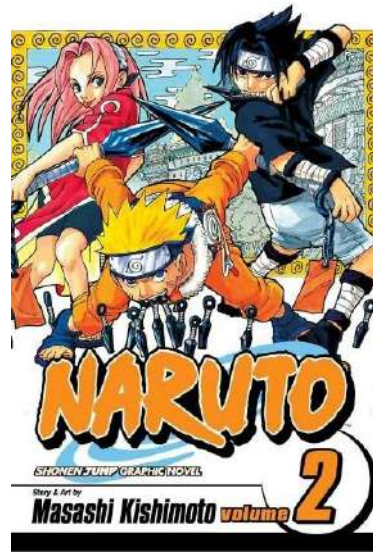
- التعليم: من خلال تضمين المناهج الدراسية محتوى يعزز فهم الهوية الاجتماعية والثقافية.
- الفنون والأنشطة الثقافية: باستخدام المسرح، والرسم، والقصص الشعبية لنقل القيم الثقافية والاجتماعية.
- الاحتفاء بالمناسبات التراثية والدينية: تنظيم الفعاليات التي تحتفل بالثقافة المحلية، مثل المهرجانات التراثية، والأعياد.

- الإعلام الموجه: إنتاج مواد إعلامية تحت على الفخر بالهوية وتبرز عناصرها. وفي سياق الدور الذي تقوم به الرسوم التوضيحية في تعزيز الهوية سيقوم الباحث بتحليل شخصيات (أجنبية، وعربية) من الأدب المصور (العربي والعالمي) لإلقاء الضوء على البعد السيميائي والثقافي الموجه لتلك الفئة من الأطفال والشباب الذي بدوره يعزز لديهم الارتباط بالهوية الثقافية وبالمجتمع.

1) شخصية ناروتو في الأدب المصور الياباني

الأصل والنشأة:

ناروتو أوزوماكي هو الشخصية الرئيسية في سلسلة المانغا *Naruto*، التي أبدعها الكاتب والرسام الياباني ماساشي كيشيموتو وظهرت لأول مرة عام 1999. حيث تنتمي السلسلة إلى أدب (الشونين) الذي يستهدف فئة الشباب، ويتميز هذا النوع من الأدب بالتركيز على المغامرات، والصداقة، والعمل الجماعي. حيث تعبر شخصية ناروتو عن الفتى الذي يطمح ليصبح الأقوى في قريته رغم التحديات الذي تواجهه. كما أن شخصية ناروتو في تلك السلسلة من الأدب المصور ليس مجرد بطل مانجا، بل كان رمزاً للإصرار والشجاعة التي عكسها من خلال شخصيته وبروح عصرية؛ كما أن الرسوم التوضيحية فيها لعبت دوراً حاسماً في جعل شخصية ناروتو مؤثرة وقريبة من القلوب، مما ساهم في تعزيز الهوية الثقافية اليابانية وإيصالها إلى جمهور عالمي.



شكل (14) غلاف لأحد إصدارات أدب ناروتو المصور شكل (15) الرسوم التوضيحية لإصدارات أدب ناروتو المصور

التصميم الفني والرمزية البصرية للشخصية:

إن رسومات شخصية ناروتو تعكس روحه المفعمة بالحياة بداية من ملابسه البرتقالية الزاهية التي توحى بشخصيته النابضة بالطاقة والتفاؤل، وكذلك وشاح رأسه الخاص بأفراد نينجا قريته (كونوها)، مما يعزز ارتباطه بهويته القروية. كما تعكس ملامح وجهه وابتسامته الدائمة تفاؤله وإصراره رغم الصعاب. أما العلامات الثلاث على وجهه، التي تشبه شعيرات الثعلب في التراث الياباني الثقافي، فتربط بينه وبين الوحش الذي بداخله (الثعلب ذو الذيل التسعة)، والذي يمثل في المعتقد الياباني القديم أحد الوحوش التي تقاسمت حكم العالم بعد الانفجار العظيم للكون.



الرسوم التوضيحية كأداة لنقل العواطف والمشاعر:

إن رسومات ماساشي كيشيموتو لتعابير وجه شخصية ناروتو دقيقة، وحركات انتقالاته ديناميكية نقل لنا الرسام من خلالها مشاعر ناروتو، حيث وظفت الرسوم بشكل مفصل ودقيق لإظهار التطور المستمر في مهارات ناروتو وشخصيته سواء كانت فرحاً، أو حزناً، أو غضباً.

دور ناروتو في تعزيز الهوية الثقافية اليابانية:

نقلت شخصية ناروتو العديد من القيم اليابانية التقليدية، كالإصرار والتفاني التي جسدت ناروتو من خلالها مفهوم المثابرة حتى النهاية، والاهتمام الكبير للصدقة والعمل الجماعي، والقيم الأسرية التي كانت من أولوياته رغم افتقاره لعائلة؛ فقد كان يسعى دائماً إلى بناء علاقات قوية مع أفراد قريته. كما استخدم الكاتب والرسام لشخصية ناروتو عناصر من الثقافة اليابانية التقليدية داخل القصة، مثل (فن النينجا، والشعائر، والطبيعة اليابانية) التي رسخ بها الهوية اليابانية.

التطور الشخصي والفني للشخصية:

تطورت رسومات شخصية ناروتو في السلسلة الأدبية المصورة من البداية البسيطة إلى مزيد من التفاصيل والاحترافية مع تقدم السلسلة، وعكست لنا من خلال أحداثها نضوج الشخصية ونموها وتطورها من فتى مراهق طائش إلى قائد ناضج (هوكاجي). ويظهر لنا من خلال سياق الرسوم فيها رحلة بناء الهوية التي يمكن أن يرتبط بها الجمهور.

القيم العالمية التي يمثلها ناروتو:

على الرغم من جذور ناروتو اليابانية فإن ناروتو قدم لنا فيها قيماً عالمية مثل الإيمان بالذات، والتغلب على الأحكام المسبقة، والسعي لتحقيق الأحلام. إضافة إلى أن الرسوم التوضيحية فيها _ خاصة في المعارك أو اللحظات العاطفية _ تجعل هذه القيم ملموسة ومؤثرة على الجمهور.

دور الأدب المصور الياباني في تعزيز الهوية الثقافية من خلال ناروتو:

إن سلسلة الأدب المصور لشخصية ناروتو تجمع بين عناصر من الثقافة اليابانية التقليدية، مع تداخل عناصر حديثة كالتيكولوجيا، مما يعزز الهوية اليابانية بطريقة معاصرة. وحين تم نشر هذه السلسلة في بداية الألفية الثانية أصبحت شخصية ناروتو رمزاً ثقافياً يروج للثقافة اليابانية عالمياً، من خلال رسوم المانغا، وأفلام ومسلسلات الإني، والتسويق والإعلان من خلال المنتجات والبضائع اليابانية التي تحمل شخصية ناروتو.

التفاعل مع الجمهور:

إن شخصية ناروتو قد عكست مخاوف وآمال الشباب في اليابان والعالم، كالقلق بشأن الهوية، والصدقة، وتحقيق الذات. ومن خلال أدب ماساشي ساعدت شخصية ناروتو الخيالية في بناء اتصال عاطفي قوي بين جمهور الأدب المصور والإني، مما جعل ناروتو أكثر من مجرد شخصية خيالية.

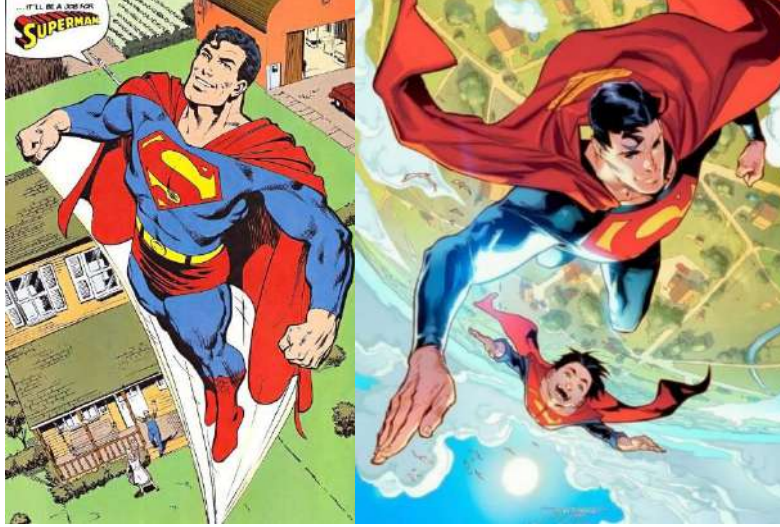
(2) تحليل شخصية سوبرمان في الأدب المصور الأمريكي

الأصل والنشأة في الأدب المصور:

تمثل شخصية سوبرمان في الأدب المصور الأمريكي الذي أنشأه جيرى سيغل، وجو شوستر في عام 1938، كأحد أبرز الشخصيات التي شكلت الأساس للأدب المصور (الكوميكس) في الولايات المتحدة، وأحدثت تمازجاً بين الفن والثقافة بفضل رسوماته الرمزية ووسائله الثقافية، حيث ساعدت شخصية سوبرمان في ترسيخ الهوية الأمريكية وإبراز قيمها، ليس فقط للأمريكيين، بل للعالم بأسره.

الدور السيميائي (الرمزي) في تعزيز الهوية الثقافية الأمريكية:

وفيما يخص السيميائية في الرسوم التوضيحية لسوبرمان فقد كانت بداياته بسيطة نسبياً، لكنها استطاعت تصويره كشخصية قوية وملهمة بفضل عناصر تصميمية بارزة مثل شعار "S" الشهير، والرداء الأحمر، والزي الأزرق.



شكل (16) شخصية سوبرمان الخيالية في الأدب الأمريكي

إن شخصية سوبرمان (الرجل الخارق) تجسد القيم الأمريكية التقليدية، مثل الحرية، والقوة، والعمل من أجل الخير العام. وتصويره كمهاجر من كوكب كريببتون إلى الأرض يعكس تجربة الهجرة التي شكلت جزءاً كبيراً من الهوية الأمريكية. التصميم الفني ورسائله الثقافية:

إن مجمل العناصر البصرية لشخصية سوبرمان من (الألوان الزاهية، والحركات الديناميكية، والرسوم المفعمة بالطاقة) تعكس قوة الشخصية وتفاؤلها، مما يعزز ارتباط الجمهور بها. إضافة إلى أن الزي الذي ترتديه الشخصية يحاكي العلم الأمريكي من حيث الألوان (الأحمر، الأزرق، والأصفر)، مما يجعله رمزاً بصرياً للوطنية. التطور الفني والشخصي:

على مر العقود، شهدت شخصية سوبرمان تطوراً كبيراً من حيث الرسومات التي أصبحت أكثر تفصيلاً وواقعية، إلى جانب تطور قصصه التي تناولت قضايا عالمية مثل الحرب والسلام، والتمييز، وأخلاقيات القوة. والتغيرات التي طرأت على شخصيته مؤخراً مثل تحديثات الزي وتكوينه لعائلة. دوره في تعزيز الهوية الجماعية عبر الأجيال:

سوبرمان ليس مجرد بطل خارق، بل هو نموذج يحتذى به، يلهم الأفراد للسعي نحو العدالة والكرامة الإنسانية. كما أنه ساعد في خلق نموذج أمريكي للبطلية يمكن تصديره للعالم، مما جعله رمزاً عالمياً للخير والقيم الأخلاقية. الأدب المصور باعتباره وسيلة لتوطيد مكانة سوبرمان الثقافية:

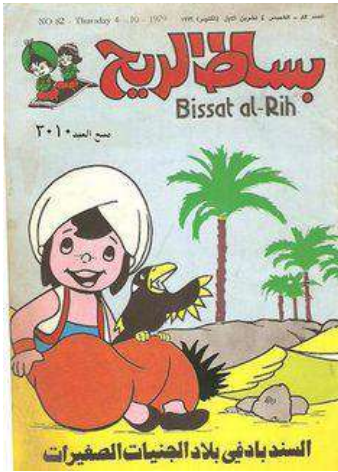
الأدب المصور جعل سوبرمان قريباً من الجماهير عبر وسيلة فنية تسلط الضوء على أفعاله البطولية ومبادئه. وجعل شخصيته الخالية في القصص المصورة قدمت سوبرمان كحامل لقيم التسامح والتعايش، مما ساهم في تعزيز الهوية الثقافية الأمريكية وجعلها شاملة ومؤثرة.

شخصيات في الأدب المصور العربي:

يعكس الأدب المصور العربي تنوع الثقافات والقيم داخل المجتمع العربي، حيث تسهم الشخصيات المصورة في تعزيز الهوية العربية والإسلامية من خلال إبراز القيم، والتراث، والتقاليد التي تتميز بها تلك المجتمعات، سواء من خلال تسليط الضوء على التاريخ أو مناقشة قضايا معاصرة. ومن أمثلة تلك الشخصيات:

شخصية العربي الصغير:

استوحيت هذه الشخصية بقالب عربي خليجي بالزي الرسمي من (الثوب، والشماع، والعقال). والذي يمثل الشخصية الخليجية خاصة والعربية عامة، ويمثل بدوره الشخصية الرئيسية في مجلة العربي الصغير الصادرة عن وزارة الثقافة بدولة الكويت. تتمتع الشخصية بالمغامرة والاستكشاف، وقد أسهمت هذه الشخصية بقصصها المتسلسلة في تعزيز الهوية العربية عامة والخليجية خاصة، وربط القارئ العربي من خلالها ببيئته وعادات وتراث مجتمعه الخليجي والعربي.



شكل (18) شخصية السندباد من الأدب العربي (مجلة بساط الريح)



شكل (17) شخصية العربي الصغير (مجلة العربي الصغير)

شخصية السندباد:

استوحى مصمم الشخصية شخصية سندباد من كتاب ألف ليلة وليلة، وأعيد تصويرها في الأدب المصور العربي بمغامرات وأحداث جديدة، تجسد من خلالها روح الاستكشاف والمغامرة، والتحدي، ما يعكس قوة الخيال العربي وإسهاماته في الأدب العالمي.

النتائج:

1. تحمل الرسوم التوضيحية رموزاً ودلالات بصرية تعزز من فهم النصوص وتساعد في إيصال الرسائل الأدبية بطريقة أكثر تأثيراً كما في الشكل (13).
2. تُبرز الرسوم التوضيحية الهوية الثقافية والاجتماعية من خلال تمثيل الرموز البصرية المرتبطة بالعادات، والتقاليد، والبيئة المحلية كما في الشكل رقم (6).

3. تساهم الرسوم التوضيحية في الأدب المصور في تعزيز الهوية الوطنية من خلال توظيف عناصر مستوحاة من التراث الثقافي كما في الشكل (17).
4. تعمل الرسوم التوضيحية في الأدب المصور كوسيط فعال لنقل المعاني والقيم الاجتماعية كما في الشكل (10).
5. يعتبر الأدب المصور وسيلة فعالة لتعليم القيم الثقافية والاجتماعية بأسلوب جذاب وشامل.
6. تلعب الرسوم التوضيحية دورًا محوريًا في جعل النصوص المصورة أكثر جاذبية وقبولًا لدى الفئات العمرية المختلفة.
7. يكشف البحث عن إمكانيات الرسوم التوضيحية في تقديم نصوص أدبية بطريقة مبتكرة تربط بين البصر والقراءة.

التوصيات:

- إدراج الأدب المصور في المناهج التعليمية كوسيلة للتعريف بثقافة المجتمع وتعزيز الهوية الثقافية.
- استخدام القصص المصورة التي تعكس تراث الوطن وحكاياته الشعبية، لتقريب الطلاب من تاريخهم وهويتهم.
- دعم الرسامين والكتاب لتقديم أعمال مستوحاة من الثقافة المحلية، مع تسليط الضوء على القيم والعادات والتراث.
- تشجيع الطلاب على إنتاج أدب مصور يعبر عن ثقافتهم وتجاربهم الشخصية.
- تشكيل فرق عمل تجمع بين الكتاب والمصممين لتطوير قصص مصورة تعكس الهوية الثقافية بأسلوب مبتكر.
- استغلال المنصات الرقمية لنشر الأدب المصور، مما يزيد من انتشاره بين الأجيال الشابة.
- تنظيم معارض مخصصة للأدب المصور تسلط الضوء على الأعمال التي تعزز الهوية الثقافية.
- تشجيع الدراسات الأكاديمية حول تأثير الرسوم التوضيحية في تعزيز الهوية الثقافية والوعي الثقافي.
- تشجيع المكتبات والمؤسسات الثقافية على تخصيص أقسام للأدب المصور.
- إنتاج أفلام قصيرة أو برامج تستند إلى القصص المصورة لتعميق أثرها الثقافي.

المراجع:

- أميني، م. (2024). السيمياء والسيمائية: <https://www.2thar.com/2024/09/semiotics-semiotics.html>
- الاصفه، ش. إ. (2014). برنامج مقترح لتنمية الذوق الفني قائم على جماليات المنمنمات الإسلامية. كلية التربية.
- بحيري ه. م. (2024). الخطاب الإعلامي لمنصة ثمانية في ضوء البلاغة الرقمية. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6(1)، 9-35. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i1.1776>
- البربي، إ. (2019). القيم الفنية والجمالية للفنون الشعبية اليمنية والاستفادة منها لاستحداث تصميمات زخرفية رقمية. كلية التربية النوعية.
- بوقس، ن. ع. (2003). أثر استخدام الصور والرسوم التوضيحية في تعلم التفاصيل المعرفية ونمو السمات الإبداعية الشكلية. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس. (27)، 163-183.
- التابعي، أ. (2024). تجربة معاصرة لترجمة نص أدبي إلى لغة بصرية ذات تأثير على الرسوم المصاحبة في كتاب الطفل المصور. كلية التصميم والفنون الإبداعية- جامعة الأهرام الكندية.
- ثاني، ق. (2005). سيمائية الصورة- مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم. دار الغرب للنشر والتوزيع.
- حنيفة، ف. (2015). الأصول الغربية للسمياء وإرهاصاتها العربية. مجلة الأثر. (23)، 71-84.



- الزهراني، م. ع. (2021). السيميائية والتصميم البصري الرقمي. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*. 7(37)، 279-303.
- سعيد، إ. (1994). *الثقافة والإمبريالية* (كمال أبو ديب، ترجمة). دار الآداب.
- صويلح، ف. ع. ع. (2021). بلاغة الصورة البصرية في ديوان (أغاريد وأناشيد للبراءة) للشاعر إبراهيم أبو طالب. *آداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (10)، 441-414. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i10.346>
- صويلح، ف. ع. ع. والجوزي، ع. أ. ع. ص. (2021). بلاغة الصورة الخطية في أمشاق الخطاط إبراهيم العزافي. *آداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (6)، 490-452. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i6.268>
- العربي، أ. (2012). نحو أداة موضوعية لتحليل وتقويم مضمون سيميائية الصورة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. *مجلة كلية التربية*. 28(4)، 442-494.
- كرايب، ز. خضرة، ل. (2022). وظيفة النص الأدبي المصور في الكتاب التعليمي -قراءة في الخصائص التربوية والجمالية- [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة ابن خلدون.
- رضوان، ل. عباس، س. (2017). *المنهج السيميائي في تحليل النص الأدبي*. جامعة الامام عبدالرحمن الفيصل.
- محجوب، م. م. (2017). دور الرسومات التوضيحية في تصميم الكتاب المدرسي وإخراجه لمرحلة التعليم الأساسي: الأسس والمعايير. *المركز القومي للمناهج والبحوث التربوي*. دراسات تربوية. (35)، 114-149.
- هال، س. (1992). *الهوية الثقافية والسياسة*. جامعة كامبريدج.
- واصل، ع. (2018). دراسة سيميائية في قصة نصف امرأة مؤقتا. *مجلة جسور المعرفة*، 4(1)، 103-120.
- موقع عالم الفكر (2014): <https://www.nccal.gov.kw/%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%83%D8%B1>

Arabic References

- Alāshq, Sh. I. (2014). Barnāmaj muqtarah li-Tanmiyat al-tadhawwuq al-Fannī qā'im 'alā Jamāliyat al-Munamnamāt al-Islāmiyah. *Kulliyat al-Tarbiyah*.
- Behairi, H. M. (2024). The Media Discourse of the Thmanyah Platform in Light of Digital Rhetoric. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(1), 9–35. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i1.1776>
- al-Burayhī, I. (2019). al-Qayyim al-fannīyah wa-al-jamāliyah lil-Funūn al-sha'biyah al-Yamaniyah wa-al-istifādah minhā lāsthdath tasmīmāt zkhurfīh raqmīyah. *Kulliyat al-Tarbiyah al-naw'iyah*.
- Būqīss, N. 'A. (2003). Athar istikhdam al-ṣuwar wa-al-rusūm al-tawdyhiyy fi ta'allum al-tafāṣīl al-ma'rifiyyah wa-numūw al-simāt al-ibda'iyah al-shakliyah. *Majallat al-qirā'ah wa-al-ma'rifah*. Jami'at 'Ayn Shams. (27), 163-183.
- al-Tabī'i, U. (2024). tajribat mu'aṣirah li-tarjamat naṣṣ adabī ilā Lughat baṣariyah Dhāt Ta'thir 'alā al-rusūm al-muṣāhibah fi Kitāb al-tifl al-muṣawwar. *Kulliyat al-taṣmīm wa-al-Funūn alābdā'iyat-Jāmi'at al-Ahrām al-Kanadiyah*.
- Thānī, Q. (2005). simiyā'iyah al-Ṣūrah _ Mughāmarat simiyā'iyah fi ashhar al'rsālyāt al-baṣariyah fi al-'ālam. *Dār al-Gharb lil-Nashr wa-al-Tawzī'*.
- Ḥanīfah, F. (2015). al-uṣūl al-Gharbiyah llsymyā' w'rhaṣāthā al-'Arabiyah. *Majallat al-athar*. (23), 71-84.
- al-Zahrānī, M. 'A. (2021). alsymyā'yh wa-al-Taṣmīm al-Baṣrī al-raqmī. *Majallat al-Buḥūth fi majālāt al-Tarbiyah al-naw'iyah*. 7 (37), 279-303.
- Swileh, F. A. A. (2021). Rhetoric of Visual Images in the Anthology of Agareed Wa Anasheed lil Bara'ah, by Ibrahim Abu Talib. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(10), 414–441. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i10.346>
- Swileh, F. A. A. , & Al-Jawzi, A. A. S. (2021). Rhetorical Style of Visual Calligraphy in the patterns of the Calligrapher Ibrahim Al-Arrāf. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(6), 452–490. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i6.268>



- Sa'īd, I. (1994). al-Thaqāfah wa-al-imbiryāliyah (Kamāl Abū Dīb, tarjamat). Dār al-Ādāb.
- al-ʿArabi, U. (2012). Naḥwa adāh mawḍūʿiyah li-taḥlīl wa-taqwīm maḍmūn sīmīyāʿiyah al-Ṣūrah fī kutub Taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah. 28 (4). 442-494.
- Krabyb, Z. Khaḍrah, L. (2022). Waḍʿat al-naṣṣ al-Adabī al-muṣawwar fī al-Kitāb al-taʿlīmī-qraʾh fī al-Khaṣāʾiṣ al-Tarbawīyah wāljamālyt- [Risālat majīstir ghayr manshūrah]. Jāmiʿat Ibn Khaldūn.
- Raḍwān, L. ʿAbbās, S. (2017). al-manhaj al-sīmīyāʿī fī taḥlīl al-naṣṣ al-Adabī. Jāmiʿat al-Imām ʿAbd-al-Raḥmān al-Fayṣal.
- Maḥjūb, M. M. (2017). Dawr al-rusūmāt altwḍīḥyḥ fī taṣmīm al-Kitāb al-Mudarrīs wa-ikhrājihi li-marḥalat al-Taʿlīm al-asāsī : al-Usus wa-al-maʿāyir. al-Markaz al-Qawmī lil-manāḥij wa-al-Baḥth al-tarbawī. Dirāsāt tarbawīyah. (35), 114-149.
- Hal, S. (1992). al-huwiyyah al-Thaqāfiyyah wa-al-siyāsah. Jāmiʿat Kāmbrīdj.
- Waṣīl, ʿA. (2018). dirāsah sīmīyāʿiyah fī qīṣṣat niṣf imraʾah muʿaqqatan. Majallat Jusūr al-Maʿrifah, 4 (1), 103-120.
- Amīnī, M. (2024). al-sīmīyāʿ wālsymyāʿyḥ..... <https://www.2thar.com/2024/09/semiotics-semiotics.html>
- Mawqīʿ ʿĀlam al-Fikr. (2024). <https://www.nccal.gov.kw/%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%83%D8%B1>

المراجع الأجنبية

- Al-amali, ghada Hussein. (2008). The basic pillars of design and technical output. Dar mada for culture and publishing. I. Baghdad, Iraq. P.104.
- Al-mileji, hasniyeh Muhammad. Book of competencies of scientific education. Egypt – assiut university.2006. p.160.
- Arabi, Ramzi. Graphic design. i. Beirut, Lebanon. 2006. P.130.
- Blasem, Mohammed and Uday Fadel. (2013). Graphic aesthetic of digital naturalization. Scientific book house. I. P.77.
- Daraysa, Mohammed Abdullah and others. (2008). History of graphic design. I. Oman Jourdan. P.117.
- Donia Mohammed anad. (2015). Structural structures of contemporary design. Al fath library. Iraq – Baghdad. p.11.
- Elster, Charles; Simons, Herbert (1985), "How important are illustrations in children's readers?", The Reading Teacher, International Reading Association.
- Greco, Robert Del; Bernadowski, Carianne; Parker, Susan. (2018). *Using Illustrations to Depict Preservice Science Teachers' Self-Efficacy*.
- Groensteen, T. (2007). The System of Comics
- Iman Taha Yassin. Color systems and their role in advertising output. Basra press. I. Basra – Iraq. 2015. P.76.
- Lee, E., & Kim, B. (2020). Analysis on the book cover design using Roland Barthes' Semiotics. Journal of Digital Convergence, 18(3),
- Leone, M. (2020). From Fingers to Faces: Visual Semiotics and Digital Forensics. International Journal for the Semiotics of Law-Revue internationale de Sémiotique juridique, 34(2), 579-599.
- McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*.
- Schüler, Anne; Mayer, Maria Gabriela.(2020). *Illustrations before Text Reduce Visuospatial Working Memory Load during Text Processing*.
- Seif, F. Y. (2020). Editorial Introduction: Design and Semiotics: The De-sign Constitution of Reality. The American Journal of Semiotics, 36(3/4), 165-178.
- Rababah, B. M., & Bani Abdelrahman, A. (2024). The Effect of Storyboards Technique on EFL Sixth-Grade Students' Reading Comprehension. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 553–573. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2084>





Grapevine Decorations in Byzantine Architecture in Northwestern Syria during the Period (4-7 AD): An Archaeological, Artistic, and Iconographic Study

Amal Nasr Hussin^{*} 

Amal_Hussin@idlib-university.com

Dr. Anas Ahmed Haj Zeidan^{**} 

anas.haj.zeidan@idlib-university.com

Abstract:

This study aims to explore the significance of decorations in Byzantine architectural art in northwestern Syria, highlighting their crucial role in providing artistic, archaeological, and historical insights. One such decoration instance is the use of grapevine with its leaves and clusters prominently in both architectural sculpture and mosaic art, serving as an interesting scholarly subject for inquiry to interpret certain artistic phenomena and understand the humanistic messages beyond these decorations. The fieldwork, descriptive analytical iconographic methods were employed. The study describes the region under investigation, and then delves into identifying the grapevine plant, its historical mentions in archaeological texts, and provides a detailed description of the grapevine decorations, classifying them based on their execution styles. Subsequently, the iconographic and symbolic origins of these decorations are examined, highlighting their special status among skilled Christian artists. This study aided in tracing the historical and iconographic origins of these decorations, signifying religious and spiritual connotations, and playing functional and aesthetic roles in Byzantine architecture in northwestern Syria, projecting the distinct personality of ancient Syrian architectural skills.

Keywords: Grapevine Decorations, Byzantine Architecture, Syrian Archaeology, Grapevine Plant, Symbolic Implications.

^{*} Ph.D. Scholar in Classical Archaeology, Department of History, Faculty of Arts and Humanities, Idlib University, Syria.

^{**} Ph.D. in Ancient Near Eastern Archaeology, Department of History, Faculty of Arts and Humanities, Idlib University, Syria.

Cite this article as: Hussin, A. N., & Zeidan, A. A. H. (2025). Grapevine Decorations in Byzantine Architecture in Northwestern Syria during the Period (4-7 AD): An Archaeological, Artistic, and Iconographic Study, *Journal of Arts*, 13(1), 430 -451.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



نبات الكرمة في زخارف العمارة البيزنطية شمال غرب سورية للفترة خلال (ق. 4 - 7م): دراسة أثرية فنية أيقونوغرافية

د. أنس أحمد حج زيدان **ID

anas.haj.zeidan@idlib-university.com

أمل نصر حسين *

Amal_Hussin@idlib-university.com

المخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى المكانة التي تحتلها الزخارف في فن العمارة البيزنطية في شمال غرب سورية، وما لها من دور مهم يوفر معطيات فنية وأثرية وتاريخية، ومن أهم هذه الزخارف تمثيل نبات الكرمة بأوراقه وعناقيده بشكلٍ وافرٍ سواءً في فنّ التّحت المعماري، أو فنّ الفسيفساء، مما يشكل مادةً علميةً تستحقّ هذه الدراسة التي تهدف إلى تفسير بعض الظواهر الفنية، وفهم الرسائل الفكرية الإنسانية التي تفيض بها هذه الزخارف، بالاعتماد على الدراسات الميدانية، والوصفية، والتحليلية (الأيقونوغرافية). فبعد التعريف بالمنطقة المدروسة، تمّ التعريف بنبات الكرمة وتاريخ ذكره في النصوص الأثرية، وتقديم وصف دقيق لزخارف نبات الكرمة - قيد الدراسة - وتصنيفها حسب أسلوب تنفيذها، ومن ثمّ دراسة الأصل التصويري (الأيقونوغرافي) والرمزي لهذه الزخارف التي احتلت مكانةً خاصةً لدى الفنّان المسيحي الذي برع في تشكيلها. وقد ساعدت هذه الدراسة في تتبع الأصول التاريخية و (الأيقونوغرافية) لهذه الزخارف التي كانت تتمتع بخلفية رمزية ذات دلالات دينية وروحانية، تلعب دوراً وظيفياً وجمالياً في العمارة البيزنطية شماليّ غرب سورية، ظهرت من خلاله تميّز شخصية الفنّان السوري القديم.

الكلمات المفتاحية: زخارف الكرمة، العمارة البيزنطية، الآثار السورية، نبات العنب، الدلالات الرمزية.

* طالبة دكتوراه في الآثار الكلاسيكية - قسم التاريخ - كلية الآداب والعلوم الانسانية - جامعة إدلب - سوريا.

** دكتور في آثار الشرق القديم - قسم التاريخ - كلية الآداب والعلوم الانسانية - جامعة إدلب - سوريا.

للاقتباس: حسين، أ. ن. وزيدان، أ. أ. ح. (2025). نبات الكرمة في زخارف العمارة البيزنطية شمال غرب سورية للفترة خلال (ق. 4 - 7م): دراسة أثرية فنية أيقونوغرافية، مجلة الآداب، 13 (1)، 430-451.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.



تحتل هذه المنطقة المسماة بالكتلة الكلسية في شمال غرب سورية مكانةً تاريخيةً وحضاريةً متميزةً، تتواجد فيها مجموعة كبيرة وفريدة من المواقع الأثرية التي وصفها البعض بالمدن الميته⁽¹⁾، وما هي في الواقع إلا قرى ذات تاريخ حافل يعكس بوضوح مرحلة هامة من تاريخ سورية.

فقد أثارت هذه المنطقة التي تعاني من ويلات الحرب والدمار اهتمام الباحثين منذ القرن (التاسع عشر)، وهي ما زالت قيد أبحاثٍ ودراساتٍ متنوعةٍ، وظلت تحظى بإجماعٍ يؤكد تميزها كمناطقٍ أثريةٍ تاريخيةٍ ذات طابعٍ خاصٍ قل نظيره في العالم، وقد دلّت عليه تلك العماثر المتنوعة وما تحملها من مساهمةٍ فنيةٍ زخرفيةٍ.

إن أكثر ما يميّز هذه العماثر في القرى الأثرية شمال غرب سورية هو حالة الحفظ الاستثنائية التي تجعلها فريدة من نوعها وخاصةً في الفترة العائدة إلى ما بين القرن الرابع والسابع الميلاديين، كما تميّزت تلك العماثر بأنها لاقت اهتماماً كبيراً من ساكنيها لإظهارها في طابعٍ فنيٍّ يتوافق وينسجم مع طبيعة حياة سكّان المنطقة، وقد انعكس ذلك على المواضيع الزخرفية المنتقاة بأنماطٍ وعناصرٍ متعدّدةٍ، مما أعطاه طابعاً متميزاً غنياً أتاح لنا الدخول إلى عالم الزخارف المليء بمعاني رمزية عميقة راسخة في هذه المنطقة منذ عقودٍ قديمة.

وكان من أهم هذه الزخارف، زخارف نبات الكرمة التي اتّسمت بوفرتها ودقّتها، لتشكل إرثاً يسلط الضوء على صفحةٍ من صفحات تاريخ المنطقة الثقافي والحضاري، فهذا الكمّ الغصّب من زخارف نبات الكرمة وفّر لنا مادةً علميةً فنيةً تمكّننا من خلال دراستها أثرياً وفنياً وتاريخياً من إعطاء فكرةٍ عن التّقاليد الدّينية التي كانت سائدة في هذا المجتمع الذي كان مركزاً مهماً لانتشار الدّين المسيحي ومعتقداته بشكلٍ خاص.

إشكالية البحث:

رغم الأهمية الكبيرة لتلك التشكيلات الزخرفية التي تمثّل نبات الكرمة، والتي زُيّنت بها المباني خلال العصر البيزنطي، فإنها لم تَلْ حظاً من الدّراسة النظريّة أو الميدانيّة، فكانت الأبحاث السّابقة قد تركّزت حول العمارة بشكلٍ عام، إلّا أن الدّراسة المتعلّقة بالزّخارف المنقّدة على تلك المباني لم يتطرّق إليها سوى القليل من الباحثين، وكانت مجرّد أفكارٍ من جوانب معماريّة فقط، أما ما يتعلّق بدراسة الزّخارف النباتيّة كدراسة متخصصة فهناك افتقارٌ إلى المعلومات الكافية عن طبيعة هذه الزّخارف وسماتها والخصوصيّة التي تتمتّع بها، وهذا ما دفعنا إلى القيام بهذه الدّراسة التي ستمكّننا من الإجابة عن الكثير من التّساؤلات الهامّة ومنها:

- 1- هل تنفيذ زخارف نبات الكرمة على العمارة البيزنطية شمال غرب سورية كان بتقاليد محلية موروثة، أم بتأثيرات خارجية؟
- 2- ما هي الأصول التاريخيّة لتلك الزّخارف؟ وما هي الخلفيّة الرمزية لوحداها وعناصرها؟ وهل كانت تسير وفق ثقافة الشعوب على اختلاف مرجعياتها الدّينية والفكرية والروحيّة؟
- 3- هل هذه الزخارف مستمدة من البيئة الطبيعيّة الموجودة في المنطقة، أم هي زخارف منقولة من خارج هذه المنطقة؟
- 4- هل أدّت العناصر الزّخرفيّة لنبات الكرمة دورها الوظيفي والجمالي في العمارة؟

أهمية البحث:

لقد تمّ اكتشاف العديد من المباني الأثرية في منطقة شمال غرب سورية، والتي زُيّنت عناصرها المعماريّة بزخارف متنوّعة غلب عليها تصوير زخارف نبات الكرمة، فهي تشكّل رصييداً هاماً من أرصدة التراث الحضاري الذي يعكس الحالات

الثقافية والدينية التي كانت سائدة، لذلك سوف يتم تسليط الضوء على هذه الزخارف، لتقديم دراسة أثرية فنية تحليلية (أيقونوغرافية) لها، لتكون مصدراً تاريخياً غنياً لفهم العمارة البيزنطية بشكل خاص وتاريخ المنطقة بشكل عام.

أهداف البحث:

لا غرو أنّ هناك أهدافاً خاصة لهذا البحث تبين أهمية هذه العناصر الزخرفية، لذلك فإنّ إمالة اللّثام عنها يساعد في تحقيق الوصول لبعض الأهداف مثل:

- تفسير بعض الظواهر الفنية التي تبدو صعبة الفهم أو مهمة، كتمثيل نبات الكرمة بشكلٍ وافرٍ في العمارة البيزنطية.
- فهم الرسائل الإنسانية والفكرية التي تمّ إيداعها في جميع المباني الدينية والمدنية، ففي هذا السياق تفيض هذه الدراسة بمثالٍ زخرفيٍّ يعكس الرّمزية العالية في الفكر البيزنطي.
- التعبير المادّي عن تنامي ازدهار تلك المناطق الريفيّة التي شهدت نوعاً من أنواع الوحدة الثقافيّة المنفتحة على الخصائص الإقليمية وعلى التّأثيرات الخارجيّة.

منهجية البحث:

يعتمد البحث على الزيارات الميدانية لمعاينة المعالم التي تمّ اختيارها كنماذج للدراسة، وجمع أكبر عدد ممكن من الصّور والتوثيقات.

لقد اتّبع هذا البحث المنهج التاريخي، والمنهج الوصفي لوصف الزّخارف وصفاً دقيقاً للوصول إلى السّمات التي تميّز بها هذه الزخارف لتكون بمثابة مفتاح يُستند إليه في مرحلة المقارنة والتحليل التي تعتمد على الدّراسة المتعمّقة للمعلومات، من خلال التّفسير والاستنباط ثمّ الوصول إلى نتائج واضحة مدعّمة بالبراهين.

الإطار الزماني والمكاني لمنطقة شمال غرب سورية:

تقع منطقة شمال غرب سورية في محافظة إدلب وتضم بعض المناطق من محافظتي حلب وحماه، وتعرف هذه المنطقة بالكتلة الكلسية، وذلك لأنها تقع ضمن نوع من التضاريس في منطقة ذات طبيعة كارستية⁽²⁾ غالبية على صخورها، وهي منطقة هضبية جبلية محورها خط يمتد من الشمال إلى الجنوب يخترق الكتلة في وسطها عند قرية النبي هوري (سيروس القديمة)⁽³⁾ قرب الحدود السورية- التركية الحالية شمالاً إلى أفاميا جنوباً، يحدها من الغرب وديان نهري العاصي (الأورنت Oronte)⁽⁴⁾ وعفرين، أما من الشرق فيحدها الهضبة الداخلية التي تندمج فيها سهول خصبة هي سهول حلب وقنسرين⁽⁵⁾، وهي تمتد من الشمال إلى الجنوب بطول يقارب 150 كم، ومن الغرب إلى الشرق بعرض 70 كم⁽⁶⁾ (انظر: خريطة رقم 1).

إن منطقة شمال غرب سورية المحصورة بين البحر المتوسط من جهة، وسهول حلب وخالكيس من جهة أخرى، وحقى سفوح جبال طوروس الجنوبية شمالاً، ونهاية جبل الزاوية جنوباً، تعتبر من أهم المناطق السورية وأغناها تاريخياً.

فهذه المنطقة كانت قلب دولة إيبلا العمورية منذ النّصف الثاني من الألف الثالث قبل الميلاد، ثمّ أصبحت مركز عددٍ كبيرٍ من الممالك الآرامية الصغيرة في مطلع الألف الأول ق.م، والتي حاربت الغزاة ووقفت في وجوههم، وأعطتنا فنناً آرامياً رائعاً، ثمّ كانت قلب الإمبراطورية السلوقية وعاصمتها أنطاكية، حيث تمّ امتزاج الحضارتين العربية والآرامية من جهة والهيلينية من جهةٍ أخرى، تمهيداً لإعطاء العالم حضارة هلنستية ذات سمة إنسانية تمثّلت بدايةً في الفلسفة الأفلاطونية الحديثة التي قامت في أفاميا على يد (نومينيوس) وتلميذه أفلاطون، كما تمثّلت في المسيحية التي انتشرت أفكارها الإنسانية على يد القديس (بولس) ابتداءً من أنطاكية وما حولها، ثمّ كانت قلب الإمبراطورية الرومانية فالبيزنطية.

تعتبر القرى الأثرية في شمال غرب سورية منطقة فريدة من نوعها، وتمثل مشهداً طبيعياً ثقافياً مميزاً، فتم إدراج هذه المنطقة على لائحة التراث العالمي في اليونسكو في حزيران عام (2011م)، وذلك لأنها حققت معايير التسجيل فيما تُظهر الطريقة الاستثنائية لنمو حضارة زراعية اندثرت، ولأنها تقدم من خلال أطلالها المعمارية العديدة مواقع صرحية ذات قيمة استثنائية في العالم المسيحي الشرقي، كما أن حالة الحفظ الاستثنائية للأطلال، كالقبور والمسكن والمعابد والكنائس والأديرة التي حافظت على مواد بنائها الأصلية، دعمت القيمة الاستثنائية العالمية لموقع هذه القرى⁽⁷⁾.

التعريف بنبات الكرمة:

❖ الاسم العلمي: (*Vitis Vinifera* L.)

❖ الفصيلة: العنبية (Vitaceae)، (المساة بالفصيلة الكرمية Ampelideae).

❖ الأسماء الأجنبية: (Grapevine)، (Vigne).

❖ الأسماء المتداولة: الكرمة، العنب، الدالية.

الموطن والانتشار الجغرافي:

يضم نبات الكرمة نحو (50) نوعاً برياً يأتي في مقدمتها كرمة التبيذ (*V. vinifera*)، وهو نوع من الكرمة المزروعة الشائعة في أوروبا وفي بلادنا، والذي يعد المصدر الرئيسي لمعظم الأصناف المنتشرة في أوربا والشرق الأوسط، مثل كرمة برلندياري، وهي كرمة أمريكية تستعمل مطعمة بأصناف كرم بلادنا، ومنها أيضاً الكرمة الحرجية (*V. silvestris*) وهي نوع بري ينتشر في الحالة الطبيعية في المناطق المعتدلة والباردة في العالم القديم⁽⁸⁾.

لفظ (العنب) في المعاجم اللغوية جمعه أعناب، وواحدته عنب⁽⁹⁾، وهي ثمر الكرم أو الكروم، ومفردتها الكرمة، "ويقال لها: الجفنة، ويقال للفضيب منها: الحبل، وقيل: الحبله أصل الكرمة"⁽¹⁰⁾. أما ابن سيدة فقد خص الكرم في كتابه بالكثير من الصفحات مسهباً في شرح كل ما يتعلق به منها، فيقول: "إذا أنبتت حبة العنب وهي العجمة والحصرمة والفردد فهي حبة ما لم ينزع نباتها من موضعه، فإذا نزع ثم غرس سبي غرسة"⁽¹¹⁾.

الوصف النباتي:

الكرمة أو الدالية شجرة معرشة معمرة، ومتساقطة الأوراق، لها ساق طويلة وملتوية، تنمو متسلقة في حالتها الطبيعية على جذوع أشجار الغابات وفروعها في سباقٍ معها بحثاً عن النور، أما في حالة كروم زراعة العنب فتربى أشجارها على شكل جفنة عيصية قريبة من سطح الأرض، لتسهيل عمليات الخدمات الزراعية والقطف، تخرج أزهارها على هيئة عناقيد صغيرة أو كبيرة مصفرة اللون، وقد تختلف ثمارها أحجاماً وأشكالاً⁽¹²⁾ (الصورة 1).

تاريخ نبات الكرمة في النصوص الأثرية:

أول ظهور لكلمة الكرمة كان في الآشورية- البابلية (Karanu)، ثم انتشرت هذه اللفظة في أرجاء الشرق القديم مع تحوير بسيط اقتضته طبيعة كل لغة كما ذكرها إلياس بيطار (2011م) على الشكل التالي⁽¹³⁾:

اللغة	الكتابة	اللفظ
السومرية	GESTIN	جِشْتين
الآشورية- البابلية	Karanu	كَرْئو
الأوغاريتية	Krm	كرم
الفينيقية	Krm	كرم

اللغة	الكتابة	اللفظ
العبرية	Kerem	كريم
الآرامية	Karma	كرما
السريانية	Karmo	كرمو
اليونانية	Karoinon	كروينون
العربية	al- Karmatu	الكرمة

أما كلمة العنب، فقد كان أول ظهور لها في اللغة السنسكريتية (ANBU)، ثم انتشرت في أرجاء الشرق القديم مع تحوير بسيط، فكانت هذه الكلمة أصيلةً في جميع لغات المنطقة بما فيها العربية⁽¹⁴⁾، ومن التسميات الأخرى التي أطلقت على نبات الكرمة (delato=ديلاتو) أو (dealt- karanu=دوالي الكرم)، يقابلها بالسومرية (DIL. LA. GISTIN)⁽¹⁵⁾.

أول من أخبر عنه أنه غرس كرماً هو نوح عليه السلام (وابتداً نوح يكون فلاخاً وغرس كرماً) (العهد القديم، تكوين 9: 20)، كما ذكر نبات الكرمة في ملحمة كلاش⁽¹⁶⁾ الذي استغرب عندما شاهد العنب الأسود خلال رحلته إلى الغرب⁽¹⁷⁾، أما أول ورود لزراعة نبات الكرمة في بلاد الزافدين وبلاد الشام، فهي تعود إلى بداية الألف الرابع ق.م في عصر العبيد⁽¹⁸⁾.

زخارف نبات الكرمة على العمارة البيزنطية في المنطقة المدروسة (دراسة وصفية):

كان لنبات الكرمة بأوراقه وثماره حضورٌ متميز في مجال الزخرفة، نُفذ بأسلوبٍ دقيقٍ واقعيٍّ على العناصر المعمارية في أبنية الكتلة الكلاسيكية شمالي غرب سورية في العصر البيزنطي، متمثلةً بشكلٍ خاصٍّ بالأفاريز⁽¹⁹⁾ التي تزين سواكف الأبواب والنوافذ والأقواس في الأبنية الدينية والمدنية، بالإضافة إلى تمثيلها على مشاهد الفسيفساء التي كانت ترصف بها جدران وأرضيات الكنائس في هذه المنطقة، والتي سيتم تقديم عرضٍ وصفيٍّ لها على النحو الآتي:

أولاً: فن النحت المعماري-الأفاريز

عثر على عدد كبير من الأفاريز التي تحتوي على نبات الكرمة في العديد من قرى الكتلة الكلاسيكية، وهذه الأفاريز قد نُحت أغلبها على السواكف (Linteau- Lintel)⁽²⁰⁾ والأقواس و (الأشتراف)⁽²¹⁾.

ذكر جورج تات في دراسته لواجهات البيوت في جبل الزاوية أنَّ أفاريز الكرمة تظهر فقط في أربعة بيوت في رويحة وجرادة ودير سنبل، فقال: إنَّ لها نفس المظهر العام، واصفاً لها بأنها عبارة عن أغصان كرمة تمتد على كامل طول الساكف، وترسم تموجات بحيث تتناوب فيها أوراق العنب وعناقيد، وأنَّ الاختلاف يأتي في تمثيل المخطط الأفقي للأغصان، ففي البيت (97) في الرويحة، والبيتين (21 و 65) في جرادة تكون أغصان الكرمة ممثلةً بشكلٍ أفقيٍّ بأوراقٍ منمَّقةٍ إلى حَيٍّ ما، أما الإفريز الذي يزين ساكف البيت 1 في دير سنبل فقد نُفذ بتقنيةٍ مختلفةٍ، تكون فيه العناصر منفصلة بعمق، وتبرز من الخلفية بحواف حادة مقطوعة بزوايا قائمة، ومنحوتة بحيوية، فتم تمثيل الأغصان متموجةً بشكلٍ منتظم، مع تناوبٍ بين أوراق وعناقيد العنب⁽²²⁾.

أما من خلال الدَّراسة التي قمنا بها بشكلٍ عام وأكثر شموليةً لمنطقة الكتلة الكلاسيكية، فقد وجدنا أنَّ أفاريز الكرمة قد نُفذت وفق ثلاثة أساليبٍ مختلفةٍ بشكلٍ واضحٍ، وهي على النحو التالي:

1- أفاريز الكرمة الممتدة بشكلٍ أفقيٍّ

يتمثل هذا النوع بغصين الكرمة الممتد بشكلٍ أفقيٍّ، و متموجٍ بشكلٍ منتظم على طول الإفريز، وقد امتازت زخارف هذا النوع من أوراق العنب بقرنها من صدق تمثيل الطبيعة، حيث يكون فيها حجم الورقة كبيراً وسطحها منبسطة، كما وُزعت

فصوصها بشكلٍ متناظرٍ على جانبي الورقة، بحيث حافظت على المسافات المتروكة بينها، ففصوصها عريضة وهي مدببة الرأس ذات حواف مستننة بشكلٍ دقيق، وزُيّنت سطوح أغلب الأوراق بعروق ذات قطاع محدب تبرز عن سطح الورقة.

هذا وقد اتخذت أوراق العنب هنا منحنى زخرفياً بحثاً، حاول الفنان من خلاله الالتزام الكبير بقواعد الزخرفة من تناظر وتناوب وتكرار، ويمكن أن تختلف أوراق العنب فيما بينها في هذا النوع بتقنية النحت فقط، من خلال الاختلاف في عدد الفصوص وشكل نهاياتها، فهي تتألف من ثلاثة إلى سبعة فصوص.

أما العناقيد فمنها ما هو مخروطي أو صنوبري الشكل، ذو حباتٍ مدببة صُفّت بشكلٍ عشوائي، يأخذ عددها بالتناقص باتجاه رأس العنقود، وقد امتازت هذه العناقيد بالقطاع المحدب لحباتها، فضلاً عن قربها من صدق تمثيل الطبيعة، وهذه العناقيد تخرج من أغصان متموجة الحركة بشكلٍ متناوبٍ مع أوراقها. ومن العناقيد ما كان ذا حباتٍ صُفّت بشكلٍ منسق، يأخذ عددها بالتناقص باتجاه الرأس، بدا عليها التجسيم الواضح من خلال تفاوت المستويات، مما أضفى عليها واقعيةً كبيرةً. وسنعرض أفايز الكرمة الأفقية فيما يأتي:

- الإفريز المنحوت على ساكف باب المنزل (1) في موقع دير سنبل (الصورة 2).
- الإفريز المنحوت على ساكف باب المنزل (69) في موقع مجلياً (الصورة 3).
- الإفريز المنحوت على ساكف باب المنزل (96) في موقع الزويحة (الصورة 4).
- الإفريز المنحوت على ساكف مدخل الكنيسة في موقع ماعز (الصورة 5).
- الإفريز المنحوت على ساكف مدخل كنيسة السيدة العذراء في موقع الشيخ سليمان، وهو نموذج نادر، حيث تظهر غصنات الكرمة التي تتفرع عنها أوراق وعناقيد العنب بشكلٍ عشوائي وكثيف على امتداد الساكف (الصورة 6).
- إفريز يأخذ شكل قناطر، يمتد على الساكف المحمول على أعمدة في المدفن في الشيخ سليمان (الصورة 7).
- الإفريز المنحوت على ساكف المدخل الغربي لكنيسة سرجيوس في موقع دير قيتا (الصورة 8).
- الإفريز المنحوت على ساكف باب منزل غير مرقم في موقع باعودا (الصورة 9).
- الإفريز المنحوت على ساكف مدخل المدفن الهرمي في موقع البارة (الصورة 10).

2- أفايز الكرمة الممتدة من مزهرية (جرة)

في هذا النوع من الأفايز تمتد أغصان الكرمة من داخل جرة في وسط الإفريز على شكل مزهرية، لتتفرع عنها أوراق وعناقيد العنب على كامل الإفريز بشكلٍ عشوائي، حيث تخرج من الجرة أغصان رفيعة متموجة الحركة، تميزت بخاصية التوالد الذاتي، فتتوالد الأغصان عن بعضها لتغطي أكبر مساحة ممكنة، ويخرج من الأغصان عناقيد وأوراق ذات فصوص يمكن أن يتراوح عددها من 3 حتى 7، وفي أغلبها تكون أوراقاً ثلاثية الفصوص، وفصوصها متباعدة مع استطالة بسيطة في رأس الفص الأوسط. وقد نُقِدت هذه الأوراق بشكلٍ عشوائي، فقسّم منها يتجه للأسفل، بينما قسّم آخر يتجه للأعلى، ومنها ما هو مائل، أما العناقيد فهي ذات حجمٍ كبيرٍ مقارنةً بالأوراق، وليس لها شكلٌ محدّد، ولكن أغلبها ذو حباتٍ كروية الشكل، ومعظمها يتجه نحو الأسفل، وسنقوم بعرض هذا النوع من الزخارف الموجودة في عمارة الكتلة الكلسية فيما يأتي:

- الإفريز الذي يعلو نافذة البيت 4 في موقع الزويحة، حيث نُقِشت في وسط الإفريز مزهرية تمتد منها غصينات الكرمة، وتتفرع عنها أوراق وعناقيد العنب على كامل الإفريز بشكلٍ عشوائي (الصورة 11).
- الإفريز المنحوت على ساكف البيت 1 في قرية بشلا، نُقِشت فيه أغصان الكرمة وهي تخرج من جرة في مركز الإفريز، تتفرع عنها أوراق وعناقيد العنب، ولكن الغصن هنا يخرج بشكلٍ متعرج ليفصل بين أوراق العنب وعناقيده (الصورة 12).

- الإفريز الذي يمتدّ على طول قوس الحنية في كنيسة قلب لوزة، حيث نجد على طرفي الحنية من الأسفل مزهريّة (جرّة) تخرج منها أغصان الكرمة مشكّلةً إفريزاً يمتدّ على الشريط الثّاني من زخارف قوس الحنية، ويتفرّع عن هذه الأغصان عنقود من العنب في كلّ جانب، ثمّ تمتدّ نحو الأعلى على طول القوس مشكّلةً لفافات من أوراق الكرمة المؤطّرة (الصّورة 13).
- الإفريز الذي يمتدّ على طول قوس النّصر في كنيسة باريشا، يتألّف من مزهريّة في زاوية القوس، تخرج منها أغصان الكرمة نحو الأعلى ونحو الجانب، لتتفرّع عنها أوراق وعناقيد ممتدّة بشكلي متناوب (الصّورة 14).
- الإفريز النّادر الشّكل، المنحوت على أحد التّيجان في الكنيسة الشّماليّة في قرية بانقوسا التي ترقى للقرن الرابع الميلادي، والتي تعتبر من الأبنية الأقدم في سورية⁽²³⁾، يتألّف النّقش من مزهريّة أو جرّة كبيرة الحجم ذات عروتين، في وسط الإفريز الذي يلتفّ حول التّاج، تخرج منها غصينات الكرمة البارزة والثّخينة، لتتفرّع عنها عناقيد عنب كبيرة الحجم مخروطيّة الشّكل، وبعض أوراق الكرمة التي نفّذت صغيرة الحجم (الصّورة 15).

3- أفاريز الكرمة الملتفة (المؤطّرة)

تمثّل هذه الأفاريز أغصان الكرمة الملتفة التي نُقشت كدوائر مؤطّرة، تنتهي بأوراق وعناقيد العنب. تجسّدت هذه الزّخرفة من خلال حركة الأغصان التّلقائيّة التي تبرز على سطح الإفريز بتحدّب واضح، والتي عن طريقها تشكّلت اللّفائف التي تتوسّطها أوراق وعناقيد العنب، إذ بدت الأوراق بحجم كبير، وتتألّف الورقة من (3 إلى 7) فصوص، وهذه الفصوص تكون عريضة نوعاً ما، ومتباعد بعضها عن بعض، وقد بدا على حافاتها التّسنين المتناسق بشكلي واضح في جميع الفصوص، وتظهر العروق بشكلي إشعاعيّ ينبثق من وسط الورقة باتجاه الفصوص.

أما العناقيد فقد نفّذت بشكلي مخروطيّ، وهي ذات حباتٍ مدبّبة، وفي بعض الأفاريز تكون كرويّة الشّكل، بدا عليها التّجسيم، وقد صُفّحت حباتها بشكلي متناسق، وفي بعض الأفاريز تكون بشكلي عشوائيّ، ويأخذ عددها بالتّناقص باتجاه رأس العنقود، وتمتاز هذه الأنواع بأوضاعها الثّابتة، إذ تتّجه برؤوسها باتجاه سير الغصن الذي تخرج منه. وفي هذا النّوع من زخارف الكرمة تمّ تمييز نموذجين، هما:

• النّموذج الأوّل: (أفاريز الكرمة الملتفة بأوراق العنب فقط).

يتألّف هذا النّموذج من أغصان الكرمة الملتفة بشكلي دائريّ، كل دائرة تنتهي بأوراق العنب فقط دون العناقيد، وأحياناً يحصل لبس بين أوراق العنب التي تتألّف من ثلاثة فصوص، وأوراق الأكاثيا (إذ تتكوّن الورقة في كلا النّموذجين من غصينات ملتفة كحلقات دائريّة متّصلة تنتهي من الدّاخل بورقة ثلاثيّة التّصبيغات الحادّة الشّكل)، ويمكن التّمييز بينهما هنا من خلال اختلاف بسيط، حيث تكون أوراق الأكاثيا ذات قاعدة دائريّة، بشكلي أكبر من قاعدة ورقة العنب. وهناك العديد من زخارف هذا النّموذج ضمن العيّينات المدروسة، وهي على النحو الآتي:

- الإفريز الذي يزيّن ساكف باب المنزل (21) في موقع شنشراح (الصّورة 16).
- الإفريز الذي يزيّن ساكف باب المنزل (13) في موقع بشلا (الصّورة 17).
- الإفريز الذي يزيّن ساكف باب المنزل (9) في موقع دير سنبل (الصّورة 18).
- الإفريز الذي يزيّن ساكف باب منزل غير مرقم في موقع بترسا (الصّورة 19).
- الإفريز الذي يزيّن ساكف مدخل الكنيسة الشّرقية في موقع باقرحا (الصّورة 20).

• النّموذج الثّاني: (أفاريّز الكرمة الملتفّة بتناوب أوراق العنب مع العناقيد)

- تتألّف هذه الأفاريّز من أغصان الكرمة الملتفّة بشكلٍ دائريّ، بحيث تنتهي كل دائرة بورق العنب، بالتّناوب مع الدّائرة التي تليها بالعناقيد، وهناك العديد من زخارف هذا النّموذج ضمن العيّّنات المدروسة، وهي على الشكل الآتي:
- الإفريز المنحوت على ساكف باب منزل غير مرّقم في موقع الرّويحة (الصّورة 21).
 - الإفريز المنحوت على ساكف باب منزل غير مرّقم في موقع البارة (الصّورة 22).
 - الإفريز المنحوت على ساكف باب المعموديّة في داحس (الصّورة 23).
 - الإفريز المنحوت على ساكف البوّابة الدّاخلية للدّارة في بترسا (الصّورة 24).

ثانيًا: فنّ الفسيفساء

ظهر نبات الكرمة في فسيفساء شمال غرب سورية على شكل لفافة تخرج من مزهريّة، ومن الأمثلة البارزة التي تعبّر عن تمثيل نبات الكرمة في الفسيفساء بشكلٍ عام هي فسيفساء كنيسة فركيا⁽²⁴⁾ في جبل الرّأوية، والتي يرجع تاريخها إلى القرن السّادس الميلادي⁽²⁵⁾.

حيث تجسّدت أوراق العنب فيها على شكل أوراقٍ ثلاثيّة وخماسيّة الفصوص، وكانت الثلاثيّة ذات حواف مسنّنة، وفصوصٍ متباعدة بعضها عن بعض، وتسمّ بأنها عريضة، وهذه الأوراق ثلاثيّة الفصوص تتّصل فيما بينها عن طريق نصلٍ صغيرٍ، أما الأوراق الخماسيّة الفصوص، فهي لا تختلف بالشّكل العام عن الأوراق ثلاثيّة الفصوص، باستثناء أن هناك بعض الأوراق ذات فصوصٍ رفيعةٍ وحواف خالية من التّسنين، وهي تشبه أصابع اليد.

تتميّز الأوراق هنا بأنها ظهرت حرة الحركة وتأخذ اتّجاهاتٍ مختلفةٍ، والأغصان تحتفظ بقدرٍ كبيرٍ من الانسيابية في تشكيل اللّفائف التي تسير وفق مساراتٍ محدّدة، على مبدأ توزيع هندسيّ منتظم، مشكّلةً جاماتٍ رُصفت داخلها بأشكالٍ لحيواناتٍ وطيورٍ متنوّعة. أما العناقيد فقد كانت مخروطيّة الشكل، وبدت حباتها كرويّة واضحة ذات استدارة كاملة، رُصفت بشكلٍ منتظم، وأغلب العناقيد لا تتخذ اتّجاهًا محدّدًا، (الصّورة 25).

تتميّز هذه الأغصان والتّفرّعات بالحرية والتّلقائيّة في الحركة، تخرج منها الحوالب⁽²⁶⁾ التي لا تقلّ واقعيّة عن الأوراق والعناقيد، إنّ الانتشار الواسع لأغصان وأوراق الكرمة في كامل المشهد كان عن طريق تفرّع الأغصان من بعضها، وهو ما يمكن أن نسميه بالتولّد الذاتي، كما أنّ جميع الوحدات الزخرفيّة قد خضعت لقاعدة توزيع محدّدة، وهي التّقابل والتّناظر. وبشكلٍ عام لا يوجد اختلاف في السّياق الذي نُفّذت فيه تفرّعات الكرمة في أغلب الكنائس السّوريّة، فهناك العديد من لوحات الفسيفساء التي تجسّد نبات الكرمة في الكتلة الكلّسيّة، وهي:

- اللوحة (1) من الفسيفساء التي ترصف كنيسة أم حارتين، والتي يعود تاريخها إلى (500م)⁽²⁷⁾ (الصّورة 26).
 - اللوحة (18) من الفسيفساء التي ترصف أرضية كنيسة تل عار⁽²⁸⁾، والتي يعود تاريخها إلى (435م)⁽²⁹⁾ (الصّورة 27).
- يمكننا أن نلاحظ في جميع لوحات الفسيفساء التي تمثّل نبات الكرمة، أنّها تتألّف من لفافتين خارجيتين من مزهريّة، وأنّ لها نفس التشكيل للأغصان والأوراق والعناقيد، والفرق يكمن فقط فيما يلي:
- بعض المشاهد تكون أغصان الكرمة مزوّدة بالمحاليق كما في فسيفساء فركيا.
 - تمتدّ لفائف أغصان الكرمة إما على شكل دوائر كما في فسيفساء فركيا، وفسيفساء أم حارتين، أو تمتدّ على شكل لفائف حلزونيّة الشّكل كما في فسيفساء تل عار.

دراسة الأصل التصويري (الأيقونوغرافي) والرّمزي لمشاهد الكرمة:

منذ القدم ولهذا الثّبات قدسيّة خاصّة، فقد اعتمد الرّومان ومن قبلهم الإغريق على نقوش أوراق وعناقيد نبات الكرمة في نتاجاتهم الفنّيّة، والذين بدورهم نقلوها معهم إلى المناطق الواقعة تحت نفوذهم، وإذا أردنا العودة إلى أصل ظهور هذه النّقوش، فبدون شكّ يمكننا القول بأنّها انتقلت إلى فنون الإغريق عن طريق بلاد الرّافدين⁽³⁰⁾؛ فالعنصر الزّخرفي لنبات الكرمة كان حاضرًا بقوة، وبشكلٍ واقعيّ ودقيق في الطّرز الفنّيّة القديمة في بلاد الرّافدين، ومنذ فتراتٍ مبكّرة⁽³¹⁾، بينما لم يظهر هذا العنصر الزّخرفي في الفترات المبكّرة من تاريخ فنون الإغريق والرّومان⁽³²⁾، وبذلك يمكن أن يكون تمثيل نبات الكرمة من أهمّ تأثيرات الفنّ الآشوري على الفنّ الإغريقي.

بالنسبة للدلالات الرّمزيّة: تعتبر زخارف نبات الكرمة من أقدم الزّخارف المستخدمة في (الأيقنة) والمجازات في الشّرق الأدنى والشرق الأوسط، حيث انتشرت هذه الزّخارف سواء بشكلها الواقعي الزّخرفي أو الرّمزي في كلّ من آشور وفلسطين ومصر، كرمزٍ للخصبوبة والوفرة والقوّة الإلهيّة في العبادات الوثنيّة ضمن المعابد الإقليميّة المنتشرة في تدمر وسوريّة الجنوبيّة⁽³³⁾.

فقد اقترن نبات الكرمة بصناعة النّبذ الذي كان له دوره الهام في الطّقوس الدّينيّة لدى الإغريق والرّومان، لذلك أصبحت له قدسيّة خاصّة واهتمام كبير لديهم؛ فكان العنب يرمز إلى المعبود (ديونيزوس)⁽³⁴⁾، حيث كان الاعتقاد السّائد أنّ هذا المعبود هو الذي أدخل زراعة نبات الكرمة إلى البلاد⁽³⁵⁾، فأصبحت من الغلات الرّئيسيّة الهامّة على نطاقٍ واسعٍ⁽³⁶⁾. إنّ انتشار زخارف نبات الكرمة في فنون الرّومان لا يقلّ أهميّةً عما كان عليه عند الإغريق، فالرّومان اقتبسوا الكثير من العناصر الفنّيّة من الإغريق، والتي كان من أبرزها زخارف الكرمة⁽³⁷⁾.

أمّا في الفنّ البيزنطي، فقد انتشرت زخارف نبات الكرمة انتشارًا واسعًا، وتمّ الإقبال عليها بشكلٍ كبير⁽³⁸⁾، سواء في فنّ النّحت المعماري أو في فنّ الفسيفساء، وبعد إعلان المسيحيّة دينًا رسميًا مُنحت حرّيّة ممارسة الشعائر الدّينيّة، فحظيت زخارف الكرمة بمكانة كبيرة لديهم، وأصبحت من أكثر الثّباتات قدسيّةً في الدّين المسيحي، إذ ورد ذكره في العديد من أسفار الكتاب المقدّس، فأضفى عليه المسيحيّون من خلال الفنّ معنًى (أوخارسطيًا) جديدًا؛ حيث شبّه السيّد المسيح نفسه بالكرمة، وشبّهه علاقته مع أتباعه بالأغصان في العهد الجديد:

(إنما أنا الكرمة وأنتم الأغصان، الذي يثبّت فيّ وأنا فيه هذا يأتي بثمرٍ كثير، لأنكم بدوني لا تقدرون أن تفعلوا شيئًا.) (العهد الجديد، إنجيل يوحنا 15: 5).

يرمز نبات الكرمة في العصر البيزنطي أيضًا إلى المائدة (العشاء المقدّس)، والدّم الذي نزع من السيّد المسيح على الصّليب للتكفير من الخطايا والدّنوب، كما يرمز إلى أنّ الحياة مثمرة في ظلّ الدّين المسيحي⁽³⁹⁾.

ويجب ألاّ نغفل عن القيمة الرّمزيّة التي للكرمة في نصوص العهد القديم في الكتاب المقدّس، حيث تكون الكرمة دلالة على شعب الله وعلى يسوع نفسه وصلته الوثيقة بالمؤمنين:

(كرمةٌ من مصر نقلت، طردت أمّا وغرستها، هيأت قدامها فأصلّت أصولها فملأت الأرض، غطّى الجبال ظلّها وأغصانها أرز الله، مدّت قضاياها إلى البحر وإلى التّهر فروعها، فلماذا هدمت جدرانها فيقطعها كلّ عابري الطّريق، يفسدها الخنزير من الوعر ويرعاها وحش البريّة، يا إله الجنود ارجعنّ أطلّع من السماء وانظر وتعهّد هذه الكرمة) (العهد القديم، المزمور 80: 8-14).

وقد ورد ذكر الكروم في العهد القديم لدى العبرانيين، فلما أراد زكريّا أن ينجب بقدم الفرح قال: (الكرم يعطي ثمره) (العهد القديم، زكريّا 8: 12).

أيضاً جاء ذكر العنب في العهد القديم من بين النباتات المثمرة التي أمر الرب اليهود بترك بعض محصولها على النبات لياكل منه الفقراء والمساكين المازنون هنالك، وقد سمّي المتروك من العنب (علالة): (وكرمك لا تعلقه ونشار كرمك لا تلتقط. للمساكين والغريب تتركه. أنا الرب إلهكم) (لاويين، 19: 10)، (وهكذا قال رب الجنود تعليلاً يعللون كجفنة بقية إسرائيل. رد يدك كقاطف إلى السلال) (إرميا، 6: 9).

أما نمط زخارف أغصان الكرمة وأوراقها التي تخرج من المزهريات لتحيط بالطيور والحيوانات المألوفة الممثلة على مشاهد الفسيفساء، فقد عرفت سوريتي نجاحاً ملحوظاً جداً لهذه المشاهد انطلاقاً من منتصف القرن الخامس الميلادي⁽⁴⁰⁾، وكان لهذا الباعث أصل وثني استخدمه المسيحيون الأوائل في المدافن السردابية (Catacombs)⁽⁴¹⁾ في القرن الثالث الميلادي⁽⁴²⁾، أي أنها كانت رموزاً وثنية حُمِلت بمضامين مسيحية.

وتعتبر منطقة شمال غرب سوريتي مليئة بمشاهد الفسيفساء التي يعود تاريخها إلى القرنين الخامس والسادس الميلاديين، والتي كانت ترصف أرضيات الكنائس، كما في الأمثلة الواردة في هذه الدراسة، وجميعها تعطي نفس الدلالات الرمزية الخاصة، والتي ربما تشير للفردوس الأعلى، حيث تكون الطيور والحيوانات المألوفة المحاطة بلفافف وأغصان الكرمة ترمز إلى المؤمنين ذوي النفوس المباركة الفائزين في الفردوس الأعلى.

بعد هذا العرض للدلالات الرمزية المستنبطة من الكتاب المقدس في غالبيتها، يمكن لنا أن نضيف بعضاً من الملاحظات المتعلقة بطريقة وأسلوب نقش هذه الزخارف، ففي بعض الزخارف التي تمت دراستها نجد أنّ عناقيد العنب قد مُثِلت كبيرة الحجم، ربما كان ذلك للدلالة على دور العنب ذي الأهمية الكبيرة في صناعة النبيذ الذي كان يعتبر شيئاً مقدساً في الدين المسيحي⁽⁴³⁾.

كما أننا نلاحظ أنّ زخارف نبات الكرمة سواء في الأفاريز المنحوتة، أو في الفسيفساء المرصوفة، قد مُثِلت فيها أوراق الكرمة وهي تخرج من أغصان رفيعة متموجة الحركة، تميّزت بخاصية التوالد الذاتي: حيث تتولد الأغصان من بعضها لتغطي بكثافة المساحة المطلوبة، فربما كان ذلك مفهوماً رمزياً يعبر عن انتشار الدين المسيحي، وربما كانت الغاية من ذلك أن تكون تعبيراً زخرفياً جمالياً فقط، ليضاف لقاعدة توزيع محدّدة معروفة في الزخرفة، وهي التقابل والتناظر والتكرار، وذلك يعتبر منحنى زخرفياً جديداً في سمات التطور الزخرفي.

لقد استمرّ تمثيل نبات الكرمة في الزخرفة العربية الإسلامية، حيث احتلت ورقة الكرمة وعناقيد العنب مكانة هامة في زخرفة المساجد والقصور، ومن أشهر الأمثلة على ذلك ما نجده في زخارف مسجد قبة الصخرة، وزخارف الفسيفساء التي تزين واجهة الجامع الأموي في دمشق، وإذا استمررنا بمتابعة الدلالات الرمزية، فمن خلال ورود ذكر العنب في آيات القرآن الكريم في العديد من السور، يبدو أنه يشير إلى جنة الخلود التي وعد بها الله سبحانه وتعالى المؤمنين، ومن الآيات التي ذكر فيها العنب:

قوله تعالى:

- ﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُتَرَاكِبًا وَمِنْ النَّخْلِ مِنْ طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ مِنْ أَعْنَابٍ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَبِهٍ أَنْظِرُوا إِلَى ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [الأنعام: 99].
- ﴿وَقَالُوا لَنْ نُؤْمِنَ لَكَ حَتَّى تَفْجُرَ لَنَا مِنَ الْأَرْضِ يَنْبُوءًا﴾ [الأنعام: 99].

﴿[الإسراء: 90-91].

ومن السور التي ورد فيها ذكر العنب أيضا: سورة البقرة (الآية 266)، النحل (الآيات 11 و 67)، الكهف (الآية 32)، يس (الآية 34)، التبا (الآية 32)، عبس (الآية 28)، والرعد (الآية 4).

ومن الملاحظ أن كلمة كرمة لم ترد في آيات القرآن الكريم، وإنما ورد ذكر النبات بكلمة عنب وأعناب فقط.

النتائج:

تمكّنّا في هذا البحث من دراسة زخارف نبات الكرمة المنقّذة على العمارة البيزنطية شمال غرب سورية، فبعد تقديم بطاقة تعريفية لهوية هذا النبات، تمّ البحث في تاريخ النبات في النصوص الأثرية، حيث كان أول ظهور له في النصوص الآشورية- البابلية، ثمّ انتشرت هذه اللفظة في أرجاء الشرق القديم، ثمّ تمت دراسة الزخارف المستهدفة دراسة فنية وصفية من خلال مسح المنطقة المدروسة، وتوثيق جميع العناصر المعمارية التي تتضمن هذه الزخارف، ومن ثمّ وصفها وصفاً دقيقاً ووضع تصنيف لها حسب النماذج المنقوشة وأسلوب الزخرفة، حيث تمّ تصنيفها إلى ثلاثة مجموعات رئيسية في فنّ النحت المعماري، ومجموعة واحدة في فنّ الفسيفساء.

تظهر أهمية هذه الزخارف من خلال الدراسات التحليلية التي قدّمها هذا البحث، والتي ظهرت من خلال تتبع أصول وجودها في فكر الإنسان منذ العصور القديمة، انتقالاً إلى العصور الإغريقية والرومانية، وصولاً إلى البيزنطية التي هي محور هذه الدراسة، سواء في الكتابات القديمة، أو الأساطير، أو البحث عنها في الكتب المقدسة، من أجل معرفة الأصول (الأيقونوغرافية) لزخارف الكرمة عبر العصور المتعاقبة، والتي كانت مستعارة من الفنون الوثنية القديمة، والتي ظهرت في تعاليم الدين المسيحي الجديد بغايات رمزية وطابع مختلف.

كما تمت معرفة الدلالات الرمزية لهذه الزخارف، فكانت تحمل رمزية دينية مستوحاة من تعليمات الدين المسيحي والكتاب المقدس.

كما استمرّ استخدام هذه الزخارف فيما بعد في الزخرفة العربية الإسلامية، وقد ذكرت أيضاً وبكثرة في آيات القرآن الكريم، فبالإضافة إلى وظيفتها الجمالية فهي تعتمد على نهج تصويري رمزي الدلالات، ربما كان يهدف إلى نقل التعاليم الدينية إلى كافة الناس بواسطة الصورة لا عن طريق القراءة.

لذلك كانت هذه الزخارف مرآة تعكس الحياة الثقافية والدينية والبيئة الزراعية في منطقة شمال غرب سورية في تلك الفترة.

التوصيات:

- 1- فتح مجال دراسات مشابهة للزخارف الأخرى (غير المدروسة) التي تزين العناصر المعمارية في أبنية العمارة البيزنطية المنتشرة بكثرة في منطقة شمال غرب سورية.
- 2- التعرف على ثقافة سكّان هذه المنطقة التي كانت مهداً لانتشار الحضارة البيزنطية والدين المسيحي من خلال أعمالهم في فنّ العمارة.
- 3- العمل على توثيق وحماية ما تبقى من الأبنية الأثرية وما تحمله من عناصر فنية غنية مهمة في ظلّ الحرب وعمليات النهب والتدمير التي تعيشها منطقة شمال غرب سورية لعدّة سنوات، علماً أنّها مسجلة على لائحة التراث العالمي.
- 4- حفظ عينات من زخارف الكرمة في المتاحف، للحفاظ عليها من الاندثار.

ملحق الخرائط والصور



خريطة رقم 1: خريطة للكتلة الكليسيّة شمال غرب سورية بالأقمار الصنّاعية⁽⁴⁴⁾



الصورة 1: الشّكل الطبيعي لنبات الكرمة (تصوير الباحث).



الصورة 3: مجليّتا - ساكف باب المنزل 69،
إفريز كرمة ممتدة (تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 5: ماعز - ساكف مدخل الكنيسة.
إفريز كرمة ممتدة (تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 2: دير سنبل - ساكف باب المنزل 1،
إفريز كرمة ممتدة (تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 4: الرويحة - ساكف باب المنزل 96.
إفريز كرمة ممتدة (تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 7: الشَّيْخ سليمان- ساكف محمول على أعمدة في المدفن.
إفريز كرمة ممتدة (تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 6: الشَّيْخ سليمان- ساكف مدخل كنيسة السيدة العذراء.
إفريز كرمة ممتدة (تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 11: الزويحة- ساكف نافذة المنزل 4،
إفريز كرمة ممتدة من مزهرية (تصوير الباحث، 2023م). (2023م).



الصورة 10: البارة- ساكف باب المدفن الهرمي (المزوقة)،
إفريز كرمة ممتدة (تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 13: قلب لوزة- قوس الحنية في الكنيسة،
إفريز كرمة ممتدة من مزهرية (تصوير الباحث، 2024م).



الصورة 12: بشلا- ساكف باب المنزل 1،
إفريز كرمة ممتدة من مزهرية (تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 15: بانقوسا- إفريز يزّين التاج في الكنيسة
الشّمالية، إفريز كرمة ممتدة من مزهرية (تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 14: بارديشا- قوس النصر في الكنيسة الشرقيّة،
إفريز كرمة ممتدة من مزهرية
(فايز قوصرة: جولة أثرية في جبل بارديشا، ص 66).



الصورة 17: بشلا- ساكف باب المنزل 13،
إفريز كرمة ملتفة بالأوراق فقط (تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 16: شنشراح- ساكف باب المنزل 21،
إفريز كرمة ملتفة بالأوراق فقط (تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 19: بترسا- ساكف باب منزل،
إفريز كرمة ملتفة بالأوراق فقط (تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 18: دير سنبل- ساكف باب المنزل 9،
إفريز كرمة ملتفة بالأوراق فقط (تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 20: باقرجا- ساكف المدخل في الكنيسة الشرقية،
إفريز كرمة ملتفة بالأوراق فقط (تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 22: البارة- ساكف باب منزل،
إفريز كرمة ملتفة بالتناوب أوراق وعناقيد،
(تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 21: الزويحة- ساكف باب منزل،
إفريز كرمة ملتفة بالتناوب أوراق وعناقيد،
(تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 24: بترسا- ساكف البوابة الداخلية في الدارة،
إفريز كرمة ملتفة بالتناوب أوراق وعناقيد،
(تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 23: داحس- ساكف مدخل المعمودية،
إفريز كرمة ملتفة بالتناوب أوراق وعناقيد،
(تصوير الباحث، 2023م).



الصورة 26: فسيفساء أم حارثين- متحف معرة النعمان.
(تصوير الباحث، 2018م)



الصورة 25: فسيفساء فركيا- متحف معرة النعمان.
(تصوير الباحث، 2018م)



الصورة 27: فسيفساء تل عار- متحف معرة النعمان.
(تصوير الباحث، 2018م)

الهوامش:

(1) المدن الميتة (Les Villes Mortes): الاسم الذي أطلق على البلدان والقرى الأثرية في الشمال الغربي من سورية، التي هجرها سكانها ومازالت قائمة، ذكرها الرحالة باسم The Desert Cities المدن المهجورة، والتي تتوضع فوق الهضبة الحوارية، وتشغل محافظة إدلب القسم الأكبر فيها. أول من أطلق تسمية المدن الميتة على هذه المواقع المهجورة هو الأب جوزيف ماترين J. Matern في كتابه "المدن الميتة في سورية العليا"، بيروت، 1944م.

(2) كارست (karst): كلمة تطلق على مناطق الحجر الكلسي أو الجيري، تتمثل فيها ظواهر طبوغرافية مرتبطة بعملية التحلل الصخري فوق أو تحت سطح الأرض، وتتحول المياه السطحية إلى مسالك وقنوات تحت سطحية، ويدين هذا المصطلح باسمه لمنطقة Carso الموجودة على الحدود الإيطالية السلوفانية. انظر: المختار، علاء، المسعود، حسين. (2011م). أساسيات الجغرافية الطبيعية. دار زهران للنشر. عمان. ص. 54.

- (3) سيروس (النبي هوري): تقع إلى الزاوية الشمالية الشرقية من منطقة عفرين، وتبعد عن الحدود الدولية مع تركيا كم، وقد بقيت سيروس مزدهرة وكانت مركزاً دينياً مسيحياً وسياسياً هاماً، وملجأً للهاربين دون أن يصابوا بأذى. ينظر: ابن الشحنة (أبي الفضل محمد بن الشحنة، ت: 890 هـ). (1984م). *الدر المنتخب في تاريخ حلب*، (عبد الله محمد الدرويش، مُحقق). دار الكتاب العربي. سورية. ص 62.
- (4) الأورنت: هو نهر العاصي، وقد اتخذ اسمه الأورنت (Oronte) من اسم أورونتس (Orontes) باني أول جسر على ضفتيه. ينظر: سترابون. (2006م). الكتاب السادس عشر من جغرافية سترابون (ج16) (محمد المبروك الدويب، مُترجم). منشورات جامعة قاريوس. بنغازي. الجزء الثاني من الفصل الثاني. ص325.
- (5) قنسرين: منطقة واقعة بين حلب وإدلب، تتميز بموقع متميز كصلة وصل بين الشرق والغرب على ممر القوافل التجارية والحجيج الذين كانوا يتوجهون إلى الأراضي المقدسة، وكانت حلب تابعة لها إدارياً بل ومعظم أراضي محافظة إدلب، وبعد أن كانت من المدن العظمى عدا عليها الزمن فتحوّلت إلى قرية صغيرة تدعى (العيس)، تابعة لناحية الزربة في جبل سمعان- محافظة حلب، اسمها قنسرين هو تحريف للاسم السرياني "قنشلين" بمعنى "وكر النسور"، سماها سلوقس نيكاتور "خلقيس دويلوس" وجعل منها حصناً، ثم أطلق عليها الرومان اسم خالكيس. زارها ابن جبير فوصفها قائلاً: "هي البلدة الشهيرة في الزمان، ولكنها ضربت وعادت كأن لم تكن بالأمس، فلم يبق إلا أثارها الدارسة ورسومها الطامسة" انظر: ابن جبير (ابن جبير الأندلسي، ت: 614هـ). (1955م). *تذكرة بالأخبار عن اتفاقات الأسفار*. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. ص 242.
- (6) Tchalenko, G. (1953). Villages antiques de la Syrie du nord. Geuthner. Paris. P. 53.
- (7) جاموس، بسام، قطيفان، لينا. (2012م). مواقع التراث العالمي في سورية. منشورات وزارة الثقافة- المديرية العامة للآثار والمتاحف. دمشق. ص 119.
- (8) نحّال، إبراهيم. (2009م). معجم نحّال في الأسماء العلمية للنباتات: لاتيني- عربي "دراسة نباتية لغوية بيئية وتاريخية". مكتبة لبنان ناشرون. ص 188.
- (9) الزبيدي، محمد مرتضى. (1966م). تاج العروس دار الصّادر. بيروت. ص 399.
- (10) العسكري، أبو هلال. (1970م). كتاب التلخيص في معرفة أسماء الأشياء (ج2). مطبوعات مجمع اللغة العربية في دمشق.
- (11) ابن سيدة، أبو الحسن علي بن إسماعيل. (د.ت). المخصّص (ج11). دار صادر. بيروت. ص 65.
- (12) Linnaeus, C. (1754). *nera plantarum eorumque characteres naturales, secundum numerum figuram, situm, & proportionem omnium fructificationis partium*, Holmia, 5th ed. P. 95.
- (13) بيطار، إلياس. (2011م). النباتات السومرية والآشورية- البابلية، معجم ودراسة مقارنة في ضوء العربية. مكتبة لبنان ناشرون. ص 291.
- (14) المرجع نفسه، ص 235.
- (15) Thompson, R.C. (1949). A Dictionary of Assyrian Botany. The British Academy. London. P. 32.
- (16) ملحمة كلكامش: من أعظم الأساطير والملاحم العالمية التي وصلت بصورة قصصية في عدّة أجزاء، تعود إلى زمن سرجون الأول الكدي (2325- 2269 ق.م)، جاءت في 12 لوح طيني، تذكر الملحمة مآثر كلكامش خامس ملوك سلالة الوركاء الأولى. ينظر:

Danny P. Jackson. (1997). The Epic of Gilgamesh, Bolchazy-Carducci Publishers.



- (17) الأحمد، سامي سعيد. (1985م). الزّراعة والري. موسوعة حضارة العراق، ج2. دار الحرية للطباعة. ص 165.
- (18) ظاهر، حسين، مردان، غسان. (2008م). الأشجار المثمرة على مشاهد الفنّ الآشوري. مجلة آداب الزّافدين، 38(51)، 1-24. ص 10.
- (19) الأفريز: الإفريز هو ما برز عن جدران العماير والأبنية في هيئة حافّة، أو شريط أفقي مزخرف، يمتدّ كأشرطة في بعض الأحيان على حواف أجزاء البناء، أو في الصّدارة كلوحة أفقيّة فنيّة تخلّد أحداثاً مهمّة. انظر: الهنسي، عفيف. (1995م). معجم العمارة والفن: عربي إنكليزي - إنكليزي عربي مع مسرد إنكليزي فرنسي (بالعربية والإنجليزية). مكتبة لبنان ناشرون. ص 24.
- (20) السّاكف (Lintel): هو العتبة الأفقيّة التي تستند أعلى نافذة أو باب، تُنقش عليه قوالب تمتدّ امتداداً أفقيّاً بارزاً عنه، ويحدّه بالأسفل (في عدد من الأبواب) تأطير يحيط بفتحة الباب أو النّافذة من ثلاث جهات، بحيث يتألّف من نتوءات تتدرّج بارتفاعها باتجاه الداخل، ويكون الساكف في بعض البيوت خالياً تماماً من القوالب والأشكال الزّخرفيّة. انظر: ليلا، عفاف. (2014م). زخرفة السّواكف في جنوبي الكتلة الكليسيّة في شمالي سورية خلال العصر البيزنطي- العمارة السكنية. المديرية العامة للآثار والمتاحف. دمشق. ص 67.
- (21) الأرشيفراف: عنصر معماري محمول على العمدة، يتألّف من قطع حجريّة مستطيلة الشّكل، تكون منحوتة في بعض الأحيان بقوالب هندسيّة.
- (22) Tate, G. (1992). Les campagnes de la Syrie du Nord (tome 1) Librairie Orientaliste Paul geuthner. Paris. P. 153.
- (23) قوصرة، فايز. (2022م). جولة أثرية في جبل باريشا. مطبعة ألوان. إدلب. ص 131.
- (24) فركيا: قرية سورية تتبع ناحية احسم في منطقة أريحا، تقع في جبل الزاوية جنوب غرب إدلب وتبعد عنها 32 كم، وتشتهر بأطلالها الأثرية، تعود أبنيتها إلى الفترة الرومانيّة والبيزنطيّة. انظر: مشلح، عبد الحميد. (2001م). الظّاهر والمدفون في بلد الرّيتون (مج 2). مكتبة الأقطار العربيّة. إدلب. ص 95.
- (25) عبد الحقّ، سليم عادل. (1961م). نظرات في الفنّ السّوري قبل الإسلام في الفسيفساء السّوري في العصر المسيحي. مجلة الحوليات الأثرية السّورية، مج 11. 3-22.
- (26) الحوالق: عبارة عن خيوط خضرٍ تخرج من أغصان العنب بكثرة، يستخدمها نبات الكرمة في عمليّة التّسلّق. ينظر: السّعدي، حسن. (1986م). زراعة وإنتاج الكرم، جامعة الموصل. ص 91.
- (27) Voute, D.P. (1988). Les pavements des eglises de Syrie ET du Lipan, Belgique. P. 192- 201.
- (28) تل عار: يقع تل عار الأثري فوق هضبة طبيعيّة متوسطة الارتفاع في قرية تقع في محافظة ادلب، إلى الجنوب من معرّة النّعمان بحوالي 20 كم، على الطّريق الدّوليّة حلب دمشق، وإلى الجهة الشّرقية منها على بعد 2 كم. انظر: 15- الشّهابي، قتيبة. (2006م). معجم المواقع الأثرية في سورية. المديرية العامة للآثار والمتاحف. سورية. ص 76.
- (29) Abdallah, K. (2014). La representation du paradis dans les mosaïques Syriennes al époque Byzantine. Actes du colloque Paradeisos (Avignon, mars 2009). 297-314. P. 71.
- (30) Dalton, O.M. (1911). Byzantin Art and Archeology, Oxford: At the Clarendon Press. New York. P. 71.
- (31) بارو، أندريه. (1980م). بلاد آشور (عيسى سليمان، مُترجم). دار الرّشيد. بغداد. ص 82.
- (32) Dalton, op. cit, p. 700.
- (33) Dentzer- Feydy, J. (2008). Le décor architectural des maisons de Batanee. Hauran III. Beyrouth. P. 207.

- (34) ديونيزوس: (ديونيزوس عند الإغريق، باخوس عند الرومان) هو معبود الخمر الذي ذُكر في الأساطير اليونانية التي تقول بأنه كان يجوب العالم وهو يضع على رأسه إكليلًا من ورق الكرمة، ويمسك بيده قضيبًا تلتفّ عليه أغصان الكرمة أيضًا، متقدّمًا على رأس موكب يمضي عبر الأراضي ليعلم الناس زراعة نبات الكرمة، وصنع النبيذ من ثماره. انظر: حاتم، عماد. (1988م). أساطير اليونان. الدار العربية للكتاب. ليبيا. ص 135.
- (35) أبو النصر، عادل. (1960م). تاريخ الزراعة. (د. ن). بيروت. ص 66.
- (36) ديورانت، ول. (1988م). قصة الحضارة (محمد بدران، مُترجم). دار الجيل. بيروت. ص 47.
- (37) يوسف، احمد، مصطفى، محمد عزت. (2024م). خلاصة تاريخ الطرز الزخرفية والفنون الجميلة، العربية للإعلام والفنون والدراسات الانسانية والنشر. مصر. ص 91.
- (38) ديمانند، م. سي. (1958م). الفنون الاسلامية (أحمد محمد عيسى، مُترجم). دار المعارف. مصر. ص 25.
- (39) Biederman, H. (1989). Dictionary of Symbolism (James Hulber, Translator). Facts on File. New York. P. 187.
- (40) Balty, J. (1995). Mosaïques Antique Du Proch Orient, chronologie, icononlographie, interpretation. Paris. P. 107.
- (41) المدافن السردابية: هي غرف وسراديب تحت الأرض بها كوات في حوائطها لدفن الموتى، وكانت معروفة في الشرق الأوسط، لكن المسيحيين في أوروبا استخدموها للتخفي وممارسة الطقوس والشعائر الدينية بعيدًا عن أعين الرومان، وذلك من أجل التخفي والهروب من الاضطهادات والعذاب الذي فرض على معتنقي الديانة الجديدة في ذلك الوقت. انظر: سالم، محمد. (2014م). الفسيفساء تاريخ وتقنية. الهيئة المصرية العامة للكتاب. ص 112.
- (42) Abdallah. op. cit. P. 43.
- (43) ليلة، علي. (2015م). النظرية الاجتماعية وقضايا المجتمع "آليات التماسك الاجتماعي". مكتبة الأنجلو المصرية. جامعة عين شمس. ص 91.
- (44) الكتلة الكلسية، صورة بالأقمار الصناعية، وزارة الثقافة، المديرية العامة للآثار والمتاحف، دمشق، 2007م.
- المراجع:**
- القرآن الكريم**
- ابن الشحنة. م. (1984). الدر المنتخب في تاريخ حلب (عبد الله محمد الدرويش، تحقيق). دار الكتاب العربي. سورية.
- ابن جبير. م. أ. (2008). تذكرة بالأخبار عن اتفاقات الأسفار (ط. 1). المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- ابن سيدة، ع. إ. (د.ت). المخصّص. دار صادر.
- أبو النصر، ع. (1960). تاريخ الزراعة. د. ن.
- الأحمد، س. س. (1985). الزراعة والري- موسوعة حضارة العراق (ج. 2)، دار الجيل.
- بارو، أ. (1980). بلاد آشور (عيسى سليمان، مترجمة). دار الرشيد.
- الهنسي، ع. (1995). معجم العمارة والفن: عربي إنكليزي - إنكليزي عربي مع مسرد إنكليزي فرنسي (بالعربية والإنجليزية). مكتبة لبنان ناشرون.
- بيطار، إ. (2011). النباتات السومرية والآشورية- البابلية، معجم ودراسة مقارنة في ضوء العربية. مكتبة لبنان ناشرون.
- جاموس، ب. قطيفان، ل. (2012). مواقع التراث العالمي في سورية. منشورات وزارة الثقافة- المديرية العامة للآثار والمتاحف.
- حاتم، عماد. (1988). أساطير اليونان. الدار العربية للكتاب. ليبيا.
- ديمانند، م. سي. (1958). الفنون الاسلامية (أحمد محمد عيسى، ترجمة). دار المعارف.



- ديورانت، ول. (1988). *قصّة الحضارة* (محمد بدران، ترجمة). دار الجيل.
- الزبيدي، م. م. (1966). *تاج العروس*. دار صادر.
- سالم، محمد. (2014). *الفسيفساء تاريخ وتقنية*. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- سترايون. (2006). *الكتاب السادس عشر من جغرافية سترايون* (محمد المبروك الدويب، ترجمة). منشورات جامعة قاريوس.
- السعدي، ح. (1986). *زراعة وإنتاج الكرم*. جامعة الموصل.
- الشهابي، ق. (2006). *معجم المواقع الأثرية في سورية*. المديرية العامة للآثار والمتاحف.
- ظاهر، ح. م. (2008). *الأشجار المثمرة على مشاهد الفن الآشوري*. مجلة آداب الرافدين. 38 (51)، 1-24.
- عبد الحق، س. ع. (1961). *نظرات في الفن السوري قبل الإسلام في الفسيفساء السوري في العصر المسيحي*. مجلة الحوليات الأثرية السورية. 11، 3-22.
- العسكري، ه. (1970). *كتاب التلخيص في معرفة أسماء الأشياء*. مطبوعات مجمع اللغة العربية في دمشق.
- قوصرة، ف. (2022). *جولة أثرية في جبل باريشا*. مطبعة ألوان.
- الكتاب المقدس: العهد القديم- العهد الجديد.
- ليلا، ع. (2014). *زخرفة السواكف في جنوبي الكتلة الكلسية في شمالي سورية خلال العصر البيزنطي- العمارة السكنية*. المديرية العامة للآثار والمتاحف.
- ليلة، ع. (2015). *النظرية الاجتماعية وقضايا المجتمع - آليات التماسك الاجتماعي*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- المختار، ع. ح. (2011). *أساسيات الجغرافية الطبيعية*. دار زهران للنشر.
- مشلح، ع. (2001). *الظواهر والمدفون في بلد الريتون*. مكتبة الأقطار العربية.
- نحال، إ. (2009). *معجم نحال في الأسماء العلمية للنباتات: لاتيني- عربي: دراسة نباتية لغوية بيئية وتاريخية*. مكتبة لبنان ناشرون.

يوسف، أ. م. (2024). *خلاصة تاريخ الطرز الزخرفية والفنون الجميلة*. العربية للإعلام والفنون والدراسات الانسانية والنشر.

Arabic References

al-Qur'an al-Karim

Ibn al-Shihnah. M. (1984). *al-Durr al-Muntakhab fi Tārikh Ḥalab* ('Abd Allāh Muḥammad al-Darwish, taḥqiq). Dār al-Kitāb al-'Arabī. Sūriyah.

Ibn Jubayr. M. U. (2008). *Tadhkirat bāl'khbār 'an ittifaqāt al-asfār* (T. 1). al-Mu'assasah al-'Arabīyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr.

Ibn Sayyidat, 'A. I. (D. t). *al-mkhsṣ*. Dār Ṣādir.

Abū alnnṣr, 'A. (1960M). *Tārikh alzzrā* 'h. D. N.

al-Aḥmad, S. S. (1985m). *alzzrā 'h wālry-Mawsū 'at Ḥaḍarat al-'Irāq* (J. 2), Dār al-Jil.

Bār, U. (1980m). *bilād Āshūr* ('Isā Sulaymān, mutarjamah). Dār alrrshyd.

al-Bahnāsī, 'A. (1995m). *Mu 'jam al-'Imārah wa-al-fann : 'Arabi Inkilizi-Inkilizi 'Arabi ma 'a masrad Inkilizi Faransi* (bi-al-'Arabīyah wa-al-Injilīziyah). Maktabat Lubnān Nāshirūn.

Bayṭār, I. (2011M). *alnnbatāt alsswmryy wāl'āshwryy-albāblyy, Mu 'jam wa-dirāsāt muqāranah fi ḍaw' al-'Arabīyah*. Maktabat Lubnān Nāshirūn.



- Jamūs, b. Qutayfān, L. (2012m). *mawāqī' al-Turāth al-Ālamī fī Sūriyah*. Manshūrāt Wizārat althqāft-al-Mudīriyah al-Āmmah lil-Āthār wa-al-Matāḥif.
- Ḥātim, 'Imād. (1988m). *Asāṭir al-Yūnān. al-Dār al-ʿArabīyah lil-Kitāb. Libiyā*.
- Dimand, M. Si. (1958m). *al-Funūn alāslāmyyḥ* (Aḥmad Muḥammad 'Isā, tarjamāt). Dār al-Ma'ārif.
- Durant, wul. (1988m). *qṣṣḥ al-Ḥaḍārah* (Muḥammad Badrān, tarjamāt). Dār al-Jil.
- Alzzbydy, M. M. (1966m). *Tāj al-ʿarūs*. Dār Ṣādir.
- Sālim, Muḥammad. (2014m). *al-fusayfasā' Tārīkh wa-tiqnīyat*. al-Hay'ah al-Miṣrīyah al-Āmmah lil-Kitāb.
- Strābwn. (2006m). *al-Kitāb al-sādis 'ashar min jughrāfiyah strābwn* (Muḥammad al-Mabrūk alddwyb, tarjamāt). Manshūrāt Jāmī'at qāryws.
- Alss'dy, H. (1986m). *Zirā'at wa-intāj al-karam*. Jāmī'at al-Mawṣil.
- Alshshāby, Q. (2006m). *Mu'jam al-mawāqī' al-Athariyah fī Sūriyah*. al-Mudīriyah al-Āmmah lil-Āthār wa-al-Matāḥif.
- Ẓāhir, H. M. (2008M). al-ashjār al-muthmirah 'alā mashāhid alfnn al-Āshūrī. *Mjllh ādāb alrrāfdyn*. 38 (51), 1-24.
- 'Abd alḥqq, S. 'A. (1961m). Naẓarāt fī alfnn alsswry qabla al-Islām fī al-fusayfasā' al-Sūrī fī al-ʿaṣr al-Masīḥī. *Mjllh al-ḥawliyat al-thryyḥ alsswryyḥ*. 11. 3-22.
- al-ʿAskarī, H. (1970m). *Kitāb altlkhyṣ fī ma'rifat Asmā' al-ashyā'*. Maṭbū'at mjm' alllghh al-ʿArabīyah fī Dimashq.
- Qawṣarāh, F. (2022m). *Jawlah athryyḥ fī Jabal bāryshā*. Maṭba'at Alwān.
- Laylā, 'A. (2014m). *zakhrafat alsswākf fī Janūbī al-kutlah alksyyḥ fī Shamālī swryyḥ khilāl al-ʿaṣr albyznty-al-ʿImārah al-sakanīyah*. al-Mudīriyah al-Āmmah lil-Āthār wa-al-Matāḥif.
- Laylah, 'A. (2015m). *alnnzryyḥ al-ijtimā'iyah wa-qaḍāyā al-mujtama' -ālyyāt altmāsk al-ijtimā'ī*. Maktabat al-Anjlū almsryyḥ.
- Mishliḥ, 'A. (2001M). *alzzāhr wa-al-madfūn fī balad alzytwn*. Maktabat al-aqtār al-ʿArabīyah.
- Nḥḥāl, I. (2009M). *Mu'jam nḥḥāl fī al-asmā' al-lmyyḥ llnbātāt : lātyny-ʿArabī : dirāsah nbātyyḥ lughawīyah by'yyḥ wtārykhyyḥ*. Maktabat Lubnān Nāshirūn.
- Yūsuf, A. M. (2024m). *Khulāṣat Tārīkh alṭtr alzzkhrfyḥ wa-al-Funūn al-jamīlah*. al-ʿArabīyah lil-lām wa-al-Funūn wālddrāsāt alānsānyyḥ wālnnshr.

المراجع الأجنبية:

- Abdallah, K. (2014). *La representation du paradis dans les mosaïques Syriennes al époque Byzantine. Actes du colloque Paradeisos* (Avignon, mars 2009). 297-314.
- Balty, J. (1995). *Mosaïques Antique Du Proch Orient*, chronologie, icononlographie, interpretation. Paris.
- Biederman, H. (1989). *Dictionary of Symbolism* (Jameses Hulber, Translator). Facts on File. New York.
- Dalton, O.M. (1911). *Byzantin Art and Archeology*, Oxford: At the Clarendon Press. New York.
- Danny P. Jackson. (1997). *The Epic of Gilgamesh*, Bolchazy-Carducci Publishers.
- Dentzer- Feydy, J. (2008). *Le décor architectural des maisons de Batanee*. Hauran III. Beyrouth.



- Linnaeus, C. (1754). *nera plantarum eorumque characteres naturales, secundum numerum figuram, situm, & proportionem omnium fructificationis partium*, Holmia, 5th ed.
- Tate, G. (1992). *Les campagnes de la Syrie du Nord* (tome 1) Librairie Orientaliste Paul geuthner. Paris.
- Tchalenko, G. (1953). *Villages antiques de la Syrie du nord*. Geuthner. Paris.
- Thompson, R.C. (1949). *A Dictionary of Assyrian Botany*. The British Academy. London.
- Voute, D.P. (1988). *Les pavements des eglises de Syrie ET du Lipan*, Belgique.





Wildlife in Central and Northern Arabia through foreign travelers eyes in the period 1223-1342 AH (1808-1924 CE)

Dr. Mansour Bin Suleiman Al-Sharidah^{*}

mashariedah@ksu.edu.sa

Abstract:

This study examines examples from the writings of Western travelers about the wilderness environment and wildlife in the Kingdom of Saudi Arabia, aiming to identify the diversity and nature of wildlife. It also seeks to bring into focus the most prominent animals of the wilderness environment and the geographical conditions suitable for their habitats. This contributes to assisting the National Center for Wildlife Conservation and Protected Areas in determining the original habitats of these species and subsequently reintroducing them, ensuring the success and sustainability of efforts to restore the vitality of the land and environment in the Kingdom. The writings of these travelers reflect a keen interest in the environmental, geographical, and wildlife aspects of Arabia, characterized by a high degree of accuracy and clarity. Their accounts highlight the key species of wildlife that once roamed the Arabian Peninsula and precisely identify their native habitats and suitable environments, particularly in the northern, central, and eastern regions of Arabia. These areas were the primary focus of Western travelers' journeys to the regions that now constitute the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: Wildlife, Natural Reserves, Foreign Travelers, Royal Reserves.

^{*} Assistant Professor of Modern History, Department of History, College of Humanities and Social Sciences, King Saud University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Sharidah, M. B. S. (2025). Wildlife in Central and Northern Arabia through foreign travelers eyes in the period 1223-1342 AH (1808-1924 CE), *Journal of Arts*, 13(1), 452 -469.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



الحياة الفطرية في وسط وشمال الجزيرة العربية بعيون الرحالة الأجانب بين عامي (1223-1342هـ/1808-1924م)

* د. منصور بن سليمان الشريدة

mashariedah@ksu.edu.sa

الملخص

يستعرض هذا البحث نماذج مما ورد في كتابات الرحالة الغربيين عن البيئة البرية والحياة الفطرية في المملكة العربية السعودية بغرض التعرف على تنوع وطبيعة الحياة الفطرية. والهدف من هذه الدراسة هو حصر أهم حيوانات البيئة البرية، وطبيعة البيئة الجغرافية الملازمة لها، لمساعدة المركز الوطني لحماية الحياة الفطرية والمحميات الطبيعية في تحديد مواضع استيطان تلك الكائنات، ومن ثم إعادة توطينها، مما يضمن نجاح واستدامة هذه التجربة في إعادة حيوية الأرض والبيئة في المملكة. لاسيما أن أولئك الرحالة قد أبدوا اهتمامًا بالجوانب البيئية والجغرافية والحياة الفطرية في الجزيرة العربية، وقد جاءت كتاباتهم على درجة كبيرة من الدقة والوضوح. فقد بينت كتاباتهم أهم أنواع الحياة الفطرية التي كانت تجوب أراضي الجزيرة العربية، وحددوا بدقة مواطنها الأصلية، والبيئات الملازمة لها، خاصة في شمال ووسط وشرق الجزيرة العربية، إذ كانت هذه المناطق مسرحًا لمعظم رحلات الغربيين إلى المناطق التي قامت عليها المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: الحياة الفطرية، المحميات الطبيعية، الرحالة الأجانب، المحميات الملكية.

* أستاذ التاريخ الحديث المساعد - قسم التاريخ - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الشريدة، م. ب. س. (2025). الحياة الفطرية في وسط وشمال الجزيرة العربية بعيون الرحالة الأجانب بين عامي (1223-1342هـ/1808-1924م)، مجلة الآداب، 13 (1)، 469-452.

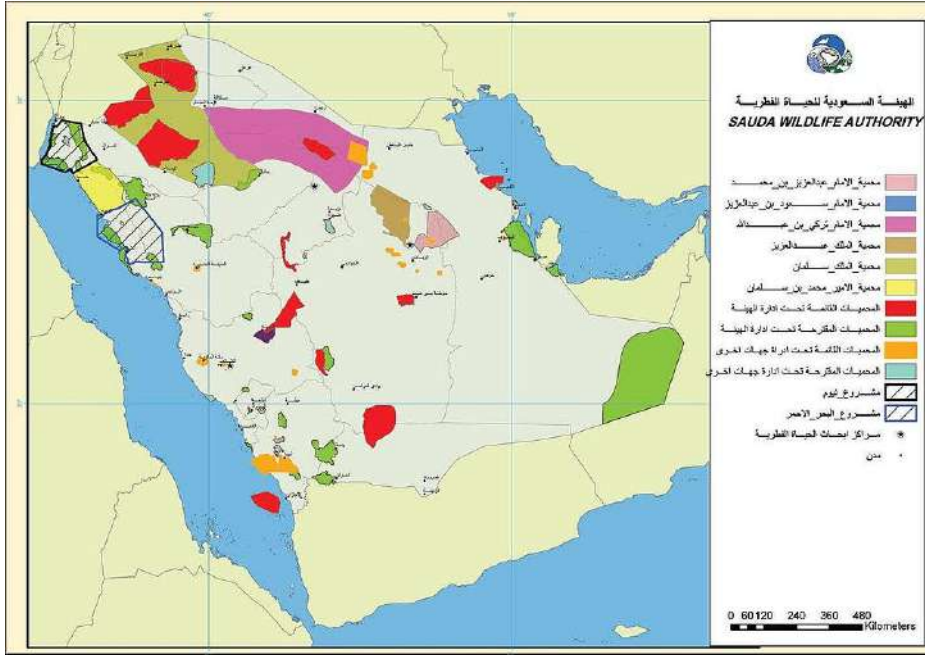
© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.



على الرغم من كون الجزيرة العربية توصف بصعوبة المناخ في معظم الأحيان، إذ إنها جافة حارة في الصيف، باردة قليلة المطر في الشتاء، فإن الخالق -تبارك وتعالى- قد حباها بالبيئة النباتية والحيوانية التي تتناسب مع طبيعتها. وقد ارتبط سكان الجزيرة العربية منذ القدم، ببريتها حضرا كانوا أم بدوا. والمصادر التاريخية تشير كثيرًا إلى خروج الناس إلى البادية، سواء للقنص، أو للاستمتاع بمناظر الربيع. وهذا لم يكن حكرًا على فئة معينة، فقد كان يمارسه الخلفاء والحكام والملوك والأمراء وعموم الناس. فارتباط إنسان الجزيرة العربية بالحياة البرية قديمًا وحديثًا، وحبه للمطر، وتغنيه بالربيع، يعد أمرًا مستفيضًا ولا يحتاج إلى بيان. ومن ثم، فإن الجهود المبذولة من حكومة المملكة العربية السعودية لخدمة البيئة البرية وإعادتها إلى طبيعتها وجاذبيتها التي خلقها الله -تبارك وتعالى- علمها، يعد من مستهدفات برنامج جودة الحياة؛ إذ إن فئة ليست قليلة من شعب المملكة العربية السعودية ربما كان الخروج إلى البر والاستمتاع بطبيعته وهدوئه وجماله بالنسبة لهم خيارًا أولًا للترفيه والترويح عن النفس.

لهذا، عملت المملكة العربية السعودية منذ سنوات طويلة على حماية الحياة الفطرية وتنميتها. وقد خصصت لتحقيق هذا الهدف تسع محميات طبيعية، هي: محمية عروق بني معارض، التي تقع في الأجزاء الغربية للربع الخالي. ومحمية جبل شدا، التي تقع في الجنوب الغربي من منطقة الباحة. ومحمية جرف ريده، التي تقع في جبال السروات. ومحمية نفود العريق، التي تقع في الجنوب الغربي من منطقة القصيم. ومحمية الوعول، التي تقع جنوب الحريق وغرب حوطة بني تميم. ومحمية مجامع الهضب، التي تقع إلى الشرق من محافظة رنية. ومحمية جزر أم القماري، وهي إحدى جزر البحر الأحمر الواقعة إلى الجنوب الغربي من محافظة القنفذة. ومحمية الجبيل للأحياء البحرية، التي تعنى بالشواطئ الغربية للخليج العربي. ومحمية جزر فرسان، الواقعة في جنوبي البحر الأحمر⁽¹⁾.

ومنذ أن تأسس مجلس المحميات الملكية بموجب أمرٍ ملكي في 17 رمضان 1439هـ/ 2 يونيو 2018م، أنشئت ثمان محميات إضافية، هي: محمية الإمام عبد العزيز بن محمد الملكية، ومحمية الإمام سعود بن عبد العزيز الملكية (محمية محازة الصيد سابقًا)، ومحمية الإمام تركي بن عبد الله الملكية، ومحمية الإمام فيصل بن تركي الملكية، ومحمية الملك عبد العزيز الملكية، ومحمية الملك خالد الملكية، ومحمية الملك سلمان بن عبد العزيز الملكية، ومحمية الأمير محمد بن سلمان الملكية. وتضاف إلى هذه المحميات محمية شرعان التابعة للهيئة الملكية لمحافظة العلا. ولكون المملكة العربية السعودية بلدًا مترامي الأطراف، ولكثرة الرحالة الأجانب الذين زاروها وكتبوا عنها، فإن هذا البحث لن يستوعب كل ما كتبه الرحالة الأجانب عن الحياة الفطرية في المملكة العربية السعودية؛ وإنما سيركز على نماذج من هذه الكتابات، لبيان أهم مكونات الحياة الفطرية فيها، وتحديد مواضع استيطانها قدر الإمكان. وقد جاءت معظم مشاهدات الرحالة التي وثقها هذا البحث داخل نطاق محمية الإمام عبد العزيز بن محمد الملكية، ومحمية الإمام تركي بن عبد الله الملكية، ومحمية الملك عبد العزيز الملكية، ومحمية الملك سلمان الملكية، ومحمية شرعان التابعة للهيئة الملكية لمحافظة العلا. (انظر الشكل 1).



الشكل 1: خارطة توضح مواقع المحميات

إن الدراسات الجغرافية الكثيرة عن بيئة المملكة العربية السعودية قد بينت أنواع النباتات والحيوانات التي تتناسب طبيعتها مع بيئة الجزيرة العربية. لكن الجهود العظيمة التي تبذلها اليوم حكومة المملكة العربية السعودية ممثلةً بمجلس المحميات الملكية وهيئات المحميات لإعادة توطين الثروة الحيوانية في المملكة العربية السعودية تتطلب تضافر الجهود وتكامل العلوم لضمان نجاح التجربة والتأكد من استدامتها. ومن العلوم الهامة في هذا المجال علم التاريخ، حيث إن كتب التاريخ لا تخلو من إشاراتٍ عن بيئة الجزيرة العربية وثروتها الحيوانية. ومن أهم ما دونته كتب التاريخ عن هذا الموضوع هي شهادات وإفادات ومعاينات الرحالة الأجانب الذين ارتحلوا في أرجاء الجزيرة العربية، ودونوا ملاحظاتهم عما شاهدوا، خاصةً أن كثيرًا منهم علماء مختصون بالتاريخ والجغرافيا والآثار. ومن ثم، كانوا ينظرون إلى ما حولهم نظر المتفحص المدقق، ويوثقون مشاهداتهم بدقة متناهية.

ولذا؛ فقد جاء هذا البحث لتتبع ما دونه الرحالة الأجانب عن الثروة الحيوانية البرية في المملكة العربية السعودية، من حيث أنواعها، وأعدادها، وأماكن استيطانها. والهدف الرئيس من هذا التتبع هو تقديم دليل ملموس إلى المهتمين عمومًا وإلى هيئات المحميات خصوصًا لتتمكن من إعادة توطين كل فصيل من الحيوانات المراد توطينها في مواطنها الأصلية. وذلك يعني تحقيق أعلى معايير الجودة، وضمان استدامة تواجد وتكاثر هذه الثروة الحيوانية في بيئتها الأصلية.

ومن الجدير بالذكر أن هذا البحث حاول أن يقف على الإشارات إلى الحيوانات والطيور والنباتات ضئيلة الوجود اليوم أو المهددة بالانقراض التي تسعى المحميات الطبيعية في المملكة العربية السعودية لإعادة توطينها، بينما تجاوز الوقوف عند الإشارات إلى الحيوانات والطيور التي لا تزال موجودة وليست مهددة بالانقراض، مثل طيور الهدد، والطيور الصغيرة كالعصافير والدُّخَل وغيرها. كما لم يقف البحث أيضًا على الإشارات إلى الحيوانات والطيور غير المرغوب بتكاثرها؛ مثل البومة العقابية التي تفتك بالحياة الفطرية، أو الفئران. وتجاوز البحث كذلك الإشارات إلى الحشرات والثعابين، لتنوعها وتعددتها.

وفيما يلي استعراض لأبرز ما ورد في كتابات الرحالة الأجانب عن الحياة الفطرية في المملكة العربية السعودية. وهي مرتبة زمنياً حسب ما ورد لدى كل رحالة.

الحياة الفطرية في الكتابات الأجنبية:

لعل من أوائل الرحالة والمستشرقين الأوروبيين الذين سجلوا إفاداتهم عن البيئة البرية للجزيرة العربية المستشرق الرحالة الألماني أولريتش جاسبر سيتزن⁽²⁾ الذي استكشف الأماكن المقدسة في مكة المكرمة والمدينة النبوية، وشهد شعائر الحج في مطلع القرن التاسع عشر الميلادي/ الثالث عشر الهجري قبل أن يُقتل في جنوبي الجزيرة العربية وتضيع معظم أوراقه ومذكراته.⁽³⁾ وحين كان سيتزن مقيماً في القدس في عام 1808م/ 1223هـ بعث مرافقه ودليله اللبناني، واسمه (يوسف المالكي) ليستكشف له شمال الجزيرة العربية. في رحلة يحفها الغموض، انطلق المالكي من حوران، عبر وادي السرحان، إلى الجوف التي تجاوزها ووصل إلى الأطراف الشمالية للنفود الكبير، فكانت من أهم إفاداته عن هذه المنطقة إشارته إلى أن ما أسماه "البقر البري الأبيض" يجوب منطقة النفود،⁽⁴⁾ وهو يقصد بطبيعة الحال المها الوضيحي. وهذه المنطقة التي أشار إليها المالكي تقع على أطراف محمية الإمام تركي بن عبد الله الملكية.⁽⁵⁾ (انظر الشكل 2)



الشكل 2: خارطة تبين حدود محمية الإمام تركي بن عبد الله الملكية

وفي منتصف سنة 1819م/ 1234هـ انطلق الدبلوماسي الإنجليزي سادلير⁽⁶⁾ في رحلة قطع خلالها الجزيرة العربية من شرقها، ومن القطيف تحديداً، إلى غربها، وإلى ينبع بالتحديد. وفي الطريق بين القطيف والهفوف شاهد سادلير قطيعاً كبيراً من المها يصل عدده إلى مئتين.⁽⁷⁾ وفي المنطقة الممتدة ما بين الأحساء ورماح، شاهد سادلير عدداً من الغزلان والأرانب.⁽⁸⁾ وهذه المنطقة التي يشير إليها سادلير هي منطقة الدهناء تقريباً، وهذا يعني أنها كانت مرتعاً للظباء والأرانب. وبينما كان سادلير في هذه المنطقة لفت نظره أن أحد مرافقيه البدو اصطاد قنفذاً وقدمه هديةً لسادلير. وبعد أن تفحصه ولاحظ أن حجمه أصغر من حجم القنفاذ التي رآها في الهند، أعاده سادلير إلى مرافقه الذي ردد: "بسم الله"، ثم ذبح القنفذ وسلخه وشواه على الجمر. ويضيف سادلير أن تنوع الحياة البرية كله مشاهد في هذه المنطقة، حيث الجرابيع، والأرانب، والضباب، والحجل.⁽⁹⁾ ومشاهدات سادلير في منطقة الدهناء تقع كلها داخل حدود محمية الإمام عبد العزيز بن محمد الملكية.⁽¹⁰⁾ (انظر الشكل 3).



الشكل 3: خارطة توضح حدود محمية الإمام عبد العزيز بن محمد الملكية

أما الرحالة جورج أغسطينس فالين⁽¹¹⁾ الذي زار الجوف وحائل في عام 1845م/ 1261هـ، فقد أشار إلى أن قطعان الغزلان تختلط مع غنم أهل حائل في المرعى، ثم تعود مع الغنم إلى حظائرها، وإفادته هذه تدل على أنها كانت قطعاناً كثيرة كالأغنام. أما جبال حائل، فقد ذكر فالين أنها لا تخلو من الماعز الجبلي والوبر. وأضاف أن الضباع والفهود والثعالب وبنات آوى تتواجد في منطقة حائل أيضاً. كما أكد أن الدهناء غنية بتنوع الحياة الفطرية، حيث تكثر فيها النعام، والأرانب، والغزلان، والمها، والجربيع، والضباب.⁽¹²⁾ ومشاهدات فالين هذه تقع داخل حدود محمية الإمام تركي بن عبد الله الملكية أو على أطرافها. وفي آخر النهار من أحد أيام رحلة الرحالة ويليام جيفورد بالجريف⁽¹³⁾ التي شملت وسط وشرق الجزيرة العربية وامتدت بين عامي 1862-1863م/ 1279-1280هـ، كان ومرافقيه يحثون رواحلهم لبييتون ليلتهم في بلدة ثادق بعد أن مروا على بلدة تميم قادمين من القصيم ومتجهين إلى الرياض، وإذا بقافلته تثير سرباً من الغزلان، إذ سرعان ما غاب عن الأنظار.⁽¹⁴⁾ وقد وصف بالجريف الطريق المتجه من ثادق إلى الرياض بقوله: "الطريق الآن يلتف بين الشجيرات، حيث تكثر الأرانب والحجل والقطا".⁽¹⁵⁾ ومشاهدات بالجريف في هذه المنطقة تقع داخل حدود محمية الملك عبد العزيز الملكية حالياً.⁽¹⁶⁾ (انظر الشكل 4).



الشكل 4: خارطة توضح حدود محمية الملك عبد العزيز

وحين قَدِم الرحالة الإيطالي كارلو جوارماني⁽¹⁷⁾ إلى نجد بغرض شراء عددٍ من الجياد العربية الأصيلة من موطنها الأصلي في عام 1864م/ 1280هـ، كان في يومٍ من الأيام يرى جياده في المنطقة الواقعة إلى الغرب من حائل، فأشار إلى أن جياده كانت ترتجف من الخوف بسبب كثرة الذئاب وبنات آوى في المنطقة.⁽¹⁸⁾ وبما أن الغرض الأساس من رحلة جوارماني هو شراء الجياد العربية الأصيلة فقد كان مهتمًا أيضًا بنظامها الغذائي، إذ أشار إلى أن الخيول النجدية تتغذى على الجراد، وأكد على القيمة الغذائية للجراد، حيث تُشعر الخيول بالشبعة، وتشد عضلاتها، دون أن تُسمّنها. كما أضاف أن الجراد يجفف، ويطحن أحيانًا، ويحفظ لسنوات، ويُقدم للخيول عند الحاجة⁽¹⁹⁾. إن هذا الاهتمام بتغذية الخيول على الجراد، وتكرار الرحالة لهذا الأمر -كما سيأتي لاحقًا- يؤكد أن البيئة البرية في المملكة العربية السعودية هي حلقات متصلة، يشد بعضها بعضًا، ومن ثم ينبغي الاهتمام بها جميعًا لضمان تحقيق أفضل النتائج في إعادة توطين السلالات الحيوانية المهددة بالانقراض في بيئتها الأصلية. كما نص جوارماني على أن "الحيوانات البرية الموجودة في منطقة الجبل [يقصد جبل حائل] هي النعام، والأبقار البرية، والتمور، والفهود، والثعالب، والذئاب، والأرانب، والظباء"⁽²⁰⁾.

وفي شهر فبراير من عام 1865م/ 1281هـ، انطلق الدبلوماسي الإنجليزي لويس بيلي⁽²¹⁾ من الكويت قاصدًا الرياض بغرض الالتقاء بالإمام فيصل بن تركي. وحين قطع الدهناء بالغًا حدودها الغربية وأصبح على مقربةٍ من منطقة جبال العرمة، أشار إلى أن المها والأرانب مشاهدة في هذه المنطقة⁽²²⁾. وهذه المنطقة التي يقصدها بيلي تقع اليوم ضمن نطاق محمية الملك عبد العزيز الملكية.

أما الرحالة الإنجليزي الآخر تشارلز داوتي⁽²³⁾ الذي استكشف مناطق شمالي ووسط وغربي الجزيرة العربية في عامي 1876-1877م/ 1293-1294هـ، فقد انطلق من دمشق، وحين أصبح على مقربة من العقبة أفاد بأنه شاهد جميلةً ضخمة من الظباء في هذه المنطقة.⁽²⁴⁾ ولما بلغ هضبة حسمى قال: "في تلك المنطقة توجد الأبقار الوحشية، ذلك الكائن الذي لا يزال مجهولاً في أوروبا؛ وهو نوع من الظباء. وتنقل الأبقار الوحشية على هيئة جماعات مكونة غالباً من اثنين إلى ثلاثة، وتتحرك بهدوء في السهول الرملية الجافة، حيث إنها لا ترد المياه ألبتة".⁽²⁵⁾ ومشاهدات داوتي في هذه المنطقة تقع داخل حدود محمية الملك سلمان الملكية⁽²⁶⁾، أو على أطرافها. (انظر الشكل5).



الشكل5: خارطة توضح حدود محمية الملك سلمان الملكية

وحين أصبح داوتي في منطقة الحجر قرب مدائن صالح، أشار إلى أنه ذهب مع رفقةٍ معه لتسلق الجبال أملاً في صيد الماعز الجبلي الذي يسمى محلياً "بدن". وفي هذه المنطقة تمكن أحد مرافقيه من اصطيد النيص. كما أفاد بأن النعام مشاهد في مدائن صالح.⁽²⁷⁾ وفي المنطقة الواقعة إلى الغرب من مدائن صالح تنتشر القنفاذ، والوبر الذي لا يعيش منفرداً في الغالب، وإنما يتنقل في جماعات تصل إلى العشرة في آنٍ واحد كما يشير داوتي.⁽²⁸⁾ ويضيف أن الذئب والثعلب والضباع والنمور المرقطة والفهود والوعول والظباء والوضيحي تعيش في هذه المنطقة.⁽²⁹⁾ وحين أقام داوتي مدةً من الزمن مع بعض أهل البادية في منطقة الحرة الواقعة إلى الغرب من العلا، أكد كثرة الذئب فيها⁽³⁰⁾، وذكر أنها موطن الغزلان (الإدمي) والبدن. وهذا المشاهدات التي دونها داوتي قرب العلا تقع ضمن حدود محمية شرعان⁽³¹⁾ التابعة للهيئة الملكية لمحافظة العلا، أو على أطرافها. أما مناطق النفود، فقد ذكر داوتي أن الحيوانات البرية التي تعيش فيه هي القط البري المسى محلياً (القرطة)، والغزال (العفري) الذي لا يرد المياه⁽³²⁾.

وفي أواخر سنة 1878م/1295هـ، انطلق الرحالة الإنجليزي ولفريد بلنت⁽³³⁾، وبمعيته زوجته الرحالة آن بلنت⁽³⁴⁾، من دمشق لاستكشاف منطقة حائل. وقبل الوصول إلى قرية كاف، ذكرت آن أن الظباء تصادفهم بين الحين والآخر في طريقهم.⁽³⁵⁾ وبعد أن تجاوزا قرية كاف، أشارا إلى أنهما لم يشاهدا في هذه المنطقة الواقعة بين كاف والجوف سوى الأرناب والغزلان والضباع.⁽³⁶⁾ وقد اعتبرت آن أن الأرناب كثيرة في هذه المنطقة لدرجة الإزعاج.⁽³⁷⁾ وهذه المنطقة التي كتبها عنها ولفريد وأن بلنت تقع ضمن حدود محمية الملك سلمان الملكية.

وبعد أن غادرا الجوف متجهين إلى حائل عبر درب زبيدة، نزلا ضيوفاً على جماعة من بني لام. وقد وجداهم في حالة رئيسية بسبب الجفاف في تلك السنة، لدرجةٍ كاد ينعدم معها حليب إبلهم، فأشار إلى أنهم يتغذون بالكامل تقريباً على التمر والجراد الذي ملأ الأرض تلك السنة. ثم بين ولفريد أهمية الجراد لبيئة الجزيرة العربية، فذكر أن الجياد العربية الأصلية لا تتغذى على الجراد فحسب، وإنما ينعكس ذلك إيجاباً عليها. كما أن الإبل تأكل منها في مرعاها. والطيور الجارحة، بما في ذلك الصقور، والحباري، والطيور الصغيرة المحلية. بل إن ولفريد يذكر أن الضبع التي اصطادها قد وجد معدتها مليئة بالجراد.⁽³⁸⁾ وقد أشار ببلي قبل بلنت باقتضاب إلى الأهمية الغذائية للجراد في الجزيرة العربية.⁽³⁹⁾ وإفادة ببلي وبلنت حول الجراد تبين مدى أهمية التكامل البيئي في المملكة العربية السعودية، وأن اكتمال كل هذه العناصر يساهم في تحقيق الغاية المرجوة في إعادة البيئة البرية في المحميات إلى طبيعتها التي كانت عليها.

أما أهم الحيوانات البرية التي تستوطن النفود الكبير حسب إفادة ولفريد فهي النعام، لكنه أكد ندرتها وأنه لم يرها بعينه، رغم أنه عاين أثرها في عمق النفود، حيث تبتعد عن أقرب منطقة مأهولة بما لا يقل عن مئة وستين كيلو متراً.⁽⁴⁰⁾ وهذا الأمر يؤكد التراث العربي منذ القدم، إذ تكثر في كتب التاريخ والأدب العربي الإشارة إلى العثور على (بيض النعام) في الأماكن البعيدة التي لا يصل إليها البشر عادةً. والأقرب أن المقصود قشور البيض، لأن وجود البيض يستلزم وجود النعام، فهي لن تهجر بيضها، فلو وجدوا بيض النعام لوجدوا النعام، لكنهم يقولون ذلك تجوؤاً واختصاراً عن قولهم: قشور بيض النعام. وحول وجود النعام في هذا الموضع تحديداً يقول الشاعر الجاهلي جابر بن حريش:

ولقد أرانا يا سَيِّ⁽⁴¹⁾ بِحائل⁽⁴²⁾ نرعى القرى⁽⁴³⁾ فكامساً فالأصفرا⁽⁴⁴⁾
فالجزع⁽⁴⁵⁾ بين ضباعٍ فرصافٍ فعواضي⁽⁴⁶⁾ حوَّ البساسب مقفرا⁽⁴⁷⁾
لا أرض أكثر منك بيضَ نعامٍ ومذائباً⁽⁴⁸⁾ تندى وروصاً أخضرا⁽⁴⁹⁾

فهذه القصيدة التي قيلت في عصر ما قبل الإسلام، وهذه الإفادة من رحالة كتبها في العصر الحديث، تتفقان وتؤكدان على أن النعام لا يستوطن ولا يتكاثر إلا في المواضع البعيدة تماماً عن ارتياد الناس.

لكن هذا لا يعني أبداً أن النعام لا يُشاهد ولا يصل إليه الناس، بل على العكس فإنه يتعرض للصيد، وتصل إليه أيدي الناس وأسلحتهم. وقد أشارت آن بلنت حين كانت وزوجها في ضيافة أمير حائل محمد بن عبد الله بن رشيد أنه أمر بإهداء آن بيضة طازجة من بيض النعام أحضرت إلى الأمير من النفود.⁽⁵⁰⁾

أما الغزلان والذئاب فهي لا تتوغل كثيراً داخل النفود حسب ما أشار إليه ولفريد. وتكثر الثعالب والضباع في الحدود الجنوبية للنفود على أطراف جبل أجا.⁽⁵¹⁾ أما الأرناب فهي كثيرة جداً في كل مكان من النفود؛ وقد أشارت آن إلى أنها من حيث الحجم تصل إلى حجم الأرناب الإنجليزية المستأنسة. كما أضافت أن كلاب الصيد لم تتمكن من اصطياد أي منها بسبب كثرة أشجار الغضا التي تلجأ لها وتخفي في أدغالها.⁽⁵²⁾ وهذا بطبيعة الحال يؤكد أهمية التكامل البيئي لنجاح إعادة توطين الحيوانات البرية في المحميات السعودية وضمان استدامتها. وأفاد ولفريد أن الغضا يكثر في منطقة النفود الكبير، خاصة النصف الشمالي منه، ويصل ارتفاع الغضا حسب مشاهدته إلى خمسة عشر قدماً. ويضيف ولفريد أن الغضا يختفي في

المنطقة الواقعة إلى الجنوب من العليم، حيث يأخذ الأرض موضع الغضا.⁽⁵³⁾ كما أشارت آن إلى أن البقر الوحشي يستوطن النفود ولا يغادره مطلقاً.⁽⁵⁴⁾ ورغم أن ولفريد قد وجد أن الطيور في منطقة النفود الكبير أقل انتشاراً من الحيوانات المشاء إليها أنفاً إلا أنه شاهد الحباري والصقور والطيور الجارحة، مثل الباز.⁽⁵⁵⁾ وقبيل الوصول إلى حائل، أكد ولفريد وجود الوعول والفهود والوبر في جبل أجا.⁽⁵⁶⁾ والحقيقة أن هذه النصوص الثمينة والوصف التصويري الذي قدمه ولفريد وأن بلنت يعد بمثابة خارطة ذهنية واضحة لمناطق انتشار حيوانات بيئة الجزيرة العربية؛ مما يسهم مساهمة فعالة في اختيار أماكن إعادة توطين هذه الحيوانات في بيئتها بكل دقة.

وفي طريق العودة خرجت آن بلنت وزوجها من حائل في شهر فبراير من سنة 1879م/ 1296هـ باتجاه العراق. وحين أصبحت القافلة على أطراف الدهناء إلى الشمال من بقعاء وجبل جلدية، توقفت لبعض الوقت. فاستغل الرحالة من آل بلنت هذا التوقف للتجول في هذه المنطقة التي قالت عنها أنا: "الوديان هنا عامرة بالأرانب".⁽⁵⁷⁾ كما شاهدت فيها الحباري، وقطيعة من الغزلان.⁽⁵⁸⁾ وعلى طريق الحج القديم المتجه إلى الشمال الشرقي نحو تربة، اختارت القافلة الدهناء. وفي تلك الأثناء صادفت قافلة الرحالة ضبعاً يحمل في فمه رجل غزال.⁽⁵⁹⁾ وكما أكدت آن بلنت أهمية الغطاء النباتي لتكاثر الأرانب في النفود الكبير، فإنها مجدداً تشير إلى أن الغطاء النباتي الكثيف في الدهناء كان سبباً في فشل محاولاتهم لاصطياد الأرانب رغم أنهم يمتلكون سلاحاً نارياً وصقراً وثلاثة من كلاب الصيد؛ إذ إن الأرانب تختفي وسط تلك الشجيرات التي تكون بمثابة حماية طبيعية لها.⁽⁶⁰⁾ واستمرت مشاهدات الأرانب طوال مسير القافلة، حيث أشارت آن إلى وجودها في وادي الباطن.⁽⁶¹⁾ ومن الجدير بالذكر أن معظم مشاهدات الحياة الفطرية التي دونها ولفريد وأن بلنت في طريق عودتهما من حائل تقع ضمن نطاق محمية الإمام تركي بن عبد الله الملكية.

ويصف الرحالة الألماني يوليوس أويتنج⁽⁶²⁾ تفاصيل أحد أيام رحلته في وسط الجزيرة العربية في عامي 1883-1884م/ 1300-1301هـ، فيقول: "استيقظنا باكراً، قبل ساعتين من شروق الشمس. الإبل قد حُملت، وعُقلها قد حُلّت. ليس هناك إفطار إلا أرز بارد بقي من وجبة البارحة... في أقل من خمس دقائق، تحرك الركب (بسم الله). نظراً لبرودة الجو في الصباح، يمتطي كل واحد راحلته بصمت، ملتحفاً بعباءته. ومع انبلاج الصباح، وثبت أنثى ظبي بيضاء ضخمة. وقبل أن يتمكن أحدها من تهيئة نفسه للقنص، كانت قد اختفت خلف أقرب الكتبان الرملية."⁽⁶³⁾

وفي نفس هذا اليوم الذي يصفه أويتنج، وبعد أن انطلق الركب بعد راحة قصيرة لتناول القهوة، يضيف أويتنج: "فجأةً بدت لنا حباري أمامنا مباشرةً. ولحسن الحظ، فقد أخطأنا جميع الطلقات التي أطلقت نحوها. ثم أيضاً قفزت أرنب فجأةً، وانطلق أحدهم خلفها راجلاً في مهمة مستحيلة... فجأةً سمعنا طلقة، ثم أخرى، صرخات البهجة انطلقت من خلفنا، ثم أقبل القناص المحظوظ يجري فوق الكتيب الرمي."⁽⁶⁴⁾

وفي مطلع عام 1893م/ 1310هـ انطلق الرحالة الروسي إدوارد نولده⁽⁶⁵⁾ من الشام لاكتشاف شمال ووسط الجزيرة العربية. وحين تجاوز الجوف جنوباً وأصبح على أطراف النفود، أراد المبيت في هذه المنطقة، فوصف ليلته تلك بقوله: "كنا نسمع أصوات الثعالب، وأصوات الضباع العديدة التي تشبه الصرير، وأخيراً زئير الفهود الذي يكسر سكون الليل".⁽⁶⁶⁾ وفي النفود ذكر أن أهم أنواع الحياة الفطرية التي شاهدها الضباع، والغزلان، والأرانب، والثعالب.⁽⁶⁷⁾ أما الإنجليزي جيرارد ليتشمان⁽⁶⁸⁾ الذي غادر دمشق برفقة جماعة من العقيلات⁽⁶⁹⁾ في الشهور الأخيرة من سنة 1912م/ 1330هـ قاصداً الوصول إلى القصيم والرياض، فقد أشار حين اقترب من الجوف إلى أن "أعداداً من الطيور والحيوانات من الممكن مشاهدتها في هذه المنطقة؛ كالحجل، والسمان، والأرانب، والحباري، والأسراب الضخمة من الطباء. كما أن هناك كميات استثنائية ومتنوعة من الثعابين، والعرب يعتبرونها كلها سامة، ولا يؤمنون بأن هناك ثعبان غير ضار."⁽⁷⁰⁾

وبين عامي 1921 و1923-1924م/ 1339 و1342هـ زار البريطاني تشيزمان⁽⁷¹⁾ الجزيرة العربية لأغراض استكشافية. وخلال رحلته الأولى كان يستكشف المنطقة القريبة من سلوى في منطقة الأحساء، فاستعار مرافقه بندقيته واصطاد بها طائر الكروان.⁽⁷²⁾ أما طيور الفلامينجو فقد شاهدها حين أصبح قريباً من العقير.⁽⁷³⁾ ولما كان في الهفوف، ذكر أن الذئاب تكون في الليل قريبة من أسوار المدينة، وأن أهل المدينة يسمعون عواءها. أما بنات أوى فقد أشار تشيزمان إلى أنها تتحرك كمجموعات، في وصف يدل على كثرتها.⁽⁷⁴⁾ وحول مزارع الهفوف، رأى تشيزمان طيور البط تحلق بين مياهها في الصباح،⁽⁷⁵⁾ والقطا يطير بين بساتينها، وقد تمكن مرافقوه من صيد القطا.⁽⁷⁶⁾

اتجه تشيزمان بعد ذلك جنوباً لاستكشاف مناطق يبرين ورمال الجافورة وأطراف الربع الخالي. وفي المنطقة الواقعة بين جبل الحرملية والجافورة، تكررت مشاهدات تشيزمان للأرناب، وأشار إلى أهمية شجيرات العرفج للأرناب، حيث إنها توفر لها حمايةً طبيعية من الطيور الجارحة.⁽⁷⁷⁾ وفي منتصف إحدى الليالي، حين كان معظم أفراد قافلة تشيزمان في سبات عميق، إذ زارهم ذئب. وربما لكونه قد أعياء الظمأ، ولكون ذلك الموضع الذي يقع إلى الجنوب من وادي السهباء وعلى أطراف الربع الخالي فقد اتجه الذئب إلى قرب الماء دون غيرها.⁽⁷⁸⁾ وبينما يستكشف تشيزمان هذه المناطق الرملية، لفت النظر إلى كثرة أشجار الغضا فيها، وأثار الانتباه إلى أن هذا النوع من النباتات يساهم مساهمةً فعالة وطبيعية في الحد من زحف الرمال.⁽⁷⁹⁾ كما يسجل مشاهداته للجرباع في هذه المنطقة.⁽⁸⁰⁾ وذكر تشيزمان أنه ومرافقوه أمضوا بعض الوقت في صيد الأرناب قرب يبرين؛⁽⁸¹⁾ مما يدل على كثرتها في هذه المنطقة. كما شاهد أيضاً قرب يبرين سرباً من القطا.⁽⁸²⁾ ورأى طيور الكروان تدرج بين الكثبان الرملية، وتمكن أحد مرافقيه من اصطيد اثنين منها.⁽⁸³⁾

أما فيليي⁽⁸⁴⁾، فقد قام برحلة طويلة في أقطار الجزيرة العربية امتدت بين عامي 1917-1918م/ 1336هـ. وكان قد ابتدأها من العقير واتجه إلى الرياض، وقبيل أن يصل إلى الرياض حيث كان قرب وادي السلي ومناطق شرق الرياض أفاد بأن الأطباء والحباري أو الكروان والضباب والجرباع كانت على مرأى منه في هذه المنطقة.⁽⁸⁵⁾ وهذه المنطقة التي يشير إليها فيليي تقع اليوم ضمن نطاق محمية الإمام عبد العزيز بن محمد الملكية.

وحين غادر فيليي الرياض سالماً درب الحاج، وكان في المناطق الشمالية الغربية منها، تاركاً سدوس وشعيب الحيسية إلى الشمال الشرقي منه، أشار إلى أن الحباري كانت تطير لتبتعد عن طريق القافلة.⁽⁸⁶⁾ ولما ورد آبار تبارك، ذكر أن الأطباء مشاهدة في هذه المنطقة التي تكثر فيها نباتات الحمض.⁽⁸⁷⁾

كما خصص فيليي رحلة من رحلاته العديدة في الجزيرة العربية إلى شمالها في عام 1922هـ/ 1340هـ، حيث تجول بين كاف، والجوف، وسكاكا، وعرعر. وقد ذكر أنه رأى ذئباً كبيراً قرب عرعر.⁽⁸⁸⁾ وهذه المنطقة تقع داخل نطاق محمية الملك سلمان الملكية، أو على أطرافها.

ولعله من الملاحظ من خلال النماذج التي استعرضها هذا البحث أن معظم شهادات ومعانيات الرحالة الأجانب للحيوانات البرية في الجزيرة العربية كانت في القرن التاسع عشر الميلادي ومطلع القرن العشرين/ الثالث عشر الهجري ومطلع القرن الرابع عشر، بينما تنخفض نسبة الإشارات إلى هذه البيئة البرية في كتابات الرحالة التي جاءت بعد ذلك. ويبدو أن السبب في ذلك هو شيوع الأسلحة بين الناس وتطورها، مما ساعد على الفتك بهذه الكائنات الجميلة، أو على الأقل قادها إلى الابتعاد أكثر عن المناطق المأهولة بالسكان. ثم جاءت السيارة بعد ذلك وقضت على البقية الباقية من هذا العنصر البيئي المهم.



النتائج:

ما ورد في هذه الصفحات هو مجرد أمثلة لما تختزنه المصادر المحلية والأجنبية من مشاهدات تاريخية للبيئة البرية في المملكة العربية السعودية. فكما أن هذا البحث قد ركز فقط على مشاهدات الرحالة، فإن من الجدير بالذكر أن كتابات البلدانين المحليين تزخر بالكثير من المعلومات عن البيئة البرية. فكتب العلماء الراحلين أمثال عبد الله بن خميس، وحمد الجاسر، ومحمد العبودي، وعاتق البلادي، ومحمد بن بلهد -رحم الله الجميع- خاصةً البلدانية منها، لا تكتفي بذكر الجانب البدائي، وإنما تشير أحياناً إلى أنواع الحيوانات شبه المنقرضة التي كانت تعيش في تلك المناطق. وإضافةً إلى كتابات البلدانين، فإن كتب المذكرات للجيل الذي أدرك عصر ما قبل السيارة، لا تخلو أيضاً من الإشارات البيئية. فكتب مستشاري الملوك، خصوصاً الذين رافقوهم في رحلاتهم البرية، مثل يوسف ياسين وغازي القصيبي وغيرهما، غنية بالإشارات إلى أنواع الحيوانات التي عاشت في المملكة العربية السعودية، ومواقع عيشها.

والفرق بين هذه المصادر التاريخية والدراسات الجغرافية أن الأخيرة تدرس طبيعة الحيوان، ثم تدرس طبيعة الأرض ونباتاتها ومناخها، ثم تحدد مدى تعايش هذا الحيوان مع هذه الطبيعة من عدمه. أما المصادر التاريخية بتنوعها، سواء كانت كتب رحلات، أم مذكرات، أم بلدانيات، وسواء كانت محلية أم أجنبية، فهي كلها تقدم شهادات لأناس عاينوا هذه الحيوانات في بيئتها وطبيعتها الأصلية. ومن ثم، فإن اعتماد برامج إعادة توطين تلك الحيوانات، وإعادة استنبات النباتات المحلية، وفق ما جاء في هذه المصادر التاريخية أمرٌ في غاية الضرورة، لأن نسبة الخطأ في تحديد تلك المواضع والأنواع تكاد تنعدم. ومتى ما تكاملت العلوم وشد بعضها أزر بعض تحققت الغاية وبلغ المقصد؛ والله من وراء القصد.

الهوامش والإحالات:

(1) لمزيد من التفصيل عن هذه المحميات يُرجى زيارة الموقع الرسمي للمركز الوطني لتنمية الحياة الفطرية عبر الرابط التالي: <https://www.ncw.gov.sa/protected-areas>.

(2) أولريتش جاسبر سيترن Ulrich Jasper Seetzen هو رحالة ومستشرق ومبعوث ألماني، درس التراث الإسلامي والعربي في ألمانيا لمدة اثنتين وعشرين سنة، وعاش في العالم العربي لقراءة السبع سنين. قدم إلى الجزيرة العربية على هيئة درويش وطبيب باسم الحاج موسى. خرج بعد موسم الحج متجهاً إلى اليمن، وانقطعت أخباره، حيث يُعتقد أنه قُتل. D. G. Hogarth, *The Penetration of Arabia*, (London: Lawrence and Bullen, 1904), Pp. 82-3.

(3) Hogarth, *The Penetration of Arabia*, Pp. 82-3.

(4) Hogarth, *The Penetration of Arabia*, P. 157.

(5) تقع محمية الإمام تركي بن عبد الله الملكية في شمال المملكة العربية السعودية، وتمتد ضمن النطاق الإداري لمناطق الجوف والقصيم وحائل والحدود الشمالية والمنطقة الشرقية، على مساحةٍ تصل إلى 91,500 كم. لمزيد من التفاصيل انظر منصة سعوديبيديا عبر الرابط التالي: [محمية الإمام تركي بن عبد الله الملكية](#).

(6) الكابتن جورج فورستر سادلير Captain Georg Forster Sadlier هو مبعوث الإدارة الإنجليزية في الهند في عام 1819م/ 1234هـ للمقابلة إبراهيم باشا وتهنئته على تدمير الدرعية. Hogarth, *The Penetration of Arabia*, Pp. 104-105.

(7) G. Forster Sadlier, *Diary of a Journey across Arabia from El Khatif in the Persian Gulf, to Yambo in the Red Sea, during the Year 1819*, (Bombay: Education Society Press, 1866), P. 35.

(8) Sadlier, *Diary of a Journey across Arabia*, P. 56.



(9) Sadlier, *Diary of a Journey across Arabia*, P. 57.

(10) تقع محمية الإمام عبد العزيز بن محمد الملكية في موقعٍ يحده من الجنوب طريق الرياض – الدمام السريع، ومن الجنوب الغربي العاصمة الرياض، ومن الشمال الغربي هلال الدهناء. وتمتد على مساحة 11,300 كم. ومن أبرز معالمها روضة خريم ودحل المربع وعروق الدهناء. لمزيدٍ من التفاصيل عن محمية الإمام عبد العزيز بن محمد انظر الموقع الرسمي للمحمية عبر الرابط التالي: [محمية الإمام عبد العزيز بن محمد الملكية](#).

(11) جورج أغسطس فالين George Augustus Wallin هو رحالة سويدي وأستاذ جامعي مهتم باللغة العربية والعلوم الإسلامية. لم تكن رحلته لأغراض استخباراتية أو سياسية وإنما كانت علميةً صرفة. توفي عام 1852م/ 1268هـ Hogarth, *The Penetration of Arabia*, Pp. 160-62.

(12) George Augustus Wallin, "Narrative of a Journey from Cairo to Medina and Mecca, by Suez, Araba, Tawila, al-Jauf, Jubbe, Hail," *The Journal of the Royal Geographical Society of London*, Vol. 24 (1854), P. 189.

(13) ويليام جيفورد بالجريف William Gifford Palgrave عمل في مرحلةٍ من مراحل عمره جندياً في الجيش البريطاني في الهند، ثم أصبح منصرفاً في بعثةٍ تنصيريةٍ أقامت في رحلة بلبنان. قدم إلى الجزيرة العربية بهيئة تاجر سوري واتخذ له اسماً هو بركات الشامي. Hogarth, *The Penetration of Arabia*, P. 244.

(14) William Gifford Palgrave, *Narrative of a Year's Journey through Central and Eastern Arabia (1862-63)*, (London: Macmillan & Co., 1865), P. 1: 359.

(15) Palgrave, *Narrative of a Year's Journey*, P. 1: 360.

(16) تقع محمية الملك عبد العزيز الملكية إلى الشمال الشرقي من العاصمة الرياض، وتحدها من الشمال محافظة حفر الباطن، ومن الغرب محافظة المجمعة، ومن الشرق قرية العليا. وتمتد على مساحةٍ تصل إلى 28,000 كم. ومن أهم معالمها رياض الخفس والتهاة ونورة، والصمان، والدهناء. ولمزيدٍ من التفاصيل عن محمية الملك عبد العزيز الملكية انظر موقع سعوديبيديا عبر الرابط التالي: [محمية الملك عبد العزيز الملكية](#).

(17) كارلو كلاوديو جوارماني Carlo Claudio Guarmani هو أصلاً من بولونيا في إيطاليا، وقد ولد في عام 1828م/ 1244هـ. هاجر إلى بيروت، ومن هناك اكتسب الخبرة وتعلم اللغة العربية. بدأ بالمتاجرة مع البادية، واهتم بتجارة الخيل، ولهذا قام برحلته إلى نجد. Carlo Guarmani, *Northern Najd: A Journey from Jerusalem to Anaiza in Qasim*, (London: The Argonaut Press, 1938), P. introduction.

(18) Guarmani, *Northern Najd*, P. 36.

(19) Guarmani, *Northern Najd*, P. 50.

(20) Guarmani, *Northern Najd*, P. 92.

(21) الكولونيل لويس بيلي Colonel Lewis Pelly هو المقيم البريطاني في بوشهر، وقد قدم إلى المنطقة بمهمةٍ رسمية، لكن رحلته التي دونها ونشرها غنية بالمعلومات التاريخية. Hogarth, *The Penetration of Arabia*, P. 238.

(22) Lewis Pelly, "A Visit to the Wahabee Capital, Central Arabia," *The Royal Geographical Society of London*, Vol. 35 (1865), P. 174.



(23) تشارلز داوتي Charles Doughty هو صاحب الرحلة الطويلة إلى أجزاء كثيرة من الجزيرة العربية وصاحب الإقامة الممتدة نسبيًا فيها. ورغم نظرته المتعصبة دينيًا للمسلمين، وما يظهر أحيانًا من عدم الإنصاف في كتابته، إلا أن كتابه من أهم كتب الرحلات في الجزيرة العربية. P. 1: 18. Charles M. Doughty, *Travels in Arabia Deserta*, (New York: Random House, 1921),

(24) Doughty, *Travels in Arabia*, P. 1: 89.

(25) Doughty, *Travels in Arabia*, P. 1: 98.

(26) تقع محمية الملك سلمان الملكية في منطقة تحدها تبوك من الغرب، وتيماء من الجنوب الغرب، وحائل من الجنوب الشرقي، وسكاكا ودومة الجندل من الشرق، وحدود الأردن من الشمال. وتمتد المحمية على مساحة تصل إلى 130,700 كم. ومن أهم معالمها حرة الحرة وجبال الطبيق. لمزيد من التفاصيل عن محمية الملك سلمان الملكية انظر الموقع الرسمي للمحمية عبر الرابط التالي: [محمية الملك سلمان الملكية](#).

(27) Doughty, *Travels in Arabia*, P. 1: 173.

(28) Doughty, *Travels in Arabia*, P. 1: 371.

(29) Doughty, *Travels in Arabia*, P. 1: 372-73.

(30) Doughty, *Travels in Arabia*, P. 1: 473.

(31) تقع محمية شرعان ضمن النطاق الإداري للهيئة الملكية لمحافظة العلا، وتمتد على مساحة تصل إلى 1540 كم. لمزيد من التفاصيل عن محمية شرعان انظر الموقع الرسمي للهيئة الملكية لمحافظة العلا عبر الرابط التالي: [الهيئة الملكية لمحافظة العلا](#).

(32) Doughty, *Travels in Arabia*, P. 2: 164.

(33) ولفريد سكاون بلنت Wilfrid Scawen Blunt ولد في عام 1840م/1256هـ، التحق بالسلك الدبلوماسي ثم استقال وتفرغ لحياته الخاصة. بلنت: الحج إلى نجد مهد العرق العربي: زيارة بلاط الأمير العربي، ورحلتنا الفارسية، ت صبري محمد حسن، (القاهرة: المركز القومي للترجمة، 2007)، 1: 11-13.

(34) آن إيزابيلا نويل Anne Isabella Noel ولدت في عام 1837م/1253هـ، وقامت بعدة رحلات مع ولفريد. أقامت في مصر في آخر حياته ومها توفيت في عام 1917م/1336هـ. بلنت: الحج إلى نجد، 1: 13-16.

(35) بلنت: الحج إلى نجد، 1: 105.

(36) Wilfrid Scawen Blunt, "A Visit to Jebel Shammar (Nejd): New Routes through Northern and Central Arabia," *Proceedings of the Royal Geographical Society and Monthly Record of Geography*, Vol. 2, No. 2 (Feb. 1880), P. 83; بلنت: الحج إلى نجد، 1: 124.

(37) بلنت: الحج إلى نجد، 1: 122.

Blunt, "A Visit to Jebel Shammar," Pp. 92-93; بلنت: الحج إلى نجد، 2: 57.

(39) Pelly, "A Visit to the Wahabee Capital," P. 183.

(40) Blunt, "A Visit to Jebel Shammar," P. 96.

(41) سعي: تصغير اسم (سمية). يحيى بن علي التبريزي: شرح ديوان الحماسة، (بيروت: دار القلم، د.ت)، 1: 232.

(42) حائل: المدينة المعروفة اليوم بذلك الموضع، حيث كانت آنذاك بطن وادٍ بجبلي طيء. التبريزي: شرح ديوان الحماسة، 1: 232.



- (43) أشار الشارح إلى أن "القرى" اسم وادٍ هنا، وأنه في غير هذا الموضع مجرى الماء إلى الروضة. والأقرب أن كل وادٍ ومجرى ماء في نجد يُسمى (قرى). التبريزي: شرح ديوان الحماسة، 1: 232.
- (44) كامس والأصفر هما جبلان. التبريزي: شرح ديوان الحماسة، 1: 232.
- (45) أشار الشارح إلى أن "الجزع" منعطف الوادي. والأقرب أن "الجزع" و(الجزعة) يطلقان في نجد على كل منعطف وادٍ. التبريزي: شرح ديوان الحماسة، 1: 232.
- (46) ضباغة ورصافة وعوارض أسماء لجبال في ذلك الموضع. ويقال إن قبر حاتم الطائي في عوارض. التبريزي: شرح ديوان الحماسة، 1: 232.
- (47) (الحو) جمع أحوى، وهو الأسود، ويقصد به اخضرار الأرض من النبات. و"البسابس" جمع بسبس، وهو الفضاء. والمقفر الذي لا أنيس به. التبريزي: شرح ديوان الحماسة، 1: 232.
- (48) (المذانب) جمع مذنب لمسيل الماء. التبريزي: شرح ديوان الحماسة، 1: 232.
- (49) التبريزي: شرح ديوان الحماسة، 1: 232.
- (50) بلنت: الحج إلى نجد، 1: 257.
- (51) Blunt, "A Visit to Jebel Shammar," P. 96.
- (52) بلنت: الحج إلى نجد، 1: 188; P. 96; Blunt, "A Visit to Jebel Shammar,"
- (53) Blunt, "A Visit to Jebel Shammar," P. 96.
- (54) بلنت: الحج إلى نجد، 1: 189, 213.
- (55) Blunt, "A Visit to Jebel Shammar," P. 97.
- (56) Blunt, "A Visit to Jebel Shammar," P. 96.
- (57) بلنت: الحج إلى نجد، 2: 52.
- (58) بلنت: الحج إلى نجد، 2: 55.
- (59) بلنت: الحج إلى نجد، 2: 56-57.
- (60) بلنت: الحج إلى نجد، 2: 62.
- (61) بلنت: الحج إلى نجد، 2: 85-86, 89.
- (62) يوليوس أويتنج Julius Euting هو مستشرق من مدينة ستراسبورغ، يُعد عالماً في الشعوب السامية، وقد توج اهتمامه برحلته إلى الجزيرة العربية. Hogarth, *The Penetration of Arabia*, P. 253.
- (63) Julius Euting, "A Day's Journey in the Desert," *The Old and New Testament Student*, Vol. 15, No. 1/2 (Aug. 1892), P. 23.
- (64) Euting, "A Day's Journey in the Desert," P. 24.
- (65) البارون إدوارد نولده Baron Eduard Nolde ولد في عام 1849م/ 1265هـ في مقاطعة لاتفيا. ارتحل إلى إسبانيا وأميركا الجنوبية والولايات المتحدة والقسطنطينية، وسوريا، والجزيرة العربية، وأفريقيا. انتحر في عام 1895م/ 1313هـ. إدوارد نولده: الأوضاع السياسية في وسط الجزيرة العربية عند نهاية القرن التاسع عشر، ت عوض البادي، (د.م: دار بلاد العرب للنشر، 1997)، 11-12.



- (66) نولده: الأوضاع السياسية في وسط الجزيرة العربية، 27-28.
- (67) نولده: الأوضاع السياسية في وسط الجزيرة العربية، 33.
- (68) الكولونيل جيرارد إفيلين ليتشمان Colonel Gerard Evelyn Leachman ولد في عام 1880م/ 1297هـ، أصبح من ضباط المخابرات البريطانية، فخدم في الهند والعراق، وسافر إلى الجزيرة العربية. توفي في العراق في عام 1920م/ 1338هـ ويكيبيديا: الموسوعة الحرة: [ويكيبيديا](#).
- (69) العقيلات أو عقيل هم جماعة من التجار من نجد عمومًا ومن بريدة غالبًا، اشتهرت تجارتهم حيث كانوا يصدرون الإبل والخيول إلى الكويت، والعراق، والشام، ومصر. وكان لهم أدوارًا سياسية، وحضارية، واجتماعية، وثقافية.
- (70) G. Leachman, "A Journey through Central Arabia," *The Geographical Journal*, Vol. 43, No. 5 (May 1914), P. 503.
- (71) الكابتن تشيزمان Captain Cheesman التحلق بالجيش البريطاني، وخدم في البصرة، مما مهد لقيامه بهذه الرحلة. R. E. Cheesman, *In Unknown Arabia*, (London: Macmillan & Co., 1926), introduction.
- (72) Cheesman, *In Unknown Arabia*, P. 42.
- (73) Cheesman, *In Unknown Arabia*, P. 47.
- (74) Cheesman, *In Unknown Arabia*, P. 108.
- (75) Cheesman, *In Unknown Arabia*, P. 129.
- (76) Cheesman, *In Unknown Arabia*, P. 155, 293.
- (77) Cheesman, *In Unknown Arabia*, P. 232, 243, 281-83.
- (78) Cheesman, *In Unknown Arabia*, P. 242.
- (79) Cheesman, *In Unknown Arabia*, P. 247.
- (80) Cheesman, *In Unknown Arabia*, P. 247, 276.
- (81) Cheesman, *In Unknown Arabia*, P. 248, 275.
- (82) Cheesman, *In Unknown Arabia*, P. 262.
- (83) Cheesman, *In Unknown Arabia*, P. 287-88.
- (84) هاري سانت جون فيليبي Harry Saint John Philby أو عبد الله فيليبي، هو أشهر رحالة غربي جاب الجزيرة العربية، وأكثر الرحالة الغربية إنتاجًا علميًا عنها. أتى إليها مبعوثًا رسميًا، فأحبها واستقر بها وترك العمل الدبلوماسي. سانت جون فيليبي: بعثة إلى نجد 1336-1337هـ/ 1917-1918م، ت عبد الله الصالح العثيمين، ط2 (الرياض: مكتبة العبيكان، 1419هـ/ 1998م)، 46.
- (85) H. St. J. B. Philby, *The Heart of Arabia: A Record of Travel & Exploration*, (London: Constable & Co., 1922), P. 1: 58.
- (86) Philby, *The Heart of Arabia*, P. 1: 117.
- (87) Philby, *The Heart of Arabia*, P. 1: 129.
- (88) H. St. J. B. Philby, "Jauf and the North Arabian Desert," *The Geographical Journal*, Vol. 62, No. 4 (Oct. 1923), P. 258.



المراجع

- بلنت، آ. (2007). الحج إلى نجد مهد العرق العربي: زيارة بلاط الأمير العربي: ورحلتنا الفارسية (صبري محمد حسن، ترجمة)، المركز القومي للترجمة.
- التبريزي، ي. ب. ع. (د.ت). شرح ديوان الحماسة، دار القلم. <https://www.ncw.gov.sa/protected-areas>
- فيلبي، س. ج. (1998). بعثة إلى نجد 1336-1337 هـ/ 1917-1918 م، (عبد الله الصالح العثيمين، ترجمة؛ ط.2)، مكتبة العبيكان.
- منصة سعوديينديا. (2025). [محمية الملك عبد العزيز الملكية](#).
- منصة سعوديينديا، (2025). [محمية الإمام تركي بن عبد الله الملكية](#).
- الموقع الرسمي للهيئة الملكية لمحافظة العلا: [البيئة الملكية لمحافظة العلا](#).
- الموقع الرسمي لمحمية الإمام عبد العزيز بن محمد الملكية: [محمية الإمام عبد العزيز بن محمد الملكية](#).
- الموقع الرسمي لمحمية الملك سلمان الملكية: [محمية الملك سلمان الملكية](#).
- نولده، إ. (1997). الأوضاع السياسية في وسط الجزيرة العربية عند نهاية القرن التاسع عشر (عوض البادي، تحقيق)، دار بلاد العرب للنشر.

Arabic References.

- Blunt, Ä. (2007). *al-hajj ilä Najd mahd al-‘Iraq al-‘Arabī : ziyārat balāṭ al-Amīr al-‘Arabī : wrḥltā al-Fārisiyah* (Şabrī Muḥammad Ḥasan, tarjamāt), al-Markaz al-Qawmī lil-Tarjamah.
- al-Tabrizi, Y. b. ‘A. (D. t). *sharḥ Dīwān al-Ḥamāsah, Dār al-Qalam*. <https://www.ncw.gov.sa/protected-areas>
- Filbī, S. J. (1998). *ba‘that ilä Najd 1336-1337h / 1917-1918m*, (‘Abd Allāh al-Şāliḥ al-‘Uthaymīn, tarjamāt ; Ṭ. 2), Maktabat al-‘Ubaykān.
- Minaṣṣāt s‘wdybydyā. (2025). *Maḥmiyat al-Malik ‘Abd al-‘Aziz al-Malakiyah*.
- Minaṣṣāt s‘wdybydyā, (2025). *Maḥmiyat al-Imām Turki ibn ‘Abd Allāh al-Malakiyah*.
- al-Mawqī‘ al-rasmī lil-Hay‘ah al-Malakiyah li-Muḥāfazat al-‘Ulā : al-Hay‘ah al-Malakiyah li-Muḥāfazat al-‘Ulā.
- al-Mawqī‘ al-rasmī lmḥmyh al-Imām ‘Abd al-‘Aziz ibn Muḥammad al-Malakiyah : Maḥmiyat al-Imām ‘Abd al-‘Aziz ibn Muḥammad al-Malakiyah.
- al-Mawqī‘ al-rasmī lmḥmyh al-Malik Salmān al-Malakiyah : Maḥmiyat al-Malik Salmān al-Malakiyah.
- Nūldah, I. (1997). *al-Awḍā‘ al-siyāsīyah fī wasaṭ al-Jazīrah al-‘Arabīyah ‘inda nihāyat al-qarn al-tāsī‘ ‘ashar* (‘Awaḍ al-Badī, taḥqīq), Dār bilād al-‘Arab lil-Nashr.

المراجع الإنجليزية

- Blunt, W. S. (1880). *A Visit to Jebel Shammar (Najd): New Routes through Northern and Central Arabia*. Proceedings of the Royal Geographical Society and Monthly Record of Geography
- Cheesman, R. E. (1926). *In Unknown Arabia*. Macmillan & Co.
- Doughty, C. M. (1921). *Travels in Arabia Deserta*. Random House.
- Euting, J. (1892). *A Day's Journey in the Desert*. The Old and New Testament Student.
- Guarmani, C. (1938). *Northern Najd: A Journey from Jerusalem to Anaiza in Qasim*. The Argonaut Press.
- Hogarth, D. G. (1904). *The Penetration of Arabia*. Lawrence and Bullen,



- Leachman, G. A.(1914). Journey through Central Arabia. *The Geographical Journal*. 43 (5), 500-520.
- Palgrave, W. G.(1865). *Narrative of a Year's Journey through Central and Eastern Arabia (1862-63)*. Macmillan & Co.
- Pelly, L.(1865). A Visit to the Wahabee Capital, Central Arabia. *The Royal Geographical Society of London*.35, 169-191.
- Philby, H. St. J. B.(1932).Jauf and the North Arabian Desert. *The Geographical Journal*. 62 (4), 241-259.
- Philby, H. St. J. B.(1922). *The Heart of Arabia: A Record of Travel & Exploration*. Constable & Co.
- Sadlier, G. F. (1866). *Diary of a Journey across Arabia from El Khatif in the Persian Gulf, to Yambo in the Red Sea, during the Year 1819*. Bombay: Education Society.
- Wallin, G. A. (1854).Narrative of a Journey from Cairo to Medina and Mecca, by Suez, Araba, Tawila, al-Jauf, Jubbe, Hail. *The Journal of the Royal Geographical Society of London*. 24, 115-207.





Contemporary Digital Graphic Designs Inspired by Traditional Sana'a Architecture Decorations

Waleed Ali Al-Kawmani^{*} 

walkawmani@gmail.com

Abstract:

The study aims to identify elevation front decorations in traditional Sana'a architecture and utilize them in creating contemporary digital graphic artistic designs. For the study purposes, the descriptive-analytical approach, focusing on studying phenomena as they exist in reality, was followed. Additionally, the quasi-experimental methodology, through which contemporary digital graphic designs inspired by Sana'a architecture decorations are created using Adobe Illustrator design software, was employed. The study is organized into an introduction and two main sections. The first section deals with decorations of the facades in traditional Sana'a architecture. The second section focuses on digital graphic design and its formal and aesthetic potentials. The study findings revealed that the old front elevations of Sana'a architecture were rich in aesthetic decorative formations that can be utilized in producing contemporary artistic works. Moreover, the possibility of innovating contemporary digital graphic designs inspired by traditional Sana'a decorations was demonstrated and highlighted.

Keywords: Architectural decorations, Old Sana'a, Digital design, Decorative design, Traditional architectural decorations.

^{*} PhD Student, Department of Visual Arts, College of Arts, King Saud University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Kawmani, W. A. (2025). Contemporary Digital Graphic Designs Inspired by Traditional Sana'a Architecture Decorations, *Journal of Arts*, 13(1), 470 -497.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



استلهام تصاميم جرافيكية رقمية معاصرة مستوحاة من زخارف عمارة صنعا التقليدية

وليد علي الكوماني *

walkawmani@gmail.com

ملخص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على زخارف الواجهات في عمارة صنعا التقليدية، ومن ثم الاستفادة منها في ابتكار تصاميم فنية جرافيكية رقمية معاصرة، مستعينة في تحقيق أهدافها بمنهجين مختلفين الأول: المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهتم بدراسة الظواهر كما هي في الواقع والثاني: المنهج شبه التجريبي، حيث يتم من خلاله ابتكار تصاميم جرافيكية رقمية معاصرة مستوحاة من زخارف عمارة صنعا، باستخدام برنامج التصميم اليستريتور (Illustrator). ويتضمن البحث مقدمة وتمهيدا ومحورين جاءت كالاتي: زخارف الواجهات في عمارة صنعا التقليدية. التصميم الجرافيكي الرقمي وإمكانياته التشكيلية والجمالية. وقد توصلت الدراسة إلى أن واجهات عمارة صنعا القديمة غنية بالتشكيلات الزخرفية الجمالية التي يمكن استثمارها في إنتاج أعمال فنية معاصرة، كما توصلت إلى إمكانية ابتكار تصاميم جرافيكية رقمية معاصرة مستوحاة من زخارف صنعا التقليدية.

الكلمات المفتاحية: زخارف عمارة صنعا القديمة، التصميم الجرافيكي الرقمي، تصميم زخرفي، زخارف العمارة التقليدية.

* طالب دكتوراه تخصص فنون بصرية - قسم الفنون البصرية - كلية الفنون - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الكوماني، و. ع. (2025). استلهام تصاميم جرافيكية رقمية معاصرة مستوحاة من زخارف عمارة صنعا التقليدية، مجلة الآداب، 13 (1)، 470-497.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.



ارتبطت الزخرفة بالعمارة ارتباطاً وثيقاً، تجلّى في العديد من الشواهد المعمارية التي خلفتها الحضارات المتعاقبة، ولعل أبرزها الحضارة الإسلامية التي مثلت الزخرفة جزءاً أصيلاً من نتاجها المعماري، لعدة اعتبارات ثقافية وفلسفية. ولم تكن العمارة اليمنية بمنأى عن ذلك التأثير الزخرفي، على الرغم من قدم فن العمارة في اليمن وازدهارها ما قبل ظهور الإسلام. وقد جاء في سلسلة ندوات التخطيط لدراسة التراث الشعبي للخليج والجزيرة العربية المقامة في الدوحة (1985)، بأن حضارة اليمن في الجانب المعماري كان لها التأثير البارز في صياغة المفردات الزخرفية الشعبية في الخليج العربي. كما أشار مرزوق (2010) إلى "أن الأصباغ التي استخدمها الفنان العربي في منطقة عسير في زخرفة عمارته كانت تستورد من اليمن" (ص 100). وهذا يؤكد امتلاك المعمار اليمني لأدواته الفنية، وكذا خبراته المتراكمة في فن العمارة والزخرفة على حد سواء.

وقد تميزت واجهات عمارة صنعاء التقليدية بثراء زخرفي، أضاف لها بعداً جمالياً وتشكيلياً، جعلها تبدو وكأنها لوحة فنية مكتملة العناصر، حيث اهتم الفنان المعماري بدقة وجمال الزخارف وتنوعها. وهذا ما ذهب إليه بونانفان (1987)، حيث أكد على أن زخارف الواجهة في عمارة صنعاء تشكل بعناية كما لو كانت واجهة رئيسية، وبهذا تعكس جماليات تبعدها عن طابع الواجهات المصمتة والرتيبة.

ونتيجة لأهمية زخارف صنعاء القديمة وارتباطها بإرث اليمن الحضاري والثقافي، ولأن معظم مبانيها مهددة بالاستحداث والتجديد غير المدروس من قبل سكانها، في ظل غياب دور الجهات المختصة، فقد برزت الحاجة لدراسة وتوثيق ذلك الإرث الزخرفي من جهة، واستثماره في إنتاج تصاميم زخرفية معاصرة من جهة أخرى، باستخدام وسائل عصرية تواكب التطورات التكنولوجية والتسارع التقني، ولأننا في عصر السرعة والعولمة وتعدد الثقافات، فقد برزت الحاجة الماسة للحفاظ على إرثنا الفني والحضاري وبعث قيم الهوية الكامنة فيه.

وفي إطار ما سبق، وسعياً لتأكيد العلاقة الترابطية بين الأصالة والمعاصرة، من خلال دمج مفاهيم وعناصر التراث الزخرفي المعماري بالتصميم الجرافيكي الرقمي المعاصر، وما ينتج عنه من خلق فني يمكن أن يثري الساحة الفنية والتشكيلية من جانب، ويعزز الهوية الثقافية والفكرية من جانب آخر، فقد تولدت لدى الباحث مشكلة الدراسة وتمثلت في الأسئلة الآتية:

- ما الزخارف المعمارية المتواجدة في واجهات عمارة صنعاء التقليدية؟
 - ما الإمكانيات التشكيلية والجمالية لبرامج التصميم الجرافيكي الرقمي المعاصر؟
 - هل يمكن استلهام تصاميم جرافيكية رقمية معاصرة مستوحاة من زخارف عمارة صنعاء التقليدية؟ وبناءً على ما سبق فإن الدراسة تسعى لتحقيق أهداف محددة تتمثل في الآتي:
 - الوقوف على زخارف واجهات عمارة صنعاء التقليدية.
 - الكشف عن الإمكانيات التشكيلية والجمالية لبرامج التصميم الجرافيكي المعاصر.
 - استلهام تصاميم جرافيكية رقمية معاصرة مستوحاة من زخارف واجهات عمارة صنعاء التقليدية.
- تكمّن أهمية الدراسة في كونها ستسهم في المحافظة على خصوصية وتفرد التراث الزخرفي اليمني وتأكيد الهوية الحضارية اليمنية، كما ستسهم من الناحية التطبيقية في إثراء الساحة التشكيلية والجمالية من خلال ابتكار تصاميم جرافيكية رقمية معاصرة مستوحاة من زخارف صنعاء التقليدية.

ولأن الدراسة تهدف للتعرف على زخارف الواجهات في عمارة صنعاء، فقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي بهدف وصف وتحليل الزخارف. كما أنها تسعى للكشف عن الإمكانيات التشكيلية والجمالية لبرامج التصميم الجرافيكي، وابتكار أعمال جرافيكية رقمية معاصرة مستوحاة من زخارف عمارة صنعاء التقليدية، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال المنهج شبه



التجريبي، عبر برنامج التصميم الجرافيكي اليستريتور (Illustrator) الذي يمكن الباحث من إنتاج أشكال وألوان وتكوينات إبداعية لا حصر لها.

ولأهمية إيضاح معاني مصطلحات الدراسة سيفرد الباحث مساحة لتعريفها كالآتي:

الاستلهم Inspiration :

التعريف الاصطلاحي: "هو العلم الذي يبحث عن حل المشكلات التصميمية من خلال النظر إلى الطبيعة كمثال يحتذى به" (أميمة، 2002، ص 9).

التعريف الإجرائي: هو عملية إبداعية صرفة تقوم على قراءة عناصر التراث المادي ورموزه وصوره الميثولوجية، للكشف عن قوانينها وعلاقاتها، بهدف إعادة صياغتها في قالب جمالي معاصر.

فن الجرافيك Graphic art :

التعريف الاصطلاحي: هو فن التخطيط والرسم على أي سطح، وهو الفن المطبوع الذي يحول التخطيط إلى طباعة عن طريق الحفر (محمد، 2011، ص 11).

التعريف الإجرائي: هو وسيلة من وسائل الاتصال البصري التقليدي التي تنفذ بطرق تقنية بدائية، تبدأ بالرسم المحفورة على أسطح متنوعة، وتنتهي بعملية الطباعة، وقد يأتي بطرق معاصرة من منشأ إلكتروني عن طري الحاسب الآلي.

الفن الرقمي Digital Art :

التعريف الاصطلاحي: يعرفه قاموس أكسفورد لمصطلحات الفنون (The Concise Oxford Dictionary of Art Terms) بأنه الفن الذي ينشأ في الأساس عن طريق الحاسب الآلي.

التعريف الاجرائي: الفن الذي يجعل من الحاسب الآلي أدواته الأساسية في رسم وتخطيط الموضوعات الفنية والتصاميم، حيث يستخدم الفارة في للرسم من الصفر عبر شاشة الكمبيوتر ومن خلال برنامج (Illustrator)، وقد يتعامل مع الصور المأخوذة من أصل تقليدي يدوي بواسطة (Scanner) لمعالجتها بالإضافة أو بالحذف.

المعاصرة Contemporary :

التعريف الاصطلاحي: تعني معايشة الحاضر بالمشاعر والوجدان والسلوك، والإفادة من كل منجزات الحاضر العلمية والفكرية والأدبية وتسخيرها لخدمة الإنسان ورفقيه (ماضي، د.ت، ص 327).

التعريف الاجرائي: تعني كل مظاهر التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يسهم في نقل الإرث الحضاري الفني والجمالي بصورة أكثر فاعلية وانسجام مع معطيات العصر.

إن هنالك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت التراث الزخرفي اليمني من جانب، ودراسات تناولت إمكانيات التشكيلية لبرامج التصميم الجرافيكي المعاصر من جانب آخر، لكن ما يميز هذه الدراسة أنها جمعت بين الجانبين، حيث قامت بدراسة الزخارف من الناحية الفنية والجمالية، وتطويع إمكانيات البرامج التصميمية الرقمية لابتكار تصاميم زخرفية معاصرة. وقد تتبعت الدراسة العديد من الدراسات السابقة التي عنت بدراسة زخارف عمارة صنعاء خاصة والزخارف الشعبية اليمنية والعربية بشكل عام وجاءت كالآتي:

دراسة (Taher, & Abu Aziz, 2016) بعنوان: "تحليل العناصر الزخرفية في عمارة صنعاء القديمة". وهدفت الدراسة إلى تحليل الوحدات الزخرفية الداخلية والخارجية لغرفة المفرج. واستخدمت المنهج النوعي من خلال ملاحظة المشاركين من صناع القمرية ومن سكان صنعاء، وقد توصلت إلى وجود تشابه بين زخارف القمرية وزخارف الجدران في المفرج، كما توصلت إلى أن تلك الزخارف قد تأثرت بالزخارف الإسلامية والعثمانية.

كما جاءت دراسة (فارح، 2018) بعنوان: "توظيف الزخارف الشعبية اليمنية في ابتكار تصميمات زخرفية مجسمة". هدفت الدراسة إلى إنتاج تصاميم زخرفية مجسمة مستوحاة من زخارف العمارة الشعبية اليمنية، ولتحقيق هدف الدراسة



استخدمت المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التاريخي والمنهج شبه التجريبي في إنتاج أعمال زخرفية مجسمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الزخارف الشعبية اليمنية غنية بالقيم الجمالية والتشكيلية، كما توصلت لإنتاج تصاميم زخرفية مجسمة مستوحاة من الزخارف الشعبية المختلفة. وقد تشابهت هذه الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في كونها تستلهم من التراث الزخرفي اليمني، لكنها اختلفت عنها في الأداة التي نفذت بها التصميم.

دراسة (العمري، 2020) بعنوان: "استلهام لوحات طباعية من زخارف العمارة الشعبية في منطقة عسير". وقد هدفت الدراسة لاستلهام لوحات طباعية من زخارف العمارة الشعبية بعسير وتحديدًا زخارف الأبواب والنوافذ، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي في إنتاج لوحات طباعية مستلهمة من الزخارف الشعبية بالمنطقة. وقد توصلت إلى إمكانية استلهام أعمال طباعية ترفع من القيم الجمالية لفن (المونوتايب).

دراسة (راغب، 2011) بعنوان: "توظيف البرامج الجرافيكية لإثراء الأبعاد التشكيلية في التصميمات الرقمية ثنائية الأبعاد". وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التكنولوجيا الحديثة في مجال التصميم الجرافيكي الرقمي، كما هدفت لاستثمار إمكانية تلك البرامج في تجميل البيئة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي لإنتاج لوحات جدارية رقمية، وتوصلت الدراسة إلى تصميم وتنفيذ جداريات رقمية من خلال برامج الكمبيوتر جرافيك.

مما سبق يتضح أن الدراسات السابقة قد غطت جوانب ومتغيرات تختلف عن المتغيرات التي ركزت عليها الدراسة، حيث تناولت الدراسة الحالية زخارف الواجهات الخارجية في عمارة صنعاء التقليدية دون غيرها من الزخارف التي تزخر بها عمارة صنعاء، كما أنها تميزت عن غيرها من الدراسات في كونها استلهمت من تلك الزخارف أعمالاً رقمية معاصرة باستخدام برنامج (الليستريتور). وبناءً على هذا وسعياً لتحقيق الأهداف المرجوة ستقوم الدراسة بتناول مبحثين رئيسيين كالآتي:

- زخارف الواجهات في عمارة صنعاء التقليدية.
- مفهوم التصميم الجرافيكي الرقمي المعاصر وإمكاناته التشكيلية والجمالية.

المبحث الأول: زخارف الواجهات في عمارة صنعاء التقليدية

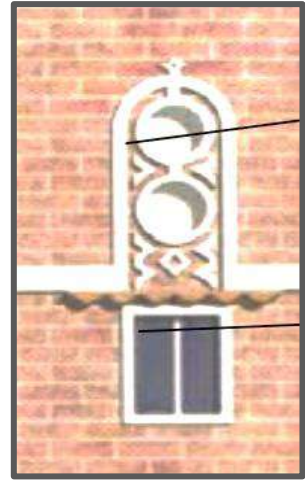
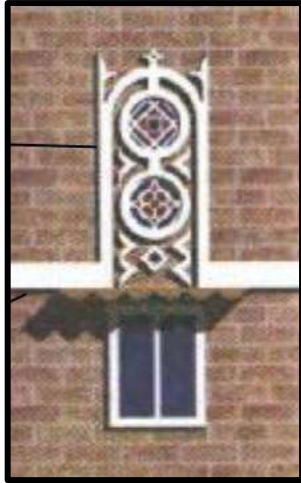
تعد مدينة صنعاء القديمة إحدى أبرز المدن التاريخية التي تميزت واجهات مبانيها بزخارف جمالية ونقوش إبداعية متعددة الأشكال والتكوينات، فمنها ما هو نباتي ومنها ما هو هندسي وحيواني وخطي، حيث يتنوع تشكيلها بنظام أفقي أو رأسي، غائراً كان أو بارزاً، كما تميزت بوجود عديد من النظم الزخرفية في الواجهة الواحدة، حيث تختلف كل وحدة زخرفية في الخصائص والسمات عن غيرها من الوحدات الزخرفية، وتعد القمريّة أبرز تلك الوحدات، كونها تتميز بخصائص وسمات جمالية ووظيفية تميزها عن الزخارف الخشبية في المشربيات والنوافذ والأبواب، وعن الزخارف الحجرية التي شكلت بالطوب المحروق (الأجر) والتي تطلّى بالجبس الأبيض، وكذلك النوافذ الكاذبة التي لا وظيفة لها سوى الوظيفة الجمالية لاكتمال شكل الواجهة، وبالرغم من هذا التنوع والتكثيف الزخرفي الذي تحفل به واجهات المساكن في مدينة صنعاء فإن الشكل العام للواجهة حافظ على وحدته الشكلية رغم التنوع.

ويؤكد طاهر (2002) أن واجهات عمارة صنعاء التقليدية أشبه ما تكون بتكوين نصي قصصي تترابط حيثياته ومفرداته مع بعضها لتكون نصاً بصرياً وقصصياً متماسكاً، حيث إن مكوناته التشكيلية تروي حكاية تكوين المبنى وترسم ملامح هيكلته، ما يجعل المتلقي يتعرف على نوع ووظيفة كل فضاء بناء على تشكيله الزخرفي الخارجي (ص19).

العناصر والوحدات الزخرفية في واجهات مباني صنعاء التقليدية:

تعتبر إحدى أبرز الوحدات المعمارية الزخرفية في عمارة صنعاء، وفي مختلف مناطق شمال اليمن، حيث تشترك هذه الوحدة الزخرفية في تشكيل ملامح العمارة اليمنية بمختلف أنماطها سواء كانت دور عبادة أو قصوراً ودوراً عريقة، أو مساكن، وهذا ما يجعلها أهم الوحدات الزخرفية التي اتسمت بها العمارة اليمنية وميزتها عن غيرها. وقد أكدت حمدي (2020) "أن القمريّة كانت ولا تزال هي القاسم المشترك لكل أشكال العمارة في اليمن القديم والحديث" (ص40).

وللقمرية أشكال متنوعة فمنها ما جاء بشكل دائري (شكل 1، 2، 3) وآخر نصف دائري بشكل طولي وثالث نصف دائري أو ما يعرف (بالعقود الجصية) المعشقة بالزجاج الملون (شكل 4).



شكل (3) قمرية دائرية من الزجاج الملون (يونانفان، 1996).

شكل (2) القمرية الرخامية من الداخل (العلفي، محمد، 2004)

شكل (1) قمرية دائرية من الألبستر (الرخام الأبيض الشفاف) (يونانفان، 1996).



القمرية الإستطالية

القمرية النصف دائرية

شكل (4) القمرية النصف دائرية (العقود الجصية المعشقة بالزجاج) (السنيدار، علي، 2023، 11 يناير) منشور فيس بوك، مسترجع بتاريخ 20 يناير، 2024).

الزخارف الأجرية والجصية:

تميزت واجهات العمارة التقليدية في صنعاء القديمة بكثافتها وتنوعها بين الأفقي والرأسي، والبارز والغائر، وأجرية مغطاة بالجص، وجصية مشككة على سطح مستو. وقد استخدم الحرفي الطوب المحروق (الأجر) كمادة عصرية، لأنه أخف وزنًا

وأكثر لنا من الحجر، حيث أتاح للحرفي إمكانية الذهاب إلى حدود زخرفية غير عادية (Fernando, 2012, P,48-49). وقد تعددت مصادر استلهام هذه الزخارف حيث تشير منظمة العواصم والمدن الإسلامية (2005) إلى أن غالبية مفردات التشكيل الزخرفي في عمارة صنعاء ما هي إلا نتاج تراكمي لسلسلة من عمليات الاختزال والتجريد لمفردات زخرفية يمنية قديمة، تطورت وتم توظيفها بشكل تجريدي في واجهات المباني بطرق متنوعة أسهمت في تزيين وتشكل الواجهات بعناصر زخرفية متفردة (ص، 534). ويمكن تقسيم هذه الزخارف من حيث الاتجاه إلى نوعين كالآتي:

الزخارف الأفقية:

هي عبارة عن أشرطة أفقية تسمى (الحزام) تنفّذ غالبا بالأجر، تلف المبنى بأشكال زخرفية متنوعة، (شكل 5) وتُغطى الأجزاء البارزة منها بالجبس بهدف خلق قيمة جمالية وتشكيلية وهي التضاد الذي ينتج عن تبادل التأثير اللوني بين البارز والغائر.

وتكتسب هذه الزخارف أهميتها وتميزها من خلال دورها الجمالي والوظيفي، حيث تفصل وتحدد معالم كل دور وحدوده الإنشائية، وتنقسم إلى قسمين حسب الموقع وحجم ونوع وكثافة المعالجات الزخرفية: القسم الأول: الحزام الذي يفصل بين الأدوار ويحدد معالمها، والقسم الثاني: الحزام العلوي الذي يقبع في نهاية المبنى ويحدد حدوده النهائية، ويأتي غالبا بمساحة أكبر وزخارف أكثر كثافة (شكل 6) (النهدي، وآخرون، 2018). وقد جاءت بأشكال مختلفة، هندسية ونباتية وخطية وتجريدية.



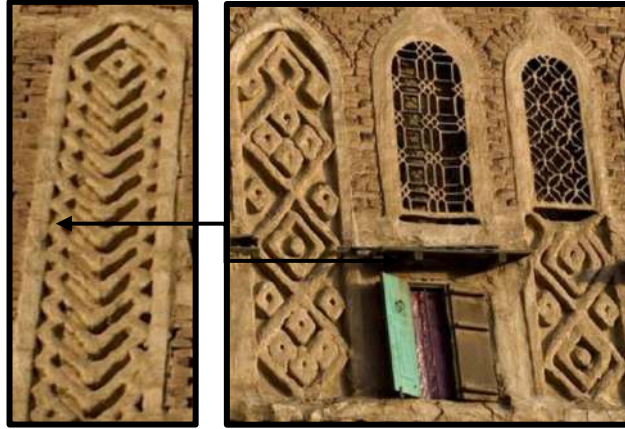
شكل (6) حجم الحزام الأفقي العلوي مقارنة بغيره.
تصوير الباحث.



شكل (5) الزخارف الأفقية. موقع pinterest، مسترجع بتاريخ 20 يناير 4024.

- الزخارف العمودية: (شكل 7)

أشرطة زخرفية رأسية تنفذ غالبا بالأجر وتطلى بالجبس، وقد تنفذ أحيانا بالجبس مباشرة، وجاءت هذه التشكيلات الزخرفية بهدف جمالي يسعى لإحياء المساحات الصماء، فيتم تشكيلها غالبا في الأدوار الوسطى دون غيرها؛ وذلك لصعوبة تشكيل الحجر في الأدوار السفلية من ناحية تقنية (طاهر، 2002، ص13). وقد أدى هذا التقاطع والتضاد بين الزخارف الرأسية والأفقية إلى إيجاد توازن بصري في الشكل العام للواجهة، ويمكن حصر نوع التشكيلات في الزخارف الرأسية بين الزخارف التجريدية لسعف النخيل والسنابل والثعابين (النهبي، وآخرون، 2018).



شكل (7) الأشرطة الرأسية. تصوير الباحث.

الزخارف الخشبية:

- نستطيع حصر الزخارف الخشبية في واجهات مباني صنعاء التقليدية في مفردة (الكثة) وكذلك في المشربية كعنصر تشكيلي جمالي ضمن فتحات المنزل الصنعاني.
- الكثة (كاسرات الشمس): هي أشرطة خشبية مزخرفة بأشكال هندسية ونباتية وحيوانية مجردة (شكل 8)، وقد تأتي بلا زخارف أحيانا، يتم وضعها أعلى النوافذ، وتبرز عن الجدار بحوالي (30 سم)، وظيفتها الأولى حماية النوافذ الخشبية من الأمطار، وتظليلها من أشعة الشمس، كما أنها تضيف للجدار قيمة تشكيلية وجمالية (العنسي، والصهباني، 2014، ص8).
- بيت الشربة: يبنى تحديدا في الواجهة الشمالية، وجدرانه مخرمة من الجهات الثلاث، بارز عن المبنى بمسافة (60 سم×1م) شكل (9، 10)، يستخدم لتبريد الماء المعبأ في الجرار الفخارية، كما أنه يستخدم لحفظ الفواكه والخضروات وتبريدها.
- الروشة: وتبنى في المساكن من شبك خشبي مزخرف بالياجور مثل بيت الشربة، لكنها تتميز بموقعها الذي يؤدي دورا وظيفيا وأمنيا أحيانا، حيث تبنى في أعلى الباب الرئيسي للمسكن، بهدف تحديد هوية طارق الباب قبل فتحه (الحاضري، 2006، ص65-66). وكانت تستخدم غالبا في المنشآت الدفاعية، وخصوصا فوق البوابات الرئيسية كنقاط دفاع (شكل 11) (النهبي، وآخرون، 2018، ص20).



شكل (8) الكنة أعلى النافذة. موقع pinterest، مسترجع بتاريخ 20 يناير 2024.



شكل (11) الروشة في عمارة صنعاء. الصورة
مسترجعة من موقع (yemenismysoul) بتاريخ
2 فبراير، 2024

شكل (10) أشكال أخرى لببيت الشربة.
(نعمان، محمد 2024).

شكل (9) بيت الشربة. الصورة مسترجعة
من موقع (Tripadvisor) بتاريخ 20 يناير،
2024.

المبحث الثاني: التصميم الجرافيكي الرقمي المعاصر وإمكانياته التشكيلية والجمالية

عرّفته (Landa, 2010): بأنه شكل من أشكال الاتصال المرئي يستخدم لنقل رسائل أو معلومات إلى الجمهور، وفق عملية تمثيل مرئي لفكرة تعتمد على الخلق والابتكار، يتم فيها اختيار وتنظيم العناصر المرئية باستخدام أدوات التصميم. ويعرّفه الباحث بأنه: وسيلة من وسائل الاتصال المعاصر التي تنقذ بواسطة الحاسب الآلي وبرامجه الرقمية، يستطيع من خلالها الفنان رسم ودمج العديد من الرموز والصور والأشكال والألوان بسهولة ويسر، وبطريقة منظمة ومدرّسة مبنية على عناصر وقيم الفن والتصميم، بغرض إنتاج أعمال فنية مبتكرة تجمع بين قيم التراث والمعاصرة. نستطيع القول إن الفن قد خضع للتجريب خاصة في الثلاثة العقود الماضية، من خلال البحث عن أدوات وتقنيات غير تقليدية، كالليزر والكمبيوتر وما يتبعه من برامج تصميمية، وقد فتحت هذه التطورات التقنية مجالاً للتجريب، وأصبحت أساساً يركز عليه النتاج الإبداعي للفنان، كما أسهمت في دعم قدراته الإبداعية والابتكارية، من خلال تطويع برامج الحاسب

في مجال التصميم، لما توفره من إمكانيات ذات طبيعة تفاعلية بين العملية الابتكارية والإنتاجية، والمرونة العالية مع المتغيرات التصميمية (المعطاني، 1434).

وكجزء مهم من هذا التطور التقني في مختلف المجالات وخاصة في مجال الحاسب، ظهر الفن الرقمي القائم على برامج التصميم الجرافيكي المتعددة مثل: (برنامج الفوتوشوب والستريتور والكوريل درو والثري دي ماكس Photoshop, Illustrator, CorelDraw and 3Dmax) والتي لعبت دوراً رئيساً في الحياة المعاصرة، واستطاع المصمم من خلالها إيجاد مداخل ابتكارية وصياغات متعددة لكل ما حوله من معطيات، وتقديمها للمتلقي في قالب حديث ومعاصر. وكون المنتج النهائي للتصميم الجرافيكي الرقمي صورة فقد شكل نسقا ثقافيا معاصرا، أزاح العديد من الأنساق الثقافية التي هيمنت لعقود، وأصبح بذلك رافدا من الروافد الثقافية التي أسهمت في التقدم الفكري والحضاري.

اكتسب الفن الجرافيكي الرقمي خصائص مميزة عن سائر الفنون التشكيلية، حيث مكنته طبيعته المتفردة من توليد الأشكال والخطوط والألوان المتعددة، فتبوأ مكانة مرموقة بين الفنون المختلفة، فبمجرد الضغط على أيقونة محددة يستطيع الفنان الوصول إلى كم هائل من الدرجات اللونية يصعب استخراجها فيما لو كانت الأداة تقليدية.

فيذكر قماش (2017) أن سرعة الإنجاز في تنفيذ العمل الفني الرقمي مقارنة بالعمل التقليدي؛ هي ما ميز البرامج الرقمية، حيث ساعدت في تنمية المهارات التشكيلية للفنان، فسرعة توليد الأشكال والألوان أتاحت للمصمم فرصة كبيرة لممارسة التجريب والاكتشاف.

ولعل أبرز تلك البرامج (الستريتور وفوتوشوب, Photoshop, Illustrator)، حيث إن هذين البرنامجين تم إصدارهما من شركة أدوبي، ومن ثم فإنهما يتشابهان لدرجة كبيرة في واجهة البرنامج وفي الأدوات والأوامر وشكل اللوائح، لكنهما يختلفان في جوهر عمل كل منهما، فالفوتوشوب برنامج متخصص في معالجة الصور، بينما الستريتور برنامج متخصص في الرسم، فمن يتقن أدوبي الستريتور يستطيع أن يتقن الفوتوشوب بسهولة والعكس صحيح.

ومن خلال تجربة الباحث في التصميم وتوليد واستلهاهم أفكار معاصرة مستوحاة من زخارف صنعاء التقليدية يمكن إجمال أهم الإمكانيات التشكيلية والجمالية التي تتيحها برامج التصميم الجرافيكي الرقمي (الستريتور وفوتوشوب, Photoshop, Illustrator) كالآتي:

- التجريب التشكيلي المستمر؛ نظرا لسهولة التعديل والحذف والإضافة، فتعدد إمكانيات الأدوات تضع المصمم في حالة شغف دائم لخوض غمار البحث والتجريب.
- دمج الصور وخلق تأثيرات مختلفة تكسب العمل التصميمي بعدا فكريا وفلسفيا يصعب خلقه من خلال الأساليب التقليدية.
- ابتكار تأثير مختلفة للامسة سطوح المفردات بسهولة ويسر يكسب العمل الفني بعدا تشكليا وجماليا.
- إيجاد بعد إيهامي للأشكال عن طريق توظيف عناصر التصميم: النقطة والخط والمساحة، وكذلك اللون والملمس، فتنقيات برامج التصميم المتعددة تمكن المصمم من خلق إيهام بصري للأشكال ذي قيم جمالية وتشكيلية مبتكرة.
- إمكانية انتقاء الألوان المناسبة، حيث توجد آلاف الألوان التي تتيحها هذه البرامج، مما سهل على المصمم اختيار الدرجات اللونية المناسبة لكل تصميم.
- إمكانية التحكم في رسم الخطوط والأشكال بدقة عالية، وبعدد غير نهائي في وقت قياسي، يمنح المصمم قدرة على التحكم بالخطوط وضبط شكل التكوين العام للتصميم.



- إمكانية إيجاد عنصر الفراغ وتشكيله بسهولة ويسر، بحيث يبرز شكل التصميم ويكسبه قيمة تشكيلية وجمالية.
- إمكانية التحكم في الضوء والظل واتجاه كل منهما في مفردات التكوين العام للتصميم بسهولة ويسر، يضيف قيمة تشكيلية وجمالية للتصميم، وقيمة نفعية لأدوات هذه البرامج.
- تحقيق قيم الوحدة والتنوع في التصميم وذلك من خلال عملية تكرار العناصر والمفردات وإعادة تموضعها في المسطح التشكيلي بسهولة ويسر.
- إمكانية خلق إيقاع تشكيلي وجمالي من خلال الشكل والملمس واللون والخط، كما هو الحال في العمل التقليدي، لكن ما يميز هذه البرامج هو سهولة إيجاد تلك القيم بضغطة زر من خلال تكرار الخط أو الشكل أو تعديل في اللون والملمس وغيره.
- تحقيق قيم الاتزان والسيادة، فبمجرد تحريك العناصر والمفردات وفقا لتجارب المصمم وخبرته الفنية يستطيع خلق توازن شكلي للتصميم، وكذلك إيجاد عنصر السيادة من خلال اللون أو الحجم الكتلي للمفردات.
- إمكانية تغيير قياسات التصميم أثناء العمل عليه، وحين يتم طباعته على أي خامه وبأي عدد من النسخ.

ثانيا: التجربة البحثية

إجراءات تطبيق التجربة:

- قدم الباحث تصورا عاما للتجربة التطبيقية للدراسة، من حيث أهدافها ومنطلقاتها العامة، والمحددات والمراحل التي شكلت نسقها العام، بعد ذلك قدم الأعمال التصميمية التي أنتجها، مستعرضا الكيفية التي أنجزت بها تلك الأعمال من خلال عمليات الوصف والتحليل الفني والشكلي القائم على استقراء واستنباط القيم الفنية والجمالية للتصاميم المنتجة.
- هدف التجربة:** ابتكار تصاميم جرافيكية معاصرة مستوحاة من زخارف الواجيات في عمارة صنعاء القديمة، للمساهمة في إثراء الجانب التصميمي والتشكيلي بعناصر تراثية ذات قيمة فنية.
- منطلقات التجربة:** تركز التجربة البحثية على العديد من المحددات التي تشكل نسقها العام، وتنقسم إلى قسمين كالآتي:
- المنطلق الفكري: حيث يركز هذا المنطلق على ما جاء في الإطار النظري ويتحدد بالآتي:
 - الوقوف على زخارف الواجيات في صنعاء القديمة والكشف عن جمالياتها التشكيلية.
 - إبراز الوحدات الزخرفية التي تحمل مضامين ومقومات عريقة وتقديمها بشكل معاصر.
 - المنطلق التقني: يبحث هذا المنطلق عن الوسائل والكيفية التي أنتجت بها التصاميم الجرافيكية وتتحدد بالآتي:
 - أنتجت هذه التجربة التطبيقية من خلال برنامج التصميم الجرافيكي الرقمي (الليستريتور Illustrator).
 - مقاس العمل التصميمي (100*100) سم.
 - المنطلق التشكيلي: بنيت التصاميم وفقا لأسس التصميم والقيم التشكيلية والجمالية، وركزت على مفاهيم الأصالّة والمعاصرة في بناء شكل وخلفية العمل التصميمي.

مراحل التجربة:

- مرحلة التعرف على زخارف الواجيات وتحليلها في عمارة صنعاء القديمة.
- مرحلة تحديد واختيار أبرز تلك الوحدات الزخرفية التي تخدم هدف البحث، وتسهم في تحقيق قيم جمالية وتشكيلية معاصرة.

- مرحلة المعالجات الجرافيكية لخلفية التصاميم، يعقبها رسم وتصميم الوحدات الزخرفية وتحويرها سواء بإضافة أو حذف بعض أجزائها لتحقيق هدف الدراسة.

تحليل أعمال التجربة البحثية

العمل رقم (1) شكل (12)



وصف مفردات التصميم:

تناول العمل مجموعة من الوحدات الهندسية التي ترجع في أصلها لخط المسند، ما يشير إلى الامتداد التاريخي لعمارة صنعاء القديمة إلى حقبة حكم السبئيين، وقد تم توضيح هذا في محور تحليل زخارف عمارة صنعاء. وقد تناول الباحث شكل النافذة والعقد الملون "القمرية" كإطار عام يحوي بداخله زخارف مستوحاة من عمارة صنعاء، تستند في تكوينها على الخطوط المنحنية والمثلثات والمعينات، كما سعى لتأكيد حروف المسند من خلال التكرار، وقد بني التصميم من حيث الألوان من عائلة اللون الأخضر من الداكن إلى الفاتح والأبيض والرمادي.

تحليل شكلي للقيم الفنية والجمالية في التصميم:

أظهر التباين في النسب القياسية للأشكال إحداث سيادة شكلية للجزء المتمركز وسط التصميم، عبر الوحدة المستطيلة المتمثلة في شكل النافذة والتي شغلت بزخارف خطية وأشكال هندسية من الدوائر والمعينات والمثلثات، وقد وزعت بشكل متناظر نصفيا وكميا، أدى للإحساس بالتوازن في تنظيم مساحة الإطار الزخرفي بأكمله، كما سمح بخلق تناغم وانسجام مع بقية الأشكال التي تشترك معها في الصفات الشكلية واللونية في باقي مساحة التصميم.

كما خلق الحزام الأفقي المتواجد أعلى التصميم الشعور بالحركة والانسيابية المتجسدة بخطوط منحنية يعلو كل خط فيها رأس معيني، وينتهي الخط الأفقي أيضا برأس معيني، في إشارة إلى دلالة ذات بعد أسطوري آمن اليمينيون بها تقول: إن (الثعابين) تمثل حماية من الشر والحسد، ولهذا رأينا أشكالها في زخارف المباني اليمنية.

وقد استطاعت المجموعة اللونية خلق انسجام لوني عالٍ في مسطح التكوين، لكونها تنتهي لعائلة واحدة، مع تواجد الرمادي والأبيض كألوان محايدة، كما أنها تشير لدلالة اليمن السعيد الذي كانت أرضه خضراء غنية بما تنبت الأرض من خير وعطاء.

العمل رقم (2) شكل (13)



وصف مفردات التصميم:

اشتمل التصميم على زخارف هندسية، وكان لشكل المعين والمثلث والخطوط المنكسرة الحضور الأبرز على مسطح التصميم، واشتملت الخلفية على خمسة ألوان متناوبة في تكرارها وهي: "الأصفر والأبيض والأخضر الداكن واللون الكحلي والرمادي الداكن"، وكما شغلت الألوان الأرضية فإنها كست الأشكال أيضا في تعاقب إيقاعي مدروس.

وقد استطاع الباحث خلق نظم زخرفية مبتكرة من خلال استغلال الوحدات الزخرفية النمطية لتقديمها في حلة جديدة وذلك بإعادة صياغتها في تراكيب جديدة، ما أدى إلى ظهورها بقوالب عامة تختلف عن الأصل.

تحليل شكلي للقيم الفنية والجمالية في التصميم:

بني النظام العام للأشكال الزخرفية على مبدأ الاتزان المتماثل نسبيا، عبر ثلاثة محاور: الأفقي، والرأسي، والمائل المتمثل في المعينات المتدايرة في أعلى يمين التصميم، وقد تميز هذا التصميم بالتكرار المتعكس الذي يعتمد على تقابل الوحدات وامتدادها رأسيًا أو أفقيا، وكذلك التكرار العادي الذي تتجاور فيه وحدة زخرفية في وضع ثابت متناوب، ويتضح هذا التكرار في المعينات المترصة رأسيًا والمتخذة ألوان التصميم الأساسية، كما استخدم التكرار المتبادل في الأحزمة الأفقية أسفل التصميم ومنصفه، وفي هذا النوع تشترك وحدتان زخرفيتان في تجاور وتعاقب ما بين الخط والمثلث وكذلك المعين.

وهذه التكرارات المتنوعة خلقت إيقاعاً فنياً وشكلياً متبادلاً بين الأشكال من جهة وبين الألوان المستخدمة من جهة أخرى، فتوزيع الألوان المختارة والتباين الحاد الذي نتج عن تجاورها خلق تضاداً لونياً عزز الإحساس بالإيقاع اللوني غير المنتظم في مساحة التصميم. كما أن الإيقاع هنا اتخذ عدداً من الأشكال، فرأينا الإيقاع الشكلي المنتظم، والمتناوب، وكذلك الإيقاع التدريجي الهرمي.

العمل رقم (3) شكل (14)



وصف مفردات التصميم:

اشتمل التصميم على وحدات هندسية من زخارف العمارة بصنعاء القديمة، تمثلت بالخطوط المنكسرة المتواجدة أسفل التصميم، وترتكز على رؤوسها مثلثات متباينة الألوان، كما اشتمل مركز اللوحة على شكل النافذة المصمتة ذات القمرية النصف دائرية المستطيلة، ويأتي أسفلها زخارف خطية مسندية، وبجوانبها تنظيم معين تتداخل فيه الخطوط المنكسرة لتشكل معينات، كما ارتكز حزام زخرفي بشكل رأسيا أقصى يمين التصميم، مكوناً من رموز تشبه السنابل، ومعين، يتوسطها ويعلوها معين آخر، فيما يسكن رأس العمود مثلث، كما اشتمل الحزام الرأسى الموجود أقصى يسار التصميم على وحدات هندسية مجردة.

تحليل شكلي للقيم الفنية والجمالية في التصميم:

أتاح هذا التكوين المقسم مساحياً إلى قسمين: الأول أفقي يتمثل في الحزام أسفل التصميم، والثاني عمودي يمثل بقية أجزاء التصميم الثلاثة، حيث حقق الشكل الوسطي المتمثل في النافذة المصمتة عبر وحدته الأساسية المغلقة تنظيمياً عمودياً على وفق تفعيل اتجاهي متجانس مع بقية أجزاء التصميم العمودية، واستطاع الباحث من خلال تشكيله أن يحقق



قيمة السيادة في العمل الفني من الناحية الشكلية والمساحية ومن الناحية المفاهيمية، إذ يرجع ذلك لأهمية الوحدة المعمارية" النافذة المصمتة" ولأهمية النقوش الزخرفية التي توجد أسفلها؛ لكونها ترجع لحروف خط المسند اليمني القديم، ما يؤكد قدم العمارة الصنعانية وارتباطها بحضارة اليمن القديم.

كما أن الأخرمة العمودية التي تتواجد يمين ويسار التصميم قد أسست بنائيا لتدعم التوجه الرأسي للتصميم الذي يسعى بدوره لتأكيد مفهوم البناء البرجي الصنعاني، لكنها في ذات الوقت لم ترتب وفق تنظيم رتيب، فقد استطاع الباحث إيجاد حلول تشكيلية أسهمت في كسر مفهوم التماثل الرتيب للأشكال في التصميم، وذلك من خلال تحريك كل منها بعكس اتجاه الأخرى، بهدف خلق تناغم وتنوع حركي في إطار الوحدة العامة التي تشكل مختلف مساحات التصميم.

ثالثاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استعاننت الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل النظم الزخرفية في واجهات عمارة صنعاء القديمة، كما استعاننت بالمنهج شبه التجريبي لإنتاج مجموعة من التصاميم الجرافيكية الرقمية المعاصرة المستوحاة من زخارف العمارة اليمنية، باستخدام برنامج التصميم الجرافيكي الرقمي (ثنائي الأبعاد 2D) الستريتور (Illustrator).

مجتمع الدراسة: عمارة صنعاء التقليدية ونظمها الزخرفية.

عينة الدراسة: اقتصر على زخارف الواجهات دون غيرها من الزخارف التي تزخر بها عمارة صنعاء التقليدية.

أدوات الدراسة:

استخدم البحث الأدوات التالية:

- إعداد بطاقة تقييم يتم من خلالها قياس مدى ملاءمة الأعمال الرقمية المستوحاة من زخارف العمارة اليمنية للهدف الذي وضعت لأجله.
- استخدم الباحث الحاسب الآلي كأداة لابتكار تصاميم فنية جرافيكية معاصرة مستوحاة من زخارف العمارة اليمنية، باستخدام برنامج التصميم الرقمي (ثنائي الأبعاد 2D) اليستريتور (Illustrator).
- استخدام كاميرا تصوير لتوثيق زخارف الواجهات في عمارة صنعاء التقليدية.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بإعداد استمارة تقييم لقياس مدى ملاءمة التصميمات الرقمية المبتكرة والمستوحاة من زخارف العمارة اليمنية، مع الهدف المراد تحقيقه، وعرضها على المختصين الأكاديميين في مجال الفنون والتصميم الجرافيكي الرقمي. حيث تم إرفاق خطاب موضحة فيه أهداف الدراسة، لإبداء آرائهم حيال: وضوح العبارات وسلامة صياغتها، وملاءمتها للمحور الذي تنتهي إليه، ومقترحات للحذف أو الإضافة. وبناءً على ما أفضت إليه إجابات المحكمين فقد تم اعتماد الاستمارة بصورتها النهائية. وقد شملت الاستمارة ثلاثة محاور رئيسة كالآتي:

المحور الأول: يقيس جودة التصميم وجمالياته.

المحور الثاني: يقيس مدى الابتكار والمعاصرة في التصميم.

المحور الثالث: يقيس مدى توظيف التراث الزخرفي اليمني في التصميم.

بعد ذلك قدم الباحث الاستمارة، مرفقاً بها أعماله التصميمية لمجموعة من المحكمين الأكاديميين؛ لتقييمها، وفقاً

لأهداف الدراسة.

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- معامِل ارتباط بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة المتمثلة في استمارة قياس مدى الابتكار في التصميمات الرقمية المستوحاة من زخارف عمارة صنعاء القديمة.
- معامِل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأداة وصدق المحكمين عند إعطاء مقياس أو قيمة معينة للتصاميم المبتكرة.
- الإحصاء الوصفي المتمثل في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لوصف كل محور من محاور الأداة وكذلك بنودها.

رابعاً: نتائج الدراسة

بناءً على ما سبق، فقد تم تحسين التصاميم من قبل الأساتذة المختصين على النحو الموضح بالاستمارة المرفقة. وللإجابة على تساؤلات البحث قام الباحث بتحليل البيانات وإجابات المحكمين المستخلصة من استمارة التجربة التطبيقية للدراسة، ومن ثم معالجة البيانات إحصائياً، التي تم الحصول عليها من الاستمارة باستخدام برنامج (EXCL)، وتحليلها واستخلاص النتائج وتحديد أفضل التصاميم، وقد تم حساب الصدق والثبات عن طريق معامل الارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ. وكذلك حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل عمل فني.

أولاً: صدق المقياس: (صدق الاتساق الداخلي)

يُقصد بصدق الاتساق الداخلي: مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل (عبدالرحمن، 2008، ص170).

ولغرض التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحث باستخدام معاملات ارتباط بيرسون (PEARSON)، ولإيجاد درجة قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتهي إليه، وقيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس: كما في الجدول التالي:

جدول (1):

ارتباط الفقرة بدرجة المحور الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس

[illegible]



يلاحظ من الجدول (1) أن جميع فقرات المحور الأول قد حققت ارتباطات دالة مع درجة المحور التي تنتمي إليه، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.491-0.899)، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.266-0.780)، وهي ارتباطات جيدة.

كما حققت جميع فقرات المحور الثاني ارتباطات دالة مع درجة المحور التي تنتمي إليه، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.852-0.878)، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.813-0.838)، وهي ارتباطات مرتفعة.

وحققت جميع فقرات المحور الثالث ارتباطات دالة مع درجة المحور التي تنتمي إليه، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.808-0.867)، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.768-0.797)، وهي ارتباطات مرتفعة.

أما فقرات المحور الرابع فقد حققت ارتباطات دالة مع درجة المحور التي تنتمي إليه، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.758-0.899)، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.697-0.860)، وهي ارتباطات مرتفعة.

جدول (2):

يوضح معامل ارتباط ألفا كرونباخ بين المحاور

المحاور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	الدرجة الكلية
المحور الأول	1	.900**	.964**	.928**	.929**
المحور الثاني	.900**	1	.836**	.747**	.752**
المحور الثالث	.964**	.836**	1	.892**	.855**
المحور الرابع	.928**	.747**	.892**	1	.844**
الدرجة الكلية	.929**	.752**	.855**	.844**	1

من خلال الجدول (3) يتضح أن معاملات الارتباطات بين المحاور دالة حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.964-0.747)، وهي ارتباطات مرتفعة، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس بين (0.929-0.752)، وهي ارتباطات مرتفعة؛ مما يعني وجود اتساق داخلي لمكونات أداة الدراسة.

ثانيًا: ثبات المقياس

يقصد بالثبات "دقة نتائج عملية القياس، بحيث تتسق الدرجات المستخرجة من المقاييس إذا ما أعيد تطبيقها على الأفراد" (Urbina, 2014, p127)، وللتأكد من ثبات المقياس استخرج الباحث الثبات باستخدام مُعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لإيجاد قيم ثبات المقياس، وقد بلغت قيم معامل الثبات للمقياس (0.939). فيما تراوحت قيم الثبات لكل المحاور بين (0.812 - 0.900). وجميعها قيم ثبات مرتفعة. جدول (3).

جدول (3):

يوضح معاملات الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) لعبارات محاور بطاقة التقييم.

المحاور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
جودة التصميم وجمالياته	6	.926



المحاور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الابتكار والمعاصرة في التصميم	5	.876
التراث الزخرفي اليمني في التصميم	4	.812
الثبات الكلي للبطاقة	15	0.939

وقد تم تحديد درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس تجاه مستوى التصميمات بناء على فئة الاستجابة وفق المحك التالي،
جدول (4):

محك مدى المتوسطات الحسابية لتفسير النتائج

درجة التقييم	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جداً	ممتاز
درجة الموافقة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
مدى المتوسطات	من (1.00-1.80)	من (1.81-2.60)	من (2.61-3.41)	من (3.41-4.20)	أكثر من 4.20

جدول (5):

نتائج تحليل العمل (الأول)

المحاور	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جداً	ممتاز	المتوسط	المعياري	الانحراف	المستوى
توزيع عناصر التصميم في العمل بشكل متناسق.	0	1	0	2	8	4.55	0.674		مرتفع جداً
%	0	9.09	0	18.18	72.73				
تحقيق قيمة السيادة في العمل التصميمي.	0	0	0	2	9	4.82	0.934		مرتفع جداً
%	0	0	0	18.18	81.82				
انسجام وتناسق المجموعة اللونية المستخدمة في التصميم.	0	1	0	4	6	4.36	0.934		مرتفع جداً
%	0	9.09	0	36.36	54.55				
تحقيق مفاهيم الوحدة والتنوع في إنشائية التصميم.	0	0	1	1	9	4.73	0.70117		مرتفع جداً
%	0	0	9.09	9.09	81.82				
اتزان العمل وتماسكه من خلال التصميم.	0	0	0	4	7	4.64	0.934		مرتفع جداً
%	0	0	0	36.36	63.64				
خلق إيقاع شكلي ولوني في العمل التصميمي.	0	0	2	4	5	4.27	0.405		مرتفع جداً
%	0	0	18.18	36.36	45.45				



مرتفع جداً	0.924	4.56	الدرجة الكلية للمحور					
مرتفع جداً	0.647	4.55	8	2	0	1	0	ك مستوى الابتكار في شكل ومسطح التصميم.
			72.73	18.18	0	9.09	0	%
مرتفع جداً	0.302	4.64	9	1	0	1	0	ك ملاءمة المجموعة اللونية المستخدمة لفكرة التصميم الزخرفي المعاصر.
			81.82	9.09	0	9.09	0	%
مرتفع جداً	0.934	4.27	5	5	0	1	0	ك استخدام صياغات جرافيكية وتشكيلية معاصرة.
			45.45	45.45	0	9.09	0	%
مرتفع جداً	0.58628	4.45	6	4	1	0	0	ك الشكل العام للتصميم أكثر تطوراً من الزخرفة النمطية.
			54.55	36.36	9.09	0	0	%
مرتفع جداً	0.934	4.45	7	3	0	1	0	ك تحقيق الأصالة والمعاصرة في إنشائية العمل التصميمي.
			63.64	27.27	0	9.09	0	%
مرتفع جداً	0.934	4.47	الدرجة الكلية للمحور					
مرتفع جداً	0.905	4.64	9	1	0	1	0	ك تحقيق أصالة التراث الزخرفي في التصميم.
			81.82	9.09	0	9.09	0	%
مرتفع جداً	0.688	4.36	6	4	0	1	0	ك اتساق الألوان المستخدمة مع ألوان التراث الزخرفي وتنوعها بحيث تبدو معاصرة.
			54.55	36.36	0	9.09	0	%
مرتفع جداً	0.934	4.73	9	1	1	0	0	ك انسجام الأشكال والوحدات الزخرفية مع الطابع العام للزخرفة التقليدية.
			81.82	9.09	9.09	0	0	%
مرتفع جداً	0.811	4.55	8	2	0	1	0	ك توافق التصميم مع أصالة التراث الزخرفي اليمني رغم تقديمه في قالب معاصر.
			72.73	18.18	0	9.09	0	%
مرتفع جداً	0.924	4.57	الدرجة الكلية للمحور					

من خلال الجدول (5) يتضح التالي:

أما بالنسبة للمحور الثالث فقد حصل على مستوى تقييم مرتفع، وحصلت الفقرة "انسجام الأشكال والوحدات الزخرفية مع الطابع العام للزخرفة التقليدية" على المرتبة الأولى، بمتوسط (4.73) وتقدير مرتفع جداً، وجاءت بعدها الفقرة "تحقيق أصالة التراث الزخرفي في التصميم" بمتوسط (4.64) وتقدير مرتفع جداً، تلتها الفقرة "توافق التصميم مع أصالة التراث الزخرفي اليمني رغم تقديمه في قالب معاصر" بمتوسط (4.55) وتقدير مرتفع جداً، تلتها الفقرة "اتساق الألوان المستخدمة مع ألوان التراث الزخرفي وتنوعها بحيث تبدو معاصرة" بمتوسط (4.36) وتقدير مرتفع جداً.

جدول (6):

المحاور

(EISSN):2708-5783 ISSN:2707-5508



مرتفع جدًا	0.924	4.82	9	2	0	0	0	ك	اتزان العمل وتماسكه من خلال التصميم.
			81.82	18.18	0	0	0	%	
مرتفع جدًا	0.522	4.64	8	2	1	0	0	ك	خلق إيقاع شكلي ولوني في العمل التصميمي.
			72.73	18.18	9.09	0	0	%	
مرتفع جدًا	0.474	4.61	الدرجة الكلية للمحور						
مرتفع جدًا	0.647	4.82	9	2	0	0	0	ك	مستوى الابتكار في شكل ومسطح التصميم.
			81.82	18.18	0	0	0	%	
مرتفع جدًا	0.405	4.73	9	1	1	0	0	ك	ملاءمة المجموعة اللونية المستخدمة لفكرة التصميم الزخرفي المعاصر.
			81.82	9.09	9.09	0	0	%	
مرتفع جدًا	0.647	4.55	6	5	0	0	0	ك	استخدام صياغات جرافيكية وتشكيلية معاصرة.
			54.55	45.45	0	0	0	%	
مرتفع جدًا	0.522	4.45	6	4	1	0	0	ك	الشكل العام للتصميم أكثر تطوراً من الزخرفة النمطية.
			54.55	36.36	9.09	0	0	%	
مرتفع جدًا	0.688	4.45	6	4	1	0	0	ك	تحقيق الأصالة والمعاصرة في إنشائية العمل التصميمي.
			54.55	36.36	9.09	0	0	%	
مرتفع جدًا	0.464	4.67	الدرجة الكلية للمحور						
مرتفع جدًا	0.462	4.82	10	0	1	0	0	ك	تحقيق أصالة التراث الزخرفي في التصميم.
			90.91	0	9.09	0	0	%	
مرتفع جدًا	0.302	4.64	7	4	0	0	0	ك	اتساق الألوان المستخدمة مع ألوان التراث الزخرفي وتنوعها بحيث تبدو معاصرة.
			63.64	36.36	0	0	0	%	
مرتفع جدًا	0.505	4.73	9	1	1	0	0	ك	انسجام الأشكال والوحدات الزخرفية مع الطابع العام للزخرفة التقليدية.
			81.82	9.09	9.09	0	0	%	
مرتفع جدًا	0.647	4.73	10	0	0	1	0	ك	توافق التصميم مع أصالة التراث الزخرفي اليمني رغم تقديمه في قالب معاصر.
			90.91	0	0	9.09	0	%	
مرتفع جدًا	0.370	4.64	الدرجة الكلية للمحور						

من خلال الجدول (6) يتضح الآتي:

أن جميع محاور تقييم العمل الثالث حصلت على مستوى مرتفع جدًا وبمتوسط تراوح بين (4.56 - 4.67)، وبالنسبة للمحور الأول فقد حصل على مستوى تقييم مرتفع، وحصلت الفقرة "اتزان العمل وتماسكه من خلال التصميم" على المرتبة

الأولى بمتوسط (4.82) وتقدير مرتفع جداً، وجاءت بعدها الفقرة "انسجام وتناسق المجموعة اللونية المستخدمة في التصميم" بمتوسط (4.73) وتقدير مرتفع جداً، تليها الفقرة "تحقيق مفاهيم الوحدة والتنوع في إنشائية التصميم" بمتوسط (4.64) وتقدير مرتفع جداً، تليها الفقرة "خلق إيقاع شكلي ولوني في العمل التصميمي" بمتوسط (4.64) وتقدير مرتفع جداً، تليها الفقرة "توزيع عناصر التصميم في العمل بشكل متناسق" بمتوسط (4.55)، وتقدير مرتفع جداً، تليها الفقرة "تحقيق قيمة السيادة في العمل التصميمي"، بمتوسط (4.18)، وتقدير مرتفع جداً.

وبالنسبة للمحور الثاني فقد حصل على مستوى تقييم مرتفع، وحصلت الفقرة "مستوى الابتكار في شكل ومسطح التصميم" على المرتبة الأولى بمتوسط (4.82) وتقدير مرتفع جداً وجاءت بعدها الفقرة "ملاءمة المجموعة اللونية المستخدمة لفكرة التصميم الزخرفي المعاصر" بمتوسط (4.73) وتقدير مرتفع جداً، تليها الفقرة "استخدام صياغات جرافيكية وتشكيلية معاصرة" بمتوسط (4.55) وتقدير مرتفع جداً، تليها الفقرة "الشكل العام للتصميم أكثر تطوراً من الزخرفة النمطية" بمتوسط (4.45) وتقدير مرتفع جداً، تليها الفقرة "تحقيق الأصالة والمعاصرة في إنشائية العمل التصميمي" بمتوسط (4.45) وتقدير مرتفع جداً.

أما بالنسبة إلى المحور الثالث فقد حصل على مستوى تقييم مرتفع، وحصلت الفقرة "تحقيق أصالة التراث الزخرفي في التصميم" بمتوسط (4.82) وتقدير مرتفع جداً، وجاءت بعدها الفقرة "انسجام الأشكال والوحدات الزخرفية مع الطابع العام للزخرفة التقليدية" بمتوسط (4.73) وتقدير مرتفع جداً، تليها الفقرة "توافق التصميم مع أصالة التراث الزخرفي اليمني رغم تقديمه في قالب معاصر" بمتوسط (4.73) وتقدير مرتفع جداً، تليها الفقرة "اتساق الألوان المستخدمة مع ألوان التراث الزخرفي وتنوعها بحيث تبدو معاصرة" بمتوسط (4.64) وتقدير مرتفع جداً.

جدول (7)

نتائج تحليل العمل الثالث

المحاور								
الدرجة الكلية للمحور	المرتبة الأولى	المرتبة الثانية	المرتبة الثالثة	المرتبة الرابعة	المرتبة الخامسة	المرتبة السادسة	المرتبة السابعة	المرتبة الثامنة
توزيع عناصر التصميم في العمل بشكل متناسق.	0	1	1	1	1	8	4.45	0.505
تحقيق قيمة السيادة في العمل التصميمي.	0	0	0	9.09	9.09	7	4.55	0.467
انسجام وتناسق المجموعة اللونية المستخدمة في التصميم.	0	0	0	0	36.36	7	4.64	0.674
تحقيق مفاهيم الوحدة والتنوع في إنشائية التصميم.	0	0	1	9.09	36.36	6	4.45	0.2892
اتزان العمل وتماسكه من خلال التصميم.	0	0	0	0	36.36	7	4.64	1.036
خلق إيقاع شكلي ولوني في العمل التصميمي.	0	0	0	0	36.36	7	4.64	0.688
الدرجة الكلية للمحور	0.505	4.56	مرتفع جداً					



مرتفع جداً	0.688	4.64	9	0	2	0	0	ك	مستوى الابتكار في شكل ومسطح
			81.82	0	18.1	0	0	%	التصميم.
					8				
مرتفع جداً	0.505	4.55	8	2	0	1	0	ك	ملاءمة المجموعة اللونية المستخدمة
			72.73	18.18	0	9.09	0	%	لفكرة التصميم الزخرفي المعاصر.
مرتفع	0.786	4.18	5	3	3	0	0	ك	استخدام صباغات جرافيكية
			45.45	27.27	27.2	0	0	%	وتشكيلية معاصرة.
					7				
مرتفع جداً	0.4993	4.27	6	3	1	1	0	ك	الشكل العام للتصميم أكثر تطوراً من
	4								الزخرفة النمطية.
			54.55	27.27	9.09	9.09	0	%	
مرتفع جداً	0.809	4.55	8	1	2	0	0	ك	تحقيق الأصالة والمعاصرة في إنشائية
			72.73	9.09	18.1	0	0	%	العمل التصميمي.
					8				
مرتفع جداً	0.674	4.44	الدرجة الكلية للمحور						
مرتفع جداً	0.874	4.45	8	1	1	1	0	ك	تحقيق أصالة التراث الزخرفي في
			72.73	9.09	9.09	9.09	0	%	التصميم.
مرتفع جداً	1.009	4.45	7	2	2	0	0	ك	اتساق الألوان المستخدمة مع ألوان
			63.64	18.18	18.1	0	0	%	التراث الزخرفي وتنوعها بحيث تبدو
					8				معاصرة.
مرتفع جداً	0.820	4.45	8	1	1	1	0	ك	انسجام الأشكال والوحدات الزخرفية
			72.73	9.09	9.09	9.09	0	%	مع الطابع العام للزخرفة التقليدية.
مرتفع جداً	0.7434	4.55	7	3	1	0	0	ك	توافق التصميم مع أصالة التراث
	6								الزخرفي اليمني رغم تقديمه في قالب
			63.64	27.27	9.09	0	0	%	معاصر.
مرتفع جداً	1.036	4.48	الدرجة الكلية للمحور						

من خلال الجدول (7) يتضح التالي:

أن جميع محاور تقييم العمل الثالث حصلت على مستوى مرتفع جداً وبمتوسط تراوح بين (4.44 - 4.65)، وبالنسبة للمحور الأول فقد حصل على مستوى تقييم مرتفع، وحصلت الفقرة "انسجام وتناسق المجموعة اللونية المستخدمة في التصميم" على المرتبة الأولى بمتوسط (4.64) وتقدير مرتفع جداً، وجاءت بعدها الفقرة "اتزان العمل وتماسكه من خلال التصميم" بمتوسط (4.64) وتقدير مرتفع جداً، تلتها الفقرة "خلق إيقاع شكلي ولوني في العمل التصميمي" بمتوسط (4.64) وتقدير مرتفع جداً، تلتها الفقرة "تحقيق قيمة السيادة في العمل التصميمي" بمتوسط (4.55) وتقدير مرتفع جداً، تلتها الفقرة "توزيع عناصر التصميم في العمل بشكل متناسق" بمتوسط (4.45) وتقدير مرتفع جداً، تلتها الفقرة "تحقيق مفاهيم الوحدة والتنوع في إنشائية التصميم" بمتوسط (4.45) وتقدير مرتفع جداً.

وبالنسبة للمحور الثاني فقد حصل على مستوى تقييم مرتفع، وحصلت الفقرة "مستوى الابتكار في شكل ومسطح التصميم" على المرتبة الأولى بمتوسط (4.64) وتقدير مرتفع جداً، وجاءت بعدها الفقرة "ملاءمة المجموعة اللونية المستخدمة

لفكرة التصميم الزخرفي المعاصر" بمتوسط (4.55) وتقدير مرتفع جداً، تليها الفقرة "تحقيق الأصالة والمعاصرة في إنشائية العمل التصميمي" بمتوسط (4.55) وتقدير مرتفع جداً، تليها الفقرة "الشكل العام للتصميم أكثر تطوراً من الزخرفة النمطية" بمتوسط (4.27) وتقدير مرتفع جداً، تليها الفقرة "استخدام صياغات جرافيكية وتشكيلية معاصرة" بمتوسط (4.18) وتقدير مرتفع

أما بالنسبة إلى المحور الثالث فقد حصل على مستوى تقييم مرتفع، وحصلت الفقرة "توافق التصميم مع أصالة التراث الزخرفي اليمني رغم تقديمه في قالب معاصر" على المرتبة الأولى بمتوسط (4.55) وتقدير مرتفع جداً، وجاءت بعدها الفقرة "تحقيق أصالة التراث الزخرفي في التصميم" بمتوسط (4.45) وتقدير مرتفع جداً، تليها الفقرة "اتساق الألوان المستخدمة مع ألوان التراث الزخرفي وتنوعها بحيث تبدو معاصرة" بمتوسط (4.45) وتقدير مرتفع جداً، تليها الفقرة "انسجام الأشكال والوحدات الزخرفية مع الطابع العام للزخرفة التقليدية" بمتوسط (4.45) وتقدير مرتفع جداً.

جدول (5)

ملخص لجميع الأعمال بأبعادها والدرجة الكلية

الأبعاد	المعالم	الأعمال			المحور الكلي	الترتيب
		1	2	3		
جودة التصميم وجمالياته	المتوسط الحسابي	4.64	4.56	4.5	4.57	2
	الانحراف المعياري	0.59	0.47	0.50	0.52	
الابتكار والمعاصرة في التصميم	المتوسط الحسابي	4.45	4.6	4.45	4.50	3
	الانحراف المعياري	0.82	0.46	0.74	0.67	
التراث الزخرفي اليمني في التصميم	المتوسط الحسابي	4.57	4.75	4.48	4.60	1
	الانحراف المعياري	0.8	0.37	0.86	0.67	
البطاقة ككل	المتوسط الحسابي	4.55	4.63	4.48	4.55	التقييم مرتفع جداً
الانحراف المعياري		0.74	0.43	0.70	0.62	

من خلال الجدول السابق يتضح أن تقييم التجربة التطبيقية لاستلهاص تصاميم جرافيكية مستوحاة من زخارف عمارة صنعاء القديمة قد حصلت على مستوى عالٍ جداً بمتوسط (4.55)، وانحراف معياري (0.62)، حيث حصل محور التراث الزخرفي اليمني في التصميم على الترتيب الأول بمتوسط (4.60)، وانحراف معياري (0.67)، بينما حصل محور جودة التصميم وجمالياته على الترتيب الثاني بمتوسط (4.57)، وانحراف معياري (0.52)، وكان في الترتيب الثالث والأخير محور الابتكار والمعاصرة بمتوسط (4.50)، وانحراف معياري (0.67).

إن هذه النتائج -بصفة عامة- تشير إلى درجة إتقان متميزة في استلهاص تصاميم جرافيكية رقمية معاصرة، من زخارف عمارة صنعاء القديمة، ويعزو الباحث ذلك إلى الإمكانيات الهائلة، والحلول المتنوعة التي تتيحها برامج التصميم الجرافيكي الرقمي للفنان، وهو ما أثر بدوره على جودة التصاميم وإبداعيتها.

كما أشارت النتائج إلى حصول محور التراث الزخرفي اليمني في التصميم على المرتبة الأولى، إذ يعزو الباحث ذلك إلى كونه دَرَسَ الزخارف بشكل مستفيض من ناحية موضوعية، ومن ناحية تشكيلية وجمالية، ما عزز في مخيلته التشكيلية عنصر التراث الزخرفي، ومن ثم تعزز تواجدها في الأعمال.



وبالنسبة لمحور جودة التصميم وجمالياته فقد حصل العمل (1) على المرتبة الأولى بمتوسط (4.64)، يليه العمل (2) بمتوسط (4.56)، يليه العمل (3) بمتوسط (4.50). أما محور الابتكار والمعاصرة في التصميم فقد حصل العمل (2) على المرتبة الأولى بمتوسط (4.61)، يليه العمل (1) بمتوسط (4.45)، يليه العمل (3) بمتوسط (4.45).

وبالنسبة لمحور التراث الزخرفي اليمني في التصميم فقد حصل العمل (2) على المرتبة الأولى بمتوسط (4.75)، يليه العمل (1) بمتوسط (4.57)، يليه العمل (3) بمتوسط (4.48).

أما بالنسبة للدرجة الكلية للأعمال فقد تراوحت المتوسطات بين (4.63 و 4.48)، والانحراف المعياري بين (0.74 و 0.43)، وقد حصل العمل (2) على المرتبة الأولى بمتوسط (4.63)، يليه العمل (1) بمتوسط (4.55)، يليه العمل (3) بمتوسط (4.48).

ويعزو الباحث حصول العمل رقم (2) على المرتبة الأولى في تقييم المحكمين، إلى كون العمل تميز بانسجامه اللوني والخطي، كما تميز بمعاصرته من حيث التعاطي مع طبيعة الألوان ودراستها، حيث تحقق من خلال العمل التصميمي مجموعة من القيم الفنية والجمالية كالتضاد (فاتح - غامق)، والاتزان، وقيم الوحدة، والتنوع.

النتائج

- تمكنت الدراسة عبر إطارها النظري من الكشف عن زخارف الواجهات في عمارة صنعاء التقليدية، وتمثلت في الأنظمة والعناصر الزخرفية التالية: القمريّة كعنصر زخرفي جمالي، حيث مثلت أبرز العناصر الزخرفية في الواجهة، تليها الزخارف ажرية والجصية، وتنقسم إلى قسمين: الزخارف الأفقية، والزخارف العمودية التي تتميز كل منها بوظائفه النفعية والجمالية، تليها الزخارف الخشبية المتمثلة في: الكثة (كاسرات الشمس)، وبيت الشربة، والروشة. وقد جاءت الزخارف عموماً بهيئات هندسة وتجريدية ونباتية وخطية مسندية.
- توصلت الدراسة إلى أن الوحدات الزخرفية في واجهات عمارة صنعاء القديمة غنية بالقيم التشكيلية والجمالية التي يمكن استثمارها في إنتاج أعمال جرافيكية رقمية معاصرة.
- تمكنت الدراسة من التعرف على مفهوم التصميم الجرافيكي الرقمي، والكشف عن إمكانياته التشكيلية والجمالية التي تسهم في إثراء التصميم الفني المعاصرة.
- توصلت الدراسة إلى إمكانية استثمار تصاميم جرافيكية رقمية معاصرة مستوحاة من زخارف الواجهات في عمارة صنعاء التقليدية.

التوصيات

- على المختصين في التربية الفنية والتصميم الجرافيكي الرقمي، التعمق والاستبصار في قراءة التراث الزخرفي اليمني، لما يحمله من مضامين فكرية وقيم تشكيلية وجمالية، تسهم في إثراء الفضاء التشكيلي التصميمي المعاصر.
- يوصي الباحث بضرورة إضافة مادة التصميم الجرافيكي الرقمي، لمنهج بكالوريوس التربية الفنية بالجمهورية اليمنية، وجعل التراث الزخرفي للعمارة الصنعائية منطلقاً لتعريف الطلاب بقيم وجماليات التصميم الزخرفي.
- يوصي الباحث المختصين في مجال التصميم الجرافيكي الرقمي والفن التشكيلي، بمواكبة معطيات العصر بوعي كافٍ يمكنهم من الاستفادة القصوى من التطور التكنولوجي في إنتاج أعمال إبداعية تتسم بروح العصر ومعطياته.



المراجع

- أميمة، م. (2002). *أساسيات تصميم الأثاث العصري وارتباطه بالأثاث المصري القديم*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة حلوان.
- بونانفان، ب. (1987). *البيت وزخرفته، صنعاء مسار مدينة عربية*. معهد العالم العربي.
- بونانفان، ب. (1996). *فن الزخرفة الخشبية في صنعاء*. (محمد العروسي، وزيد علي، مترجم). المعهد الفرنسي للدراسات العربية.
- الحاضري، أ. م. (2006). *فن هندسة البناء الصناعي*. الهيئة العامة للكتاب.
- حمدي، إطفاف. (2020). *الأنماط الشكلية للقمرية في الفن التشكيلي اليمني المعاصر كمدخل لإثراء النائقة الجمالية*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود، السعودية.
- راغب، ع. (2011). *توظيف البرامج الجرافيكية لإثراء الأبعاد التشكيلية في التصميمات الرقمية ثنائية الأبعاد*. مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون، (33)، 193-214.
- سلسلة ندوات التخطيط لدراسة التراث الشعبي لمنطقة الخليج والجزيرة العربية. (1985). ندوة تخطيط دراسة الثقافة المادية والفنون والحرف الشعبية. (4)، الدوحة.
- طاهر، ع. (2002). *معنى الشكل في واجهة المبنى الصناعي "قراءة تحليلية لواجهة المبنى السكني الصناعي"*. الثقافة اليمنية خلال أربعين عام - جدلية الثابت والمتغير، معرض صنعاء الدولي 19 للكتاب، صنعاء.
- العلفي، م. (2004). *خصائص العمارة اليمنية أشكالها واتجاهات تطورها*. وزارة الثقافة والسياحة.
- العمرى، م. (2020). *استلهم لوحات طباعية من زخارف العمارة الشعبية في منطقة عسير*. جامعة بغداد، مجلة الأكاديمي. (96)، 229-250.
- العنسي، أ. الصهباني، م. (2014). *دراسة تحليلية لقيم وخصائص وعناصر العمارة المحلية بمدينة رداع* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء.
- فارع، ر. (2018). *توظيف الزخارف الشعبية اليمنية في ابتكار تصميمات زخرفية مجسمة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أسيوط، مصر.
- آل قماش، ق. (2017). *الفن الرقمي الرسم والتعبير باللون الجرافيكي*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- ماضي، ع. ع. (د.ت). *القول بين التحديث والحداثة والمعاصرة*. كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل.
- محمد، ط. إ. (2011). *المرجع في التصميم الجرافيكي والاتصال المرئي*. دار الآفاق المشرقة للنشر.
- مرزوق، ع. (2010). *فن زخرفة العمارة التقليدية بعسير: دراسة فنية وجمالية*. الهيئة العامة للسياحة والآثار، الرياض.
- المعطاني، ر. (1334). *التكنولوجيا الرقمية وتوظيف إمكاناتها في تصميم وتنفيذ الأعمال الفنية المجسمة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- مركز الطاهر للاستشارات الهندسية. (2005). *أسس التصميم المعماري والتخطيط الحضري في العصور الإسلامية المختلفة*. دراسة تحليلية للعاصمة صنعاء. منظمة المدن والعواصم الإسلامية.
- النهري، أ. جبر، ع. شاهين، ع. (2018). *الجزور والمعاني الرمزية لمكونات المسكن البرجي اليمني في عمارة صنعاء القديمة*. المجلة الدولية للعلوم والتكنولوجيا، (4)، 9، 129-141.



Arabic References

- Umaymah, Muḥammad. (2002). *Asāsīyāt taṣmīm al-Athāth al-‘aṣrī wārtbāth bāl’tḥāth al-Miṣrī al-qadīm.* > *Risālat duktūrāh ghayr mnshwrh*, Jāmi‘at Ḥulwān.
- Būnānfān, Būlus. (1987). *al-Bayt wzkhfrth, Ṣan‘ā’ masār Madīnat ‘Arabīyah.* Ma‘had al-‘ālam al-‘Arabī, Bārīs.
- Jīmīt, wbnānfān, Būlus. (1996). *Fann al-zakhrafah al-khashabīyah fī Ṣan‘ā’.* (Muḥammad al-‘Arūsī, wa-zīda ‘Alī, mutarjim). al-Ma‘had al-Faransī lil-Dirāsāt al-‘Arabīyah, Dimashq.
- al-Ḥāḍirī, Aḥmad Muḥammad. (2006). *Fann Handasat al-bīnā’ al-Ṣan‘ānī.* al-Hay‘ah al-‘Āmmah lil-Kitāb, Ṣan‘ā’.
- Ḥamdī, iṭāf. (2020). *al-anmāṭ al-shakliyah llqmryh fī al-fann al-tashkīlī al-Yamanī al-mu‘āṣir ka-madkhal li-ithrā’ al-dhā’iqah al-Jamālīyah.* *Risālat duktūrāh ghayr manshūrah*, Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd, al-Riyāḍ.
- Rāghīb, ‘Imād. (2011). Tawzīf al-barāmīj aljrafykyh li-ithrā’ al-ab‘ād al-tashkīliyah fī al-Taṣmīmāt al-raqmīyah thunā’iyat al-ab‘ād. *Majallat Buḥūth fī al-Tarbiyah al-fannīyah wa-al-Funūn, Kullīyat al-Tarbiyah*, ‘33, 193-214.
- Silsilat nadawāt al-Takḥīṭ li-Dirāsāt al-Turāth al-sha‘bī li-minṭaqat al-Khalīj wa-al-Jazīrah al-‘Arabīyah, (1985). *Nadwat takḥīṭ dirāsah al-Thaqāfah al-maddīyah wa-al-Funūn wa-al-ḥīraf al-sha‘bīyah.* (4), al-Dawḥah.
- Ṭāhīr, ‘Abd al-Raqīb. (2002). *ma‘nā al-shakl fī wājiḥat al-mabnā al-Ṣan‘ānī “qirā’ah taḥlīliyah lwājhh al-mabnā alskny al-Ṣan‘ānī”.* al-Thaqāfah al-Yamanīyah khilāl arba‘in ‘ām – Jadaliyāt al-Thābit wa-al-mutaghayyir, Ma‘raḍ Ṣan‘ā’ al-dawlī 19 lil-Kitāb, Ṣan‘ā’.
- al-‘Alafī, Muḥammad. (2004). *Khaṣā’iṣ al-‘Imārah al-Yamanīyah ashkālūhā wa-ittijāhāt taṭawwuruhā.* Wizārat al-Thaqāfah wa-al-Siyāḥah, ṣn‘ā, al-Yaman.
- al-‘Umarī, Maryam. (2020). Istilhām lawḥāt ṭbā’iyh min Zakhārif al-‘Imārah al-sha‘bīyah fī minṭaqat ‘Asīr. Jāmi‘at Baghdād, *Majallat al-Akādīmī.* (96), 229-250.
- al-‘Ansī, Aḥmad., alshbāny, Mīrsāl. (2014). *dirāsah taḥlīliyah li-qiyaṁ wa-khaṣā’iṣ wa-‘anāṣir al-‘Imārah al-Maḥallīyah bi-madīnat rdā’.* [Risālat mājistīr mnshwrh], Jāmi‘at al-‘Ulūm wa-al-Tiknūlūjiyā, Ṣan‘ā’.
- Fārī, Rajā’. (2018). *Tawzīf al-zkhārf al-sha‘bīyah al-Yamanīyah fī ibtikār ṭṣmymāt zkhārfyḥ mjsmh.* [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah]. Asyūṭ, Miṣr.
- Āl Qammāsh, Qammāsh. (2017). *al-fann al-raqmī al-Rasm wa-al-ta’bīr bālḥwn aljrafyky.* al-Riyāḍ: Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah.
- Māḍī, ‘Alā’ ‘Azmi (N. D). *al-Qawl bayna al-taḥdīth wa-al-ḥadāthah wa-al-mu‘āṣarah.* Kullīyat al-‘Ulūm wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah bāljblyl.
- Muḥammad, Ṭāriq Ismā’īl. (2011). *al-Marjī’ fī al-taṣmīm aljrafyky wa-al-Ittiṣāl al-mar’ī.* Dār al-Āfāq al-mushriqah lil-Nashr.



Marzūq, ‘Alī. (2010). *Fann zakhrafat al-‘Imārah al-taqlīdiyyah bi-‘Asīr, dirāsah fannīyah wa-jamālīyah*. al-Riyāḍ: al-Hay’ah al-‘Āmmah lil-Siyāḥah wa-al-āthār.

Markaz al-Ṭāhir lil-Istishārāt al-Handasiyah. (2005). *Usus al-taṣmīm al-mi‘mārī wa-al-takhṭīṭ al-ḥaḍarī fī al-‘uṣūr al-Islāmīyah al-mukhtalifah. dirāsah taḥlīlīyah ll’āṣmḥ Ṣan‘ā’*. Munazzamat al-mudun wa-al-‘awāṣim al-Islāmīyah.

Alm‘ṭāny, Randah. (1334). *al-tiknūlūjīyā al-raqmīyah wa-tawzīf imkānyāthā fī taṣmīm wa-tanfīdh al-A‘māl al-fannīyah al-mujassimah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at Umm al-Qurā, Makkah.

Alnhmy, Aḥmad., Jabr, ‘Alī., Shāhīn, ‘Alā’ al-Dīn. (2018). al-judhūr wa-al-ma‘ānī al-ramzīyah li-mukawwināt al-maskan albrīy al-Yamanī fī ‘Imārah Ṣan‘ā’ al-qadīmah. *al-Majallah al-Dawliyah lil-‘Ulūm wa-al-Tiknūlūjīyā*, 9(4), 129-141.





The Role of Media in Confronting and Promoting Public Awareness of the Dangers of Drugs

Jamal Hamoud Al-Bahri^{*}

j.albahri@tu.edu.ye

Abstract:

This study aimed to identify the importance of Yemeni media outlets that advocate for the dissemination of information on drugs dangers, highlighting the impact of local media on promoting the awareness of the Yemeni public in this regard, and the challenges hindering the role of media in combating drugs. It also sought to determine the reach of media roles to the administrative staff, faculty, and students of Tamar University. Surveying Tamar University community and the city social environment through awareness programs and news reports analysis, the descriptive, survey and analytical approach was employed. A questionnaire was administered to 60 individuals affiliated with Tamar University Furthermore, 10 personal interviews were conducted with researchers at the university, half of whom were interested in psychiatry and the other half in media. The study key findings showed that the role of media was instrumental in raising awareness about the dangers of drugs. It was also revealed that media targeted broader social groups in anti-drug campaigns, and fulfilled its responsibility in promoting societal acceptance of the idea of rehabilitating addicts and improving their psychological stability and social reintegration post-recovery.

Keywords: Yemeni media, Drug combating, University media, Psychological stability, Addiction.

^{*}Researcher at the Center for Economic Studies, Consultations, and Administrative Training.; Ph.D. Scholar in Business Administration, College of Administrative Sciences. Tamar University. Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Bahri, J. H. (2024). The Role of Media in Confronting and Promoting Public Awareness of the Dangers of Drugs, *Journal of Arts*, 13(1), 498 -523.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



دور الإعلام في مواجهة وتعزيز الوعي المجتمعي بمخاطر المخدرات

* جمال حمود البحري

j.albahri@tu.edu.ye

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهمية وسائل الإعلام اليمنية التي تتبنى النشر، أو البث حول مخاطر المخدرات، وقياس تأثير الإعلام المحلي على وعي الجمهور اليمني نحو خطر تعاطي المخدرات، فضلاً عن تحديد التحديات التي تواجه دور الإعلام في مكافحة المخدرات. ومعرفة نسبة وصول دور الإعلام إلى أعضاء الهيئة الإدارية والهيئة التدريسية والطلبة في جامعة ذمار. واستقصت مجتمع جامعة ذمار والمحيط الاجتماعي في مدينة ذمار، من خلال تحليل البرامج التوعوية والتقارير الصحفية. ولتحقيق ذلك، فقد تم استخدام المنهج الوصفي بشقيه المسحي والتحليلي، من خلال تنفيذ استبيان وُزِعَ على (60) حالة من منتسبي جامعة ذمار، وتم إجراء (10) مقابلات شخصية مع باحثين في جامعة ذمار، نصفهم مهتمون بالطب النفسي، والنصف الآخر مهتمون بالإعلام، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: محورية دور الإعلام في التوعية بمخاطر المخدرات، وتزايدها عمودياً وأفقياً، وقدرتها على استهداف شرائح اجتماعية أوسع في حملات مكافحة المخدرات، كما أنه منوط بالإعلام الترويج لتقبل المجتمع لفكرة إعادة تأهيل المدمنين وتحسين الاستقرار النفسي لأسرهم والقبول الاجتماعي بعودتهم بعد التعافي.

الكلمات المفتاحية: الإعلام اليمني، مكافحة المخدرات، الإعلام الجامعي، الاستقرار النفسي، الإدمان.

* باحث بمركز الدراسات والاستشارات الاقتصادية والتدريب الإداري. وطالب دكتوراه إدارة أعمال- كلية العلوم الإدارية - جامعة ذمار- الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: البحري، ج. ح. (2024). دور الإعلام في مواجهة وتعزيز الوعي المجتمعي بمخاطر المخدرات، مجلة الآداب، 12 (4)، 498-523.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.



إن انتشار إدمان المخدرات في المجتمعات، هو قتل للنفس وتدمير للمجتمع، حتى أنها أصبحت مشكلة خطيرة تهدد أمن وسلامة الأفراد والمجتمعات، وتعاظمت بسبب ارتباط بلادنا بحدود واسعة مع دول أخرى، وكذلك بسبب الرغبة لدى بعض الدول المعادية في إفساد مجتمعنا بكافة الوسائل والأساليب ومنها إيقاع الشباب والمراهقين في خطر التعاطي أو المتاجرة بالمخدرات، وفي ظل هذه المشكلة، يأتي دور الإعلام كإحدى الوسائل المؤثرة في توعية المجتمع للحد من هذه الظاهرة (عليوي، 2016، ص 5).

ولكون الإعلام يعد أحد أهم الوسائل الفاعلة في نشر الوعي والثقافة المجتمعية حول مخاطر تعاطي المخدرات أو تهريبها أو الاتجار بها، من خلال برامج التوعية والتثقيف التي تقدمها وسائل الإعلام المختلفة، حيث يمكن للإعلام أن يكون الوسيلة الأنجح للوصول للسلطات المختصة بمكافحة المخدرات لكافة أفراد وشرائح المجتمع وتعريفهم بأنواع ومخاطر المخدرات وأثارها الصحية والاجتماعية والنفسية.

كما يمكن للإعلام إبراز دور الأسرة والمدرسة والجامعة في الوقاية من المخدرات والتحذير من التعامل معها وتقديم النصائح والإرشادات اللازمة للتعامل مع هذه المشكلة.

إلى جانب ذلك يأتي دور الإعلام في نشر التوعية والتثقيف والتحذير والإنذار من خطر المخدرات، وذلك من خلال عرض قصص وحالات إدمان المخدرات وما ينتج عنها من آثار مدمرة على الأفراد والمجتمع، ويمكن للإعلام أن يساهم في رفع إدراك أفراد المجتمع بخطورة هذه الظاهرة وأهمية التصدي لها، كما يمكن للإعلام التركيز على الجوانب القانونية والأمنية المتعلقة بالتعاطي والترويج وتهريب المخدرات، وعرض نماذج ما آلت إليه أحوال بعض المتورطين في هذا المسار القذر، مما يساعد في رفع درجة الحيطة والحذر لدى عامة الناس؛ مما يساهم في الحد من انتشارها.

ومثلما تلعب بعض وسائل الإعلام غير الرسمي ووسائل التواصل دوراً خطيراً في الترويج للمخدرات، وتبسيط حالة الخوف والحذر من مخاطرها يمكن أن يكون للإعلام المسئول والإعلام الموجه دور محوري في حشد التأييد والدعم لأجهزة الأمن المعنية بمكافحة أفة المخدرات، ولا يجب أن يقتصر دور الإعلام على الجوانب التثقيفية والإرشادية فحسب، بل يجب أن يمتد ليشمل الحشد والتأييد والدعم لأجهزة مكافحة المخدرات، وأيضاً العمل على إشراك المجتمع في الجهود الرامية إلى مواجهة هذه المشكلة (الدوسري، 2023، ص 8)، من خلال التغطية الإعلامية الموضوعية والشاملة للجهود الحكومية والمجتمعية في هذا الشأن، ويمكن للإعلام كذلك أن يساهم في تعزيز الشراكة بين مختلف القطاعات والجهات المعنية بالوقاية من المخدرات ومكافحتها.

لقد تناولت هذه الدراسة دور الإعلام في مكافحة المخدرات، مسلطة الضوء على كيف يمكن للإعلام أن يساهم في تعزيز الوعي المجتمعي حول مخاطر المخدرات من خلال البرامج التوعوية والتقارير الصحفية، بالإضافة إلى دور الإعلام الجامعي في نشر البحوث والمعرفة حول هذه القضية المهمة، كما تناقش الدراسة أهمية تصحيح الوعي ونشر الثقافة الصحيحة لتحصين المجتمع ضد هذه الظاهرة من خلال تكثيف البرامج التثقيفية والتقارير الصحفية المعمقة، وركزت الدراسة أيضاً على المسؤولية الخاصة للإعلام الجامعي، ومؤسسات البحث العلمي والإعلام التربوي، في التشجيع على إقامة الندوات والورش وإعداد البحوث ونشر المعرفة حول مخاطر المخدرات، ودور الإعلام في توجيه السياسات العامة نحو حلول فعالة لهذه المشكلة، كذلك تركز الدراسة على أهمية التعاون بين الإعلام والجهات المعنية لتحقيق تقدم في مجال مكافحة المخدرات ورفع الوعي المجتمعي بخطورها.

ويتم ذلك من خلال بحث المحاور الثلاثة للدراسة، والتي جاءت كما يلي:



المحور الأول: وتناول دور الإعلام في تعزيز الوعي لدى المجتمع.

المحور الثاني: وتناول دور الإعلام في إبراز قضايا مكافحة المخدرات.

المحور الثالث: وتناول المسؤولية المجتمعية للإعلام ضمن معركة مكافحة المخدرات.

1 - مشكلة البحث

تناول هذه البحث دور الإعلام في مكافحة المخدرات من زوايا متعددة، حيث وجدنا أهميته في الإجابة عن السؤال

التالي :

- إلى أي مدى نجح الإعلام المحلي في تعزيز مواجهة الوعي المجتمعي بخطر المخدرات؟

2 - فرضيات البحث

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قدرة الإعلام المحلي في التأثير على الوعي المجتمعي وبين مخاطر انتشار

تعاطي المخدرات في الوسط المجتمعي.

- أهداف البحث:

تتنوع أهداف البحث ما بين الأهداف التحليلية والأهداف المسحية الوصفية، على النحو التالي:

- معرفة أهمية وسائل الإعلام اليمنية التي تتبنى النشر أو البث حول مخاطر المخدرات.

- قياس تأثير الإعلام المحلي على وعي الجمهور اليمني نحو خطر تعاطي المخدرات.

- تحديد أنجح أساليب التغطية الإعلامية للتواصل مع الجمهور.

- تحديد التحديات التي تواجه دور الإعلام في مكافحة المخدرات.

- تحديد الفجوات ما بين زيادة انتشار المخدرات وانتشار التغطية الإعلامية لمكافحتها.

- تحليل دور وسائل الإعلام في نشر المعلومات حول المخدرات.

- تحليل كيفية تعزيز دور الإعلام للتأثير على وعي الجمهور.

- تحليل كيفية قدرة الإعلام على تعزيز الوعي حول المخدرات.

- تحديد الأساليب الفعالة للتواصل مع المواطنين.

- تحديد كيفية توجيه الجهود نحو الوقاية والتوعية.

- معرفة نسبة الوعي بخطر المخدرات وسط مجتمع جامعة ذمار.

6 - دراسات سابقة

• دراسة: (منصور، 2011)، بعنوان: الإعلام العربي ومكافحة المخدرات

- وهي دراسة وصفية هدفت لرصد التوجهات العامة للبحوث الإعلامية العربية حول مكافحة المخدرات وخلصت إلى

تأكيد أهمية دور البحث العلمي والإعلام في نشر الوعي حول المخدرات وتحفيز المجتمع للتصدي لها.

• دراسة (كريش، 2007)، بعنوان: دور الإعلام في تعاطي الكحوليات والمخدرات والتبغ

وهدف لرصد تأثير وسائل الإعلام على النشء عبر مراحل النمو، وتطرق لانتشار تعاطي السجائر والكحوليات

والمخدرات عبر مراحل النشأة المختلفة وخلصت إلى خطورة تواجد أنواع من الحلوى التي تحمل أسماء ترتبط

بالمخدرات، وشيوع الإعلانات التي تروج للكحوليات والمخدرات والسجائر في بعض وسائل الإعلام، وأشارت الدراسة

إلى أن تعاطي الكحول والتبغ قد يرتبط بتدخين الماريجوانا لاحقاً.

• دراسة (كاظم، 2022)، بعنوان: "دور الإعلام في مكافحة ظاهرة تعاطي المخدرات بين الشباب العراقي"



وهي دراسة وصفية هدفت لتحديد أسباب الانتشار والتعاطي وطرق المعالجة والوقاية من هذه الظاهرة وكيفية مساعدة الشباب على إصلاحهم ليكونوا فاعلين في المجتمع. وخلصت إلى أنه من الواجب على المؤسسات الإعلامية أن تلعب الدور الأساسي في إصلاح المجتمع وبالذات طبقة الشباب، وتوعيتهم للابتعاد عن ظاهرة تعاطي المخدرات.

• دراسة (اللمصاصة، 2015)، بعنوان: "دور الجامعة في التوعية بمخاطر ظاهرة تعاطي المخدرات من وجهة نظر طلبة جامعة مؤتة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الجامعة في التوعية بمخاطر ظاهرة تعاطي المخدرات والعوامل المؤدية إليها من وجهة نظر طلبة جامعة مؤتة، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، واستخدمت الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

ومن أهم نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو العوامل النفسية والشخصية المؤدية إلى تعاطي المخدرات، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو العوامل المجتمعية والاقتصادية المؤدية لتعاطي المخدرات لصالح طلبة كلية العلوم الإنسانية، وشددت على ضرورة العمل على زيادة جسور التواصل بين الجامعات والدوائر الأمنية للعمل سوياً في مواجهة ظاهرة تعاطي المخدرات بين الطلبة، وتعليم الطلبة كيف ينتفعون بأوقات فراغهم جسمياً وعقلياً واجتماعياً.

• أما ما تم تناوله بحثنا فيختلف من حيث البلد والنظرة الشاملة لدور وسائل الإعلام ونهجها في مكافحة المخدرات، وركزت الدراسة على المجتمع الجامعي والبيئة المحيطة به.

7 - منهجية البحث

اعتمد هذا البحث على مجموعة متنوعة من المصادر الموثوقة والبحوث الأكاديمية لتقديم رؤية متوازنة لهذه المسألة، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي.

الدراسة النظرية

المبحث الأول: دور الإعلام في تعزيز جهة الوعي وتحصين المجتمع

يعتبر دور الإعلام أمراً حيوياً في تعزيز جهة الوعي وتحصين المجتمع، ويعد الإعلام الجسر الرئيسي الذي يربط بين الحكومة والشعب ويعمل على نقل المعلومات والتوجهات والأفكار بطريقة سليمة وموضوعية، وتؤدي وسائل الإعلام التقليدية، مثل التلفاز والإذاعة، دوراً كبيراً في توعية و تثقيف الجمهور وتشجيعه على المشاركة الفعالة في المجتمع، حيث أن نشر المعرفة والتثقيف يمكن أن يساهم في تعزيز الوعي وحماية المجتمع من التأثيرات السلبية، ولذلك، ينبغي لوسائل الإعلام تبني المنهجية التوعوية والتثقيفية وأن تضع المواطن في مقدمة أولوياتها (الزويري، 2023، ص 3).

كما تلعب وسائل الإعلام أيضاً دوراً هاماً في تشكيل الهوية الوطنية والانتماء الاجتماعي للأفراد، فهي تُشكل مصدراً رئيسياً للمعلومات حول التاريخ والثقافة والقيم المشتركة للمجتمع، وتُساهم في تعزيز الشعور بالوحدة الوطنية وتشجيع المواطنين على المشاركة في الحياة المدنية والأحداث الوطنية والفعاليات الاجتماعية، وفي هذا السياق، تقوم العديد من الصحف الإلكترونية والقنوات التلفزيونية بتقديم برامج تثقيفية وتوعوية في عدة مجالات مهمة، مثل الصحة والتغذية والتعليم، حيث يمكن للإعلام أن يسلط الضوء على المشاكل والقضايا الاجتماعية التي تواجهها المجتمعات، ويمكنه أيضاً توجيه الضوء نحو الحلول التي يجب اتخاذها، وبذلك، يساهم الإعلام في توجيه الرأي العام وتقديم التوجيهات اللازمة لتحسين الأوضاع الاجتماعية، كون دور الإعلام أساسياً وله أهمية كبيرة في تعزيز جهة الوعي وتحصين المجتمع.



- أثر وسائل الإعلام في تشكيل الرأي العام

يُعد الإعلام أداة قوية يمكن استخدامها لبناء الهوية الوطنية والانتماء الاجتماعي أو تدميرهما، ومن المهم أن يكون الأفراد على دراية بالمخاطر التي قد تنطوي عليها وسائل الإعلام وأن يستخدموها بذكاء، كما لا شك أن وسائل الإعلام المختلفة في عصرنا الحالي من صحف ومجلات وتلفزيون وإذاعة وشبكات اجتماعية وغيرها، قد أصبح لها تأثير بالغ على تشكيل الرأي العام، كون هذه الوسائل تلعب دورًا محوريًا في نقل المعلومات والأفكار والآراء إلى الناس بسرعة فائقة، وتساهم بشكل كبير في تشكيل معتقداتهم واتجاهاتهم نحو مختلف القضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية، ويعد فهم آليات عمل الإعلام وطرق الاستفادة منه أمرًا بالغ الأهمية لضمان استخدام هذه الوسائل بشكل مسؤول وفعال يخدم المصلحة العامة.

ففي المجال السياسي تعمل وسائل الإعلام كأداة مهمة للتأثير على الرأي العام بشأن القضايا السياسية، من خلال اختيار المواضيع التي تُسلط عليها الضوء وطريقة تغطية تلك المواضيع ومدة التغطية ودرجة التكرار وعمل دعاية تشويقية مسبقة، ويمكن لهذه الوسائل أن توجه انتباه الناس نحو قضايا معينة وتُشكل مواقفهم تجاهها، (الصحافة، 2021، صفحة 106) كما أن التحيز في تناول الأخبار أو إبراز وجهات نظر معينة دون غيرها يؤثر بشكل كبير على إدراك الناس للأحداث السياسية.

وفي المجال الاجتماعي: فإن الإعلام أيضًا يؤثر بشكل كبير على المواقف الاجتماعية والقيم السائدة في المجتمع، حيث أن الصور والأفكار والنماذج التي تُقدّمها هذه الوسائل تساهم في صياغة المعايير الاجتماعية وتحديد ما هو مقبول أو مرفوض في المجتمع، ومن ثم، فإن التأثير على الجانب الاجتماعي للرأي العام له انعكاسات كبيرة على سلوكيات الناس وتفاعلاتهم اليومية وطريقة تقبلهم للمتغيرات في الأدواق والعادات الاجتماعية (الأزهر، وذيب، 2018، ص 141، 142).

أما في المجال الاقتصادي فيبلغ تأثير وسائل الإعلام حده الأقصى من خلال تسليط الضوء على منتجات أو شركات معينة أو تقديم إعلانات تروج لها، ويمكن لهذه الوسائل أن تؤثر على اتجاهات المستهلكين وتوجيههم نحو اتخاذ قرارات شرائية معينة، تختلف كثيرًا عن احتياجاتهم وتفضيلاتهم قبل تدخل الإعلانات، كما أن تغطية الأخبار الاقتصادية والتحليلات التي تُقدّمها وسائل الإعلام لها تأثير على توقعات المستثمرين وسلوكياتهم وحركة السوق.

- دور وسائل الإعلام في نشر الوعي والمعرفة

يمكن القول أن الإعلام ليس مجرد وسيلة لنقل الأخبار والمعلومات، بل هو أداة قوية يمكن أن تساهم في بناء مجتمعات أكثر إنسانية ومتقدمة من خلال تعزيز القيم والأخلاق الإيجابية، ويجب على الإعلام أن يكون شريكًا فعالًا في عملية تشكيل الوعي الجماعي ودعم القيم التي تعزز التعاون والاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع.

ولا بد قبل التعريف بالدور الحيوي للإعلام في التأثير على الوعي العام، من ذكر الوسائل الإعلامية العصرية الرئيسة والمتمثلة في الوسائل التالية (السلطاني، 2022، ص 334):

- الوسائل التقليدية: الصحف والمجلات، والإذاعة، والتلفاز، الكتب، البرشورات.
- الوسائل الرقمية: الإنترنت، الصحف الإلكترونية، وسائل التواصل الاجتماعي، الإذاعات والقنوات التلفزيونية الرقمية على شبكة الإنترنت.

إن وسائل الإعلام تحظى بدور أساسي وهام في نشر الوعي والمعرفة، أو خلق حالة جديدة من الوعي أو عدم الوعي باستخدام وسائل التضليل من خلال تفعيل بعض العناصر التي يمكن ذكر أبرزها في النقاط التالية:

- نشر المعلومات: حيث توفر وسائل إعلام منصة إعلامية معدة لنشر المعلومات حول مختلف القضايا والموضوعات، بما في ذلك الأمن والصحة والإدمان.



-التثقيف والتوعية: تسعى وسائل الإعلام إلى تثقيف وتوعية الجمهور حول مختلف القضايا، بما في ذلك مخاطر المخدرات والجريمة والتهريب.

- توجيه السلوك والتصرف العام: حيث يمكن لوسائل الإعلام أن تؤثر على سلوك الناس من خلال تشجيعهم على تبني سلوكيات إيجابية وتجنب السلوكيات السلبية.

- تعزيز القيم والعادات: يمكن لوسائل الإعلام أن تعزز القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية الإيجابية، مثل الأخلاق والكرم والتضحية والإيثار ومحاربة الرذيلة.

- ضرب المصادقية: حيث يمكن لوسائل الإعلام، أن تلعب دورًا سلبيًا في تدمير المصادقية لقضية معينة وتشويش وجهات النظر، خاصةً مع القدرة الواسعة على نشر المعلومات المضللة والأخبار الكاذبة على الإنترنت.

- التحيز: قد يكون لبعض وسائل الإعلام تحيز واضح في تغطيتها للأحداث أو لقضية معينة، مما قد يؤثر على فهم الناس للواقع، وقد يقلل من خطر ظاهرة خطيرة فعلا، مما يجعل الرأي العام يستسيغ وجودها.

- الدافع الربحي: حيث قد تتأثر بعض وسائل الإعلام بالضغوط التجارية بدافع تحقيق الأرباح أو حتى بدافع تغطية النفقات التشغيلية، مما قد يؤدي إلى الترويج لمنتجات أو خدمات معينة دون مراعاة المصلحة العامة.

- تأثير وسائل الإعلام في تشكيل السلوك الاجتماعي

إن وسائل الإعلام تمتلك القدرة على التأثير في الأفراد والمجتمع، حيث تعد وسائل الإعلام سواء كانت التقليدية، كالصحف أو التلفزيون أو الإذاعة، أم الوسائل الحديثة كالصحافة الإلكترونية ومواقع الأخبار والمعرفة المختلفة على شبكة الإنترنت، وكذلك مواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك وتويتر والتي تعد الآن إحدى وسائل نقل الأخبار والأكثر شهرة في العالم، وكل هذه الوسائل لها تأثير كبير على تشكيل البناء الإدراكي والمعرفي للفرد أو المجتمع ويساهم هذا البناء في تشكيل رؤية الفرد والمجتمع تجاه قضايا مجتمعه، والقدرة على تحليلها واستيعابها لاتخاذ السلوك المناسب نحو هذه القضايا، حيث يمكن للإعلام أن يؤثر بشكل كبير في تشكيل السلوك الاجتماعي والمعتقدات والقيم والتقاليد، (يمينة، 2022، صفحة 95) من خلال الوسائل والأساليب التالية:

- تغيير المواقف والاتجاهات: يعتبر الإعلام مصدرًا رئيسيًا للمعلومات، ويؤثر في مواقف الأفراد والجماعات تجاه القضايا المختلفة، ويتحكم في موقف المتلقي ويغير وجهة نظره من القضايا المطروحة على الساحة المحلية والدولية، وهو قادر أيضا على توجيه العامة لتبني قضية رأي عام بشكل مغاير لحيثياتها على الواقع، حيث يمكن للإعلام أن يؤثر بشكل كبير على مشاهديه ومستمعيه، سواء بإيجابياته أو سلبياته؛ لذا، من المهم أن يكون الإعلام مسؤولاً عن اختيار المواضيع والقصص التي ينقلها، وأساليب التقديم التي يستخدمها، لضمان أن يكون لها تأثير إيجابي على المجتمع بشكل عام (درويش، 2005، 148).

- تغير المعرفة والاعتقاد: يؤثر الإعلام في تشكيل المعرفة للأفراد حيث يمكن أن يغير الأفكار والمعتقدات من خلال الرسائل الإعلامية المستمرة أو ما يعرف بالتعبئة، بل أن الإعلام قادر على خلق حالة اغتراب فكري بين الشخص ومعتقداته ومشاعره.

- التربية والتثقيف: يساهم الإعلام في تنشئة الأفراد والمجتمع وتوجيه وعيهم وتشكيل ثقافتهم من خلال تقديم المعلومات والقيم والمعتقدات، بشكل مقبول وعصري وجذاب، ويعمل الإعلام كشريك فاعل في التربية والتوجيه، إلى جانب الأسرة والمدرسة، بل إنه في حالات كثيرة يتفوق على الأسرة والمدرسة، وتساهم وسائل الإعلام في خلق الرموز الوطنية، والالتفاف حول الرموز القائمة مثل العلم والنشيد الوطني، مما يُعزز الشعور بالانتماء للوطن، كما يروج للقيم المشتركة، مثل



الوطنية، مما يُساعد على توحيد المجتمع، ويساهم في تغطية الأحداث الوطنية مثل الانتخابات والحروب، مما يُساعد على تعزيز الشعور بالمشاركة في الحياة العامة.

- صناعة القيم والمعايير: حيث يستطيع الإعلام امتلاك مفاتيح التأثير على المجتمع من خلال صناعة القيم الاجتماعية أو التأثير عليها والتحكم في المعايير الأخلاقية ونقلها إلى الجمهور، وكذلك من خلال تسليط الضوء على الأفراد والمجتمعات التي تتحلّى بصفات معينة يرغب الإعلام في استنساخها إلى المجتمع المستهدف، بغية تغيير قيمه ومعايير الأخلاقية سلباً أو إيجاباً، ويمكن أن يلعب الإعلام دوراً في تشجيع الأفراد على تقليد قيم وسلوكيات كانت منبوذة في مجتمعهم، ومن ثم اتباعها وتقليدها في حياتهم اليومية (الفلاحي، 2014، ص 47).

فالوسائل الإعلامية أيضاً قادرة على تغيير سلوك وأنماط المجتمع، وقد يكون تأثير وسائل الإعلام في بعض الأحيان قوياً جداً وقادراً على نشر نمط سلوكي وثقافي واجتماعي ينتهجه الفرد أو المجتمع، وفي بعض الأحيان، يمكن للفرد أو المجتمع الخروج من النمط الفكري والمجتمعي والسياسي الذي ترسمه وسائل الإعلام، وذلك يعتمد على مدى استيعاب وانتباه المتلقي للرسائل والمعلومات التي تبثها وسائل الإعلام المختلفة.

- التحديات التي تحد من توجهات الإعلام

يتطلب قيام الإعلام بالدور المنوط به في تحقيق الوعي والتعليم في المجتمعات المعاصرة، تعاوناً من الحكومات والمنظمات الدولية جنباً إلى جنب مع المؤسسات الإعلامية بشكل فعال ومستدام، حيث يواجه الإعلام العديد من التحديات التي استطاعت أن تقف عائقاً أمام قدرته على أداء دوره في بيئة إعلامية صحية ومستدامة تساهم في تحقيق التنمية المستدامة ونشر المعرفة في المجتمعات المختلفة، ومن تلك التحديات ما يلي:

- تغيرات التكنولوجيا والتحديات الرقمية: بسبب تزايد استخدام الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، واجهت وسائل الإعلام التقليدية تحديات كبيرة في جذب الجماهير والحفاظ على مكانتها، فالمعلومات المغلوطة والأخبار الزائفة تنتشر بسرعة كبيرة، وتلقى انتباهها ومشاهدات وتفاعلاً كبيراً، مما يصعب دور الإعلام التقليدي، ويحد من كفاءة الإعلام الإلكتروني، ويؤثر سلباً على الوعي العام ويقلل من فاعلية دور الإعلام (بلغول، 2022، ص 89).

- التحديات المالية والاقتصادية: التي تفاقمت بسبب الصعوبات المالية وارتفاع تكاليف الإنتاج الإعلامي، مما يؤثر على قدرة وسائل الإعلام على توفير برامج جيدة ومحتوى ذي جودة عالية، وقد تؤدي التراجعات في الإعلانات والتغيرات في الاقتصاد العالمي إلى تقليص ميزانيات الإعلام وتقييد قدرته على تقديم المحتوى الشامل والمؤثر (تقرير المخدرات العالمي، 2013).

- التحديات السياسية والقانونية: وهي الأخرى تشكل عائقاً في نقل المعرفة وتقديم الأخبار بدقة، ومهنية وحيادية، حيث أن للرقابة الحكومية دوراً سلبياً يؤول إلى تقييد حرية الإعلام.

- التحديات الثقافية واللغوية: حين تغولت اللغة الإنجليزية على بقية اللغات والثقافة الغربية على معظم الثقافات أصبح من الصعب على وسائل الإعلام تقديم محتوى يتجاوب مع تلك التحديات بشكل فعال، ما يتطلب تخصيص جهود إضافية لفهم احتياجات الجمهور المستهدف وتقديم المحتوى بطريقة تتوافق مع خلفياتهم الثقافية واللغوية بغرض الوصول لشريحة واسعة من الجمهور المتلقي. (التحرير، 2022، ص 4).

المبحث الثاني: دور الإعلام في مكافحة المخدرات

في عالم مليء بالتحديات الاجتماعية والصحية، تلعب وسائل الإعلام دوراً بارزاً في تشكيل الوعي العام، وتلعب وسائل الإعلام الاجتماعية دوراً بارزاً في تشكيل مواقف المجتمع تجاه قضية المخدرات، كما يمكن لها أن تنشر معلومات دقيقة تزيد



من وعي الناس بالمخاطر المترتبة على التعامل مع المخدرات، كذلك يمكن للإعلام الرسمي والإعلام المسنول أن يواجه ما قد يتم نشره على الإنترنت المظلم أو على وسائل الإعلام الاجتماعية من معلومات مضللة تروج للاستخدام أو للتعاطي أو للاتجار ببعض أنواع المخدرات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

إن الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام الاجتماعية في هذا المجال محوري وله تأثيرات بالغة الأهمية على المجتمع، ويستوجب تشديد الرقابة والمتابعة والاهتمام، ويجب تقييم دور وسائل الإعلام الاجتماعية والمؤثرين على وسائل التواصل الاجتماعي ومراجعة دورهم في تشكيل موقف المجتمع تجاه المخدرات، حيث يتعاظم الدور حيوي لهذه الوسائل في نقل المعرفة والتأثير على السلوك الاجتماعي، كذلك توفر وسائل التواصل الاجتماعية منصة رئيسية لنشر المعلومات حول المخدرات، سواء كانت دقيقة أم غير دقيقة، مما يؤثر على تفهم الناس للمخاطر المرتبطة بها (الفلاحي، 2014، ص 284).

وكذلك قد تنشر وسائل الإعلام الاجتماعية أحياناً معلومات مضللة حول المخدرات، وتروج لاستخدامها أو تصورها بشكل يجعلها تبدو جذابة أو طبيعية، مما يزيد من احتمالية انتشارها واعتبارها سلوكاً اجتماعياً مقبولاً، ومن ثم يجب متابعة سلوك المؤثرين على وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي بعناية، ومراقبة كيفية تقديمها للمعلومات حول المخدرات لتعزيز التوعية والتصدي للسلوكيات الضارة في المجتمع بدلاً من تعزيزها (الأهر، وذيب، 2018، ص 141، 142). ومن جهة أخرى، يمكن أن تلعب وسائل التواصل الاجتماعي دوراً إيجابياً بنشر الوعي حول مخاطر المخدرات وتقديم معلومات مهمة لأجهزة مكافحة المخدرات المتخصصة في هذا الشأن وكذلك لأجهزة الدعم والإرشاد الصحي والنفسي. كما يمكن أيضاً الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي لتشكيل منصة للمتعافين؛ لمشاركة قصصهم ولو بأسماء وهمية وإيصال رسالة إيجابية لمن وقعوا في فخ الإدمان ولدهم رغبة في التعافي منه.

- دور وسائل الإعلام في مكافحة أشباه المخدرات

إن مجتمعنا من المجتمعات التي تعاني من آفة أشباه المخدرات التي تسبب الإدمان، ومنها: الشمة، والتبغ، والقات... إلخ؛ حيث يعد المتعاطي للقات بشراهة من حيث الكم أو الفترة الزمنية الطويلة فريسة سهلة للمروجين (عمارة، 2012، ص 24، 124، 226)، ويعد من الأشخاص الأكثر احتياجاً للمواد المخدرة لأنه عوّد جسمه على جرعات عالية من تلك المواد الخطرة عبر مضغ كميات كبيرة من القات، وإضافة عدد من المواد المساعدة لتضخيم مفعول القات مثل مشروبات الطاقة وحبوب التهذئة المختلفة التي تخلط به، كون القات وحده لم يعد يفي بالمتطلبات المتزايدة للمهدئات (القرني، 2010، ص 115، 125)، حيث تعود الجسم على طلب المزيد من تلك (المواد المخدرة) أو المنشطة كما يحلو لمجتمعنا تسميتها، مع العلم أن (المخدرات والمنشطات ومواد الهلوسة) تنتمي جميعاً لنفس عائلة الممنوعات ذات الأثر السلبي صحياً واجتماعياً (عمارة، 2012، ص 12).

إن جهود محاربة المخدرات تستدعي إعطاء مجال أكبر وأوسع للإعلام؛ للتعاطي مع مشكلة الإدمان وظهور شقيقات المخدرات في مجتمعنا المحافظ مثل الشمة والحوث والأراجيل والسجائر الإلكترونية والشبو وغيرها، وكذلك وقوع اليمن على خط تجارة المخدرات، (تقرير المخدرات العالمي، 2013). وانتشار ظاهرة التهريب والترويج والنقل لأنواع متعددة من المخدرات في الداخل وعبر الحدود، وهنا يقع على عاتق الإعلام تنبيه وإرشاد المجتمع لوسائل الترويج والاتجار بالمخدرات، وكشف طرق اكتشاف المتعاطين وتحديد أساليب الإبلاغ والتعاون مع الأجهزة الصحية والأمنية بكل مسئولية وشفافية.

- أهمية التواصل الفعال بين وسائل الإعلام والجهات المختصة في مكافحة المخدرات

إن ظاهرة تعاطي المخدرات من أخطر التحديات التي تواجه المجتمعات المعاصرة، حيث تنتشر هذه الآفة في شرائح المجتمع وتؤثر سلباً على الفرد والأسرة والمجتمع ككل، ولمواجهة هذه الظاهرة المتفاقمة، فإن التعاون والتنسيق بين الجهات



المعنية بمكافحة المخدرات وبين وسائل الإعلام أمر بالغ الأهمية، ويمكن أن يكون على النحو التالي (العنزي، 2024، ص 64، 65):

أولاً: دور وسائل الإعلام في مكافحة المخدرات

تلعب وسائل الإعلام دوراً محورياً في التوعية والتثقيف، بأخطار المخدرات وطرق الوقاية منها، وذلك من خلال تكثيف البرامج الإعلامية والحملات التوعوية والتثقيفية، كما يمكن لوسائل الإعلام نشر الوعي بين أفراد المجتمع حول المخاطر الصحية والاجتماعية والاقتصادية الناتجة عن تعاطي المخدرات، كما يمكن لوسائل الإعلام إبراز الجهود الحكومية والأهلية في مكافحة هذه الآفة وتسليط الضوء على نجاحات الإجراءات الأمنية والبرامج الإرشادية والعلاجية (الأزهر، وذيب، 2018، ص 141، 142).

وكذلك إصدار مجلة أو صحف جامعية مخصصة لمناقشة قضايا المخدرات، وبث برامج توعوية حول المخدرات، على وسائل الإعلام المتاحة، وتنظيم مسابقات وفعاليات تفاعلية حول المخدرات لنشر التوعية بين الطلاب، وإشراك الطلاب في حملات التوعية، من خلال التعاون مع ملتقى الطالب الجامعي، حيث يمكن تشكيل فرق من الطلاب للمشاركة في حملات التوعية حول المخدرات داخل وخارج الجامعة، وإطلاق مبادرات طلابية للتوعية بمخاطر المخدرات، ودعم الطلاب الراغبين في إجراء أبحاث حول المخدرات (حدد، وفرح الله، 2023، ص 555).

ثانياً: دور الجهات المختصة في مكافحة المخدرات

تقوم الجهات الأمنية بدور محوري في التصدي لانتشار المخدرات من خلال الإجراءات الاستباقية والعمليات الأمنية الهادفة إلى اعتراض أي شحنات من أي نوع من أنواع المخدرات، والقبض على تجار ومروجي ومهربي هذه المواد القاتلة، كما تقوم الجهات الحكومية المعنية بتنفيذ برامج توعوية وعلاجية لمساعدة المتعاطين على التعافي من هذا المرض الإدماني الخطير وإعادة دمجهم في المجتمع (عبد القادر، 2022، ص 355).

ثالثاً: أهمية التواصل الفعال بين وسائل الإعلام والجهات المختصة:

إن تحقيق التنسيق والتكامل بين وسائل الإعلام والجهات المختصة في مكافحة المخدرات يُعد أمراً بالغ الأهمية وركيزة أساسية لتحقيق نجاح حقيقي للوصول إلى نتائج ملموسة في هذا المجال، حيث يمكن من خلال تبادل المعلومات والبيانات والتنسيق بين وسائل الإعلام والجهات المختصة، وضع إستراتيجية متكاملة تشمل الحملات التوعوية والإعلامية (عليوي، 2016، ص 13).

ويمكن للجهات الإعلامية والأمنية أن تعزز من فعالية جهودها المشتركة في القضاء على هذه الآفة الخطيرة وحماية المجتمع من أثارها المدمرة، كما أن هذه الشراكة بين وسائل الإعلام والجهات المختصة كفيلة بأن تمكن من تعزيز الثقة المجتمعية في هذه الجهود وتعزز نجاح البرامج الساعية لمكافحة المخدرات.

- أهمية التواصل الفعال بين وسائل الإعلام والمجتمع

تعد وسائل الإعلام أهم وسائل الوصول إلى كافة شرائح المجتمع، والأكثر قدرة على التأثير في توعية الأفراد بمشكلة المخدرات، حتى أن أثرها أكبر من أثر المساجد والخطباء وجهات الإرشاد الديني؛ وذلك لأن الشرائح الواقعة في فح المخدرات لا ترتاد المساجد ومراكز الإرشاد الديني، وهي قليلة الاستماع لها والتأثر بتوجيهاتها، ومن ثم يكون للإعلام تأثير كبير على نفسيات المواطنين، خاصة فئة الشباب والمراهقين، الذين يتابعون البرامج التوعوية والحملات التثقيفية والتعبوية، ويمكن للإعلام أن يشارك في الحملات الوطنية والدولية للتوعية بخطورة المخدرات، مما يساهم في نشر الوعي والمعرفة حول هذه المشكلة (بلغول، 2022، ص 91)، وتشمل مساهمة الإعلام في الوسط الاجتماعي المحاور التالية:



التوعية المستمرة: من خلال بث برامج توعوية تسلط الضوء على مخاطر المخدرات وتوضح تأثيرها السلبي على الفرد والمجتمع، عبر حملات توعية، مستمرة تستهدف المجتمع بكافة شرائحه، سواء عبر الإذاعة والتلفزيون أو وسائل التواصل الاجتماعي، بهدف تشجيعه على الابتعاد عن المخدرات والبحث عن مسارات صحية آمنة.

تقديم المعرفة: بنشر معلومات عن أنواع المخدرات وعلامات تعاطيها وأثرها على الصحة، كما يجب أن يكون الإعلام دقيقاً في نقل المعلومات حول المخدرات، ويجب التحقق من المعلومات وتجنب نشر الأخبار الكاذبة أو المعلومات المضللة، لحساسية الأمر وخطورته.

بث الأمل: يجب على الإعلام وضع إستراتيجيات واضحة مختصة في إبراز نماذج النجاح، لعلاج الإدمان وعرض حالات واقعية وافتراضية وحالات نموذجية للتخلص من الإدمان وتشجيع المتعاطين على أن يسلكوا طريق التداوي.

توجيه المتعاطين لتلقي العلاج: يجب أن يكون الإعلام شريكاً فعالاً في جهود مكافحة المخدرات، من خلال توجيه الجمهور ونشر المعرفة والتحليل الدقيق للمشكلة وتقديم الإرشادات الضرورية للتخلص من الإدمان ونشر المعلومات الكافية عن طرق ومراكز العلاج والتداوي النفسي والجسدي، وتطمين المتعاطين بسرية إجراءاتها وخصوصية وأمان بياناتهم (سابل، 2015، ص 382).

كما يمكن لوسائل الإعلام أن تلعب دوراً هاماً في تعزيز الثقافة الصحية والتوعية بضرورة مكافحة المخدرات وتسلط الضوء على مشكلة المخدرات بأنواعها وأشكالها المختلفة، كما يجب أن يقوم الإعلام بتحليل البيانات والمعلومات المتعلقة بالمخدرات وتقديمها بشكل مفهوم، لتساهم في توجيه السياسات واتخاذ القرارات الصحيحة.

المبحث الثالث: مسؤولية الإعلام ضمن معركة مكافحة المخدرات

تلعب وسائل الإعلام التقليدية والإلكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي دوراً هاماً في توعية المجتمع بمخاطر المخدرات وضرورة مكافحتها، ويمكن للجامعات ومؤسسات البحث العلمي أن تدعم هذه الجهود من خلال إقامة الندوات والورش وإنتاج محتوى موثوق به وجذاب حول هذا الموضوع ونشره على وسائل الإعلام المختلفة، كمساهمة في معركة مكافحة المخدرات والحد من انتشارها وتأثيرها السلبي على المجتمعات، ويجب على الجامعات ومؤسسات البحث العلمي على مستوى الجمهورية اليمنية أن تتحد وتتعاون فيما بينها ومع الجهات المعنية في الدولة والإدارة المختصة لتحقيق نتائج إيجابية وصحية لجميع أفراد المجتمع (بلغول، 2022، ص 88).

في حين تعتبر مكافحة المخدرات من التحديات الرئيسية التي تواجه الدول وتهدد صحة أفرادها وأمن مجتمعاتها، ويلعب الإعلام الجامعي ومؤسسات البحث العلمي دوراً حيويًا في هذه المعركة حيث تعتبر الجامعات مصدرًا رئيسيًا للمعرفة والثقافة ومصدرًا رئيسيًا للتوعية، وهو ما يستوجب أن تُعطى دورًا فعالاً في توعية منتسبيها والمجتمع بمخاطر المخدرات وطرق الوقاية منها، وتعتبر مؤسسات البحث العلمي مصدرًا هامًا للبيانات والإحصائيات، كذلك يمكن للجامعات تقديم برامج توعوية وثقافية مستمرة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين حول أضرار المخدرات وكيفية التعامل معها.

- مسؤولية الإعلام الجامعي تجاه الشباب ضمن معركة مكافحة المخدرات

من المهم أن يعطى الإعلام الجامعي دوراً في توعية الشباب حول مخاطر المخدرات، حيث يعتبر الشباب من أهم شرائح المجتمع وأكثرها تواجداً داخل الجامعات، ونقطة اتصال وتواصل مع إعلامها وكوادرها، وهي الشريحة الأكثر تأثراً على المستقبل، ورغم أن هذه الشريحة تحظى بأكثر قدر من الرعاية والاهتمام والتثقيف الصحي والنفسي والأكاديمي والأقل تعرضاً للمصاعب والضغوط النفسية إلا أنها الأكثر عرضة للسقوط في فخ المخدرات، ومع ازدياد معدلات تعاطي المخدرات بين الشباب وخصوصاً تلك الأنواع التي بدأت تأخذ شعبية وقبولاً اجتماعياً مثل (شمة الحوت، والشبو)، حتى أصبح من



الضروري تسليط الضوء على هذه المشكلة والعمل على التصدي لها، على مستوى الجامعات ومن خلال الإعلام الجامعي الذي له دور محوري في هذا الصدد، حيث يمكن أن يسهم في توعية الشباب وتثقيفهم حول مخاطر المخدرات وكيفية الوقاية منها (العنزي، 2024، ص 64، 65).

ويُعد الإعلام الجامعي أداة فعالة للتوعية والتثقيف في ظل التحديات التي تواجه الشباب في مجال تعاطي المخدرات، حيث يُعد الإعلام الجامعي من أهم الوسائل الإعلامية المؤثرة على الشباب الجامعي، من خلال وسائله، ومن خلال تبني محاور التوعية المناسبة واستخدام الوسائل الإعلامية والأساليب الجذابة، بما يضمن الإسهام بشكل كبير في حماية الشباب من مخاطر هذه الآفة الخطيرة، ويمكن للإعلام الجامعي أن يستخدم العديد من الوسائل للمساهمة في الحملة العالمية والوطنية الهادفة للتوعية ضد المخدرات، ومنها الوسائل التالية:

- النشرات والملصقات التوعوية المنشورة في أرجاء الحرم الجامعي.
- برامج إذاعية وتلفزيونية تتناول هذا الموضوع بشكل مستمر.
- محاضرات وندوات يشترك فيها الخبراء والمتخصصون في مجال مكافحة المخدرات.
- مسابقات وفعاليات ضمن الأنشطة الطلابية وأنشطة ملتقى الطالب الجامعي.
- إعداد مسرحيات وتمثيلات وقصائد وزوامل شعبية لإظهار خطر المخدرات وعواقبها.
- وتنبع أهمية دور الإعلام الجامعي، من حيث إنه يتمتع بمصداقية كبيرة لدى هذه الفئة، لاهتمامه بالقضايا الواقعية والمحسوسة للطلبة دون غرقه في المواضيع الخلافية ذات الطابع السياسي، كما أن للإعلام الجامعي (سوء المؤسسي أو إعلام الملتقيات الطلابية) إمكانية الوصول إلى الطلبة بشكل مباشر ومستمر، مما يُتيح له فرصة إيصال الرسائل التوعوية بطريقة متكاملة وفعالة، ويمكن للإعلام الجامعي أن يتناول عدة محاور في مجال توعية الشباب حول مخاطر المخدرات، من بينها:
- التعريف بأنواع المخدرات والخمور بما فيها الأنواع الشعبية مثل الحبوب المهدئة، والشمة بأنواعها والشبو والسجائر والأرجيل الإلكترونية بشكل عام أو بالإضافة للخطر إلى محتواها وكذلك بعض أنواع القات، وكذلك التعريف بأضرارها الصحية والنفسية والاجتماعية (القرني، 2010، ص 58).
- توضيح المخاطر القانونية والصحية والاجتماعية المترتبة على تعاطي المخدرات أو الترويج لها.
- تسليط الضوء على حالات النجاح في التخلص من الإدمان وإعادة الاندماج في المجتمع.
- تشجيع الشباب على المبادرة للبحث عن المساعدة والعلاج عند الوقوع في وحل المخدرات.
- التشجيع على رفع حالة الوعي والشعور بالمسئولية بالإبلاغ عن حالات الاشتباه بالتعاطي أو الاتجار بالمخدرات لما في ذلك من أهمية وطنية وأمنية وحماية للمجتمع وحفظ لحالة الأمن والسلامة الاجتماعية.
- تعد مسألة تغطية الإعلام الجامعي لمواضيع المخدرات بموضوعية من القضايا الهامة التي تثير اهتمام الجمهور العريض، خاصة في ظل انتشار استخدام المخدرات بين الشباب والتحديات التي تنجم عن ذلك على المجتمع بشكل عام، ومع ذلك، يواجه الإعلام الجامعي العديد من التحديات في تغطية هذه المواضيع بموضوعية، حيث يعتبر تحقيق الموضوعية في تغطية مواضيع المخدرات من قبل وسائل الإعلام الجامعي تحديًا كبيرًا، نظرًا لتأثير الجوانب الدينية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والقانونية التي تترتب على التعاطي مع هذه المواضيع، وكون وسائل الإعلام الجامعي تتأثر بشكل كبير بالقيود التي تفرضها الحكومة أو الجامعات أو النقابات أو اتحادات الطلبة أو مؤسسات المجتمع المدني مما يؤثر سلبيًا على قدرتها على تقديم تغطية موضوعية لموضوع المخدرات.



كما يعتبر تحقيق توازن بين تغطية موضوعية لمواضيع المخدرات وبين الحفاظ على حقوق الأفراد وخصوصيات مجتمعنا المحافظ تحديًا كبيرًا أيضًا (القرني، 2010، ص 239)، حيث يقع على عاتق وسائل الإعلام الجامعي العمل على بناء ثقة دائمة مع جمهورها داخل وخارج الجامعات من خلال تقديم أخبار وتغطية متوازنة وموضوعية لموضوع المخدرات، بما يعكس الحقائق والآراء المختلفة بشكل دقيق وشفاف وبما يصب في خدمة المجتمع، لأن الثقة بوسائل الإعلام تعتمد بشكل أساسي على مدى توجهها نحو تقديم المعلومات بشكل صحيح ودقيق، مع مراعاة حجم الصعوبات والتحديات التي تواجه الإعلام الجامعي في تغطية مواضيع المخدرات بموضوعية ومنها:

- حساسية الموضوع لدى المجتمع بشكل عام وبشكل أكبر لدى المجتمع الجامعي.
- حساسية التوازن بين التوعية والتحذير من الوقوع في فخ الترويج غير المقصود للمخدرات.
- دور التدريب الإعلامي والتوعية للصحفيين الجامعيين.
- القيود القانونية والرقابية وتأثيرها على التغطية الإعلامية في المواضيع الحساسة.

يجب أن يكون الإعلام الوطني عمومًا والجامعي خصوصًا على قدر عالٍ من المسؤولية في تغطية مواضيع المخدرات، وأن يتجنب الانجرار وراء المصالح والمؤثرات التي قد تؤثر على موضوعيته، من خلال التركيز على تحقيق التوازن واحترام خصوصية المجتمع، ويمكن للإعلام الجامعي أن يساهم في زيادة الوعي بمشكلة المخدرات وتشجيع الحوار العام حول كيفية التعامل مع هذه المشكلة بشكل فعال.

- مسئولية مؤسسات البحث العلمي ضمن معركة مكافحة المخدرات

تلعب مؤسسات البحث العلمي دورًا هامًا في دراسة تأثير المخدرات على المجتمع، وذلك من خلال تقديم فهم واسع ودقيق لطبيعة المخدرات وآثارها، وإجراء البحوث العلمية في تركيبات المخدرات وكيفية عملها في الدماغ والجسم، ودراسة التأثيرات قصيرة وطويلة المدى للمخدرات على الصحة الجسدية والنفسية للمتعاطي، وتحليل سلوكيات المدمنين وعوامل الخطر التي تؤدي للإدمان، وتطوير علاجات فعالة لإنقاذ المدمنين الراغبين في الشفاء، واختبار أدوية جديدة لعلاج الإدمان وسحب السموم من الجسم (عمارة، 2012، ص 56).

وكذلك تطوير برامج علاجية نفسية وسلوكية لمساعدة المدمنين على التعافي، إضافة إلى ابتكار طرق فعالة للوقاية من تعاطي المخدرات، والمساهمة في الجهود الوطنية من خلال المشاركة في اللجان العلمية النفيسة والاجتماعية، وتقديم بيانات علمية لصياغة السياسات ولتزويد صناع القرار بمعلومات موثوقة عن المخدرات وآثارها على المجتمع وللمساهمة في وضع سياسات فعالة لمكافحة المخدرات ومنع انتشارها في الجمهورية اليمنية، وكذلك القدرة على تقييم فعالية البرامج الموجودة لمكافحة المخدرات، والمساهمة في جهود رفع مستوى الوعي المجتمعي، بنشر المعلومات الصحيحة عن المخدرات ومخاطرها، وتصحيح المفاهيم الخاطئة حول الإدمان وعلاجه، وتشجيع الأفراد على طلب المساعدة في حال تعاطيهم للمخدرات (العنزي، 2024، ص 64، 65).

كما يجب العمل على توسيع فرص الإعلام الجامعي للاستفادة من الإنتاج البحثي الموجه في المؤسسات الأكاديمية، ويلعب الإعلام الجامعي دورًا مهمًا في نقل وتوجيه الأبحاث العلمية والمعرفة الأكاديمية إلى الجمهور بشكل فعال ومباشر، حيث يمكن استفادة الإعلام الجامعي من الإنتاج البحثي الضخم والموجه في المؤسسات الأكاديمية لتعزيز التواصل بين الجامعات والمجتمع، وتعزيز من مكانة الجامعات كمراكز للمعرفة والتفكير العميق، وكمصدر للمحتوى والخبرات العلمية (درويش، 2005، ص 148).

إذ يمكن للإعلام الجامعي استخدام هذه الأبحاث كمصدر أساسي للمحتوى العلمي المفيد للمجتمع، كالإنجازات البحثية المتميزة التي لها دور بارز في خدمة المجتمع، وتعزيز صورة الجامعة وجذب الانتباه إليها من الجمهور والشركات والمؤسسات الأخرى التي تبحث عن شراكات أكاديمية، لتحقيق مزيد من التأثير الإيجابي على المجتمع اليمني وعلى العالم بشكل عام، ويمكن عرض مساهمة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في مجال مكافحة المخدرات في الأدوار التالية:

توعية المجتمع بخطر المخدرات: تُعدُّ الجامعات ومؤسسات التعليم العالي من أهم القنوات الفاعلة في نشر الوعي والتثقيف المجتمعي بمخاطر المخدرات، حيث تقوم بتنظيم برامج وفعاليات توعوية وتثقيفية موجهة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين، إضافة إلى التعاون مع الإعلام الجامعي في حملات التوعية والتحذير من هذه الآفة، كون الجامعات تمتلك إمكانيات قوية لتعزيز الوعي بأضرار المخدرات بين منسوبيها، بالإضافة إلى المجتمع المحلي والوطني بشكل عام، ويمكنها أن تقدم برامج توعوية متنوعة تشمل ورش العمل، والندوات، والمواد التثقيفية لتسليط الضوء على الآثار السلبية للإدمان على المخدرات وتعزيز السلوكيات الصحية بين الطلاب والمجتمع المحلي (حدد، وفرج الله، 2023، ص 555).

إيجاد حلول فعالة: حيث يمكن للأبحاث العلمية التي تجريها الجامعات ومراكز البحث أن تساهم في فهم أفضل لأسباب الإدمان وتأثيراته العقلية والجسدية، من خلال تطوير تقنيات جديدة للكشف عن المخدرات، وإنتاج الأدوية الجديدة، ووضع السياسات الفعالة، ويمكن أن تساهم هذه الأبحاث والسياسات في تقديم حلول مستدامة لمكافحة مشكلة المخدرات.

إعداد وتدريب الكوادر المتخصصة: حيث تُسهم المؤسسات الأكاديمية ومؤسسات البحث العلمي في إعداد وتأهيل الكوادر البشرية المتخصصة في مجالات مكافحة المخدرات، مثل الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين والقانونيين، والذين يُسهمون في تقديم الخدمات العلاجية والإرشادية للمتفاعلين من الإدمان.

التعاون بين أجهزة مكافحة المخدرات والجامعات: إذ إن التعاون بين الجامعات والحكومة يمكن أن يؤدي إلى تطبيق سياسات فعالة للحد من انتشار المخدرات، وفي تنفيذ برامج التوعية والتثقيف حول المخدرات بالإضافة إلى توفير الموارد المالية والتقنية اللازمة للأبحاث والبرامج التوعوية، والمشاركة في برامج علاج الإدمان التي تنفذها الحكومة، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للمتفاعلين من الإدمان، ودراسة العوامل الاجتماعية والنفسية التي تدفع الناس إلى تعاطي المخدرات، كما يمكن للإعلام الجامعي أن يساهم في نشر الوعي وتسليط الضوء على الجهود الجامعية في مكافحة المخدرات، من خلال دورها الحيوي في التوعية والبحث العلمي، حيث تلعب المؤسسات الأكاديمية دورًا لا يمكن إغفاله في مكافحة مشاكل المخدرات على مستوى المجتمعات المحلية والوطنية، ويمكن دعم هذه الجهود بالاستثمار في البحث العلمي وتعزيز الشراكات بين الجهات ذات الصلة ومؤسسات البحث العلمي، لضمان تحقيق تقدم ملموس في مجال كبح انتشار المخدرات، ومكافحة آثارها بشكل شامل وفعال (عليوي، 2016، ص 14، 15).

الدراسة الميدانية: "دراسة دور الإعلام في مواجهة وتعزيز الوعي المجتمعي بمخاطر المخدرات"

المدخل:

استخدمت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، مما سمح بجمع بيانات شاملة وتحليلها بطرق وصفية ومنطقية، وهذا النوع من المنهجيات يُعتبر مناسبًا لدراسة تأثير الإعلام، حيث يتيح فهم العوامل المعقدة المرتبطة بوعي المجتمع بمخاطر المخدرات، وتضمنت عينة الدراسة 60 استمارة، مع نسبة قبول بلغت 84%، مما يعكس موثوقية البيانات، تم تنوع العينة بين الطلاب الباحثين، وأعضاء هيئة التدريس بجامعة ذمار وعدد من الجامعات الخاصة في مدينة ذمار، مما يعزز شمولية النتائج ويعكس آراء متعددة.



تشير النتائج إلى أن الإعلام يلعب دورًا حيويًا في توعية المجتمع بمخاطر المخدرات، عبر نشر المعلومات الإرشادية، كما كان هناك تأكيد على أهمية الحملات الإعلامية المستمرة، مما يعكس دور الإعلام كأداة فعالة في مكافحة التهريب، ويُظهر الإعلام الجامعي دورًا مهمًا في التواصل مع مراكز علاج الإدمان، مما يُعزز من قدرة الجامعة على توعية الطلاب، وتشير النتائج إلى ضرورة التنسيق بين الإعلام ومراكز العلاج، مما يعكس أهمية التعاون بين مختلف الجهات، أيضا ساهم الإعلام في تحسين الصورة الذهنية لإدارة مكافحة المخدرات، حيث يُظهر أهمية الإعلام في بناء الثقة مع الجمهور.

كذلك أظهر التحليل الإحصائي للدراسة أن معدل الثبات لجميع المتغيرات تجاوز 92%، مما يُعزز من موثوقية النتائج، وهذا يشير إلى أن البيانات التي تم جمعها تعكس بدقة الواقع، مما يُعزز من قوة الاستنتاجات.

استند الباحث إلى دراسات سابقة لتصميم النموذج، مما يُظهر اهتمامًا بتعزيز الأسس العلمية للدراسة ويوفر إطارًا مرجعيًا يمكن البناء عليه.

وقد خُص البحث لعدد من التوصيات منها: تعزيز التعاون بين الإعلام ومراكز العلاج النفسي ومركز البحث العلمي، وكذلك أهمية تنظيم ورش عمل وندوات توعوية تركز على مخاطر المخدرات، مع ضرورة استهداف فئات عمرية أوسع مع التركيز على الشباب وبذل جهد أكبر على توجيه طلبة الجامعات من خلال حملات إعلامية مخصصة.

حيث تشير نتائج الدراسة إلى أن الإعلام يلعب دورًا حاسمًا في تعزيز الوعي المجتمعي بمخاطر المخدرات، ومع ذلك، فهناك حاجة إلى مزيد من التنسيق والتعاون بين مختلف الجهات لتحقيق نتائج أفضل في مكافحة هذه الظاهرة.

منهج الدراسة:

تم تسليط الضوء على التحديات التي تواجهها وسائل الإعلام في تعزيز مواجهة مخاطر المخدرات، وتحليل التأثيرات الناجمة عن "انتشار المخدرات في المجتمع سواء للتعاظمي أو الاتجار"، وذلك باستخدام المنهج التحليلي الوصفي حيث تم تفسير وتحليل البيانات المجمعة بطريقة وصفية ومنطقية.

-مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في منتسبي جامعة دمار، التي تضم نحو 20,000 طالب وطالبة، بالإضافة إلى حوالي 3,000 من الأساتذة الجامعيين والباحثين والموظفين الإداريين.

تُعتبر جامعة دمار جامعة حكومية رئيسية في محافظة دمار، التي تحتوي أيضًا على عدد من الجامعات الخاصة. وتم توزيع الاستمارات على عدد من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة، حيث يعمل بعضهم أيضًا في جامعة دمار. وتنوعت عينة الدراسة بين الطلاب والباحثين وأعضاء هيئة التدريس.

-عينة الدراسة

تم توزيع 60 استمارة على النحو التالي:

- 40 استمارة للطلاب: 30 طالبًا و 10 طالبات من مختلف التخصصات.
 - 10 استمارات للباحثين: ممن يعملون في مراكز بالجامعة ويشغلون أيضًا وظائف إدارية.
 - 10 استمارات لأعضاء هيئة التدريس: ممن لهم علاقة بالإعلام أو الطب النفسي.
- تمت استعادة 50 استمارة، وقُبلت 42 استمارة بناءً على معايير القبول البحثية، بينما استُبعدت 8 استمارات بسبب بيانات مفقودة، ولأسباب أخرى، مما جعل نسبة القبول 84%. كما أُجريت مقابلات مع 10 من أعضاء هيئة التدريس الذين لهم علاقة بالإعلام أو الطب النفسي، حيث وُجّهت لهم خمسة أسئلة مرتبطة بمشكلة البحث.



-أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على استمارة الاستقصاء التي تضمنت بيانات عامة ووظيفية ودرجات علمية. شمل هذا الجزء خمسة أسئلة تتعلق بالاسم، الوظيفة، الفئة العمرية، الجنس، والدرجة العلمية. احتوت الاستمارة على 22 سؤالاً، تم تحكيمها من قبل مختصين في الإعلام، والطب النفسي، والإحصاء، وهم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. وتوزعت الأسئلة على خمسة محاور مرتبطة بشكل مباشر بأهداف الدراسة.

-المحور الأول: فاعلية الإعلام في التعرف بالمخدرات

يتناول هذا المحور تأثير الإعلام في توعية المجتمع بمخاطر المخدرات، بما في ذلك توزيع المنشورات والمعلومات الإرشادية، والتعريف بأساليب التهريب وأنواع المخدرات. وشمل هذا المحور خمسة أسئلة.

-المحور الثاني: فاعلية الإعلام في مكافحة المخدرات

يتناول هذا المحور دور الإعلام في توزيع النشرات الإرشادية والإعلانات والكتيبات التثقيفية، وإجراء لقاءات صحفية مستمرة، وتنفيذ حملات توعية حول مخاطر التهريب. وشمل هذا المحور أربعة أسئلة.

-المحور الثالث: فاعلية الإعلام الجامعي في التوعية

يتناول هذا المحور دور الإعلام الجامعي في التواصل مع مراكز علاج الإدمان ومراكز البحث العلمي، بهدف توعية الطلاب بمخاطر المخدرات والمساهمة في الندوات والورش. وشمل هذا المحور أربعة أسئلة.

-المحور الرابع: فاعلية الإعلام في وضع الخطط العلاجية

يتناول هذا المحور التنسيق بين الإعلام ومراكز علاج الإدمان لتثقيف الطلاب ووضع خطط علاجية لمشكلة تهريب المخدرات. وشمل هذا المحور أربعة أسئلة.

-المحور الخامس: فاعلية الإعلام في التعاون مع أجهزة مكافحة المخدرات

تطرق هذا المحور إلى تحسين الصورة الذهنية لإدارة مكافحة المخدرات، وضرورة إطلاع الجمهور على عمليات المكافحة. وشمل هذا المحور أربعة أسئلة.

اعتمد الباحث في الإجابة عن عبارات المحاور المختلفة على مقياس ثلاثي يتضمن درجات من "موافق" إلى "معارض". وتم قياس الثبات والاعتمادية باستخدام برنامج SPSS، حيث بلغ معدل الثبات لجميع المتغيرات أكثر من 92%، وهي نسبة تفوق النسبة النموذجية المقبولة (70%)، مما يعكس توافر الثقة في المتغيرات المدروسة.

-نموذج الدراسة المقترح

استند الباحث في تصميم نموذج الدراسة إلى العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بالمشكلة، مثل دراسة منصور (2011)، ودراسة كريش (2007)، ودراسة كاظم (2022)، ودراسة اللصاصمة (2015). وبناءً على هذه الدراسات، حدد الباحث محاور الدراسة وأسئلة الاستبيان والمقابلات الشخصية والعينات المختارة.

-العمليات الإحصائية

تم إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للمحاور المختلفة، مع التركيز على مدى تأثير الإعلام في توعية المجتمع بمخاطر المخدرات من خلال النتائج المستخلصة من المقابلات والاستبيانات.



- تحليل المتغيرات:

وتحليل الإحصائيات العامة للأعمدة (a1 إلى a22)

		Statistics																					
		a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	a13	a14	a15	a16	a17	a18	a19	a20	a21	a22
N	Valid	50	50	48	50	50	50	50	50	50	50	50	47	50	50	50	50	50	50	50	47	50	50
	Missing	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0
	Mean	30,2	56,2	15,2	40,2	36,2	42,2	00,2	,1	18,2	18,2	,1	32,2	22,2	74,1	,2	38,2	,2	30,2	38,2	,2	24,2	40,2
									90			88				30		26			53		
S. E of	Mean	132,	095,	166,	121,	127,	122,	154,	,	139,	153,	,	122,	144,	153,	,	117,	,	108,	110,	,	136,	128,
									129			123				108		098			074		
	Median	00,3	00,3	00,3	00,3	00,3	00,3	00,2	,2	00,2	00,3	,2	00,3	00,3	00,2	,2	00,3	,2	00,2	00,3	,3	50,2	00,3
									00			00				00		00			00		
Mode		3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3
	Std.	931,	675,	,1	857,	898,	859,	,1	,	983,	,1	,	837,	,1	,1	,	830,	,	763,	780,	,	960,	904,
	Deviation			148				088	909		082	872		016	084	763		694			504		
	Variance	867,	456,	,1	735,	807,	738,	,1	,	967,	,1	,	700,	,1	,1	,	689,	,	582,	608,	,	921,	816,
Skewness				319				184	827		171	761		032	176	582		482			254		
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		,1	,1	,1	,1	,1	,1	693,	,	,1	978,	,	,1	,1	453,	,	,1	,	,1	,1	,	,1	,1
		121	264	001	499	321	551		815	048		721	138	194		575	272	400	150	332	132	231	418
S.E.		337,	337,	343,	337,	337,	337,	337,	,	337,	337,	,	347,	337,	337,	,	337,	,	337,	337,	,	337,	337,
	Skewness							337			337					337		337			347		
	S. E	662,	662,	674,	662,	662,	662,	662,	,	662,	662,	,	681,	662,	662,	,	662,	,	662,	662,	,	662,	662,
	Kurtosis								662			662				662		662			681		
Range		3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	1	3	3
	Minimum	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	0	0
	Maximu	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	m																						
Sum																							
		115	128	103	120	118	121	100	95	109	109	94	109	111	87	115	119	113	115	119	119	112	120

- عدد القيم الصالحة (N Valid): تتراوح القيم الصالحة بين 48 و50 عبر الأعمدة.
- المتوسط (Mean): القيم تتراوح بشكل عام بين 2.18 و2.53. وهذا يعكس توزيعاً مركزياً حول هذه القيم.
- الانحراف المعياري (Std. Deviation): يتراوح بين 0.504 و1.148، مما يدل على تباين في البيانات.
- الأعمدة ذات الانحراف المعياري الأعلى تشير إلى تشتت أكبر للبيانات.
- Skewness: القيم السلبية تشير إلى أن البيانات مائلة نحو اليمين، مما يعني أن القيم الأقل (موافق) هي الأكثر شيوعاً في معظم الأعمدة.
- Kurtosis: القيم تظهر تفاوتاً في شكل توزيع البيانات، والقيم الإيجابية تشير إلى وجود ذيول أكثر حدة مقارنة بالتوزيع الطبيعي.



- النطاق: (Range) جميع الأعمدة لديها نطاق ثابت من 3، مما يعني أن القيم تتراوح بين 0 و 3.
- الحد الأدنى والحد الأقصى: جميع الأعمدة تتراوح بين 0 و 3، مما يشير إلى أن جميع القيم تقع ضمن هذا النطاق.

الخلاصة:

تظهر هذه الإحصائيات أن هناك تبايناً في البيانات عبر الأعمدة المختلفة، والتوزيع يميل إلى اليمين بشكل عام، مع وجود تشتت متفاوت، والقيم المحددة تشير إلى أن البيانات تتوزع بشكل متقارب ضمن النطاق المقبول.

إحصائيات الثبات

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
	0.929	0.934	22

التحليل:

Cronbach's Alpha: القيمة 0.929 تشير إلى أن أداة القياس تتمتع بمستوى عالٍ من الثبات. والقيم فوق 0.7 تُعتبر مقبولة، والقيم فوق 0.9 تشير إلى ثبات ممتاز.

Cronbach's Alpha Based on Standardized Items: القيمة 0.934 تشير إلى أن الثبات يبقى مرتفعاً حتى عند استخدام العناصر الموحدة، مما يعزز موثوقية الأداة.

عدد العناصر (N of Items): الأداة تحتوي على 22 عنصراً، مما يوفر قاعدة بيانات جيدة لتحليل الثبات.

الخلاصة:

تشير النتائج إلى أن الأداة المستخدمة في القياس تتمتع بثبات عالٍ، مما يعزز موثوقية البيانات التي تم جمعها.

عدد العناصر	22	المتوسط	52.24	الانحراف المعياري	11.427	التباين	130.576

- المتوسط (Mean): القيمة 52.24 تمثل متوسط النتائج للمقياس، مما يشير إلى أن القيم تتجمع حول هذه النقطة.

- التباين (Variance): القيمة 130.576 تعكس مدى تشتت البيانات حول المتوسط. فكلما كانت القيمة أعلى، كان هناك تباين أكبر في النتائج.

- الانحراف المعياري (Std. Deviation): القيمة 11.427 تمثل الانحراف المعياري، وهو مقياس آخر لتشتت البيانات. وتعني القيم الأعلى أن هناك تباعدًا أكبر عن المتوسط.

- عدد العناصر (N of Items): الأداة تتكون من 22 عنصراً، مما يوفر قاعدة بيانات كافية لتحليل النتائج.

الخلاصة:

تشير هذه الإحصائيات إلى أن النتائج تميل إلى التجمع حول المتوسط، مع وجود مستوى متنوع من التشتت. وتتوافر بيانات كافية لتحليل موثوق.



تحليل التباين ANOVA مع اختبار توكي لعدم الإضافية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية (Sig)
بين الأشخاص	243.346	41	5.935		
بين العناصر	56.580	21	2.694	6.399	<.001
المتبقي	14.972a	1	14.972	37.049	<.001
التوازن	347.539	860	0.404		
المجموع	419.091	882	0.475		
الإجمالي	662.437	923	0.718		

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العناصر والأشخاص في الدراسة، مما يعني أن هناك عوامل تؤثر على النتائج، والقيمة الاحتمالية المنخفضة (< 0.001) تدعم ذلك، مما يشير إلى أهمية النتائج المستخلصة من التحليل. الاتفاق العام: تشير النتائج إلى وجود اتفاق معتدل بين المقيمين، مع دلالة إحصائية قوية. ويُمكن الاعتماد على نتائج هذه العينة في التحليل، حيث إن الاتفاق بين المقيمين يتجاوز الحدود العشوائية [7].

الاتفاق على الفئات الفردية: تشير النتائج إلى وجود اتفاق متفاوت بين المقيمين عبر الفئات المختلفة. وأن تصنيف 3 يظهر أعلى مستوى من الاتفاق ($Kappa = 0.330$)، بينما تصنيفات 0 و 1 و 2 تظهر اتفاقاً ضعيفاً إلى معتدل، وجميع النتائج تحمل دلالة إحصائية قوية، مما يشير إلى أن الاتفاق بين المقيمين ليس نتيجة للصدفة.

تحليل محاور الدراسة الميدانية:

■ المحور الأول: فاعلية الإعلام في التعريف بالمخدرات

المتوسط: (Mean): القيم تتراوح بين 2.15 (بأساليب المهربين) و 2.56 (خطورة تهريب المخدرات)، مما يشير إلى وعي عام بفاعلية الإعلام في هذه المجالات.

الانحراف المعياري: (Std. Deviation): الانحراف المعياري يتراوح بين 0.675 و 1.148، مما يدل على تباين في درجات التقييم، مع أعلى تباين في "بأساليب المهربين".

النتيجة:

تشير الإحصائيات إلى أن الإعلام له فاعلية ملحوظة في التعريف بالمخدرات، مع وعي عام مرتفع حول موضوعات مثل خطورة تهريب المخدرات ونشر المعلومات الإرشادية. ومع ذلك، يمكن أن يظهر تباين في فهم "بأساليب المهربين"، مما يستدعي مزيداً من التركيز في هذا الجانب.



■ المحور الثاني: فاعلية الإعلام في مكافحة المخدرات

المتوسط:(Mean): القيم تتراوح بين 1.90 (لقاءات صحفية مستمرة) و2.42 (عقوبة التهريب)، مما يشير إلى تفاوت في فاعلية الإعلام في هذه المجالات.

الانحراف المعياري:(Std. Deviation): يتراوح الانحراف المعياري بين 0.859 و1.088، مما يدل على وجود تباين في درجات التقييم، مع أعلى تباين في "توعية الجمهور بالأمانات".

النتيجة:

تشير الإحصائيات إلى أن الإعلام له تأثير متباين في مكافحة المخدرات، حيث كانت فاعلية "عقوبة التهريب" أعلى من باقي الجوانب المدروسة. بينما أظهرت "توعية الجمهور بالأمانات" و"لقاءات صحفية مستمرة" مستويات أقل من الفعالية. هذه النتائج تشير إلى ضرورة تعزيز الجهود في مجالات التوعية وزيادة التغطية الصحفية المستمرة لمكافحة المخدرات بفاعلية أكبر.

■ المحور الثالث: فاعلية الإعلام الجامعي في التوعية

المتوسط:(Mean): القيم تتراوح بين 1.88 (وضع الخطط العلاجية لمشكلة تهريب) و2.32 (تثقيف طلبة الجامعات)، مما يشير إلى تفاوت في فاعلية الإعلام الجامعي في هذه المجالات.

الانحراف المعياري:(Std. Deviation): يتراوح الانحراف المعياري بين 0.837 و1.082، مما يدل على وجود تباين ملحوظ في درجات التقييم.

النتيجة:

تشير الإحصائيات إلى أن الإعلام الجامعي له تأثير متباين في التوعية والاتصال بالمراكز المعنية بمكافحة المخدرات. كانت فاعلية "تثقيف طلبة الجامعات" هي الأعلى، بينما كانت "وضع الخطط العلاجية لمشكلة التهريب" هي الأدنى. هذه النتائج تشير إلى ضرورة تعزيز الجهود في مجالات التوعية والتنسيق مع مراكز علاج الإدمان لتحسين فاعلية الإعلام الجامعي في مكافحة المخدرات.

■ المحور الرابع: فاعلية الإعلام في وضع الخطط العلاجية

المتوسط:(Mean): المتوسطات تتراوح بين 2.24 (تحسين الصورة الذهنية لإدارة المكافحة) و2.53 (إطلاع الجمهور بعمليات المكافحة)، مما يدل على وعي عام بفاعلية الإعلام في هذه المجالات.

الانحراف المعياري:(Std. Deviation): الانحراف المعياري يتراوح بين 0.504 و0.960، مما يدل على تباين معتدل في درجات التقييم.

النتيجة:

تشير الإحصائيات إلى أن الإعلام له تأثير ملحوظ في التعاون مع أجهزة مكافحة المخدرات، حيث كانت فاعلية "إطلاع الجمهور بعمليات المكافحة" هي الأعلى، بينما كانت "تحسين الصورة الذهنية لإدارة المكافحة" هي الأدنى. هذه النتائج تشير إلى ضرورة تعزيز الجهود في مجالات نشر الدراسات واستخدام الحملات الإعلامية المكثفة لزيادة الوعي العام بشكل أفضل حول جهود مكافحة المخدرات.



■ المحور الخامس: فاعلية الإعلام في التعاون مع أجهزة مكافحة المخدرات

المتوسط: (Mean): تتراوح المتوسطات بين 1.74 (وضع تعليمات لاستقبال المضبوطين) و2.38 (عقد الندوات والمحاضرات)، مما يشير إلى تفاوت في فاعلية الإعلام في هذه المجالات. الانحراف المعياري: (Std. Deviation): يتراوح الانحراف المعياري بين 0.694 و1.084، مما يدل على وجود تباين في درجات التقييم، مع أعلى تباين في "وضع تعليمات لاستقبال المضبوطين". النتيجة:

تشير الإحصائيات إلى أن الإعلام له تأثير متفاوت في التعريف بالمتعاطين وطرق علاجهم. على الرغم من أن "عقد الندوات والمحاضرات" و"النشر بإمكانية علاج المتعاطين" حققا درجات أعلى، إلا أن "وضع تعليمات لاستقبال المضبوطين" كانت أقل فاعلية. هذه النتائج تشير إلى ضرورة تعزيز الجهود في مجال توعية الجمهور وتعزيز الفهم حول طرق العلاج المتاحة.

مناقشة نتائج الدراسة:

تشير نتائج الدراسة إلى أن الإعلام يلعب دورًا مهمًا في توعية المجتمع بمخاطر المخدرات، لكن هناك حاجة لتطوير إستراتيجيات أكثر فاعلية في بعض المجالات، خاصة في التوعية بأساليب التهريب، وتوعية الجمهور بالطرق العلاجية المتاحة. وأن تعزيز التعاون بين الإعلام ومراكز مكافحة المخدرات يمكن أن يساهم في تحقيق نتائج أفضل.

تحليل الإحصائيات العامة:

تشير النتائج إلى أن هناك وعيًا جيدًا بمخاطر المخدرات بين المشاركين، مع تباين في الآراء، كما تبين أن الأداة المستخدمة لجمع البيانات تتمتع بثبات عالٍ، مما يعزز موثوقية النتائج، وكذلك الفروق ذات الدلالة الإحصائية تشير إلى وجود عوامل مؤثرة، مما يستدعي مزيدًا من البحث لفهم هذه العوامل بشكل أفضل. تحليل محاور الدراسة الميدانية:

1. المحور الأول: فاعلية الإعلام في التعريف بالمخدرات: حيث أوضح أن الإعلام يُظهر فاعلية ملحوظة، لكن يجب تعزيز الجهود لتوضيح أساليب التهريب بشكل أكبر.
2. المحور الثاني: فاعلية الإعلام في مكافحة المخدرات: حيث بيّن أن النتائج أشارت إلى ضرورة تعزيز الجهود في مجالات التوعية وزيادة التغطية الصحفية المستمرة لمكافحة المخدرات.
3. المحور الثالث: فاعلية الإعلام الجامعي في التوعية: بيّن أنه يجب تعزيز الجهود في مجالات التوعية والتنسيق مع مراكز علاج الإدمان، خاصة ما يتعلق بوضع الخطط العلاجية.
4. المحور الرابع: فاعلية الإعلام في وضع الخطط العلاجية: أوضح أن الإعلام له تأثير ملحوظ، وخاصة في "إطلاع الجمهور بعمليات المكافحة"، مما يستدعي تعزيز الجهود لنشر الدراسات واستخدام الحملات الإعلامية.
5. المحور الخامس: فاعلية الإعلام في التعاون مع أجهزة مكافحة المخدرات: أثبت أنه رغم تحقيق "عقد الندوات والمحاضرات"، فإن "وضع تعليمات لاستقبال المضبوطين" كانت أقل فاعلية، مما يشير إلى ضرورة تعزيز الجهود في توعية الجمهور حول طرق العلاج المتاحة.

المساهمة العلمية والنتائج:

تُسهم هذه الدراسة في تعزيز الفهم حول دور الإعلام في مواجهة مخاطر المخدرات وتعزيز الوعي المجتمعي. ومن خلال تحليل فاعلية الإعلام في مجالات التعريف، والمكافحة، والتوعية الجامعية، تقدم الدراسة رؤى قيمة حول كيفية تحسين



إستراتيجيات الإعلام وتوجيه الجهود نحو تعزيز الوعي المجتمعي. كما تسلط الضوء على الفجوات الموجودة في فهم المخاطر المرتبطة بالمخدرات، مما يستدعي مزيداً من البحث والتطوير.

نتائج الدراسة النظرية:

من خلال هذا البحث، نأمل أن نكون قد ساهمنا في فهم أعمق لدور الإعلام في معركة مكافحة المخدرات، حيث توصل إلى النتائج التالية:

- ما زالت وسائل الإعلام التقليدية، مثل التلفاز والإذاعة تؤثر على صياغة الوعي، وتستطيع بالاشتراك مع الوسائل الحديثة مثل المنصات الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي تحقيق درجة عالية من التوعية والتثقيف وتشجيع الجمهور على المشاركة الفعالة في قضايا المجتمع، حيث يملك الإعلام قدرة كبيرة في تعزيز الوعي المجتمعي حول مخاطر المخدرات، كما يمكن للإعلام الجامعي أن يساهم في تسليط الضوء على الجهود الجامعية لمكافحة المخدرات.
- يمكن لوسائل الإعلام أن تلعب دوراً هاماً في تعزيز الثقافة الصحية والتوعية وتبسيط الضوء على مشاكل المخدرات بأنواعها وأشكالها المختلفة، من خلال نشر الأخبار والتقارير وتحليل البيانات والمعلومات المتعلقة بالمخدرات وتقديمها بشكل مبسط يساهم في توجيه السياسات واتخاذ القرارات الصحيحة.
- يعتبر الإعلام مصدرًا رئيسيًا للمعلومات وهو قادر على تغيير مواقف الأفراد والجماعات تجاه القضايا المختلفة ويتحكم في موقف المتلقي ويغير وجهة نظره، كما يساهم الإعلام في تنشئة الأفراد في المجتمع وتوجيه وعيهم وتشكيل ثقافتهم من خلال تقديم المعلومات والقيم والمعتقدات بشكل مقبول وعصري وجذاب، ويعد الإعلام شريكاً فاعلاً في التربية والتوجيه إلى جانب الأسرة والمدرسة، بل إنه في حالات كثيرة يتجاوز الأسرة والمدرسة في تغيير القنوات والاعتقاد، كما تساهم وسائل الإعلام في خلق الرموز الوطنية، من خلال امتلاك مفاتيح التأثير على المجتمع وإعادة صياغة القيم الاجتماعية والتحكم في المعايير الأخلاقية، ما يمنح الإعلام القوة الكافية للمساهمة في بناء الهوية الوطنية والانتماء الاجتماعي أو تدميرهما.
- يمكن للجامعات تنظيم الفعاليات واستضافة خبراء ومتخصصين في العلوم الطبية والصحة النفسية والقانونية ومجال مكافحة المخدرات؛ لتوجيه الطلاب وتثقيفهم بشكل أفضل، حيث تعتبر الندوات والورش والمحاضرات الخاصة بمكافحة المخدرات من الإستراتيجيات الفعالة التي يمكن استخدامها لتعزيز دور الإعلام الجامعي في جهد مكافحة المخدرات.
- يمكن لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي إيجاد حلول فعالة من خلال الأبحاث العلمية لتطوير تقنيات تساهم في تقديم حلول مستدامة لعلاج الإدمان، وإعداد وتدريب الكوادر المتخصصة في مجالات مكافحة المخدرات ووضع سياسات فعالة بالتعاون مع السلطات الحكومية والإعلام الجامعي، حيث إن التواصل الفعال بين وسائل الإعلام والجهات المختصة في مكافحة المخدرات يضمن التوعية المستمرة ونشر المعلومات الدقيقة عن أنواع المخدرات وعلامات تعاطيها، وأثرها على الصحة، وبث الأمل بإمكانية علاج حالات الإدمان ونشر المعلومات الكافية عن طرق الاستشفاء ومراكز العلاج والتداوي النفسي والجسدي.
- تعمل التحديات والصعوبات التي تواجه الإعلام مثل التغيرات التكنولوجية والتحديات المالية والاقتصادية والتحديات السياسية والقانونية والتحديات الثقافية واللغوية على الحد من إمكانيات الإعلام في تحقيق الدور المنوط به.



نتائج الدراسة الميدانية:

- اتضح فاعلية الإعلام في التعريف بالمخدرات، لتشكيل وعي عام مرتفع حول خطورة تهريب المخدرات، كما تبين وجود تباين في فهم أساليب المهربين، مما يستدعي مزيداً من التوعية.
- تبين فاعلية الإعلام في مكافحة المخدرات، ووجود تأثير متباين للإعلام على مكافحة المخدرات، مع وجود فعالية أعلى في توعية الجمهور عبر الوسائل الرقمية حول عقوبات التهريب مقارنةً بوسائل التوعية الأخرى.
- تمثلت فاعلية الإعلام الجامعي في وجود تأثير ملحوظ في تثقيف طلبة الجامعات، مع ضرورة تحسين التواصل مع مراكز العلاج.
- كما تبين فاعلية الإعلام في وضع الخطط العلاجية، حيث أظهر الجمهور وجود تأثير إيجابي في إعلامهم بعمليات مكافحة المخدرات، لكن تبين أن الحاجة ستبقى قائمة لتحسين الصورة الذهنية لإدارة المخافة.
- أما على صعيد فاعلية الإعلام في التعاون مع أجهزة مكافحة المخدرات، فقد تفاوتت النتائج، حيث كانت -على سبيل المثال- جهود الإعلام في عقد الندوات والمحاضرات أكثر فعالية من وضع تعليمات استقبال المضبوطين.

توصيات الجانب النظري من الدراسة:

- ضرورة تعزيز دور الإعلام ليلعب دوراً مهماً في تعزيز الوعي المجتمعي حول مخاطر المخدرات.
- الحفاظ على وسائل الإعلام التقليدية، مثل التلفاز والإذاعة، وتشديد الرقابة على الوسائل الحديثة مثل المنصات الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي؛ لقدرتها على التحكم بالوعي العام وتثقيف الجمهور.
- تقييم وتقويم ما يقدمه الإعلام بغرض تنشئة الأفراد في المجتمع وتوجيه وعيهم وتشكيل ثقافتهم وتفضيلاتهم.
- متابعة التحديات التي تواجه الإعلام وتذليلها؛ لضمان استمرار ولائه، وتنفيذه المهام الموكلة إليه بكفاءة عالية.
- العمل على استمرار التواصل الفعال بين وسائل الإعلام والجهات المختصة في مكافحة المخدرات لأن عمل الإعلام بشكل منفرد قد يأتي بنتائج سلبية.
- الاهتمام بتعزيز الثقافة الصحية والتوعية بمشكلة المخدرات لدى المجتمع من خلال نشر الأخبار والتقارير وتحليل البيانات والمعلومات المتعلقة بالمخدرات وتقديمها بشكل مبسط.
- توفير الدعم المالي الكافي لإقامة الندوات والورش والمحاضرات الخاصة بمكافحة المخدرات، واستضافة خبراء ومتخصصين في العلوم الطبية والصحة النفسية والقانونية لتقديم حلول مستدامة في مجال مكافحة المخدرات لضمان توجيه الطلاب وتثقيفهم بشكل أفضل.
- توفير الدعم المالي والتقني اللازم للإعلام الجامعي؛ للاستفادة من جهوده في نشر الوعي، من خلال النشرات الإخبارية، والمواقع الإلكترونية، والفعاليات الجامعية والاجتماعية؛ لتسليط الضوء على جهود مكافحة المخدرات.
- تبسيط التحديات وتذليل الصعوبات التي تواجه الإعلام مثل تغيرات التكنولوجيا والتحديات المالية والاقتصادية، والتحديات السياسية والقانونية، والتحديات الثقافية واللغوية التي تحد من إمكانياته في تحقيق الدور المنوط به.
- التوصيات المستخلصة من الدراسة الميدانية من خلال (المقابلات والاستبيان):
- ضرورة تعزيز التوعية الإعلامية، وزيادة التركيز على التوعية بأساليب التهريب وطرق العلاج المتاحة من خلال الحملات الإعلامية.
- ضرورة تطوير إستراتيجيات الإعلام الجامعي، وتعزيز التعاون بين الجامعات ومراكز العلاج الطبي والإرشاد النفسي والبحث العلمي لزيادة فعالية البرامج التوعوية.



- ضرورة تحسين التواصل مع الجمهور، بهدف تحسين الصورة الذهنية لإدارة مكافحة المخدرات من خلال نشر المعلومات الدقيقة والموثوقة.
- ضرورة زيادة التغطية الصحفية، وإنشاء منصات إعلامية متخصصة لتغطية قضايا المخدرات بشكل مستمر، مما يعزز الوعي العام.
- ضرورة إجراء دراسات مستقبلية إضافية لتتبع تأثير الإعلام في مجالات أخرى متعلقة بالمخدرات، مثل الشباب والمجتمعات المحلية.

النتائج:

في ختام هذه الدراسة، نستنتج أن للإعلام دورًا محوريًا في تعزيز مواجهة خطر المخدرات، من خلال توعية المجتمع وتحسينه حول هذه المشكلة والتحذير منها، وحشد التأييد والدعم لمختلف الجهود الرامية إلى الحد من انتشارها، مع ضرورة تضافر جهود الإعلام مع الجهود الحكومية والمجتمعية الأخرى لمواجهة هذه الظاهرة الخطيرة التي تهدد أمن وسلامة المجتمعات.

يمكن لوسائل الإعلام أن تسهم في إيجاد رأي عام واعٍ بمخاطر المخدرات يكون بمثابة المراقب والموجه والضابط بالحرب على المخدرات، وذلك من خلال حملات إعلامية موجهة ومنسقة ومكثفة، تستهدف الفرد والأسرة والمجتمع، وتستهدف التحذير من أساليب المروجين ومحاربة إعلاناتهم المبطنة خصوصًا على وسائل التواصل الاجتماعي التي تعد المكان المناسب للمروجين، والتحذير من خطورة الإنترنت المظلم وسهولة الوصول إليه، كما تزيد أهمية دور الإعلام الجامعي في مكافحة ظاهرة المخدرات بسبب انشغال الإعلام العام بالحرب، والأزمات، والشأن السياسي والأمني، عن الجبهة الاجتماعية التي تواجه خطورة سقوط شريحة من المجتمع في مستنقع المخدرات والجريمة.

المراجع

- الأثر، ض.؛ ذيب، م. (2018). التوعية الإعلامية ودورها في مكافحة المخدرات والوقاية منها لدى الشباب. *مجلة المجتمع والرياضة الجزائرية*، 138-158.
- للصامه، س. ع. (2015). دور الجامعة في التوعية لمخاطر ظاهرة تعاطي المخدرات من وجهة نظر طلبة جامعة مؤتة. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، الأردن: جامعة مؤتة.
- السلطاني، ب. ن. ح. (2022). دور وسائل الإعلام في الحد من تعاطي المخدرات. *مجلة كلية التربية*، (9)، 333-344.
- القرني، ب. ب. ع. (2010). *المخدرات: الخطر الاجتماعي الداهم*، مكتبة القانون والاقتصاد.
- بلغول، ي. (2022). مخاطر المخدرات الرقمية وغياب التشريعات القانونية. *مجلة المجتمع والرياضة*، 5(1)، 82-97.
- حدد، ع.؛ فرج الله، ص. (2023). الوقاية من المخدرات بالمؤسسات التعليمية دراسة ميدانية بنادي الوقاية من الآفات الاجتماعية. *مجلة قيس للدراسات الانسانية والاجتماعية*، 7(3)، 551-571.
- منصور، ح. م. ح. (2011). *الإعلام العربي ومكافحة المخدرات*، جامعة الملك عبد العزيز.
- الفلاحي، ح. ع.؛ إ. (2014). *الإعلام التقليدي والإعلام الجديد: دراسات وصور في مظاهر من الإعلام التقليدي والإعلام الجديد*، المناهل.
- الدوسري، د. (2023). دور الإعلام في التوعية بأضرار المخدرات، نادي الغد.
- سايل، ح. و. (2015). الإدمان على المخدرات والإجرام، دراسات وأبحاث، 8(18)، 364-374.



- كريش، س. ج. (2007). الإعلام والنشء، الناشر مؤسسة هنداوي.
- العنزي، س. ب. ع. (2024). دور الجامعات السعودية في توعية المجتمع بأضرار المخدرات وطرق الوقاية منها، *دراسات نفسية الجزائر*، 5(11)، 35-70.
- درويش، ص. (2005). *الوقاية من المخدرات بين النظرية والتطبيق*، المكتب المصري الحديث.
- عبد القادر، ف. ا. ط. (2022). الآثار الاجتماعية والاقتصادية لتعاطي المخدرات، *مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية*، 4(8)، 344-366.
- الزويري، م. (2023). *جمهورية وسائل الإعلام في دول الخليج. الإعلام والتغيير الاجتماعي في دول الخليج*، جامعة قطر.
- عليوي، م. ص. م. (2016). *تعاطي المخدرات: الأسباب والآثار الاجتماعية والاقتصادية*، المركز الديمقراطي العربي.
- مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة. (2013). *تقرير المخدرات العالمي*.
- عمارة، ه. ع. (2012). *السموم والمخدرات بين العلم والخيال*، دار زهران للنشر والتوزيع.
- كاظم، ي. ح. (2022). دور الإعلام في مكافحة ظاهرة تعاطي المخدرات بين الشباب العراق، *مجلة بلاد الرافدين للعلوم الانسانية والاجتماعية*، 4(1)، 74-88.

Arabic References

- Al-Azhar, D. ; Dhīb, M. (2018). al-taw‘iyah al-ī‘lāmiyah wa-dawruha fī Mukāfahat al-mukhaddirāt wa-al-wiqāyah minhā ladā al-Shabāb. Majallat al-mujtama‘ wa-al-Riyāḍah al-Jazā’iriyah, 138-158.
- Al-Lašāšimah, S. ‘A. (2015). Dawr al-jāmi‘ah fī al-taw‘iyah Imkhāṭr Zāhirat ta‘āṭī al-mukhaddirāt min wijhat naẓar ṭalabat jāmi‘at Mu‘tah. [uṭrūḥat duktūrah ghayr manshūrah], al-Urdun : Jāmi‘at Mu‘tah.
- Al-Sulṭānī, b. N. H. (2022). Dawr wasā’il al-ī‘lām fī al-ḥadd min ta‘āṭī al-mukhaddirāt. Majallat Kulfiyat al-Tarbiyah, (9), 333-344.
- Al-Quranī, b. b. ‘A. (2010). al-mukhaddirāt : al-khaṭar al-ijtimā‘ī aldāhm, Maktabat al-qānūn wa-al-iqtisād.
- Balghūl, Y. (2022). Makhāṭir al-mukhaddirāt al-raqmīyah wa-ghiyāb al-tashri‘āt al-qānūniyah. Majallat al-mujtama‘ wa-al-Riyāḍah, 5 (1), 82-97.
- Ḥdd, ‘A. ; Faraj Allāh, Ṣ. (2023). al-wiqāyah min al-mukhaddirāt bi-al-mu‘assasāt al-ta‘līmīyah dirāsah maydāniyah bi-Nāḍī al-wiqāyah min al-āfāt al-ijtimā‘iyah. Majallat Qabas lil-Dirāsāt al-Insāniyah wa-al-Ijtimā‘iyah, 7 (3), 551-571.
- Manṣūr, H. M. H. (2011). al-ī‘lām al-‘Arabī wa-mukāfahat al-mukhaddirāt, Jāmi‘at al-Malik ‘Abd-al-‘Aziz.
- Sāyl, H. wa. (2015). al-Idmān ‘alā al-mukhaddirāt wa-al-ijrām, Dirāsāt wa-abḥāth, 8 (18), 364-374.
- Al-Fallaḥī, H. ‘A. I. (2014). al-ī‘lām al-taqlīdī wa-al-ī‘lām al-jadīd : Dirāsāt wa-ṣuwar fī mazāhir min al-ī‘lām al-taqlīdī wa-al-ī‘lām al-jadīd, al-Manāhil.
- Al-Dawsarī, D. (2023). Dawr al-ī‘lām fī al-taw‘iyah b’ḍrār al-mukhaddirāt, Nāḍī al-Ghad.
- Kuraysh, S. J. (2007). al-ī‘lām wa-al-nash’, al-Nāshir Mu‘assasat Hindāwī.
- Al-‘Anzī, S. b. ‘A. (2024). Dawr al-jāmi‘at al-Sa‘ūdīyah fī Taw‘iyat al-mujtama‘ b’ḍrār al-mukhaddirāt wa-turuq al-wiqāyah minhā, Dirāsāt nafsiyah al-Jazā’ir, 5 (11), 35-70.
- Darwish, Ṣ. (2005). al-wiqāyah min al-mukhaddirāt bayna al-naẓariyah wa-al-taṭbiq, al-Maktab al-Miṣrī al-ḥadīth.
- ‘Abd al-Qādir, F. A. Ṭ. (2022). al-Āthār al-ijtimā‘iyah wa-al-iqtisādiyah lī‘āty al-mukhaddirāt, Majallat al-bāḥith lil-‘Ulūm al-riyāḍiyah wa-al-Ijtimā‘iyah, 4 (8), 344-366.
- Al-Zuwayrī, M. (2023). Jumhūr wasā’il al-ī‘lām fī duwal al-Khalīj. al-ī‘lām wāltghyyr al-ijtimā‘ī fī duwal al-Khalīj, jāmi‘ah qṭr.



Ulaywī, M. Ş. M. (2016). ta'āṭī al-mukhaddirāt : al-asbāb wa-al-āthār al-ijtimā'īyah wa-al-iqtisādīyah, al-Markaz al-dimuqrāṭī al-ʿArabi.

Maktab al-Umam al-Muttaḥidah al-Ma' nī bi-al-mukhaddirāt wa-al-jarīmah. (2013). taqrīr al-mukhaddirāt al-ʿĀlamī.

Imārah, H. ʿA. (2012). al-sumūm wa-al-mukhaddirāt bayna al-ʿIlm wa-al-khayāl, Dār Zahrān lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Kāzīm, Y. Ḥ. (2022). Dawr al-lʿlām fī Mukāfahat Zāhirat ta'āṭī al-mukhaddirāt bayna al-Shabāb al-ʿIrāq, Majallat bilād al-Rāfidayn lil-ʿUlūm al-Insāniyah wa-al-Ijtīmā'īyah, 4 (1), 74-88.





The relationship between balanced scorecard and non-profit organizations performance in Kuwait: An analytical study at the Regional Center for Educational Software Development

Dr. Najeeb Mohsin Al-Gharbal^{*}

dr.najeeb.gharbal@gulfuniversity.edu.bh

Dr. Nasser Mansour Manea Al-Ajmi**

dr.naser.alajmi@gulfuniversity.edu.bh

Abstract

This study aimed to explore the relationship between the balanced scorecard and non-profit organizations performance in Kuwait, with particular focus on the Regional Center for Educational Software Development. A correlational descriptive methodology was employed. The study sample consisted of 94 employees from the Regional Center for Educational Software Development in Kuwait, selected randomly and purposefully. Two questionnaires were developed: one for the balanced scorecard and another for non-profit organizations performance measurement, based on dimensions such as (capabilities, cultural skills, and educational skills) for the balanced scorecard, and (creating a learning and civic organization, customer satisfaction, and growth) for non-profit organizations performance. The results revealed a statistically significant positive correlation at a significance level of ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of non-profit organizations on the overall balanced scorecard and its dimensions, and the overall performance of non-profit organizations and its dimensions. Given such findings, the study recommended conducting further studies on balanced scorecard, in areas such as empowering educational non-profit organizations in Kuwaiti society, and integrating the balanced scorecard into the activities of these organizations within educational institutions in Kuwait.

Keywords: Balanced Scorecard, Non-Profit Organizations, Regional Center for Educational Software Development, Overall Organizational Performance.

* Assistant Professor of Business Administration, Department of General Studies, College of Business Administration, Gulf University, Kingdom of Bahrain.

** Assistant Professor of Educational Management, Department of General Studies, College of Business Administration, Gulf University, Kingdom of Bahrain.

Cite this article as: Al-Gharbal, N. M.; & Al-Ajmi, N. M. M. (2025). The relationship between balanced scorecard and non-profit organizations performance in Kuwait: An analytical study at the Regional Center for Educational Software Development, *Journal of Arts*, 13(1), 524-547.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



علاقة بطاقة الأداء المتوازن بأداء المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت: دراسة تحليلية في المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية

د. ناصر منصور مانع العجي *

dr.naser.alajmi@gulfuniversity.edu.bh

د. نجيب محسن الغريبال *

dr.najeeb.gharbal@gulfuniversity.edu.bh

ملخص:

جاءت الدراسة لمعرفة علاقة بطاقة الأداء المتوازن بأداء المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت -دراسة تحليلية في المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من 94 من موظفي المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية في الكويت، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم اختيار العينة بشكل قصدي. غير مفهومة وتم تطوير استبانتي: بطاقة الأداء المتوازن ومقياس أداء المنظمات غير الهادفة للربح، وفق أبعاد: (القدرات، والمهارات الثقافية، والمهارات التعليمية) لمقياس بطاقة الأداء المتوازن، و(جعل المنظمة متعلمة ومواطنة، وإرضاء العملاء، والنمو) لمقياس أداء المنظمات غير الربحية. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات استجابة المنظمات غير الربحية على مقياس بطاقة الأداء المتوازن الكلي وأبعاده، ومقياس الأداء الكلي للمنظمات غير الربحية وأبعاده. وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بضرورة إجراء دراسات أخرى حول بطاقة الأداء المتوازن، مثل تمكين المنظمات غير الربحية التعليمية في المجتمع الكويتي، وتضمين بطاقة الأداء المتميز في عمل هذه المنظمات في الأنشطة التعليمية بمؤسسات التعليم في الكويت.

الكلمات المفتاحية: بطاقة الأداء المتوازن، المنظمات غير الهادفة للربح، المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية، الأداء الكلي للمنظمات.

* أستاذ إدارة الأعمال المساعد - قسم الدراسات العامة - كلية إدارة الأعمال - الجامعة الخليجية - مملكة البحرين.
** أستاذ الإدارة التربوية المساعد - قسم الدراسات العامة - كلية إدارة الأعمال - الجامعة الخليجية - مملكة البحرين.

للاقتباس: الغريبال، ن. م. والعجي، ن. م. (2025). علاقة بطاقة الأداء المتوازن بأداء المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت: دراسة تحليلية في المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية، مجلة الآداب، 13 (1)، 524-547.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



المقدمة:

تعد المنشآت غير الهادفة للربح ركيزة هامة من ركائز التنمية المتوازنة والمستدامة باعتبارها أحد البنود الأساسية في إنشاء عقد اجتماعي جديد يفتح الطريق لمشاركة أوسع من جانب المجتمع المحيط، وانخراطهم بدرجة كبيرة في الواجبات والحقوق المدنية.

تتيح المنشآت غير الهادفة للربح المجال لتحقيق تنمية متكاملة تهدف إلى تحسين جودة المؤسسات ضمن المجتمع المحيط بها، وتوفير ظروف أفضل لكل شرائح المجتمع (أبو خشبة، 2021). ويشير العوادلي (2015)، ومحمد والرشد والمهدي ومنير (2018)، ومارك (Mark, 2014) إلى أن بطاقة الأداء المتوازن تُستخدم لتتبع وإدارة إستراتيجية المنظمات، إذ تعتمد هذه البطاقة على التوازن بين المؤشرات الرائدة والحديثة التي تعبر عن محركات، ونتائج، وأهداف أي منظمة، إذ تظهر هذه المؤشرات عند استخدامها في إطار بطاقة الأداء المتوازن مدى تحقق أهداف الشركة من عدمه. وبين (اليتيموبوزعوت، 2017؛ Deborah, 2007) أن بطاقة الأداء المتوازن تساعد على وصف إستراتيجية المنظمات، وقياسها من خلال التركيز على الهدف وعلى قياس الأداء، والتركيز على الإجراءات التي اتخذتها المنظمات لتحقيق أهداف المؤسسة والعملاء.

أضاف مصطفى والعمرى والقلبيوي (2019)، وأونيس (2016) أهداف العملية، كركيزة تؤكد عليها بطاقة الأداء المتوازن، بالإضافة للركائز السابقة، حيث تؤكد المنظمات من خلال هذه الركيزة على ما يجب أن تفعله من أجل تحقيق أهداف عملها، بالإضافة إلى المهارات التي يحتاجها العاملون في المنظمات من أجل تنفيذ العملية التي من شأنها أن تجعل العملاء راضين عن الأداء.

في تسعينيات القرن المنصرم ظهرت أداة جديدة لقياس وتقييم الأداء المؤسسي تحت مسمى بطاقة الأداء المتوازن (Balanced Scorecard) من خلال كِلي من Robert Kaplan & David Norton، من جامعة هارفرد في عام (1992)، حيث تلعب هذه الأداة دوراً مهماً للغاية في ترجمة رؤية ورسالة المنظمة وقيمها وتحويلها إلى أهداف تشغيلية ومؤشرات لقياس الأداء الذي يُمكن المنظمة من تقييم أدائها بشكل دقيق ومتكامل، وتقوم أيضاً على تحسين عملية جودة الأداء في البيئة الداخلية للمنظمة وكذلك البيئة الخارجية لها من خلال أربعة أبعاد وهي (البعد المالي والبعد العملاء والبعد العمليات الداخلية والبعد التعلم والنمو)، وتستخدم المنظمة بطاقة الأداء المتوازن في تنفيذ الخطة الإستراتيجية و مواءمة جهود الشركة وقراراتها مع الإستراتيجية وربط الأفراد بالإستراتيجية.

يستنتج الباحث مما سبق أن بطاقة الأداء المتوازن ترتبط بالعملاء، من حيث تلبية حاجاتهم، ورغباتهم، والحفاظ على علاقات جيدة معهم، وتشمل المؤشرات المرتبطة بهم، كالرضا والولاء والنمو. كما ترتبط هذه البطاقات بجودة المنتج أو الخدمة وفعالية العمليات التي تتبعها المنظمات في توفير منتجاتها أو خدماتها، وتشمل زمن التسليم وجودة الإنتاج. ومن ثم، يمكن للمنظمات استخدام بطاقة الأداء المتوازن لتحسين أدائها الشامل، وتحقيق النجاح المستدام، وجاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى فعالية بطاقة الأداء المتوازن (BSC) على المنظمات غير الربحية ومدى الاستفادة منها وتعديلها حسب العوامل والمتغيرات في البيئتين الداخلية والخارجية من وجهة نظر موظفي المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية في الكويت. مشكلة الدراسة وتسؤلاتها:

يُعتبر التطور السريع في المجال التعليمي إحدى التحديات التي تواجه أداء المنظمات غير الهادفة للربح، كما أشار إليها (أبو خشبة، 2021؛ Weerasooriy, 2015)، حيث يعد تطوير البرمجيات التعليمية وترجمة الرؤية الإستراتيجية إلى أهداف ومقاييس واضحة من الأولويات الأساسية لهذه المنظمات. ويتم تحقيق ذلك من خلال إطار متوازن يشمل أربعة محاور رئيسية: التعلم والنمو، العملاء، العمليات الداخلية، والجانب المالي، بالإضافة إلى محور خامس وهو الشراكة المجتمعية.

وتكمن إشكالية الدراسة في كيفية التنسيق بين أنشطة هذه المحاور لضمان تحقيق أهداف المنظمة، كما أوضحت دراسات (مصطفى والعمرى والقلوبى، 2019؛ Bhardwaj & Momaya، 2006) التي تناولت أثر بطاقة الأداء المتوازن على أداء المنظمات غير الهادفة للربح، وذلك من خلال دراسة تحليلية للمركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية في الكويت. لذلك، يُعد من الضروري فهم مدى تأثير بطاقة الأداء المتوازن على هذه المنظمات، مع استكشافها كأداة حديثة يمكن أن تُساهم في تحسين أدائها. علاوة على ذلك، يتطلب مجال تطوير البرمجيات التعليمية مزيداً من الاهتمام، خاصة في ظل التحديات التي تواجه عمليات التطوير، وهو ما أكدت عليه عدة دراسات (الحسيني، 2023؛ الشبيبي، 2022؛ اليتيم وبوزعوت، 2017؛ العوادلي، 2015)، والتي أشارت إلى وجود مشكلات في أداء المنظمات غير الهادفة للربح، لا سيما في الجوانب التعليمية، مثل تطوير البرمجيات الخاصة بها.

وبحكم خبرة الباحثين في ميدان تطوير البرمجيات التعليمية في الكويت: فقد اتضح وجود مشكلة في أداء المنظمات غير الهادفة للربح الكويتية ذات الاتجاه التربوي في مجال تطوير البرمجيات التعليمية التي يؤثر تطويرها على مستوى التعليم في الكويت سواء على صعيد مدارسها أو جامعاتها، لذا فقد تم إجراء هذه الدراسة التي يمكن صياغة مشكلتها بالسؤال الرئيسي الآتي:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فعالية بطاقة الأداء المتوازن وأداء المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة تساؤلات هي:

- السؤال الأول: ما مستوى أداء المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت في أبعاد (جعل المنظمة متعلمة ومواطنة، وإرضاء العملاء، والنمو)؟
- السؤال الثاني: ما مستوى فعالية بطاقة الأداء المتوازن لدى المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت في أبعاد القدرات، والمهارات الثقافية، والمهارات التعليمية؟
- السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة استجابة أفراد عينة الدراسة (المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية في الكويت) على مقياس بطاقة الأداء المتوازن، ومقياس أداء المنظمات غير الهادفة للربح؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

أولاً: الأهمية النظرية:

تتضح الأهمية النظرية من خلال:

1. يؤمل أن تزود الأدب النظري بمفهوم أعمق لبطاقة الأداء المتوازن والمنظمات غير الهادفة للربح.
2. من المحتمل أن تساعد الدراسة الحالية على اكتساب المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية في الكويت بمهارات جديدة في الأداء.
3. يؤمل الباحثان توضيح العوامل المترابطة بين بطاقة الأداء المتوازن وأداء المنظمات غير الهادفة للربح، كما يمكن العمل على تحسين أدوات التقييم المستخدمة في تطوير البرمجيات التعليمية في المركز الإقليمي في الكويت.



4. يتمنى الباحثان أن يساعد البحث في نشر التوعية في المجتمع الكويتي حول مشكلات تطوير البرمجيات التعليمية، وكيفية دعم المنظمات غير الهادفة للربح التي تهتم بهذا المجال، وتأثيرها الإيجابي على مستوى التعليم في مدارس وجامعات الكويت.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية من خلال الآتي:

1. ربما تكون الدراسة بمثابة مُوجِّهٍ لصانعي القرار لتطوير البرمجيات التعليمية في الكويت.
2. من المحتمل أن تعتمد على النتائج التطبيقية من البيانات القيمة التي تستخدم لتطوير وتحسين أداء المنظمات غير الهادفة للربح.
3. من المؤمل أن توفر الدراسة مقياساً يقوم بقياس فعالية بطاقة الأداء المتوازن لدى المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية في الكويت.
4. يؤمل أن توفر الدراسة مقياساً يقوم بقياس مستوى الأداء للمنظمات غير الهادفة للربح في الكويت.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. الكشف عن مستوى الأداء لدى المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت.
2. الكشف عن مستوى بطاقة الأداء المتوازن في المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية في الكويت.
3. الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس الأداء ومتوسطات استجاباتهم على مقياس بطاقة الأداء المتوازن.

مصطلحات الدراسة:

بطاقة الأداء المتوازن: عرفت بطاقة الأداء المتوازن بأنها نظام إداري يهدف إلى مساعدة العاملين على ترجمة رؤية وإستراتيجيات منظمات الأعمال إلى مجموعة من القياسات الإستراتيجية المترابطة" (Kaplan و Norton، 1992: 72) وعرفها (علماء، 2016: 9) بأنها: "أداة تقييم إدارية استخدمتها المنظمات لقياس الأداء وترجمة الإستراتيجية إلى نشاط". وعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: البطاقة التي تسهل تطوير أداء المنظمة غير الهادفة للربح من خلال أبعاد القدرات، والمهارات الثقافية، والمهارات التعليمية.

المنظمات غير الهادفة للربح: عرفها اليتيم وبوزيت (2017، ص 11) بأنها: "منظمات غير ربحية، تهدف إلى دعم الأنشطة العامة أو الخاصة بدون أي مصلحة تجارية أو مالية أو الدعوة إليها أو الانخراط فيها". وعرفها البنك الدولي بأنها مؤسسة خيرية لا تسعى للربح، وليست جزءاً من القطاع الحكومي بالرغم من خضوعها لقوانين ونظام الدولة المنشأة عليها. (صالح، 2007، ص 11).

وعرفها التقرير السنوي الصادر عن المركز للعام (2023، ص 4) بأنها: "منظمة إقليمية لا تهدف إلى الربح المادي تم إنشاؤها بموجب القانون رقم (23) لسنة (1996) تعمل على تقنية إنتاج البرمجيات للمنطقة العربية، ووفقاً للاتفاقية الموقعة في مدينة نيويورك بتاريخ (13/6/1989) بين كل من حكومي دولة الكويت، وجمهورية مصر العربية، والبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة (UNDP)، والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي (AFESD)، ويقع مقرها الدائم في معهد الكويت للأبحاث العلمية في منطقة الشويخ، وتهدف إلى:

- دراسة وتطوير وإنتاج برمجيات تعليمية لخدمة المنطقة العربية قابلة للتشغيل من خلال البوابات التعليمية ومنظومات التعلم الإلكتروني أو من خلال تطبيقات الأجهزة الذكية.
- دعم وتعزيز الاستخدام الفاعل لتقنيتي الاتصالات والمعلومات في النظام التعليمي بالمنطقة العربية.
- نقل تقنية إنتاج البرمجيات التعليمية إلى المنطقة العربية.
- تقديم استشارات فنية، تقنية ومهنية للوكالات والمعاهد والهيئات الحكومية في المنطقة العربية للعمل على توظيف تقنيتي المعلومات والاتصالات في المجال التربوي وحوسبة التعليم وذلك بالتعاون مع العديد من المنظمات والجامعات الدولية".
- وتعرف إجرائيًا بأنها: منظمة غير هادفة للربح في الكويت تهدف إلى تطوير برامج تعليمية تتوافق مع الخطط الموضوعية ويتم قياس أداؤها من خلال أبعاد بطاقة الأداء المتوازن، وأبعاد المنظمات غير الهادفة.
- حدود الدراسة:**
- تشمل حدود الدراسة ما يأتي:
- الحدود الموضوعية: تمثلت في التعرف على مستوى فعالية بطاقة الأداء المتوازن بأداء المنظمات غير الهادفة للربح، اعتماداً على دلالات صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة.
- الحدود البشرية: اشتملت هذه الدراسة على مديري المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال العام 2023-2024.
- الحدود المكانية: المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية في الكويت.

الأدب النظري:

تعد بطاقة الأداء المتوازن نظاماً إدارياً يتم من خلاله إعادة صياغة أهداف وإستراتيجية المنظمة إلى مجموعة من الأهداف قابلة للقياس؛ بحيث يتم تقييمها وقياسها ومراقبتها والتعديل عليها لضمان تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمنظمة (الشيبي، 2022).

ويهدف نظام بطاقة الأداء المتوازن إلى توفير رؤية شاملة لأصحاب القرار من خلال استكمال التدابير المالية ووضع مقاييس إضافية لقياس الأداء والمهارات في مجالات عدة، كرضا العملاء، وابتكار منتجات جديدة (إنجليزي، 2014)، حيث إن المديرين التنفيذيين يدركون أن نظام القياس في منظماتهم يؤثر بشدة على سلوك المديرين والموظفين، وكذلك التدابير الحسابية التقليدية كالعائد على الاستثمار، وعائد الأسهم، ولا يعطي نتائج جيدة للتحسين المستمر والابتكار بما يناسب الأنشطة التي تتطلبها البيئة التنافسية، حيث إنها لا تتماشى مع المهارات والكفاءات التي تحاول المنظمات إتقانها (علماوي، 2016).

تتطلب بطاقة الأداء المتوازن وجود خريطة إستراتيجية لتفعيل بطاقة الأداء المتوازن عن طريق طباعة بطاقة الأداء المتوازن، وإدارتها، واتخاذ القرارات حولها، وقياسها، وتنفيذها، وإدراجها في الاتصالات بين المكاتب، والتواصل مع الشركاء التجاريين، ونشرها على موقع على الويب. (الحسيني، 2023؛ علماوي، 2016؛ وهابي، 2011؛ Smit، 2011).

تساعد بطاقة الأداء المتوازن الأفراد داخل المنظمات على التعامل مع العديد من المستخدمين، والحصول على التقارير الدقيقة، وتقليل التكلفة المادية و مواكبة التطبيقات الحديثة الخاصة بسجل الأداء والوصول إلى أنظمة تحليل المعلومات الخاصة بالعملاء وتخزين الكثير من البيانات والمعلومات الخاصة بالمنظمة في مكان واحد، وتحديد الصعوبات فيما يخص فريق العمل داخل المنظمة، حيث تساعد من خلال فريق تقنية المعلومات على المشاركة في عملية الدمج، وإنشاء تقارير الفريق التنفيذي، وتضمين المعلومات النوعية مع معلومات عن مشاريع العملاء داخل المنظمة.



وتوضَّح بطاقة الأداء المتوازن بعدة محاور منها:

أولاً: المحور المالي: بالنسبة للمنظمات الربحية ويحوي هذا المحور أهدافاً مالية بحتة مثل: العائد على الاستثمار، وتكلفة المنتجات، والربحية، والتدفق النقدي، ويستخدم لقياس ذلك النسب المالية والأرقام المالية المختلفة، كذلك قد تكون بعض الأرقام المالية مهمة في وقت ما مثل التدفق النقدي في أوقات العسرة أما بالنسبة للمنظمات غير الهادفة للربح، فقد يختلف الأمر، ولكنها في النهاية لا بد أن تحافظ على استمرارها في أنشطتها بالمحافظة على وجود موارد كافية .

ثانياً: محور الزبائن: إذ تحتاج المنظمات إلى أن توجه اهتمامها إلى تلبية احتياجات ورغبات عملائها، لأن هؤلاء العملاء هم الذين يدفعون المنظمات لتغطية التكاليف، وتحقيق الأرباح، ومن خلال هذا المنظور توضع مؤشرات تعكس وضع العميل بالنسبة للمنظمة مثل: رضا الزبائن، والحصة السوقية، ودرجة الولاء، والقدرة على الاحتفاظ بالزبون، والقدرة على اجتذاب العميل، وربحية العميل، ومحور الأنظمة الداخلية، إذ يتم قياس فعالية الأنظمة الداخلية للمؤسسة من أجل ضمان تنافسيتها، ومن أهمها نظام التجديد مثل: (البحوث، وعدد براءات الاختراع، وعدد المنتجات الجديدة)، هذا بالإضافة إلى نظام الإنتاج، الذي يشمل: (جودة المنتجات، وأجال الإنتاج)، ونظام خدمة ما بعد البيع والذي يتضمن: (استقبال الزبون، وأجال حل المشكلات).

ويبن علماء (2016) أن بطاقة الأداء المتوازن لم تصمم للمنظمات غير الهادفة للربح إلا أن العديد من هذه المنظمات حاولت تكييفها لتستجيب لمختلف احتياجاتها من أجل الحفاظ على الميزة التنافسية، فبطاقة الأداء المتوازن تسهل فهم رسالة وإستراتيجية المنظمة غير الهادفة للربح بالإضافة إلى المساعدة على تحويل هذه الإستراتيجية إلى أهداف وأنشطة تعزز الميزة التنافسية لهذه المنظمات، كما يمكن أن تستعمل بطاقة الأهداف من قبل المنظمات غير الهادفة للربح من أجل خلق القيمة، وإرضاء الموظفين والعملاء (المستفيدين)، وتحسين العمليات الداخلية للمنظمة، وتعزيز التعلم والنمو. وخلاصة القول: تُعد بطاقة الأداء المتوازن أداة فعالة لمتابعة الأداء وتحسينه، سواء في المنظمات الربحية أو غير الهادفة للربح، من خلال تحقيق تكامل بين الأهداف المختلفة وتوفير رؤية واضحة لمستقبل المؤسسة.

وهي نظام إداري إستراتيجي طُوّر على يد Kaplan و Norton (1992) بهدف ترجمة رؤية وإستراتيجيات المؤسسات إلى مجموعة من المؤشرات القابلة للقياس. ولا تقتصر البطاقة على القياسات المالية فقط، بل تتضمن مؤشرات غير مالية لضمان تقييم شامل للأداء.

حيث يهدف هذا النظام إلى تحقيق التوازن بين الأداء المالي وغير المالي، مما يُساعد المؤسسات على قياس نجاحها من زوايا متعددة، وليس فقط من خلال الربحية. وتشمل الأهداف الرئيسية للبطاقة:

تحسين الأداء المؤسسي من خلال رؤية واضحة ومترابطة.

تعزيز رضا العملاء عبر التركيز على جودة الخدمات.

تحقيق النمو المستدام عبر الابتكار والتطوير المستمر.

قياس وتطوير المهارات الداخلية والموارد البشرية.

وتُفَعَّل بطاقة الأداء المتوازن من خلال وضع خريطة إستراتيجية، وهي أداة تُستخدم لربط الأهداف المختلفة بطريقة تُظهر علاقاتها وتأثيرها المتبادل. وتلعب الإدارة دوراً أساسياً في:

تحديد الأهداف الإستراتيجية لكل محور من محاور البطاقة.

وضع مؤشرات أداء واضحة لقياس نجاح كل هدف.

ضمان تكامل الأنشطة المختلفة وتحقيق الأهداف المؤسسية.

وتوفر البطاقة رؤية شاملة للأداء المؤسسي وتُساعد في اتخاذ قرارات مبنية على بيانات دقيقة. تعتمد على أربعة

محاور رئيسية:

- المحور المالي: يقيس الأداء المالي للمؤسسة ومدى تحقيق الأهداف الربحية.
 - محور العملاء: يُركز على رضا العملاء ومستوى الخدمة المقدمة لهم.
 - محور العمليات الداخلية: يحدد كفاءة العمليات التشغيلية ومدى تحسينها.
 - محور التعلم والنمو: يُعنى بتطوير المهارات والقدرات داخل المؤسسة لضمان استمرارية النجاح.
- كما يتم تكييف النظام للمنظمات غير الهادفة للربح حيث تحتاج المنظمات غير الهادفة للربح إلى تعديل محاور البطاقة لتناسب مع طبيعة عملها، حيث يتم استبدال المحور المالي بمحور تعظيم الأثر الاجتماعي، وإضافة محور الشراكة المجتمعية لضمان استدامة العمل. وعند تطبيق بطاقة الأداء المتوازن، يُتوقع أن تؤدي إلى:
- تحسين الكفاءة التشغيلية وتحقيق الأهداف الاجتماعية.
 - توفير أدوات قياس دقيقة لتقييم الأداء المؤسسي.
 - تعزيز الشفافية والمساءلة أمام الجهات الداعمة والمجتمع.

الدراسات السابقة:

تم عرض الدراسات العربية، والأجنبية المرتبطة بمتغيرات الدراسة، بصورة مباشرة، وغير مباشرة بالإضافة إلى التعقيب على هذه الدراسات، وتوضيح ما امتازت به الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، وقد رتبت الدراسات تبعاً للتسلسل الزمني، وذلك من الأحدث إلى الأقدم:

أجرى الشبي (2022) دراسة هدفت إلى معرفة مدى مساهمة تنوع الإيراد في الاستدامة المالية للمنشآت غير الهادفة للربح في مكة المكرمة في ظل ندرة الموارد والتحويلات الاقتصادية والاجتماعية في بيئة الأعمال، فقد أصبح تحقيق الاستدامة المالية أمراً في غاية الأهمية في المنظمات غير الربحية لتحقيق الأهداف وتصحيح المسار ومعالجة الانحرافات فيها. إذ قام الباحث باختيار أكبر الجمعيات الخيرية بمنطقة مكة المكرمة كعينة لتطبيق البحث، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن دراسة الاستدامة المالية ومؤشراتها ودمج تلك المؤشرات مع مؤشرات تنوع الأداء وفق أبعاد الاستدامة المالية من شأنه تحسين الأداء وضمان تحقيق الاستدامة المالية في المنظمات غير الحكومية غير الهادفة للربح.

أجرى أبو خشبة وخنيفر (2021) دراسة هدفت إلى التعرف إلى استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تطوير وتحسين أداء المؤسسات غير الهادفة للربح (دراسة ميدانية) في السعودية، وقياس جودة وقيمة الخدمة للوصول إلى رضا العاملين، والعملاء، والمجتمع ككل، ولتحقيق هدف الدراسة، تم تطوير استبيان لجمع البيانات الرئيسة لهذه الدراسة بناءً على الدراسات السابقة في هذا المجال والتحقق من صدقها وثباتها من خلال عرضها على مجموعة من المتخصصين في المجال وتوزيعها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (30) محاسباً من موظفي المؤسسات العامة السعودية، حيث تم توزيع الاستبانة عشوائياً على (200) من منسوبي إدارات وأقسام المحاسبة في المؤسسات العامة السعودية غير الهادفة للربح بمدينة الرياض، ومن أهم نتائج الدراسة التأكيد على أهمية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن إذ تكمن أهمية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في المنظمات العامة غير الهادفة للربح في كونها تحسن وتعزز جوانب الأداء، والإستراتيجية، وتخصيص الموارد، واتخاذ القرارات، والقدرة التنافسية. وأشارت النتائج إلى وجود ضعف في التعاون الكافي بين إدارات المؤسسة وهو ما أثر على تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في المؤسسات العامة السعودية غير الهادفة للربح وعدم اهتمام الإدارات العليا بإنفاق الموارد



المالية الخاصة بتطبيق بطاقة الأداء المتوازن في المؤسسات العامة السعودية غير الهادفة للربح. كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية يمكن الحديث عنها بين المتغيرات الديموغرافية ومتغيرات الدراسة. وأوصت الدراسة بإجراء قياس دوري لرضا العملاء، وعقد الدورات التدريبية التأهيلية لجميع الموظفين العاملين مع تخصيص الموارد المالية وغيرها من الموارد لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن.

وأجرى محمد ومحمد والرشيد والمهدي (2018) دراسة هدفت التعرف على بطاقة الأداء المتوازن وأثرها على الربحية في البحرين. وتمثلت مشكلة البحث في قصور أساليب التقويم والرقابة والأداء التقليدية التي أصبحت غير ملائمة لمواجهة المتغيرات في بيئة الأعمال الحديثة بالرغم من ظهور مقاييس بطاقة الأداء المتوازن التي تستخدم للمقاييس المالية وغير المالية. وهدفت الدراسة إلى قياس مستوى تطبيق بطاقة الأداء المتوازن لدى بنك الشمال الإسلامي، والتعرف على أثر بطاقة الأداء المتوازن على ربحية بنك الشمال الإسلامي، ومعرفة الأساليب المترابطة لبطاقة الأداء المتوازن والتعرف على محاور بطاقة الأداء المتوازن، إضافة إلى تحديد خطوات ومراحل بطاقة الأداء المتوازن.

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصل إلى عدة نتائج أهمها: توجد فروق ذات دلالة معنوية بين تطبيق بطاقة الأداء المتوازن والربحية التجارية للبنك. وتوجد فروق ذات دلالة معنوية بين تطبيق بطاقة الأداء المتوازن والرضا الوظيفي للعملاء. وتوجد فروق ذات دلالة معنوية بين تطبيق بطاقة الأداء المتوازن والعمليات الداخلية. وتوجد فروق ذات دلالة معنوية بين تطبيق بطاقة الأداء المتوازن والتعلم.

وأجرى اليتيم وبوزيت (2017) دراسة هدفت إلى توضيح مدى إسهام العلاقات العامة في تحقيق أهداف المنظمات غير الهادفة للربح في الجزائر. وبحث فيما إذا كانت الجمعيات المحلية تتبنى ثقافة العلاقات العامة في تعاملها مع جمهورها المستهدف، وانعكاس ذلك على أدائها. وكانت منظمة الهلال الأحمر، وجمعية كافل اليتيم، محلاً للدراسة. وذلك من خلال التعرف على الإطار التنظيمي للمنظمات غير الربحية والوقوف على محددات تفعيل نشاطها، وهنا يظهر التوجه التسويقي كعامل مهم لتجسيد مبادئ المنظمات غير الهادفة للربح ويظهر الاتصال الفعال محركاً رئيسياً لذلك، أساسه بناء علاقات عامة ناجحة. وبينت الدراسة أن العلاقات العامة تسهم في تسويق فكرة المنظمات غير الربحية، وتجسيد مبادئها في المجتمع، الأمر الذي ينتج عنه بناء صورة طيبة لدى جمهور واسع من المتبرعين والمتطوعين، والمشاركة في التثنية الواعية للأفراد. وجاءت دراسة أونيس (2016) للتعرف على مساهمة بطاقة الأداء المتوازن في تحسين أداء مؤسسة مطاحن الأوراس في تونس، حيث قامت الدراسة باقتراح نموذج لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن في المؤسسة محل الدراسة. ومن خلال تحليل استبانة البحث التي أعدت لهذا الغرض تبين أن المؤسسة تهتم بمختلف أبعاد ومنظورات بطاقة الأداء المتوازن سواء تعلق الأمر بالمحور المالي والعملاء (المنظورات الخارجية)، أم بالعمليات الداخلية والنمو والتعلم (المنظورات الداخلية)، وتم التوصل إلى أن المؤسسة تستطيع استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تقييم أدائها والتركيز أكثر على المنظورات الداخلية للبطاقة بهدف تحسين الأداء.

وأجرى علماوي (2016) دراسة هدفت إلى معرفة أثر بطاقة الأداء المتوازن على المنظمات غير الهادفة للربح في القطاع العام. وتم استخدام بطاقة الأداء المتوازن كأداة لقياس الميزة التنافسية لهذه المنظمات. وتوصلت الدراسة إلى أن بطاقة الأداء المتوازن تسهل من فهم رسالة واستراتيجية المنظمة غير الهادفة للربح بالإضافة إلى المساعدة على تحويل هذه الإستراتيجية إلى أهداف وأنشطة تعزز الميزة التنافسية لهذه المنظمات. كما يمكن أن تستعمل بطاقة الأهداف من قبل المنظمات غير الهادفة للربح من أجل خلق القيمة، وإرضاء الموظفين والعملاء (المستفيدين)، وتحسين العمليات الداخلية للمنظمة، وتعزيز التعلم والنمو، وجعل المنظمة منظمة متعلمة ومواطنة.

وأجرت العوادلي (2015) دراسة هدفت إلى معرفة استخدامات المنظمات غير الهادفة للربح لصفحات الفيس بوك في مصر. وذلك عن طريق تقديم توصيف كيفي لهذه الصفحات من حيث الشكل والمضمون بالإضافة إلى رصد أشكال التفاعل بين المؤسسة مع الجمهور. وأجريت الدراسة على مستشفى سرطان الأطفال، وجمعية رسالة للأعمال الخيرية. وأظهرت النتائج اهتمام المؤسسات غير الهادفة للربح باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي للتواصل مع جمهورها من المتطوعين والمتبرعين. وأجرى ويرا سوري (Weerasooriya 2015)، دراسة هدفت إلى البحث في كيفية استخدام بطاقة الأداء المتوازن كألية لتقييم الأداء في جامعات سريلانكا، وذلك من خلال تقييم علاقة منظور التعليم والنمو مع منظور العمليات الداخلية، مع منظور العملاء، وتقسيم علاقة كل من منظور العملاء والمنظور المالي مع تقييم الأداء، وكذلك تحديد ما إذا كانت إدارة شؤون الموظفين في كليات الإدارة في الجامعات السريلانكية مطلعة على بطاقة الأداء المتوازن. وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي لهذه البطاقة على الأداء.

وأجرى إنجليزي (2014) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الخصائص التشغيلية للمنظمات غير الهادفة للربح على الأهداف الوظيفية للمحاسبة بمؤسسات التعليم العالي في السودان. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم إجراء مقابلات مع خبراء وإداريين ومديرين ماليين بمؤسسات التعليم العالي مع تحليل الحسابات الختامية بجامعات الدلنج للعلوم والتكنولوجيا. وأظهرت النتائج تأثير الخصائص التشغيلية للمنظمات غير الهادفة للربح على الأهداف الوظيفية للمحاسبة، وعدم وجود نظام محاسبي موحد بمؤسسات التعليم العالي.

كما أجرى أناساكيو (Anastacio, 2016) دراسة هدفت إلى التوصل إلى نظام إدارة إستراتيجية باستخدام منهج بطاقة الأداء المتوازن في المدارس البولينية في الفلبين. شملت الدراسة ثلاث مجموعات من المشاركين، المجموعة الأولى تكونت من (117) خبيراً، والمجموعة الثانية تكونت من الإداريين والمدرسين من جميع المدارس البولينية البالغ عددها (39) مدرسة في جميع أنحاء البلاد وتم اختيارهم من المشاركين في مؤتمر معلمي (SPC) المنعقد عام 2012 والمجموعة الثالثة اشتملت على أصحاب المصلحة من مديري المدارس، والمدرسين، والطلبة، والمتخرجين، والآباء.

وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز المؤشرات التي ينبغي أن تتضمنها أبعاد بطاقة الأداء المتوازن كانت كالاتي: جودة أداء المدرسة لمهمتها التعليمية، والتكوين المتكامل لشخصية الطالب من منظور (العمليات الداخلية) ورضا الطلبة والاحتفاظ بهم، ومعدلات التخرج، والانطباع الجيد الذي تخلقه المدرسة والمتخرجون منها لدى المجتمع من منظور (العملاء أو الطلبة)، والتنمية المهنية المستمرة للإدارة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين من منظور (التعلم والنمو)، وتحسين استخدام المدرسة لمواردها المالية والمادية لتنفيذ مهمتها التعليمية من (المنظور المالي).

وأجرى الشبيخة (AL-Shaikh, 2007) دراسة هدفت إلى تقييم أداء شركتي جوال والاتصالات الفلسطينية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، وهدفت إلى تقييم تحسين أداء الشركتين باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، وذلك من خلال تقييم أداء الشركتين في ضوء الأبعاد الأربعة للبطاقة، كما قررها العاملون في الشركتين والمساهمون، وقد تم في هذه الدراسة استخدام أسلوب الاستبيان وتوزيعه على عينة عشوائية تمثل (185) من العاملين فيها من مجتمع دراسة تكون من (668) منهم، تم استرجاع (170) استبياناً من أصل (185)، وتمت معالجتها وتحليلها بالاعتماد على أساليب الإحصاء الوصفي وخلصت الدراسة إلى ضرورة تحسين وتطوير البرامج التدريبية والعمليات التشغيلية الداخلية. وأسفرت النتائج عن الأثر السلبي للبطاقة على أداء المنظمات غير الهادفة للربح، والأثر الإيجابي للمنظمات الربحية.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة يمكن توضيح جملة من الاستنتاجات كما يلي:



أولاً: من حيث الأدوات: تنوعت الأدوات في الدراسات السابقة؛ حيث استخدمت دراسة (أبو خشبة وخنيفر، 2021) أداة الاستبانة، بينما استخدمت دراسة (محمد ومجد والرشد والمهدي، 2018) مقياس بطاقة الأداء المتوازن، واستخدمت دراسة ويراسوريا (Weerasooriya, 2015) مقياس بطاقة الأداء المتوازن، والاستبيان.

ثانياً: من حيث المنهج: استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي كدراسة الشبي (2022)، والمنهج التحليلي، كدراسة اليتيم وبوزيت (2017).

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالجمع بين المقياسين: مقياس بطاقة الأداء المتوازن، ومقياس أداء المنظمات غير الهادفة للربح. كما تتميز في ربطها بين أبعاد بطاقة الأداء المتميز، وأبعاد أداء المنظمات، كما تحمل الدراسة الحالية في طياتها خصوصيات تميزها عن غيرها من الأبحاث المشابهة، حيث تبحث في "علاقة بطاقة الأداء المتوازن بأداء المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت (دراسة تحليلية في المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية).

كما تعتمد الدراسة على عينة محددة من المنظمات في الكويت التي تواجه مشكلات في تطوير الأداء، مما يجعل النتائج تعكس واقع المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية بدقة، كما تهتم بدراسة العلاقة بين فعالية بطاقة الأداء المتوازن وتحليل الأداء الفعلي للمنظمات غير الهادفة للربح، مقارنةً بغيرها من الأبحاث التي قد تعالج متغيرات متعددة، ومن ثم تقدم رؤية أعمق وأوسع نطاقاً لهذه القضية، وبناءً على ذلك توفر الدراسة تفسيراً لنتائج وتقدم توصيات تساهم في خدمة المجتمع الأكاديمي والتربوي.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وهو واحد من مناهج البحث العلمي يهتم ببيان العلاقة بين متغيرين أو أكثر، وفي حالة وجود هذه العلاقة يهتم بمعرفة نوع هذه العلاقة سالبة أو موجبة، طردية أو عكسية، وتهتم الدراسات الارتباطية ببيان حجم ونوع العلاقات بين البيانات. وهو أسلوب مناسب من أساليب البحث العلمي لتحقيق أهداف الدراسة (عبد الرحمن، 2010).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت ذات الاتجاه التعليمي، والبالغ عددها (100) منظمة موزعة على محافظات الكويت للعام (2023/2024).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من موظفي المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية في الكويت، الذي استجاب لأداة الدراسة بشكل موضوعي وهو قابل للتحليل الإحصائي، كدراسة تحليلية، حيث تم اختيار العينة بشكل قصدي.

مصادر جمع البيانات :

لغايات تحقيق أهداف الدراسة فقد تم اعتماد نوعين من مصادر المعلومات هما: المصادر الثانوية، والمصادر الأولية، كالآتي:

أولاً: المصادر الأولية:

وهي تلك البيانات التي عمل الباحثان على جمعها من خلال مقياسي بطاقة الأداء المتوازن، وأداء المنظمات غير الهادفة لخدمة موضوع الدراسة الحالية.

ثانياً: المصادر الثانوية

وهي مصادر البيانات والمعلومات المتوافرة التي تم جمعها لأغراض أخرى، من المصادر المكتبية ومن مراجعة الأدبيات، والدراسات السابقة، وقد ساعدت هذه البيانات وضع الأطر، والأسس العلمية لإثراء الجانب النظري لهذه الدراسة.

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها، تم تطوير مقياسي: (بطاقة الأداء المتوازن، ومقياس أداء المنظمات غير الهادفة للربح)، وذلك بعد الرجوع للأدب النظري، والدراسات السابقة في هذا المجال، وذلك على النحو الآتي:
مقياس بطاقة الأداء المتوازن:

قام الباحثان بمراجعة الدراسات السابقة (أبو خشبة، 2021؛ محمد ومحمد والرشيدي والمهدي ومنير، 2018؛ أنيس، 2016) لبناء مقياس بطاقة الأداء المتوازن الذي تكوّن بصورته الأولى من (40) فقرة، موزعة على (13) فقرة لكل بعد، حيث تكوّن البعد الأول (القدرات)، من (1-13) فقرة، في حين تكوّن البعد الثاني (المهارات الثقافية) من (14-26) فقرة، وتكوّن البعد الثالث (المهارات التعليمية) من (27-40) فقرة.

تصحيح المقياس:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس، وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب. وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

منخفضة	2.33-1.00
متوسطة	3.67-2.34
مرتفعة	5.00-3.68

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة الآتية:

الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1) / عدد الفئات المطلوبة (3)

$= \frac{5-1}{3} = 1.33$ ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

وبناءً على ذلك أصبح طول الفئة كما يتضح على النحو التالي:

مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً
4.21-5.0	3.41-4.20	2.61-3.40	1.81-2.60	1.0-1.8

أولاً: تحديد الهدف من مقياس بطاقة الأداء المتوازن:

هدف مقياس بطاقة الأداء المتوازن إلى قياس الأبعاد التي تواجهها المنظمات غير الهادفة من حيث الأبعاد التالية: (القدرات، والمهارات الثقافية، والمهارات التعليمية).

ثانياً: التحقق من الصدق الظاهري للمقياس:

قام الباحثان بعرض مقياس بطاقة الأداء المتوازن على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الكويتية وبعد تعريفهم بموضوع البحث والهدف من إعداد مقياس بطاقة الأداء المتوازن، طلب الباحثان منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول صحة فقرات المقياس من الناحية العلمية، ومناسبة الفقرات لخصائص المنظمات غير الهادفة للربح، واقترح ما يرونه مناسباً من حذف أو تعديل أو إضافة.

ثالثاً: التحقق من ثبات مقياس بطاقة الأداء المتوازن:

للتحقق من ثبات مقياس بطاقة الأداء المتوازن قام الباحثان باستخدام طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (Test-Retest) من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مؤلفة من (15) منظمة تعليمية غير هادفة للربح في دولة الكويت بجميع مناطقها، ومن مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة، وبعد مرور أسبوعين من زمن التطبيق الأول قام الباحثان بإعادة تطبيق



المقياس على نفس المنظمات مرة أخرى، وتم التحقق من ثبات المقياس من خلال استخراج معامل ارتباط بيرسون بين المقياسين في التطبيق، حيث بلغت قيمته (0.85) وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

رابعاً: تعليمات مقياس بطاقة الأداء المتوازن:

تم وضع مجموعة من التعليمات للمنظمات غير الهادفة للربح في الكويت، بهدف توضيح الغرض من هذا المقياس وطريقة التعامل معه وتوضيح ذلك لهم، وتأكد الباحثان من ذلك من خلال توجيه الأسئلة لأفرادها خلال التطبيق عن أي غموض أو صعوبة في فهم تعليمات مقياس بطاقة الأداء المتوازن، إذ أظهرت (15) منظمة في العينة الاستطلاعية رأيها بأنها واضحة.

ثالثاً: مقياس الأداء للمنظمات غير الهادفة للربح:

قام الباحثان باتباع الخطوات التالية:

أولاً: التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الأداء:

قام الباحثان بعرض مقياس الأداء على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الكويتية في كليات التربية والتجارة والاقتصاد، وبعد تعريفهم بموضوع البحث والهدف من إعداد مقياس التوافق النفسي طلب الباحثان منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول صحة فقرات المقياس من الناحية العلمية، ومناسبة الفقرات لخصائص المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت، واقتراح ما يروونه مناسباً من حذف أو تعديل أو إضافة. وبناءً على ملاحظاتهم تكون المقياس بصورته النهائية من (39) فقرة، في أبعاد (جعل المنظمة متعلمة ومواطنة، وإرضاء العملاء، والنمو)

ثانياً: صدق البناء: مقياس الأداء للمنظمات غير الهادفة للربح

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (15) منظمة غير هادفة للربح، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.40-0.89)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (1)

معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها ببعض وبالدرجة الكلية

جعل المنظمة متعلمة ومواطنة	إرضاء العملاء	النمو	مقياس بطاقة الأداء المتوازن
1			
0.842**	1		
0.852**	0.893**	1	
0.932**	0.962**	0.964**	1

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، مما يشير إلى درجة مناسبة

من صدق البناء.



ثالثاً: صدق البناء: مقياس الأداء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل بعد وارتباطه بالدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكوّنت من (15) منظمة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.80-0.37)، ومع المجال (0.87-0.39).

رابعاً: ثبات مقياس الأداء

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (15) منظمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (7) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات إعادة للأبعاد والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (2)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة للأبعاد والدرجة الكلية

البعد	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي
جعل المنظمة متعلمة ومواطنة	0.86	0.84
إرضاء العملاء	0.82	0.70
النمو	0.84	0.80

المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

منخفضة	من 1.00 - 2.33
متوسطة	من 2.34 - 3.67
مرتفعة	من 3.68 - 5.00

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\text{الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1) / عدد الفئات المطلوبة (3)} \\ = (5-1)/3 = 1.33$$

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

متغيرات الدراسة:

تحتوي الدراسة الحالية على المتغيرات التصنيفية الآتية:

- المتغير المستقل (Independent Variable): مستوى بطاقة الأداء المتميز (المتوازن) بمجالاتها الثلاثة: (القدرات، والمهارات الثقافية، والمهارات التعليمية).



- المتغير التابع: (Dependent Variable) أداء المنظمات غير الهادفة للربح بمجالاته الثلاثة: (جعل المنظمة متعلمة ومواطنة، وإرضاء العملاء، والنمو).

المعالجة الإحصائية:

تم تفرغ إجابات أفراد عينة الدراسة، وترميزها، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لإجابة السؤالين الأول والثاني.

- تحليل كرونباخ ألفا للتحقق من دلالات الصدق والثبات

- معامل ارتباط بيرسون للتأكد من وجود علاقة ارتباطية في السؤال الثالث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

نص السؤال الأول: "ما مستوى أداء المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت في أبعاد (جعل المنظمة متعلمة ومواطنة، وإرضاء العملاء، والنمو)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء المنظمات غير الهادفة

للربح، والجدول أدناه يوضح ذلك:

الإحصاء الوصفي:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الأول والمتعلق بالقدرة:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تشجع المؤسسة الملكية موظفيها على المساهمة الإيجابية في تحقيق رؤيتها	4.00	0.88	مرتفعة
2	تشجع المؤسسة الملكية موظفيها على المساهمة الإيجابية في تحقيق رسالتها	3.97	0.93	مرتفعة
3	تشجع المؤسسة الملكية موظفيها على المساهمة الإيجابية في تحقيق أهدافها الإستراتيجية	4.04	0.89	مرتفعة
4	تشجع المؤسسة الملكية موظفيها على المساهمة الإيجابية في تحقيق قيمها	3.52	1.08	متوسطة
5	تتوجه برامج المؤسسة الملكية نحو الإسهام في تفعيل الرؤية الاقتصادية 2030 لمملكة البحرين	3.71	1.08	مرتفعة
6	تضع المؤسسة الملكية مؤشرات أداء لتقيس إمكاناتها من خلال مجموعة من القيم والمعتقدات التنظيمية والمفاهيم الإدارية وأنظمة العمل والفكر الإداري والنمط القيادي	4.14	0.79	مرتفعة
7	تستخدم المؤسسة الملكية التقنية الحديثة لتعزيز الرقابة على الأداء المالي للمؤسسة وتحسينه	3.91	1.00	مرتفعة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8	تدير المؤسسة الملكية الموارد المالية المتاحة بالطرق السليمة بما يخدم خططها التطويرية	3.93	1.10	مرتفعة
9	تعمل المؤسسة الملكية على توفير مصادر تمويل جديدة لتحسين إيراداتها المالية من خلال استقطاب مستثمرين جدد في مشاريعها التطويرية	4.09	0.97	مرتفعة
10	تستغل المؤسسة الملكية الموارد المالية في رفع مستوى أداء منتسبيها من خلال تفعيل عمليات التدريب والتطوير المهني المستمر	3.65	1.19	متوسطة
11	تتوافر لدى الموظفين الكفاءة في إنجاز كافة الأعمال الإدارية مما يؤدي إلى تحسين أداء المؤسسة الملكية	3.93	0.98	مرتفعة
12	تسعى المؤسسة الملكية إلى توفير بيئة عمل تساهم في تحقيق نظم السلامة والصحة لجميع المنتسبين إليها	3.96	1.00	مرتفعة
13	تستقصي المؤسسة الملكية آراء منتسبيها بهدف التحسين المستمر لأدائها ومخرجاتها	3.94	0.94	مرتفعة

تشير نتائج التحليل إلى أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة المتعلقة بوضع مؤشرات أداء لقياس إمكانيات المؤسسة (4.14) مع أقل انحراف معياري (0.79)، مما يدل على إجماع واضح حول أهمية هذا الجانب في تحسين الأداء المؤسسي. كما حصلت فقرة توفير مصادر تمويل جديدة على متوسط مرتفع (4.09) مما يعكس إدراك الموظفين لأهمية تنويع الإيرادات. في المقابل، كانت أدنى القيم للفقرتين المتعلقةتين باستغلال الموارد المالية في تطوير الموظفين (3.65) وتحقيق القيم المؤسسية (3.52)، مع انحراف معياري مرتفع، مما يشير إلى تباين واضح في وجهات النظر حول هذه الجوانب. وهذا يعكس الحاجة إلى تعزيز الاستثمار في التدريب والتطوير وتحفيز الموظفين على تبني القيم المؤسسية بفاعلية أكبر لضمان تحقيق رؤية المؤسسة بشكل متكامل ومتوازن.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثاني المتعلق بالمهارات الثقافية:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
14	توفر المؤسسة الملكية الخدمات والمرافق اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة	3.27	1.20	متوسطة
15	يستخدم منتسبو المؤسسة الملكية طرقاً حديثة في إنجاز الأعمال بكل كفاءة	3.79	0.95	مرتفعة
16	تلتزم المؤسسة الملكية بمراعاة القوانين والأنظمة والإجراءات المحددة في الوثائق الرسمية	3.90	0.93	مرتفعة
17	يشارك منتسبو المؤسسة الملكية في الأنشطة	3.92	0.97	مرتفعة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
والفعاليات الوطنية المختلفة				
18	تسعى المؤسسة الملكية من خلال اعتماد الإجراءات الرامية إلى تسريع وتسهيل قبول الحالات المقدمة لها بعد دراستها	3.97	0.98	مرتفعة
19	توفر المؤسسة الملكية قنوات التواصل إلكترونياً بين الإدارة والموظفين والمستفيدين من خدماتها	4.13	0.84	مرتفعة
20	توفر المؤسسة الملكية بيئة عمل مناسبة لجميع منتسبيها	3.97	0.92	مرتفعة
21	تُهي المؤسسة الملكية منتسبيها مهنيًا من خلال ورش العمل والدورات التدريبية في عدة مجالات	4.04	0.95	مرتفعة
22	تنظم المؤسسة الملكية فعاليات تهدف إلى تعريف منتسبيها بقواعد البيانات الإلكترونية المتوفرة لديها والأساليب المثلى للاستفادة من الخدمات الرقمية	3.91	0.92	مرتفعة
23	تعمل إدارة المؤسسة الملكية على تشجيع ممارسة ثقافة التحسين المستمر والتعلم والابتكار في مجال خدمة المجتمع	3.89	0.94	مرتفعة
24	تهتم المؤسسة الملكية بدراسة مشاكل منتسبيها وتلبية احتياجاتهم في المجال العملي والاجتماعي	3.24	1.30	متوسطة
25	تُعد المؤسسة الملكية منتسبيها على مستوى عالٍ من الكفاءة والتميز في مجال العمل الإنساني	3.70	1.05	مرتفعة
26	استجابت المؤسسة الملكية للتحويل الرقمي في جميع أعمالها بشكل سريع في زمن كورونا (كوفيد 19)	3.88	0.97	مرتفعة

تشير نتائج التحليل إلى أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة المتعلقة بتوفير قنوات التواصل الإلكتروني بين الإدارة والموظفين والمستفيدين (4.13) مع انحراف معياري منخفض نسبياً (0.84)، مما يعكس اتفاقاً كبيراً على فاعلية هذا الجانب في تحسين الاتصال داخل المؤسسة. كما حصلت فقرة تنمية المنتسبين مهنيًا عبر ورش العمل والدورات التدريبية على متوسط مرتفع (4.04)، ما يدل على إدراك الموظفين لأهمية التطوير المهني في تعزيز الأداء.

في المقابل، كانت أدنى القيم للفقتين المتعلقةتين بتلبية احتياجات المنتسبين في المجالين العملي والاجتماعي (3.24) وتوفير الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة (3.27)، مع انحراف معياري مرتفع، مما يعكس اختلافاً واضحاً في وجهات النظر حول مدى تحقيق هذه الجوانب. ويشير ذلك إلى ضرورة تعزيز الاهتمام بالخدمات الاجتماعية والمرافق الداعمة لذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة إلى توفير حلول أكثر فاعلية لمعالجة قضايا الموظفين داخل بيئة العمل، لضمان بيئة أكثر تكاملاً وتوازناً تلي احتياجات جميع المنتسبين بفعالية.

المتوسطات الحسابي والانحرافات المعيارية للبعد الثالث المتعلق بالمهارات التعليمية:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
27	تعمل المؤسسة الملكية على تأمين الاستدامة المالية على المدى الطويل (من خلال التركيز على الأنشطة المدرة للدخل، تنوع مصادر الدخل).	3.78	1.01	مرتفعة
28	تشارك المؤسسة الملكية في التوعية المجتمعية والبرامج حول الاستدامة.	3.55	1.03	متوسطة
29	تعمل المؤسسة الملكية على تقديم المساعدات المالية للمرضى وذويهم	3.92	1.01	مرتفعة
30	تعمل المؤسسة الملكية على رعاية وتقديم برامج تثقيفية وتوعوية	3.66	1.10	متوسطة
31	تعمل المؤسسة الملكية على دعم البحوث والمؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية	3.72	0.99	مرتفعة
32	تساعد المؤسسة الملكية على دعم الأسر المنتجة وتسويق منتجات الأسر المنتجة بين الحين والآخر	3.53	1.13	متوسطة
33	هناك ضعف في عملية التواصل والتنسيق بين المنظمات غير الهادفة للربح	3.74	1.01	مرتفعة
34	هناك ضعف في الإمكانيات المادية للمنظمات غير الهادفة للربح	3.93	0.83	مرتفعة
35	هناك ندرة في برامج التدريب الموجهة للعاملين في المنظمات غير الهادفة للربح	3.82	0.96	مرتفعة
36	هناك قلة في عدد المتطوعين لتنفيذ برامج المنظمة غير الهادفة للربح	3.90	1.02	مرتفعة
37	هناك ضعف في الجانب الإعلامي لإبراز دور المنظمات غير الهادفة للربح في تنمية المجتمع	3.67	0.93	متوسطة
38	عدم تفاعل المستفيدين من البرامج التي تقدم لهم من قبل المنظمات غير الهادفة للربح	3.76	1.04	مرتفعة
39	نجحت المؤسسة الملكية في تجربة العمل من المنزل خلال فترة تفشي وباء كورونا (كوفيد 19)	3.91	1.03	مرتفعة
40	نجحت المؤسسة في إنجاز وحدة العمل في الوقت المحدد	3.85	0.85	مرتفعة



تشير نتائج التحليل إلى أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة المتعلقة بضعف الإمكانيات المادية للمنظمات غير الهادفة للربح (3.93) مع انحراف معياري منخفض نسبياً (0.83)، مما يدل على إجماع واضح حول هذا التحدي الكبير الذي تواجهه هذه المنظمات. كما حصلت فقرة تقديم المساعدات المالية للمرضى وذوهم على متوسط مرتفع (3.92)، مما يعكس أهمية هذا الدور في دعم الفئات المحتاجة.

وفي المقابل، كانت أدنى القيم للفئتين المتعلقتين بدعم الأسر المنتجة وتسويق منتجاتها (3.53) والمشاركة في التوعية المجتمعية حول الاستدامة (3.55)، مع انحراف معياري مرتفع، مما يشير إلى تباين وجهات النظر حول فعالية هذه البرامج. ويعكس ذلك الحاجة إلى تعزيز الدعم المالي للمنظمات غير الربحية، وتوفير إستراتيجيات أكثر فعالية لتسويق منتجات الأسر المنتجة، بالإضافة إلى تطوير برامج توعوية أكثر جاذبية حول الاستدامة لضمان مشاركة مجتمعية أوسع.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداء المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	جعل المنظمة متعلمة ومواطنة	4.02	1.006	مرتفع
2	3	إرضاء العملاء	3.95	1.039	مرتفع
3	2	النمو	3.93	1.051	مرتفع
		مقياس أداء المنظمات غير الهادفة للربح	3.97	.995	مرتفع

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.93-4.02)، حيث إن أعلى متوسط حسابي كان للمحور المتعلق بجعل المنظمة متعلمة ومواطنة (4.02) مع انحراف معياري (1.006)، مما يدل على إدراك الموظفين لأهمية التعلم المؤسسي والمسؤولية الاجتماعية في تحسين الأداء. يليه محور إرضاء العملاء بمتوسط (3.95) مما يعكس اهتمام المؤسسة بتقديم خدمات تلي احتياجات المستفيدين. بينما جاء محور النمو بمتوسط (3.93) مع أعلى انحراف معياري (1.051)، مما يشير إلى تفاوت الآراء حول مدى تحقيق المؤسسة لمعدلات نمو مستدامة.

أما المقياس العام لأداء المنظمات غير الهادفة للربح فقد سجل متوسطاً مرتفعاً (3.97) مع انحراف معياري منخفض نسبياً (.995)، مما يدل على استقرار التقييمات لهذا الجانب. وتعود هذه النتائج إلى تركيز المؤسسة على التعلم والتحسين المستمر، والعمل على إرضاء العملاء، مع وجود تحديات في تحقيق النمو المستدام بسبب عوامل خارجية مثل التمويل والمنافسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علماوي (2016) التي هدفت إلى معرفة أثر بطاقة الأداء المتوازن على المنظمات غير الهادفة للربح في القطاع العام. حيث توصلت الدراسة إلى أن بطاقة الأداء المتوازن تسهل من فهم رسالة وإستراتيجية المنظمة غير الهادفة للربح بالإضافة إلى المساعدة على تحويل هذه الإستراتيجية إلى أهداف وأنشطة تعزز الميزة التنافسية لهذه المنظمات.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الشبيبي (2022) التي هدفت إلى معرفة مدى مساهمة تنوع الإيرادات في الاستدامة المالية للمنشآت غير الهادفة للربح في ظل تطور التعليم، التي أسفرت نتائجها عن الأثر الإيجابي لها على تنوع الأداء.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة إنجليري (2014) التي هدفت إلى معرفة أثر الخصائص التشغيلية للمنظمات غير الهادفة للربح على الأهداف الوظيفية للمحاسبة بمؤسسات التعليم العالي وأسفرت نتائجها عن عدم وجود تأثير سلبي لأداء المنظمات غير الربحية على النظام المحاسبي فيها.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشیخة (2007) (Al-Shaikh) التي هدفت إلى تقييم أداء شركتي جوال والاتصالات الفلسطينية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن في ضوء الأبعاد الأربعة للبطاقة، حيث أظهرت النتائج ضعف التحسين في العمليات التشغيلية الداخلية للشركات غير الربحية المعتمدة على هذه البطاقة بعكس الحال في الشركات الربحية. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

نص السؤال الثاني: "ما مستوى فعالية بطاقة الأداء المتوازن لدى المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت في أبعاد (القدرات، والمهارات الثقافية، والمهارات التعليمية)؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فعالية الأداء المتوازن لدى المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فعالية بطاقة الأداء المتوازن لدى المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت في الأبعاد (القدرات، والمهارات الثقافية، والمهارات التعليمية) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	القدرات	3.65	.829	متوسط
2	1	المهارات الثقافية	3.50	.856	متوسط
3	2	المهارات التعليمية	3.43	.886	متوسط
		مقياس بطاقة الأداء المتوازن	3.53	.802	متوسط

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.43-3.65)، حيث إن أعلى متوسط حسابي كان للبعد المتعلق بالقدرات (3.65) مع انحراف معياري (0.829)، مما يعكس إدراك المشاركين لأهمية تعزيز القدرات في تحسين الأداء، مع وجود تفاوت نسبي في وجهات النظر. يليه بعد المهارات الثقافية بمتوسط (3.50) مما يشير إلى مستوى مقبول من هذه المهارات، ولكنه قد يحتاج إلى مزيد من التطوير. أما المهارات التعليمية فجاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.43) وانحراف معياري (0.886)، مما يدل على تباين الآراء حول فاعلية هذه المهارات في بيئة العمل.

أما المقياس العام لبطاقة الأداء المتوازن فقد سجل متوسطاً (3.53) مع أدنى انحراف معياري (0.802)، مما يعكس اتفاقاً نسبياً حول تقييم الأداء العام. وتعود هذه النتائج إلى التركيز الأكبر على تطوير القدرات مقارنة بالمهارات الثقافية والتعليمية، مما يستدعي الحاجة إلى إستراتيجيات لتعزيز التعلم والتدريب في المجالات الثقافية والتعليمية لضمان توازن أكبر في الأداء...

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اليتيم وبوزيت (2017) التي هدفت إلى بيان مدى إسهام العلاقات العامة في تحقيق أهداف المنظمات غير الهادفة للربح. وأسفرت نتائجها عن الدور الإيجابي للقدرات في أداء المنظمات غير الربحية.

وتتفق هذه النتيجة-أيضاً- مع دراسة أونيس (2016) التي هدفت إلى التعرف على مساهمة بطاقة الأداء المتوازن في تحسين أداء المؤسسات غير الربحية، حيث أسفرت نتائجها عن أن المؤسسة تستطيع استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تقييم أدائها والتركيز أكثر على المنظورات الداخلية للبطاقة (القدرات، والمهارات الثقافية) بهدف تحسين الأداء.



وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وييراسوريا (Weerasooriya, 2015) في الأثر الإيجابي لبطاقة الأداء المتوازن على أداء المنظمات، حيث بحثت هذه الدراسة في كيفية استخدام بطاقة الأداء المتوازن كألية لتقييم الأداء في جامعات سريلانكا، وذلك من خلال تقييم علاقة منظور التعليم والنمو مع منظور العمليات الداخلية، ومع منظور العملاء، وتقسيم علاقة كل من منظور العملاء مع تقييم الأداء.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

نص السؤال الثالث: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة استجابة أفراد عينة الدراسة (المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية في الكويت) على مقياس بطاقة الأداء المتوازن، ومقياس أداء المنظمات غير الهادفة للربح؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات استجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس بطاقة الأداء المتوازن، ومقياس أداء المنظمات غير الهادفة للربح، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين أبعاد مقياس بطاقة الأداء المتوازن وأبعاد أداء المنظمات غير الهادفة للربح في الكويت

الأبعاد	بُعد القدرات	بُعد المهارات الثقافية	بُعد المهارات التعليمية	بُعد بطاقة الأداء المتوازن
جعل المنظمة متعلمة ومواطنة	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	-0.240** .001 180	-0.244** .001 180	-0.236** .001 180
إرضاء العملاء	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	-0.258** .000 180	-0.268** .000 180	-0.237** .001 180
النمو	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	-0.257** .000 180	-0.266** .000 180	-0.238** .001 180
مقياس الأداء	معامل الارتباط ر الدلالة الإحصائية العدد	-0.261** .000 180	-0.269** .000 180	-0.246** .001 180

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (5) وجود علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) إيجابية دالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابة المنظمات غير الربحية على مقياس بطاقة الأداء المتوازن الكلي وأبعاده، ومقياس الأداء الكلي للمنظمات غير الربحية ومحاوره.



وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو خشبة وخنيفر (2021) التي بينت الأثر السلبى لبطاقة الأداء المتوازن في تطوير وتحسين أداء المؤسسات غير الهادفة للربح من خلال رضا العاملين، والعملاء، والمجتمع ككل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد ومحمد والرشيد والمهدي (2018) التي هدفت إلى التعرف على بطاقة الأداء المتوازن وأثرها على الربحية، حيث بينت الأثر الإيجابي لمقاييس بطاقة الأداء المتوازن على الأداء، ومستوى تطبيق بطاقة الأداء المتوازن لدى بنك الشمال الإسلامي على أداء المنظمات غير الربحية.

التوصيات:

يوصي البحث الحالي بجملة من التوصيات على النحو الآتي:

- تطوير برامج تدريبية لتعزيز المهارات التعليمية والثقافية للموظفين وتشجيع التعلم المستمر من خلال ورش عمل ودورات تفاعلية تركز على المهارات الحديثة المطلوبة في بيئة العمل.
- التركيز على قياس رضا العملاء بشكل دوري من خلال استبيانات ومقابلات لمعرفة نقاط التحسين.
- تطوير إستراتيجيات نمو تعتمد على تنوع الخدمات وتحسين جودة الأداء، مع الاستفادة من التغذية الراجعة للمستفيدين.
- توفير إستراتيجيات مالية أكثر تنوعاً مثل الشراكات، والاستثمارات المستدامة، وتقليل الاعتماد على مصدر تمويل واحد.
- تحسين التواصل والتنسيق بين المنظمات غير الربحية لتبادل الموارد والخبرات، وتقليل التحديات التشغيلية.
- تعزيز القدرات المهنية من خلال برامج تدريبية متخصصة في القيادة، والابتكار، وإدارة التغيير.
- تشجيع الموظفين على المشاركة في الفعاليات العلمية والندوات لرفع مستوى الكفاءة وتعزيز مهاراتهم.
- زيادة الاستثمار في تطوير الأنظمة الرقمية التي تسهل التواصل بين الموظفين والإدارة، مما ينعكس على الإنتاجية والأداء العام.
- توسيع استخدام التكنولوجيا الحديثة في تقديم الخدمات، خاصة للمنظمات غير الربحية التي تعاني من ضعف الإمكانيات المادية.

المراجع

- أونيس، س. (2016). مساهمة بطاقة الأداء المتوازن في تحسين أداء المؤسسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بشكاره، الجزائر.
- إنجليزي، خ. (2014). أثر الخصائص التشغيلية للمنظمات غير الهادفة للربح على الأهداف الوظيفية للمحاسبة [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- الحسيني، ه. ت. (2023). نظام الرقابة الداخلية في المنشآت غير الهادفة للربح: دراسة حالة إحدى الجمعيات الأهلية. مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية، 3(42)، 539-585.
- أبو خشبة، ع. وخنيفر، غ. (2021). استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تطوير وتحسين أداء المؤسسات العامة السعودية غير الهادفة للربح (دراسة ميدانية)، المجلة العربية للإدارة، 41(1)، 81-94.
- الشيبي، م. (2022). مدى مساهمة تنوع الإيراد في الاستدامة المالية للمنشآت غير الهادفة للربح: دراسة ميدانية على بعض الجمعيات الخيرية بمنطقة مكة المكرمة، المجلة العلمية لقطاع كلية التجارة بجامعة الأزهر، 1(27)، 61-102.



- العوادلي، س. (2015). استخدام المنظمات غير الهادفة للربح لمواقع التواصل الاجتماعي. *المجلة العلمية لبحوث العلاقات العامة والإعلام*, (2)، 140-152.
- علماء، أ. (2016). دور بطاقة الأداء المتوازن في قياس وتطوير الميزة التنافسية في المنظمات الحكومية غير الهادفة للربح. *مجلة الوحات للأبحاث والدراسات*, 9(1)، 33-67.
- محمد، إ. ع. ومحمد، إ. والرشيدي، ع. والمهدي، أ. ومخير، ع. (2018). *بطاقة الأداء المتوازن وأثرها على الربحية*. <https://repository.sustech.edu/handle/123456789/22566>
- وهابي، ك. (2011). *التسويق في المنظمات غير الهادفة للربح "الجمعيات نموذجاً": دراسة حالة مجموعة من الجمعيات الجزائرية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الجزائر. الجزائر.
- اليتيم، خ. وبوزعوت، إ. (2017). *إسهام العلاقات العامة في تحقيق أهداف المنظمات غير الهادفة للربح: دراسة حالة مجموعة منظمات غير الهادفة للربح بولاية جيجل- الهلال الأحمر الجزائري* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة محمد الصديق بن يحيى- جيجل، الجزائر.
- أحمد، ع. ص. (2007). *أنماط الريادية وعلاقتها ببعض الخصائص الشخصية*. بحث استكشافي ميداني مقدم إلى مؤتمر اتحاد رجال الأعمال العراقيين المنعقد في بغداد.
- مصطفى، أ. والعمرى، ب. والقبليوي، م. (2019). *دراسة تحليلية الاتجاهات القائمة على المنظمات غير الهادفة للربح نحو تقييم أدائها التسويقي*. *المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية*, 31(2)، 127-184.
- عبد الرحمن، م. (2010). *مناهج البحث العلمي: أسس وتطبيقات*. دار الفكر العربي.

Arabic References

- Ūnis, S. (2016). *musāhamah Biṭāqat al-adā' al-mutawāzin fi Taḥsīn adā' al-Mu'assasah*. Risālat majīstir għayr manshūrah, Jāmi'at bshkār, al-Jazā'ir.
- Injilīzī, Kh. (2014). *Athar al-Khaṣā'is al-tshghiyah lil-Munazzamat għayr al-hādif li-rbḥ 'alā al-ahdāf al-wazīfīyah lilmḥasb* [Risālat majīstir għayr manshūrah], Jāmi'at al-Sūdān lil-'Ulūm wa-al-Tiknūlūjiyā, al-Sūdān.
- al-Husaynī, H. t. (2023). Nizām al-Raqābah al-dākhiliyah fi al-munsha'at għayr al-hādif li-rbḥ : dirāsah ḥalat iḥdā al-jam'iyāt al-Ahliyah. *Majallat al-Ma'had al-'Āli lil-Dirāsāt al-naw'iyyah*, 3 (42), 585-539.
- Abū Khashabah, 'A. wkhnyfr, Gh. (2021). istikhdam Biṭāqat al-adā' almutwāzn fi tṭwyr wṭṭsyn adā' al-mu'assasāt al-'Āmmah al-Sa'ūdiyyah għayr al-hādif li-rbḥ (drāstun mydāntun), *al-Majallah al-'Arabiyyah lil-Idārah*, 41(1), 81-94.
- al-Shaybi, M. (2022). Madā musāhamah tanawwu' al'yrād fi alāstdām al-māliyah lil-munsha'at għayr al-hādif li-rbḥ : dirāsah maydāniyah 'alā ba'ḍ al-jam'iyāt al-Khayriyah bi-Miṭṭaqat Makkah al-Mukarramah, *al-Majallah al-'Ilmiyyah li-qitā' Kulliyat al-Tijārah bi-Jāmi'at al-Azhar*, 1 (27), 61-102.
- Al'wādly, S. (2015). istikhdam al-munazzamat għayr al-hādif li-rbḥ li-mawāqī' al-tawāṣul al-ijtimā'i. *al-Majallah al-'Ilmiyyah li-Buḥūth al-'Alāqat al-'Āmmah wa-al-'Īlām*, (2), 140-152.
- 'Lmāwy, U. (2016). Dawr Biṭāqat al-adā' al-mutawāzin fi Qiyyās wa-taṭwīr almyzh al-tanāfusīyah fi al-munazzamat al-ḥukūmiyyah għayr al-hādif li-rbḥ. *Majallat al-wḥāt lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt*, 9(1), 33-67.
- Muḥammad, I. 'A. wa-Muḥammad, A. wālshyd, 'A. wa-al-Mahdī, U. wa-Munīr, 'A. (2018). Biṭāqat al-adā' al-mutawāzin wa-atharuhā 'alā al-ribḥiyyah. <https://repository.sustech.edu/handle/123456789/22566>
- Wahhabī, K. (2011). *al-Taswīq fi al-munazzamat għayr al-hādif li-rbḥ "al-jam'iyāt namūdḥajan": dirāsah ḥalat majmū'ah min al-jam'iyāt al-Jazā'ir* [Risālat majīstir għayr manshūrah], Jāmi'at al-Jazā'ir. al-Jazā'ir.



- Al-Ṭaymī, Kh. wbwz'wt, l. (2017). *Is'hām al-'Alāqāt al-'Āmmah fī taḥqīq Ahdāf al-munazzamāt ghayr alhādfh llrbh : dirāsah ḥālat majmū'ah munazzamāt ghayr alhādfh llrbh bi-Wilāyat jyl-al-Hilāl al-Aḥmar al-Jazā'iri* [Risālat mājistir ghayr manshūrah], Jami'at Muḥammad alṣḍiq ibn ʿibn hy-jizl, al-Jazā'ir.
- Aḥmad, 'A. Ṣ. (2007). *al-anmāt alryādyh wa-'alāqatuhā bi-ba'ḍ al-Khaṣā'is al-shakhṣiyah*. baḥth astkshāfy maydāni muqaddam ilā Mu'tamar Ittihad rijāl al-A' māl al-'Irāqiyin al-mun' aqid fī Baghdād.
- Muṣṭafā, U. wāl'mry, b. wālqlywby, M. (2019). dirāsah taḥlīliyah al-Ittijāhāt alqā'myn 'alā al-munazzamāt ghayr alhādfh llrbh Naḥwa Taqyīm adā'iḥā al-taswīqī. *al-Majallah al-'Ilmiyah lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Tijāriyah*, 31 (2), 127-184.
- 'Abd al-Raḥmān, M. (2010). *Manāḥij al-Baḥth al-'Ilmi: Usus wa-taṭbiqāt*. Dār al-Fikr al-'Arabī.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Al-Shaikh, M. (2007). *Performance evaluation of Palestinian telecommunication corporations by using balanced scorecard approach*, [Unpublished Master's Thesis]. The Islamic university- Gaza.
- Anastacio, E. (2016). Balanced scorecard model for Paulinian educational institutions. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 8(1), 69–89.
- Bhardwaj, B.R & Momaya, k. (2006). Role of Organizational flexibility for corporate entrepreneurship: case study of FedEx corporation. *Global journal of flexible systems management*, 7(1), 37-44.
- Bose, S. Thomas, k. (2007). Applying the balanced scorecard for better performance of intellectual capital, *journal of intellectual capital*, 8(4), 22-34.
- David, P. Norton, R. Kaplan, S. (2001). *The Balanced Scorecard: Translating strategy into action*. Harvard business press, Boston.
- Deborah M. Houston (2007). *the association of Ethical leadership with Successful charitable nonprofit organizations* [Unpublished PhD Thesis], Walden university.
- Kaplan, N. (1992). The Balanced Scorecard - Measures that Drive Performance. *Harvard Business Review*, 70(1), 120-138.
- Mark, H. (2014). the public value score card: a rejoinder and alternative to strategic performance measurement and management in non-profit organizations, Hauser center, a working paper, no. 18, the Kennedy school of government, Harvard university.
- Smit, A. (2011). *Coching an effective way to transfer learning and strengthen the capacity of non-profit organization leaders*. master thesis, university of Stellenbosch.
- Weerasooriy, W. (2015). Performance evaluation using the balanced scorecard, the case of srilankan universities. *World review of business research*, 3(4). 125-137.





Legal procedures in addressing cyber terrorism crimes

Dr. Abdulilah Bin Saeed Ahmed Al-Shahrani^{*}absahmad@kku.edu.sa

Abstract

This study aims to clarify the concept of cyber terrorism, elucidate the legal procedures preceding the occurrence of cyber terrorism crimes, and outline the legal procedures following such crimes. To achieve these objectives, the descriptive methodology was adopted to analyze and interpret legal texts, judicial rulings, and jurisprudential opinions relevant to the study's subject. The study consists of an introduction and two sections. The introduction discusses the concept of cyber terrorism and some related concepts. The first section addresses the legal procedures prior to combating cyber terrorism. The second section focuses on the legal procedures subsequent to combating cyber terrorism. The study findings indicate that there is no consensus among scholars on the definition of terrorism, with some broadening its scope and others narrowing it. Relevant authorities have taken a range of preemptive measures to prevent such crimes, including issuing numerous regulations and statutes to combat terrorism in all its forms, participating in regional and international agreements on counterterrorism, and establishing specialized bodies, centers, and committees for this purpose.

Keywords: Counterterrorism, Cyber terrorism, Crime Occurrence, Counterterrorism Regulations, International Terrorism.

^{*} Associate Professor of Legal Systems, Department of Jurisprudence Principles, College of Sharia, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Shahrani, A. B. S. A. (2025). Legal procedures in addressing cyber terrorism crimes, *Journal of Arts*, 13(1), 548 -563.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



الإجراءات القانونية في التعامل مع جرائم الإرهاب الإلكتروني

*

د. عبد الإله بن سعيد أحمد الشهراني

absahmad@kku.edu.sa

الملخص

يهدف البحث إلى بيان مفهوم الإرهاب الإلكتروني، وتوضيح الإجراءات القانونية السابقة على وقوع جريمة الإرهاب الإلكتروني، وذكر الإجراءات القانونية اللاحقة لوقوع جريمة الإرهاب الإلكتروني، وتابع البحث لتحقيق هذه الأهداف المنهج الوصفي، لما يوفره من قدرة على تحليل واستنطاق النصوص النظامية، والأحكام القضائية والآراء الفقهية ذات العاقة بموضوع الدراسة. ويتكون من مقدمة وتمهيد، ومبحثين، تحدث التمهيد عن مفهوم الإرهاب الإلكتروني، وبعض المفاهيم المشابهة، وكان المبحث الأول عن الإجراءات القانونية السابقة لمكافحة الإرهاب الإلكتروني، وكان المبحث الثاني عن الإجراءات القانونية اللاحقة لمكافحة الإرهاب الإلكتروني. وخلص البحث إلى أن مفهوم الإرهاب لم يتم الاتفاق عليه بين الباحثين، فبعضهم يوسع من مدلوله، وبعضهم يختصر، وقد بادرت الجهات المعنية باتخاذ مجموعة من الوسائل السابقة على وقوع الجريمة، ومن ذلك: إصدار عدد من الأنظمة واللوائح لمكافحة الإرهاب بشتى صوره، والدخول في عدد من الاتفاقيات الإقليمية والدولية بشأن مكافحة الإرهاب، وإنشاء الهيئات والمراكز واللجان المختصة بذلك.

الكلمات المفتاحية: مكافحة الإرهاب، الإرهاب الإلكتروني، وقوع الجريمة، لوائح مكافحة الإرهاب، الإرهاب الدولي.

* أستاذ الأنظمة المشارك – قسم الفقه وأصوله – كلية الشريعة - جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الشهراني، ع. ب. س. أ. (2025). الإجراءات القانونية في التعامل مع جرائم الإرهاب الإلكتروني، مجلة الآداب، 13 (1)، 548-563.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.



الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير الأنبياء وأشرف المرسلين سيدنا وحبيبنا محمد بن عبد الله، أما بعد:

تعد ظاهرة الإرهاب من أخطر الظواهر التي شهدها العالم، والتي أملت بواقع العالم العربي والغربي من خلال تعدد الأحداث الإرهابية وتدايعاتها، وما خلفته من آثار اقتصادية وسياسية واجتماعية، وقد أصبحت مصطلحات مثل الإرهاب، الإرهاب الدولي الإلكتروني، تعبيرات كثيرة التداول إعلامياً، وأثارت الكثير من الجدل حول أبعادها ومضامينها السياسية والإيديولوجية، وذلك نتيجة تداخل المواقف، واختلاف المصالح السياسية والإستراتيجية والاقتصادية بين الدول، فأصبح الإرهاب فعلاً حديث الساعة لدى الشعوب على اختلاف مستوياتها، خاصة بعد أن عرفت التنظيمات الإرهابية زيادة قدراتها واتساع رقعتها وكثرة جرائمها، لتصبح أقوى في الوسائل وأوسع في المدى. (بن عموش، ص 216).

وتتمثل الهجمات الإلكترونية التخريبية التي تهدد المملكة العربية السعودية في القرصنة، ونشر الفيروسات، وهجمات تعطيل الخدمات، وتناقش هذه الورقة ماهية الإرهاب الإلكتروني، والإجراءات المبذولة في النظام السعودي لمكافحة هذه الجريمة.

مشكلة الدراسة:

تواجه المملكة العربية السعودية كغيرها من الدول هجمات متعددة في المجال الإلكتروني بهدف الوصول إلى إحداث أضرار في البنية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية لها، وتزداد هذه الهجمات وخطورتها مع تطور وسائل التقنية والتكنولوجيا، مما حدا بالمملكة إلى إصدار عدد من الأنظمة في سبيل معالجة ومكافحة هذا الإرهاب، والسؤال الذي نود الإجابة عليه في هذه الدراسة هو:

ما هي الإجراءات القانونية التي اتخذتها المملكة في سبيل محاربة الإرهاب الإلكتروني؟

الدراسات السابقة:

- من خلال البحث والاطلاع لم أجد دراسة سبقت بنفس العنوان؛ إلا أن هناك أبحاثاً تكلمت حول الموضوع، ومنها:
- وسائل الإرهاب الإلكتروني حكمها في الإسلام وطرق مكافحتها، دراسة للدكتور عبد الرحمن السند، قدمت في المؤتمر العالمي عن موقف الإسلام من الإرهاب عام 2004م، والدراسة اهتمت بالجانب الشرعي فقط، ولم تتطرق للجانب النظامي؛ حيث إن كثيراً من أنظمة مكافحة الإرهاب صدرت بعد ذلك.
 - الإرهاب الإلكتروني دراسة في إشكالات المفهوم والأبعاد، دراسة للباحثة: فريدة بن عموش، منشورة في المجلة الجزائرية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة إبراهيم سلطان، مجلد 8، العدد 2، 2020م، وقد اهتمت بتحرير مصطلح الإرهاب، وبيان أسبابه وخصائصه، وطرق مكافحته عالمياً، وكل ذلك بعيداً عن الإجراءات القانونية في المملكة العربية السعودية التي سوف نتكلم عنها هنا في دراستنا.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة لتحقيق ما يلي:

- 1- بيان مفهوم الإرهاب الإلكتروني.
- 2- توضيح الإجراءات القانونية السابقة لوقوع جريمة الإرهاب الإلكتروني.



3- ذكر الإجراءات القانونية اللاحقة لوقوع جريمة الإرهاب الإلكتروني.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، لما يوفره من قدرة على تحليل واستنطاق النصوص النظامية، والأحكام القضائية والآراء الفقهية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

خطة البحث:

تتكون من: تمهيد، ومبحثين:

- التمهيد: مفهوم الإرهاب الإلكتروني، وبعض المفاهيم المشابهة.
- المبحث الأول: الإجراءات القانونية السابقة لمكافحة الإرهاب الإلكتروني.
- المبحث الثاني: الإجراءات القانونية اللاحقة لمكافحة الإرهاب الإلكتروني.
- ثم خاتمة اشتملت على أهم النتائج وأبرز التوصيات.

التمهيد

مفهوم الإرهاب الإلكتروني:

يعتبر الإرهاب الإلكتروني من المفاهيم المعقدة والخطيرة، لاعتبارات عدة، منها ما يتصف به هذا النوع من الإرهاب من تعقيدات فنية ناجمة عن ثورة التقنيات والمعلومات، ومنها ما يتصل بقدرة الجماعات الإرهابية على استغلال وسائل الاتصال الرقمي في الوصول إلى شرائح متعددة ومختلفة من البشر، لنشر فكرها المتطرف. (العداز، 2017، ص222)

ولعلنا نبدأ أولاً بتعريف كلمة الإرهاب، ثم نعرف الإرهاب الإلكتروني:

هناك عدة تعريفات لكلمة (الإرهاب) قبل أن نضيف إليها قيد الإلكتروني، فقد عُرِفَ الإرهاب بأنه: كل فعل من أفعال العنف أو التهديد أياً كانت بواعثه وأغراضه، يقع تنفيذاً لمشروع إجرامي فردي أو جماعي ويهدف إلى إلقاء الرعب بين الناس، أو ترويعهم بإيذائهم، أو تعريض حياتهم، أو حريتهم، أو أمنهم للخطر، أو إلحاق الضرر بالبيئة، أو بأحد المرافق، أو الأملاك العامة، أو الخاصة، أو اختلاسها، أو الاستيلاء عليها أو تعريض أحد الموارد الوطنية للخطر. (الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب، 1998، م/1).

وعُرف كذلك بأنه: العدوان الذي يمارسه أفراد أو جماعات أو دول، بغياً على الإنسان في دينه، ودمه، وعقله، وماله، وعرضه، ويشمل صنوف التخويف والأذى والتهديد والقتل بغير حق وما يتصل بصور الحرابة، وإخافة السبيل، وقطع الطريق، وكل فعل من أفعال العنف أو التهديد، يقع تنفيذاً لمشروع إجرامي فردي أو جماعي ويهدف إلى إلقاء الرعب بين الناس، أو ترويعهم بإيذائهم، أو تعريض حياتهم أو حريتهم أو أمنهم أو أحوالهم للخطر، ومن صنوفه إلحاق الضرر بالبيئة أو المرافق العامة و الأملاك الخاصة أو الموارد الطبيعية، فكل هذا من صور الفساد في الأرض التي نهى الله سبحانه وتعالى المسلمين عنها. (الإرهاب والعنف، سفر، 1998، ص9).

وفي نظام مكافحة جرائم الإرهاب تم تعريف الجريمة الإرهابية بأنها: كل سلوك يقوم به الجاني تنفيذاً لمشروع إجرامي فردي أو جماعي بشكل مباشر أو غير مباشر، يقصد به الإخلال بالنظام العام، أو زعزعة أمن المجتمع واستقرار الدولة أو تعريض وحدتها الوطنية للخطر، أو تعطيل النظام الأساسي للحكم أو بعض أحكامه، أو إلحاق الضرر بأحد مرافق الدولة أو

مواردها الطبيعية أو الاقتصادية، أو محاولة إرغام إحدى سلطاتها على القيام بعمل ما أو الامتناع عنه، أو إيذاء أي شخص أو التسبب في موته، عندما يكون الغرض -بطبيعته أو سياقه- هو ترويع الناس أو إرغام حكومة أو منظمة دولية على القيام بأي عمل أو الامتناع عن القيام به، أو التهديد بتنفيذ أعمال تؤدي إلى المقاصد والأغراض المذكورة أو التحريض عليها.

كما عرف بأنه: أي سلوك يشكل جريمة بموجب التزامات المملكة في أي من الاتفاقيات أو البروتوكولات الدولية المرتبطة بالإرهاب أو تمويله -التي تكون المملكة طرفاً فيها- أو أي من الأفعال المدرجة في ملحق الاتفاقية الدولية لقمع تمويل الإرهاب. (نظام مكافحة جرائم الإرهاب وتمويله، م/1).

أما الإرهاب الإلكتروني فيقصد به: العدوان، أو التخويف، أو التهديد مادياً، أو معنوياً باستخدام الوسائل الإلكترونية الصادر من الدول أو الجماعات أو الأفراد على الإنسان في: دينه، أو نفسه، أو عرضه، أو عقله، أو ماله، بغير حق بشئ صنوفه وصوره الإفساد في الأرض. (السند، 1425، ص 7).

هناك بعض المصطلحات التي تتشابه مع مصطلح الإرهاب الإلكتروني، مثل:

- الجريمة المعلوماتية: فقد نص النظام السعودي على أنها: أي فعل يُرتكب متضمناً استخدام الحاسب الآلي أو الشبكة المعلوماتية بالمخالفة لأحكام هذا النظام. (نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية، م/8).
- فلاحظ هنا أن الجريمة الإلكترونية أو المعلوماتية مصطلح عام يشمل الإرهاب الإلكتروني.

أسباب الإرهاب الإلكتروني:

أسباب الإرهاب الإلكتروني تعود للعديد من الأسباب بشكل عام، والتي تتمثل في أسباب اقتصادية، واجتماعية، وفكرية، ولكن الغاية الأساسية من كل تلك الأسباب تتمثل بالأساس في الدوافع ذات الطبيعة السياسية، كما أن كل تلك الأسباب تهدف بالأساس لنشر الخوف والذعر بين الأفراد، واستهداف الأمن العام لجميع الدول لزعزعة الاستقرار وتدمير البنية المعلوماتية لدى الدول. ويشتمل الإرهاب الإلكتروني على العديد من التقنيات التي من خلالها تتم هذه العملية، حيث تستهدف التخطيط، والتحريض، والتجنيد، وزيادة التطرف، والتمويل، والتنفيذ من خلال الهجمات الإلكترونية أو السيبرانية، والتي تستهدف بالأساس: "النظم العسكرية، والبنية التحتية الاقتصادية، ومحطات توليد الطاقة والماء، ونظم الاتصالات، ونظم المواصلات". (وجيه الدسوقي، ص 148).

وسائل الإرهاب الإلكتروني:

هناك عدة وسائل تستخدم في الإرهاب الإلكتروني، منها:

- 1- إنشاء مواقع على الإنترنت: وقد ساعدت المواقع الإلكترونية المنظمات الإرهابية في توسيع أنشطتهم من خلال تبادل الآراء والأفكار والمعلومات، كما ساعدتهم أيضاً على جمع أكبر عدد ممكن من الأتباع والأنصار. وتستخدم المنظمات الإرهابية مواقع الإنترنت في: الاتصال والتخفي، وجمع المعلومات، والتخطيط والتنسيق للعمليات الإرهابية، الحصول على التمويل، التعبئة وتجنيد الإرهابيين، التدريب الإرهابي، اختراق وتدمير المواقع والبيانات الإلكترونية والنظم المعلوماتية، وإلحاق الضرر بالبنية المعلوماتية التحتية وتدميرها، والتهديد والترويع الإلكتروني، والتجسس الإلكتروني. (عمير، 2013، ص 35)



2- البريد الإلكتروني: يعد البريد الإلكتروني من أبرز وسائل الإرهاب الإلكتروني، حيث يستخدم في التواصل بين الإرهابيين وتبادل المعلومات بينهم، بل إن كثيراً من العمليات الإرهابية التي حدثت في الآونة الأخيرة كان البريد الإلكتروني فيها وسيلة من وسائل تبادل المعلومات وتناقلها بين القائمين بالعمليات الإرهابية والمخططين لها. (السند، 2007، ص 8).

3- وسائل التواصل الاجتماعي: وأقدمها الفيس بوك، وتويتر، والإنستغرام، ثم ظهر: السناب شات، والتيك توك، وغيرها من الوسائل السهلة السريعة التواصل والاتصال والتأثير في الناس.

المبحث الأول: الإجراءات القانونية السابقة لمكافحة الإرهاب الإلكتروني

اهتمت المملكة العربية السعودية بمكافحة الإرهاب بكل صوره ومنه الإرهاب الإلكتروني قبل أن يقع، بوضع عدد من الإجراءات الوقائية التي تقي من هذه الجرائم، ونجد أن هناك جهوداً بذلت وتبذل قبل وقوع الإرهاب الإلكتروني.

ولعلنا في هذا المبحث نتكلم عن هذه الإجراءات من خلال المطالبين التاليين:

- المطلب الأول: الإجراءات التشريعية لمكافحة الإرهاب الإلكتروني

- المطلب الثاني: الإجراءات الإدارية لمكافحة الإرهاب الإلكتروني

المطلب الأول: الإجراءات التشريعية لمكافحة الإرهاب الإلكتروني

حرصت المملكة من خلال الجهات التشريعية في سن عدد من الأنظمة واللوائح المتعلقة بمكافحة الإرهاب الإلكتروني،

ولعلنا نستعرضها فيما يلي:

أولاً: إصدار عدد من الأنظمة واللوائح لمكافحة هذه الجرائم:

سنت العديد من دول العالم قوانين لمكافحة الجرائم الإلكترونية بعد أن ظهر جلياً مدى سرعة انتشارها وفداحة الخسائر الناتجة عنها، وأجمعت أغلب هذه القوانين على أن هذه الجرائم الإلكترونية ما هي إلا تعدٍ على الآخرين وعلى الممتلكات العامة والأنظمة بواسطة استخدام الوسائل التقنية، وخصص جزء كبير من هذه القوانين عقوبات رادعة لجرائم الإرهاب الإلكتروني الذي يمتد أثره، ليس إلى دولة معينة بحد ذاتها، بل إنه يمتد ليشمل المجتمع الدولي بأسره. (الشهري، 2015، ص 19).

وبالنظر إلى ما قامت به المملكة العربية السعودية نجد أنها قامت بالعديد من الجهود في إصدار الأنظمة واللوائح

والقرارات بهذا الشأن، فمن ذلك:

- إصدار نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية:

فقد صدر النظام بالمرسوم الملكي رقم م/17 بتاريخ 8/3/1428هـ، واشتمل على ست عشرة مادة، وهدف إلى:

1- المساعدة على تحقيق الأمن المعلوماتي.

2- حفظ الحقوق المترتبة على الاستخدام المشروع للحاسبات الآلية والشبكات المعلوماتية.

3- حماية المصلحة العامة، والأخلاق، والآداب العامة.

4- حماية الاقتصاد الوطني.



وحدد النظام الجهة التي تتولى التحقيق والادعاء في الجرائم المعلوماتية وهي النيابة العامة كما في المادة الخامسة عشرة. وجُرم النظام الإرهاب الإلكتروني في المادة السابعة من النظام حيث أقرَّ: عقوبة السجن لمدة لا تزيد على عشر سنوات وغرامة مالية أو إحداهما ضد كل شخص يرتكب الجرائم التالية:

- 1- إنشاء موقع لمنظمات إرهابية على الشبكة المعلوماتية، أو أحد أجهزة الحاسب الآلي أو نشره لتسهيل الاتصال بقيادات تلك المنظمات، أو أي من أعضائها، أو ترويج أفكارها، أو تمويلها، أو نشر كيفية تصنيع الأجهزة الحارقة، أو المتفجرات، أو أداة تستخدم في الأعمال الإرهابية.
- 2- الدخول غير المشروع إلى موقع إلكتروني، أو نظام معلوماتي مباشرة، أو عن طريق الشبكة المعلوماتية، أو أحد أجهزة الحاسب الآلي للحصول على بيانات تمس الأمن الداخلي أو الخارجي للدولة، أو اقتصادها الوطني.
- إصدار نظام مكافحة جرائم الإرهاب:

في عام 1435 هـ صدر نظام جرائم الإرهاب وتمويله، بالمرسوم الملكي رقم (م / 16) وتاريخ 1435 / 2 / 24 هـ، اشتمل على 41 مادة في أربعة أبواب. ثم ألغي هذا النظام بإصدار نظام مكافحة جرائم الإرهاب وتمويله مرسوما ملكيا رقم (م 21) بتاريخ 12/2/1439 هـ، حيث اشتمل على 96 مادة موزعة على عشرة فصول. وحدد في المادة الرابعة منه الجهة المختصة بالضبط الجنائي والاستدلال بما في ذلك البحث والتحري والضبط والملاحقة الجنائية والإدارية وجمع الأدلة والقرائن والتحري المالي والعمليات ذات الطابع السري، وكذلك تحديد وتعقب وضبط وتحريز أموال المشتبه به ومتحصلات الجريمة أو وسائطها في الجرائم المنصوص عليها في النظام، وهي (رئاسة أمن الدولة).

وفي المادة الخامسة حدد اختصاص النيابة العامة بأنه: إصدار تكليف بالحضور أو أمر بالقبض والإحضار على من يشتبه في ارتكابه أيًّا من الجرائم المنصوص عليها في النظام.

ثم أصدر مجلس الوزراء اللائحة التنفيذية لنظام مكافحة جرائم الإرهاب وتمويله بقراره رقم (228) بتاريخ 2/5/1440 هـ حيث جاءت في مادة 26 أوضحت إجراءات ضبط جرائم الإرهاب.

وقد جاء في نظام مكافحة الإرهاب وتمويله: إلزام المؤسسات المالية، والأعمال والمهن غير المالية، والمنظمات غير الهادفة للربح؛ بتحديد وفهم مخاطر تمويل الإرهاب لديها وتقييمها وتوثيقها وتحديثها بشكل مستمر، وتوفير تقييمها للمخاطر، للجهات الرقابية المختصة عند الطلب، مع الأخذ بعين الاعتبار مجموعة واسعة من عوامل الخطر بما فيها تلك المرتبطة بعملائها، أو البلدان أو المناطق الجغرافية، أو المنتجات، أو الخدمات، أو المعاملات أو قنوات التسليم، على أن تتضمن دراسة تقييم المخاطر وفقاً لهذه المادة تقييماً للمخاطر المرتبطة بمنتجات جديدة، وممارسات العمل والتقنيات قبل استخدامها. (نظام مكافحة الإرهاب، م/63).

ثانياً: الدخول والمصادقة على عدد من الاتفاقيات لمكافحة الإرهاب

صادقت المملكة العربية السعودية على الاتفاقية العربية لمكافحة جرائم تقنية المعلومات الصادرة سنة 2010، والتي تضم العديد من الجرائم الإلكترونية مثل سرقة بطاقات الائتمان، وجرائم الإنترنت والإرهاب الإلكتروني، وتصنيع الفيروسات أو نشرها، والقرصنة واختراق الأنظمة، والوصول والاختراق غير المشروع، وغير ذلك. وتهدف هذه الاتفاقية إلى تعزيز التعاون بين الدول العربية في محاربة الجرائم الإلكترونية، وتؤكد على أهمية تنفيذ قوانين حقوق الملكية. وتطبق العقوبات على منتهكي شروط ولوائح الاتفاقية.



وقبل ذلك وقعت الدول الأعضاء في مجلس التعاون الخليجي (الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب) المبرمة في القاهرة سنة 1998م، واتفاقية دول مجلس التعاون لمكافحة الإرهاب الموقعة في الكويت سنة 2004م. وانضمت هذه الدول إلى معاهدة منظمة المؤتمر الإسلامي لمكافحة الإرهاب الدولي التي أقرها مؤتمر وزراء خارجية المنظمة في دورته السادسة والعشرين المنعقدة في بوركينافاسو سنة 1999م. (مكتب الأمم المتحدة، 2009م)

المطلب الثاني: الإجراءات الإدارية لمكافحة الإرهاب الإلكتروني

ثالثاً: إنشاء عدد من الهيئات والمراكز لمكافحة هذا الإرهاب

قبل الحديث عن الهيئات والمراكز التي أنشأتها المملكة نود الحديث عن دور بعض الوزارات في ذلك ومنها:

- 1- وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات: وهي الوزارة المسؤولة عن جميع وسائل الاتصال وتقنية المعلومات في المملكة العربية السعودية، وهي الجهة المخول لها اقتراح مشاريع الأنظمة المتعلقة بالاتصالات وتقنية المعلومات ورفعها إلى مجلس الوزراء، وقد قامت الوزارة بإصدار العديد من القرارات المنظمة للتعاملات الإلكترونية منها: القرار رقم 7/ب/ 33181 بتاريخ 2003، المتضمن وضع خطة لتقديم الخدمات والمعاملات الحكومية، والقرار رقم 8189 م/ب/ لعام 2005، الخاص بتشكيل لجنة داخل كل جهة حكومية للتعاملات الإلكترونية.
- وقد أسهمت الوزارة بصورة كبيرة في الجهود التي تبذلها الدولة لمكافحة جريمة الإرهاب الإلكتروني، من خلال اقتراحها للإستراتيجية الوطنية لأمن المعلومات الخاصة بالمملكة العربية السعودية في عام 2011. وتكونت الإستراتيجية من 90 صفحة، توضح رؤية واضحة للمملكة العربية السعودية، تنص على أن هدفها توفير بيئة رقمية آمنة وقوية، ويمكن القول بأن للإستراتيجية خمسة أهداف رئيسية هي:

 - تطوير بنية تحتية لتكنولوجيا المعلومات آمنة ومرنة وموثوق فيها.
 - توفير موارد بشرية قادرة على تحقيق الأمن المعلوماتي بأعلى درجاته.
 - تهيئة بيئة لأمن المعلومات ملهمة قائمة على الثقة والشفافية والتعاون.
 - دعم خدمات الحكومة الإلكترونية ودعم البنية التحتية للمملكة من أجل الإيفاء بأهداف الأمن المعلوماتي وخطط وإستراتيجيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
 - تعزيز النمو الاقتصادي من خلال البحث والتطوير. (نرمين، 2018م، ص 207)

2- وزارة الداخلية: تعتبر وزارة الداخلية هي الوزارة المسؤولة عن مراقبة شئون الأمن الداخلي، وفي هذا الصدد تسعى الوزارة إلى التصدي للجرائم الإلكترونية، وتقوم بعمل اجتماعات لبحث استعداداتها لمباشرة استقبال بلاغات الجرائم الإلكترونية، وأسلوب تحرير الأدلة الرقمية، وتحديد هوية المجرمين الرقميين، ومراقبة الإنترنت للأغراض الجنائية.

3- وزارة العدل: تختص وزارة العدل بالإشراف على النظام القضائي في المملكة العربية السعودية، كما أنها مسؤولة في الوقت نفسه عن ضمان امتثال العاملين لمتطلبات مكافحة غسيل الأموال وتمويل الإرهاب. وقد شهدت المحاكم السعودية زيادة هائلة في البت في أعداد الحالات الخاصة بالجرائم الإلكترونية؛ فبالرغم من أنه كان هناك ما يقرب



من 164 حالة للجرائم الإلكترونية في السعودية في عام 2015، فقد ازداد العدد ليصبح 573 في عام 2016. (موقع وزارة العدل، www.moj.gov.sa).

4- النيابة العامة: لا شك أن النيابة لها الدور البارز في مكافحة الإرهاب، فمنذ صدور الأنظمة التي تجرم الإرهاب والجرائم المعلوماتية نجد أنها نصت على أن المختص في مسائل الضبط والتفتيش والتحقيق والادعاء أمام القضاء هي النيابة العامة. (موقع النيابة، www.pp.gov.sa)

5- رئاسة أمن الدولة: أنشئت بأمر ملكي من خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود - حفظه الله- في 20 يوليو 2017، وترتبط بمجلس الوزراء وتعنى بكل ما يتعلق بأمن الدولة. وتتبعها كل من المديرية العامة للمباحث وقوات الأمن الخاصة وقوات الطوارئ الخاصة وطيران الأمن والإدارة العامة للشؤون الفنية بالتعاون مع الأجهزة الأمنية التابعة لوزارة الداخلية.

وقد تم إنشاء لجنة في رئاسة أمن الدولة تسمى: اللجنة الدائمة لمكافحة الإرهاب وتمويله، حيث أنشئت بتاريخ 10/ 10/ 1422هـ الموافق 25 ديسمبر 2001م كنقطة اتصال وطنية لتلقي ودراسة الطلبات المقدمة للمملكة من الدول والمنظمات والهيئات الدولية ذات الصلة بمكافحة الإرهاب وتمويله.

تضم اللجنة الدائمة لمكافحة الإرهاب وتمويله برئاسة أمن الدولة في عضويتها أعضاء دائمين وغير دائمين من جميع الجهات الحكومية ذات الصلة. بموجب نظام مكافحة جرائم الإرهاب وتمويله الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/21 وتاريخ 2/ 12/ 1439هـ الموافق 1 نوفمبر 2017م. وتُعنى اللجنة الدائمة لمكافحة الإرهاب وتمويله بالآتي:

- تنسيق السياسات الوطنية العامة في مجال مكافحة الإرهاب وتمويله، ومراجعة تلك السياسات وتحديثها دورياً، واتخاذ التدابير اللازمة بشأنها وتطويرها على أساس الالتزامات والمتطلبات والمستجدات الدولية.
- تقييم مخاطر الإرهاب وتمويله بشكل عام وتحديثه دورياً وتطويره على أساس الالتزامات والمتطلبات والمستجدات الدولية، والتنسيق بشأن التقييم مع الجهات ذات العلاقة.
- تلقي الطلبات التي ترد من الدول والهيئات والمنظمات فيما يتعلق بقرارات مجلس الأمن الخاصة بمكافحة الإرهاب أو تمويله.
- وضع الآليات وتحديثها واتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة لتنفيذ قرارات مجلس الأمن ذات الصلة، وتشمل قرارات مجلس الأمن 1267/1999، 1989 (2011)، 2253 (2015)، 1988 (2011)، 1373 (2001)، والقرارات اللاحقة ذات الصلة.
- تصنيف الأسماء من أفراد وكيانات على القوائم الوطنية بتهمة الإرهاب أو تمويله، واتخاذ الإجراءات حيال تصنيف أسماء الأفراد والكيانات على القائمة الموحدة للجنة مجلس الأمن (2253/1989/1267) والقائمة الموحدة للجنة مجلس الأمن (1988). (موقع اللجنة).

المبحث الثاني: الإجراءات القانونية اللاحقة لمكافحة الإرهاب الإلكتروني

ثمة إجراءات قانونية اتخذتها المملكة العربية السعودية بعد وقوع جريمة الإرهاب الإلكتروني، وذلك بضبط هذه الجرائم، ثم التحقيق فيها، ثم إحالة المتهم للمحاكمة، وبعد ذلك تنفيذ الأحكام القضائية النهائية.

لكن قبل الحديث عن هذه الإجراءات يحسن بنا أن نذكر بعض الصعوبات التي تواجه جهات الضبط حيال ضبط هذه الجرائم، ومنها:

1- التحديات الأمنية: تتمثل في نقص الخبرات الفنية في مجالات تحديد أركان الجريمة الإلكترونية وتقديمها كقضية مكتملة أمام القضاء، بالإضافة إلى صعوبة الرصد والتحقيق ورفع الأدلة الرقمية في كل زمان ومكان. هذه كلها تشكل عوامل تحد من فاعلية المواجهة، فضلاً عن الحدود الفنية والعلاقات بين أطراف أي قضية عبر الإنترنت والتي تتجاوز حدود الدولة الوطنية، وكذلك العدد الهائل من المخالفات والمخالفين على مدار الساعة وهو ما يجعل الضبط والملاحقة من الأمور الصعبة. (فرج، 2015، ص 127).

2- التحديات القانونية وغياب جهة السيطرة والرقابة على شبكات الإنترنت: إن التحديات القانونية تتمثل في عدم استيعابها لجرائم الإرهاب الإلكتروني، فالمجرم يستطيع الانطلاق من دولة لا توجد فيها قوانين صارمة. وهنا تثار مشكلة تنازع القوانين والقانون الواجب التطبيق في هذه الجرائم، وكذلك صعوبة وضع معايير واضحة لتحديد الموقع المتطرف والمعرض على العنف والتباس الكثير من المفاهيم وعدم القدرة على تحديد المسؤول المباشر على المحتوى التحريضي أمام القضاء. كما أن عدم وجود جهة مركزية موحدة تتحكم فيما يعرض على شبكة الإنترنت، وتسيطر على مدخلاتها، ومخارجاتها يعد سبباً رئيسياً في مواجهة ظاهرة الإرهاب الإلكتروني، حيث يمكن لأي شخص الدخول ووضع ما يريد على شبكة الإنترنت وأن كل ما تملكه الجهات التي تحاول فرض الرقابة هو المنع من الوصول إلى بعض المواقع المحجوبة أو إغلاقها وتدميرها بعد قيام المجرم بنشر ما يريده وهذا من شأنه أن يعيق النظر في بعض القضايا.

3- قلة الوعي الأمني: إن معظم مستخدمي شبكة الإنترنت لا يهتم بالإجراءات التي يجب اتخاذها في تأمين معلوماتهم وأجهزتهم أثناء الاتصال بالشبكة حيث يتعامل معظم مستخدمي شبكة الإنترنت باستخفاف ظاهر مع ما يسمعون به يومياً من اختراقات، وقد أظهرت استطلاعات الرأي أن ثلثي مستخدمي الوصلات عالية السرعة لا يستخدمون جداراً نارياً، أو أنهم يستخدمونها ولكن بشكل خاطئ وهذا ما يساعد العابثين والمجرمين على تحقيق أهدافهم.

4- صعوبة اكتشاف وإثبات الجريمة الإرهابية: في كثير من جرائم الإرهاب الإلكتروني لم يتم العلم بوقوع الجريمة أصلاً، وخاصة في مجال جرائم الاختراق إذ تتعرض الأجهزة يومياً لمحاولات اختراق دون أن يشعر مستخدموها بذلك، حيث يكفي بتشغيل برنامج حماية يكشف عن هذه المحاولات، وهذا ما يساعد الإرهابي على الحركة بحرية داخل المواقع التي يستهدفها قبل أن ينفذ جرمته، بالإضافة إلى ذلك فإن صعوبة الإثبات تعد من أقوى الدوافع المساعدة على ارتكاب جرائم الإرهاب الإلكتروني لأنها تعطي المجرم أملاً في الإفلات من العقوبة. (حداد، 2018، ص 2).

5- سهولة الاستخدام وقلة التكلفة: إن شبكات الاتصال (الإنترنت) أصبحت زهيدة التكلفة ومتوفرة في جميع دول العالم بخلاف عقد الثمانينات من القرن الماضي، ونظراً لسهولة وقلة تكلفتها فقد أضحت فرصة مهيئة للإرهابيين في الوصول إلى أهدافهم غير المشروعة والقيام بجرائم الإرهاب الإلكتروني. (الشرقي، 2006م، ص 238).

مرحلة ضبط جريمة الإرهاب الإلكتروني والتحقيق فيها ورفع دعوى أمام المحكمة المختصة:

نص نظام مكافحة جرائم الإرهاب وتمويله على أن الجهة المختصة بضبط جرائم الإرهاب وتمويله، وإصدار أوامر الضبط هي جهتان: رئاسة أمن الدولة، والنيابة العامة. وفصل النظام مهام كل جهة على النحو التالي:

1- دور رئاسة أمن الدولة

هناك عدة إجراءات تقوم بها رئاسة أمن الدولة على النحو التالي:

- ضبط الجريمة بما في ذلك البحث والتحري والضبط والملاحقة الجنائية والإدارية وجمع الأدلة والقرائن والتحري المالي والعمليات ذات الطابع السري.
- تحديد وتعقب وضبط وتحريز أموال المشتبه به ومتحصلات الجريمة أو وسائطها في الجرائم المنصوص عليها في النظام. (نظام مكافحة الإرهاب، م/4).
- في مرحلة جمع الاستدلال لها: يُطلب من أي شخص أو من المؤسسات المالية، أو الأعمال والمهنة غير المالية المحددة، أو المنظمات غير الهادفة إلى الربح: توفير سجلات أو مستندات أو معلومات، وعلى الجهة المطلوب منها ذلك تنفيذه بشكل صحيح ودقيق كما هو محدد في الطلب بصورة عاجلة. وفي حالة كان الطلب موجهاً إلى مؤسسة مالية فيُنقذ عن طريق الجهة الرقابية المختصة بالرقابة عليها. وتوضح اللائحة آليات تنفيذ تلك الطلبات. (نظام مكافحة الإرهاب، م/6).
- ولرئيس أمن الدولة -في مرحلة الاستدلال- أن يأمر الجهة المختصة بالحجز التحفظي بصورة عاجلة ودون إبلاغ الطرف المعني على الأموال أو الوسائط أو المتحصلات التي يشتبه ارتباطها بأي من الجرائم المنصوص عليها في النظام أو تستخدم فيها والتي قد تكون محلاً للمصادرة. (نظام مكافحة الإرهاب، م/9).
- منع المشتبه به من السفر خارج المملكة. (نظام مكافحة الإرهاب، م/10).
- الإفراج المؤقت عن المحكوم عليه في جريمة من الجرائم المنصوص عليها في النظام أثناء تنفيذ العقوبة. (نظام مكافحة الإرهاب، م/13).
- وضع ما يلزم من ضوابط وإجراءات وتدابير لضمان سلامة الوضع الأمني للمفرض عنهم في الجرائم المنصوص عليها في النظام. (نظام مكافحة الإرهاب، م/14).

2- دور النيابة العامة

- يتمثل دور النيابة العامة في جرائم الإرهاب في الأمور التالية:
- إصدار تكليف بالحضور أو أمر بالقبض والإحضار على من يشتبه في ارتكابه أيًا من الجرائم المنصوص عليها في النظام. (نظام مكافحة الإرهاب، م/5).
- إصدار إذن بدخول المساكن أو المكاتب أو المباني وتفتيشها في أي وقت خلال المدة المحددة في إذن التفتيش.
- إصدار إذن بالقبض على الأشخاص وضبط وتحريز الأموال، أو الممتلكات، أو المستندات، أو الأدلة، أو المعلومات، وذلك في أي جريمة من الجرائم المنصوص عليها في النظام. (نظام مكافحة الإرهاب، م/7).
- للنائب العام أن يصدر أمراً مُسبباً بالمراقبة والوصول إلى الأدلة والسجلات والرسائل -بما فيها الخطابات والمطبوعات والطرود وسائر وسائل الاتصال والمعلومات والمستندات المخزنة في الأنظمة الإلكترونية- ذات الصلة بأي من الجرائم المنصوص عليها في النظام، واعتراضها، وضبطها وتسجيلها. (نظام مكافحة الإرهاب، م/8).
- أن تأمر الجهة المختصة بالحجز التحفظي -بصورة عاجلة دون إبلاغ الطرف المعني- على الأموال أو الوسائط أو المتحصلات التي يشتبه ارتباطها بأي من الجرائم المنصوص عليها في النظام أو تستخدم فيها والتي قد تكون محلاً للمصادرة. (نظام مكافحة الإرهاب، م/9).
- منع المتهم في ارتكاب أي من الجرائم المنصوص عليها في النظام من السفر إلى خارج المملكة. (نظام مكافحة الإرهاب، م/10).



- التحقيق في الجرائم المنصوص عليها في النظام وإقامة الدعوى الجزائية ومباشرتها أمام المحكمة المختصة. (نظام مكافحة الإرهاب، م/18).
- إصدار أمر توقيف أي متهم في جريمة من الجرائم المنصوص عليها في النظام مدة أو مدداً متعاقبة لا يزيد أي منها على (ثلاثين) يوماً ولا تزيد في مجموعها على (اثنى عشر) شهراً. (نظام مكافحة الإرهاب، م/19).
- للنيابة العامة أن تأمر بمنع الاتصال بالمتهم أو زيارته مدة لا تزيد على (تسعين) يوماً إذا اقتضت مصلحة التحقيق ذلك. (نظام مكافحة الإرهاب، م/20).
- تتولى النيابة العامة صلاحية تحديد الأموال والوسائل والمتحصلات التي قد تخضع للمصادرة وتعتقها. (نظام مكافحة الإرهاب، م/22).
- ولا بد قبل رفع الدعوى الجزائية أمام المحكمة المختصة من توافر أركان جريمة الإرهاب الإلكتروني، والتي تتمثل في ثلاثة أركان: الركن المادي، والركن المعنوي، والركن الشرعي.

الركن المادي:

- وتمثل الركن المادي في الفعل والسلوك الذي يقوم به المجرم ويمارسه من خلال استخدام وسائل التقنية المعلوماتية، وتتعدد صور هذا الفعل والسلوك حسب ما ورد في نظام مكافحة الإرهاب إلى ما يلي:
- كل من وصف -بصورة مباشرة أو غير مباشرة- الملك أو ولي العهد بأي وصف يطن في الدين أو العدالة. (نظام مكافحة الإرهاب، م/30).
- من أيد أي فكر إرهابي، أو دعا له، أو كيان إرهابي، أو جريمة إرهابية، أو منيح مرتكبها، أو أفصح عن تعاطفه معه أو سؤق فعله أو جريمته، أو روح لها، أو أشاد بها، أو حاز أو أحرز أي محرر أو مطبوع أو تسجيل -بقصد النشر أو الترويج- أيا كان نوعه ويتضمن تسويقاً، أو ترويجاً لفكر إرهابي، أو لجريمة إرهابية، أو إشادة بذلك. (نظام مكافحة الإرهاب، م/34).
- من حرض آخر على الانضمام إلى أي كيان إرهابي، أو المشاركة في أنشطته، أو جنده، أو ساهم في تمويل أي من ذلك. (نظام مكافحة الإرهاب، م/35).
- كل من أنشأ أو استخدم موقعا على الشبكة المعلوماتية أو برنامجاً على أحد أجهزة الحاسب الآلي أو أي من الأجهزة الإلكترونية، أو نشر أيًا منهما؛ لارتكاب أي من الجرائم المنصوص عليها في النظام، أو لتسهيل الاتصال بأحد قيادات أو أفراد أي كيان إرهابي، أو لترويج أفكاره، أو لتمويله، أو لنشر كيفية تصنيع الأجهزة الحارقة أو المتفجرات أو أي أداة لاستخدامها في جريمة إرهابية. (نظام مكافحة الإرهاب، م/43).
- من أذاع أو نشر بأي وسيلة خبراً، أو بياناً، أو إشاعة كاذبة، أو مغرضة، أو نحو ذلك، بقصد تنفيذ جريمة إرهابية. (نظام مكافحة الإرهاب، م/44).

الركن المعنوي:

إذا كانت الجريمة بشكل عام تقوم على الركن المعنوي القائم على عنصري العلم والإرادة فإن الإرهاب الإلكتروني لا يكفي فيه القصد العام، بل لا بد أن يعلم الفاعل بالسلوك الإجرامي الذي يرتكبه وإرادة ارتكاب هذا السلوك لقيام الجريمة، أي أن يتوفر ثبوت القصد الخاص بالإضافة إلى القصد العام في نية الفاعل وهو يقوم باستخدام تقنية نظم المعلومات، وأن يهدد بإيقاع أحد الأغراض المعلنة في الجريمة. (هادي، 2019م، ص288)



الركن الشرعي:

يجب العلم بأنه لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص النظام، ومن هنا فوجود أي جريمة وفرض العقوبة عليها يعود إلى وجود نص قانوني ثم وجود نظام يقن العقوبات ويجرم الفعل ويفرض العقوبة المناسبة على الجاني، ووجود الركن القانوني مهم جداً وبصورة كبيرة في أي جريمة، وبدونه لا وجود لأي جريمة ولا عقاب على أي جريمة إلا بوجود الركن القانوني أي الشرعي.

وبتمثل الركن الشرعي أو القانوني في الأنظمة التالية:

- نظام مكافحة الإرهاب وتمويله، ولائحته التنفيذية.
- نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية.
- نظام مكافحة غسل الأموال.

المحكمة المختصة بقضايا الإرهاب وتمويله:

المحكمة المختصة بقضايا الإرهاب وتمويله هي المحكمة الجزائية المتخصصة التي مقرها الرياض كما نصت على ذلك المادة الأولى من نظام مكافحة الإرهاب.

وقد حدد النظام اختصاصات المحكمة المتخصصة بالفصل فيما يلي:

1- الجرائم المنصوص عليها في النظام.

2- دعاوى إلغاء القرارات ودعاوى التعويض المتعلقة بتطبيق أحكام النظام.

3- طلبات تنفيذ الأحكام الأجنبية النهائية المتعلقة بأي جريمة إرهابية أو جريمة تمويل إرهاب بما فيها الأحكام المتعلقة بمصادرة الأموال أو المتحصلات أو الوسائط المرتبطة بأي من تلك الجرائم.

كما وسع النظام من الاختصاص النوعي للمحكمة الجزائية المتخصصة بشمول النظر فيما إذا: وقعت عدة جرائم يرتبط بعضها ببعض، وكانت إحداها جريمة من الجرائم المنصوص عليها في النظام، فتتولى المحكمة المختصة الفصل في جميع الجرائم الموجهة إلى المتهم، ما لم تفصل أوراق مستقلة لهذه الجرائم قبل رفعها إلى المحكمة. (نظام مكافحة الإرهاب، م/26).

وبالنسبة للعقوبات التي توقعها المحكمة على من ثبتت عليه التهمة، فقد حددها النظام وفصلها، وجعل لها حداً أعلى وحداً أدنى. فأقل مدة للسجن ذكرها النظام (سنة) وأعلى حد (30 سنة)؛ وذلك في تفصيل ليس هذا مقام ذكره، لكننا نكتفي بذكر ما يتعلق بالإرهاب الإلكتروني – كمثال وبدون حصر - ومن ذلك:

أن كل من أنشأ أو استخدم موقعاً على الشبكة المعلوماتية أو برنامجاً على أحد أجهزة الحاسب الآلي أو أي من الأجهزة الإلكترونية، أو نشر أيّاً منها؛ لارتكاب أي من الجرائم المنصوص عليها في النظام، أو لتسهيل الاتصال بأحد قيادات أو أفراد أي كيان إرهابي، أو لترويج أفكاره، أو لتمويله، أو لنشر كيفية تصنيع الأجهزة الحارقة أو المتفجرات أو أي أداة لاستخدامها في جريمة إرهابية.

فإنه يعاقب بالسجن مدة لا تزيد عن (عشرين سنة) ولا تقل عن (خمس) سنوات. (نظام مكافحة الإرهاب، م/43).



بعد هذا العرض الموجز للإجراءات التي اتخذتها المملكة العربية السعودية في مواجهة الإرهاب الإلكتروني نخلص إلى

النتائج التالية:

- أن مفهوم الإرهاب لم يتم الاتفاق عليه بين الباحثين، فبعضهم يوسع من مدلوله، وبعضهم يختصره، وتوصلنا إلى أن النظام السعودي فصل في التعريفات، فعرف الجريمة الإرهابية، ثم عرف الإرهابي، ثم عرف الكيان الإرهابي.
- لم تقف المملكة مكتوفة الأيدي وتنتظر وقوع جريمة الإرهاب الإلكتروني؛ بل بادرت باتخاذ مجموعة من الوسائل السابقة على وقوع الجريمة، ومن ذلك: إصدار عدد من الأنظمة واللوائح لمكافحة الإرهاب بشق صورته، والدخول في عدد من الاتفاقيات الإقليمية والدولية بشأن مكافحة الإرهاب، وإنشاء الهيئات والمراكز واللجان المختصة بذلك.
- أن المملكة قد ألغت نظام مكافحة الإرهاب القديم وأصدرت نظاماً جديداً أدخلت فيه مهام واختصاصات رئاسة أمن الدولة.
- أن النظام حاول ذكر صور متعددة لأفعال تعتبر من جرائم الإرهاب، ولا يمنع هذا من دخول صور جديدة مع تقدم الزمن.

ومن أهم التوصيات التي نوصي بها:

- ضرورة زيادة رفع الوعي القانوني لدى المواطن والمقيم حول خطورة جريمة الإرهاب الإلكتروني، وما يترتب على ذلك من عقوبات.
- هناك تداخل بين عمل النيابة العامة ورئاسة أمن الدولة، يحتاج إلى مزيد توضيح وتفصيل في اللائحة التنفيذية.
- إدخال مواد دراسية أو مفردات دراسية في مناهج التعليم توضح الجانب القانوني لجرائم الإرهاب الإلكتروني والآثار المترتبة على ذلك.

المراجع

- الاتفاقية العربية لمكافحة الإرهاب. (1998).
- حداد، ر. (2018). الإرهاب الإلكتروني وتحديات مواجهته، *مجلة الأمن السيبراني*، (394)، 20-29.
- سفر، ح. (1998). الإرهاب والعنف في ميزان الشريعة الإسلامية والقانون الدولي، بحث مقدم لمجمع الفقه الإسلامي الدولي.
- سليمان، ن. (2018). *أثر الجرائم الإلكترونية على الأبعاد الداخلية للأمن القومي: دراسة حالة المملكة العربية السعودية خلال الفترة من 2006 إلى 2016* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.
- السند، ع. ع. (2004). *وسائل الإرهاب الإلكتروني حكمها في الإسلام وطرق مكافحتها*، بحث مقدم للمؤتمر العالمي عن موقف الإسلام من الإرهاب.
- الشرقي، ع. ح. (2006). *الإرهاب والقرصنة البحرية*، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الشهري، ح. (2015). الإرهاب الإلكتروني، *المجلة العربية الدولية للمعلوماتية*، 4 (8)، 22-39.
- العدار، أ. ع. (2017). الإرهاب الإلكتروني، *مجلة العلوم القانونية*، 3 (5)، 11-32.
- بن عموش، ف. (2020). الإرهاب الإلكتروني دراسة في إشكالات المفهوم والأبعاد، *المجلة الجزائرية للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، 8 (2)، 215-232.



عمير، ح. ت. وعبدالله، س. ج. (2013). الإرهاب الإلكتروني ومخاطره في العصر الراهن، مجلة العلوم القانونية والعلوم السياسية، جامعة ديالي، 2(1)، 318-346.

اللائحة التنفيذية لنظام مكافحة جرائم الإرهاب وتمويله، الصادرة بقرار قرار مجلس الوزراء رقم (228) بتاريخ 2/5/1440 هـ المرمي، و. أ. (د.ت)، الأساليب الإلكترونية الحديثة التي تستخدمها التنظيمات الإرهابية، ندوة دور مؤسسات المجتمع المدني في التصدي للإرهاب، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم. مكتب الأمم المتحدة المعني بالمخدرات والجريمة. (2009). دراسة حول تشريعات مكافحة الإرهاب في دول الخليج العربية واليمن.

موقع اللجنة الدائمة لمكافحة الإرهاب وتمويله. (2024). [/https://pctc.pss.gov](https://pctc.pss.gov).

موقع النيابة العامة. (2024). <https://www.pp.gov.sa>

موقع وزارة العدل. (2024). www.moj.gov.sa

نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية، الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/17 بتاريخ 8/3/1428.

نظام مكافحة جرائم الإرهاب وتمويله، الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م) 21 بتاريخ 12/2/1439.

هادي، ه. ط. (2019). المواجهة القانونية والأمنية لجرائم الإرهاب الإلكتروني، مجلة الجامعة العراقية، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، 2(45)، 20-43.

يوسف، أ. (2015). جريمة مكافحة الإرهاب الإلكتروني (ط.1). دار الكتب والدراسات العربية.

Arabic References

al-Ittifaqiyyah al-‘Arabiyyah li-mukāfahat al-irhāb. (1998).

Haddād, R. (2018). al-irhāb al-iliktrūnī wa-taḥaddiyāt muwājahatih, *Majallat al-amn alsybrāny*, (394), 20-29.

Sifr, H. (1998). *al-irhāb wa-al-‘unf fi mizān al-shari‘ah al-Islāmiyyah wa-al-qānūn al-dawli*, baḥth muqaddam li-Majma‘ al-fiqh al-Islāmī al-dawli.

Sulaymān, N. (2018). *Athar al-jarā‘im al-iliktrūniyyah ‘alā al-ab‘ād al-dākhiliyyah lil-amn al-Qawmī: dirāsah ḥālat al-Mamlakah al-‘Arabiyyah al-Sa‘ūdiyyah khilāl al-fatrah min 2006 ilā 2016* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Kulīyat al-iqtisād wa-al-‘Ulūm al-siyāsiyyah, Jāmi‘at al-Qāhirah.

al-Sanad, ‘A. ‘A. (2004). *wasā’il al-irhāb al-iliktrūnī ḥukmuḥā fi al-Islām wa-ṭuruq mukāfahatihā*, baḥth muqaddam lil-Mu’tamar al-‘Ālamī ‘an Mawqif al-Islām min al-irhāb.

al-Sharafī, ‘A. H. (2006). *al-irhāb wa-al-qarṣanah al-baḥriyyah*, Jāmi‘at Nāyif al-‘Arabiyyah lil-‘Ulūm al-Amniyyah.

al-Shahrī, H. (2015). al-irhāb al-iliktrūnī, *al-Majallah al-‘Arabiyyah al-Dawliyyah lil-Ma‘lūmātīyyah*, 4(8), 22-39.

Al‘dhār, U. ‘A. (2017). *al-irhāb al-iliktrūnī*, *Majallat al-‘Ulūm al-qānūniyyah*, 3(5), 11-32.

Ibn ‘Amūsh, F. (2020). al-irhāb al-iliktrūnī dirāsah fi Ishkālāt al-mafhūm wa-al-ab‘ād, *al-Majallah al-Jazā’irīyyah lil-‘Ulūm al-ijtimā’iyyah wa-al-insāniyyah*, 8(2), 215-232.

‘Umayr, H. t. w. bdallh, S. J. (2013). al-irhāb al-iliktrūnī wa-makhṭiruhu fi al-‘aṣr al-raḥin, *Majallat al-‘Ulūm al-qānūniyyah wa-al-‘Ulūm al-siyāsiyyah*, Jāmi‘at dyāfy, 2(1), 318-346.

al-Lā’ihah al-tanfidiyyah li-nizām Mukāfahat Jarā‘im al-irhāb wa-tamwīluhu, al-ṣādirah bi-qarār qarār Majlis al-Wuzarā’ raqm (228) bi-tārīkh 1440/5 / 2 H.

al-Mursī, wa. A. (D. t), *al-asālib al-iliktrūniyyah al-ḥadithah allatī tsthdmhā al-Tanzīmāt al-irhābiyyah*, Nadwat Dawr Mu’assasāt al-mujtama‘ al-madani fi al-taṣaddi lil-irhāb, Markaz al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth, Jāmi‘at Nāyif al-‘Arabiyyah lil-‘Ulūm.



- Maktab al-Umam al-Muttaḥidah al-Ma‘nī bi-al-mukhaddirāt wa-al-jarimah. (2009). *dirāsah ḥawla Tashrī‘āt Mukāfaḥat al-irḥāb fī duwal al-Khalīj al-‘Arabīyah wa-al-Yaman*.
- Mawqi‘ al-Lajnah al-dā‘imah li-mukāfaḥat al-irḥāb wa-tamwīluhu. (2024). <https://pctc.pss.gov>
- Mawqi‘ al-Niyābah al-‘Āmmah. (2024). <https://www.pp.gov.sa>
- Mawqi‘ Wizārat al-‘Adl. (2024). www.moj.gov.sa
- Nizām Mukāfaḥat al-jarā‘im al-ma‘lūmātīyah, al-ṣādir bi-al-marsūm al-Malaki raqm M / 17 bi-tārīkh 8/3.(1428) /
- Nizām Mukāfaḥat Jarā‘im al-irḥāb wa-tamwīluhu, al-ṣādir bi-al-marsūm al-Malaki raqm (M 21) bi-tārīkh 1439/2 / 12.
- Hādī, H. Ṭ. (2019). al-muwājahah al-qānūniyah wa-al-amniyah li-jarā‘im al-irḥāb al-iliktrūnī, *Majallat al-Jāmi‘ah al-‘Irāqīyah, Markaz al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Islāmīyah*, 2 (45), 20-43.
- Yūsuf, U. (2015). *Jarīmat Mukāfaḥat al-irḥāb al-iliktrūnī* (Ṭ. 1). Dār al-Kutub wa-al-Dirāsāt al-‘Arabīyah.





Discretionary Punishment Legislation and its Impact on Saudi Legal System and Islamic Jurisprudence

Naif Mubarak Ali Al-Qahtani*

naif.q1996@gmail.com

Abstract:

This study aims to demonstrate the integration of Islamic Sharia by establishing laws and penalties that safeguard society, ensure security, and administer justice, highlighting an important issue in role of the judicial function to ensure justice among the accused. The study consists of four sections. The first section, subdivided into three subsections, focuses on the regulation of discretionary punishment, defining regulation and its ruling among jurists. The second section, in three sub-sections, discusses the supervision of discretionary punishment execution in the Kingdom of Saudi Arabia. The third section, comprising four sub-sections, deals with documenting prior criminal records, outlining its conditions and purpose, and consequences. The fourth sections, sub-divided into four subsections, examines rehabilitation after implementation, detailing the process, conditions, and four demands. The findings revealed that legislation was defined as the formulation of binding legal judgments, obliging judges to rule accordingly. Senior jurisprudence scholars differed in their opinions on the ruling of regulating legal judgments, cited with evidence in the study. Preconditions specified by the Saudi Cabinet decision were required for the convicted individual rehabilitation.

Keywords: Discretionary Punishment, Regulation of Penalties, Supervision of Implementation, Documenting Criminal Records, Rehabilitation.

* Ph.D. Scholar in Judicial Studies, Department of Judicial Studies, College of Sharia, Islamic University of Al-Madinah, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Qahtani, N. M. A. (2025). Discretionary Punishment Legislation and its Impact on Saudi Legal System and Islamic Jurisprudence, *Journal of Arts*, 13(1), 564 -576.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



تقنين العقوبات التعزيرية وأثارها في النظام السعودي والفقه الإسلامي

نايف بن مبارك بن علي القحطاني*

naif.q1996@gmail.com

ملخص:

يهدف البحث إلى إظهار تكامل الشريعة الإسلامية من خلال وضع قوانين وعقوبات تحفظ المجتمع وتحقيق الأمن، وترسي العدل والإنصاف. وتظهر أهمية الموضوع في إبراز أهمية الوظيفة القضائية ودورها، وأنها تتجدد وتطور على مر الزمان باختلاف الأماكن والأحوال، وضبط الأحكام في القضائية بما يحقق العدل والمساواة بين المتهمين. وقد تناول البحث تقنين العقوبات التعزيرية، والرقابة على تنفيذها، وإعادة الاعتبار بعد تسجيل السوابق في أربعة مباحث، الأول: تقنين العقوبات التعزيرية، وفيه ثلاثة مطالب تعرف بالتقنين وحكمه عند الفقهاء، والثاني: الرقابة على تنفيذ العقوبات التعزيرية في المملكة العربية السعودية، وفيه ثلاثة مطالب تعرف بالرقابة وكيفية تنفيذها في النظام السعودي، والثالث: تسجيل السوابق، شروطها وأثارها، وفيه أربعة مطالب تعرف بالمراد بتسجيل السوابق الجنائية وشروطها وأثارها، المبحث الرابع: إعادة الاعتبار بعد التنفيذ، وكيفية ذلك، وشروطه، وفيه أربعة مطالب، وتوصل إلى أن التعريف المختار للتقنين هو صياغة الأحكام الشرعية في عبارات إلزامية: لأجل إلزام القضاة بالحكم بها. واختلف الفقهاء المتقدمون في حكم تقنين الأحكام الشرعية على قولين ذكرهما الباحث بأدلة كل قول. ويشترط لإعادة اعتبار المحكوم عليه شروطاً نص عليها قرار مجلس الوزراء السعودي ذكرها الباحث.

الكلمات المفتاحية: العقوبات التعزيرية، تقنين العقوبات، الرقابة على التنفيذ، تسجيل السوابق، رد الاعتبار.

* طالب دكتوراه في الدراسات القضائية - قسم الدراسات القضائية - كلية الشريعة - الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: القحطاني، ن. ب. م. ب. ع. (2025). تقنين العقوبات التعزيرية وأثارها في النظام السعودي والفقه الإسلامي، مجلة الآداب، 13 (1)، 564-576.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

إن الحمد لله نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله. أما بعد:

لقد جاءت الشريعة الإسلامية متكاملة في جميع جوانبها، عامة مرنة تصلح لكل مستجد، وتصلح لكل زمان ومكان، تحفظ الحقوق وتراعي الأمن والاستقرار.

ومن ذلك أنها شرعت الحدود والتعزيرات حماية للفضيلة وحفاظاً على المجتمع من الرذيلة بما يحقق النفع العام. وقد نظم القانون السعودي العقوبات وفق ضوابط الشريعة الإسلامية، ومن بين هذه التنظيمات والقوانين الرقابة على تنفيذ العقوبات التعزيرية، وتسجيل السوابق، وإعادة الاعتبار بعد التنفيذ، وجعلت لذلك شروط وضوابط؛ وذلك مراعاة لحق المتهم، في عقوبة عادلة، لا جور فيها، ولا شطط، أو تحقيقاً للعدل، ورد المظالم، إذا اتهم أحد ظملاً وعدواناً. وهذا البحث بصدد الحديث عن إعادة الاعتبار بعد التنفيذ، وكيفية ذلك، وشروط الرقابة على تنفيذ العقوبات التعزيرية في المملكة العربية السعودية، وتسجيل السوابق، وتقنين العقوبات التعزيرية، فجاء بعنوان: (تقنين العقوبات التعزيرية والرقابة على تنفيذها، وإعادة الاعتبار بعد تسجيل السوابق في المملكة العربية السعودية).

أولاً: مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- 1- ما هو حكم تقنين العقوبات التعزيرية؟
- 2- ما هي شروط الرقابة على تنفيذ العقوبة التعزيرية وكيفيةها؟
- 3- ما هي شروط وأثار تسجيل السوابق الجنائية؟
- 4- ما هي أنواع وشروط رد الاعتبار؟

ثانياً: أهداف البحث

- 1- يهدف البحث إلى الإجابة على الأسئلة السابقة وبيانها.
- 2- إظهار وإبراز تكامل الشريعة الإسلامية من خلال وضع قوانين وعقوبات تحفظ المجتمع وتحقق الأمن، وترسي العدل والإنصاف.

ثالثاً: أهمية البحث، وأسباب اختيار الموضوع

- 1- تحقيق الأهداف وحل المشكلات المذكورة سابقاً.
- 2- إبراز أهمية ودور الوظيفة القضائية، وأنها تتجدد وتتطور على مر الزمان باختلاف الأماكن والأحوال، حتى أصبح القضاء إحدى السلطات الثلاث في معظم الدول.
- 3- ضبط الأحكام في القضاء بما يحقق العدل والمساواة بين المتهمين.
- 4- حاجة طلبة علم القضاء ومن هم في بداية عهدهم بالقضاء إلى معرفة أنواع وشروط الرقابة التنفيذية، وتسجيل السوابق، ورد الاعتبار.

رابعاً: منهجية البحث

- 1- دراسة موضوعات البحث من خلال منهج توصيفي وتحليلي، وذلك للتوصل إلى نتائج مقبولة.
- 2- توثيق الآراء والأقوال وعزوها إلى مصادرها.



3- الاجتهاد في صياغة البحث بأسلوب سهل العبارة، متناسق التركيب، واضح المعنى.

4- وضع خاتمة لتشمل أهم النتائج التي احتواها البحث.

خامساً: خطة البحث

اشتمل هذا البحث على مقدمة، ومبحثان، وخاتمة، أما المقدمة فقد تضمنت مشكلة البحث، وأسباب اختياره، ومنهجيته، وخطته، وأما المباحث فهي كالتالي:

المبحث الأول: مفهوم تقنين العقوبات التعزيرية، والرقابة على تنفيذها

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: وفيه ثلاثة فروع:

الفرع الأول- تعريف التقنين لغةً واصطلاحاً.

الفرع الثاني- حكم التقنين عند الفقهاء.

الفرع الثالث- حكم تقنين العقوبات التعزيرية عند العلماء المعاصرين.

المطلب الثاني: الرقابة على تنفيذ العقوبات التعزيرية، وفيه ثلاثة فروع:

الفرع الأول: تعريف الرقابة لغةً واصطلاحاً.

الفرع الثاني: الرقابة على تنفيذ العقوبات التعزيرية في المملكة العربية السعودية.

الفرع الثالث: كيفية تنفيذ عملية الرقابة.

المبحث الثاني: الآثار المترتبة على تقنين وتنفيذ العقوبات.

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تسجيل السوابق، شروطها وآثارها.

وفيه أربعة فروع:

الفرع الأول- تعريف التسجيل والسوابق في اللغة.

الفرع الثاني: المراد بتسجيل السوابق الجنائية.

الفرع الثالث: الجرائم التي تسجل في صحيفة السوابق، وشروط تسجيلها.

الرفع الرابع: آثار السوابق الجنائية.

المطلب الثاني: إعادة الاعتبار بعد التنفيذ، وكيفية ذلك، وشروطه.

وفيه أربعة فروع:

الفرع الأول: تعريف الاعتبار لغةً واصطلاحاً.

الفرع الثاني: أنواع إعادة الاعتبار.

الفرع الثالث: شروط رد الاعتبار.

الفرع الرابع: إجراءات رد الاعتبار، وآثاره.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات

المصادر والمراجع.



المبحث الأول: مفهوم تقنين العقوبات التعزيرية، والرقابة على تنفيذها
الفرع الأول: تعريف التقنين لغةً واصطلاحاً.

أولاً- تعريف التقنين لغةً

التقنين في اللغة مصدر (قنن يقنن تقنيناً) بمعنى وضع القوانين، وهي في الأصل كلمة غير عربية (ابن منظور، 1414: 350/13).

ثانياً- تعريف التقنين اصطلاحاً

هو جمع أحكام المسائل في باب على هيئة مواد مرقمة يقتصر في المسألة الواحدة على حكم واحد مختار من الآراء المختلفة التي قالها الفقهاء فيها؛ ليسهل الأمر على القضاة في معرفة الحكم المختار وتطبيقه وحده دون بقية الآراء المخالفة للرأي المختار (البغا، 2009، ص 4).

وعرف أيضاً بأنه: صياغة الأحكام الشرعية في عبارات إلزامية؛ لأجل إلزام القضاة بالحكم بها (الشثري، 1426، ص 11).

الفرع الثاني: حكم التقنين عند الفقهاء

تعود مسألة التقنين عند المتقدمين إلى مسألة حكم إلزام القاضي بقول واحد يحكم به ولا يتجاوز وإن خالف اجتهاده، وهذه المسألة مما اختلف فيها الفقهاء المتقدمون على قولين:

القول الأول: لا يجوز إلزام القاضي وتقييده بمذهب معين في الحكم، وإليه ذهب المالكية (ابن فرحون، 1986: 20/1)، والشافعية في الراجح (الشيرازي، د.ت: 292/2)، والحنابلة (البهوتي، د.ت: 292/6).

القول الثاني: يجوز للحاكم أن يشترط على القاضي الحكم بمذهب معين، ويلزمه، وإليه ذهب الحنفية (ابن الهمام، د.ت: 306/7)، والمالكية (ابن فرحون، 1986: 20/1) في قول عندهم وبعض الشافعية (الحموي، 1982: 45/1).

أدلة الأقوال في المسألة:

استدل أصحاب القول الأول بما يأتي:

1 - قوله تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَدَكَ اللَّهُ﴾ [النساء: 105].

وجه الدلالة:

أوجب سبحانه على رسوله ﷺ أن يحكم فيما شجر بين الناس بما أعلمه الله في كتابه، وما فهمه من الوحي المنزل عليه. ومن المعلوم أنه يجب على ولاة الأمر بعده أن يحكموا بما حكم به، وإلزام القاضي ونحوه أن يحكم بما دون من القول الراجح، أو بمذهب معين، وإن كان على خلاف ما اقتنع به بتنافي مع ذلك فوجب رده؛ عملاً بمقتضى الآية (هيئة كبار العلماء، 2014: 187/3).

2 - قوله تعالى: ﴿وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيِّمًا عَلَيْهِ فَاحْكُم بَيْنَهُم بِمَا

أَنْزَلَ اللَّهُ﴾ [المائدة: ٤٨].

وجه الدلالة:

الأقوال الراجحة في مسائل الخلاف إنما هي راجحة في نظر مرجحها دون مخالفهم، فلا يتعين أن تكون هي الحق الذي أنزله الله، وأمر بالحكم به بين الناس، فلا يلزم القاضي ونحوه الحكم بها إذا كانت أو كان بعضها على خلاف ما يعتقده



حقاً في نظره بناء على اجتهاده، أو ثقته بمن قلده، ولا يصح أن يشترط عليه ذلك حين التولية، أو يلزم به بعدها (هيئة كبار العلماء، 2014: 187/3).

وأما من السنة: فقد قال النبي ﷺ: «القضاة ثلاثة: واحد في الجنة، واثنان في النار، فأما الذي في الجنة فرجل عرف الحق فقضى به، ورجل عرف الحق وجار في الحكم فهو في النار، ورجل قضى للناس على جهل فهو في النار» (ابن ماجه، د.ت: 776/2، وأبو داود، د.ت: 52/1).

وجه الدلالة من الحديث:

فإن من عرف الحق حسب اجتهاده واقتنع به، أو اقتنع به واعتقده؛ ثقة بمقلده، وتحسينا للظن به، ثم حكم بغير ما ظهر له أنه الحق، فقد جار وأثم.

استدل أصحاب القول الثاني بما يلي:

1 - قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ﴾ [النساء: ٥٩].

وجه الدلالة:

فأمر سبحانه بطاعة أولي الأمر، وهم: الأمراء والعلماء، وقرن حق طاعتهم بحق طاعته وطاعة رسوله ﷺ، إلا أن حق طاعة الله، وطاعة رسوله عام في كل شيء، وفي كل حال، وحق طاعة أولي الأمر خاص بالمعروف، فتجب طاعتهم فيما وافق الكتاب والسنة، وفيما لم يكن فيهما، لكنه لم يتعارض معهما إذا أمروا به؛ رعاية للمصلحة (هيئة كبار العلماء، 2014: 187/3).

ونوقش دليل أصحاب القول الثاني بما تقدم بيانه من أن طاعتهم فيما وضع حكمه، واتفقت عليه الأمة، أما ما اشتبه أمره واختلف فيه العلماء، فالمرجع في فصل النزاع إلى نص الكتاب أو السنة.

الفرع الثالث- حكم تقنين العقوبات التعزيرية عند العلماء المعاصرين.

تعود مسألة التقنين إلى مسألة حكم إلزام القاضي بقول واحد يحكم به ولا يتجاوز به وإن خالف اجتهاده، وهذه المسألة اختلف فيها العلماء.

فمحل الاتفاق بين مانعي التقنين ومجيزيه:

هو أن مرجعية الأحكام هي النص الشرعي الذي أنزله الله سبحانه في كتابه أو على لسان رسوله ﷺ.

وموضوع الخلاف:

استنباط الأحكام من الكتاب والسنة وتدوينها على شكل مواد قانونية والإلزام بها ممن له سلطة الإلزام وهو الإمام أو من ينيبه.

أقوال العلماء في مسألة التقنين:

اختلف العلماء المعاصرون في هذه المسألة على أربعة أقوال:

القول الأول: الجواز، وبه قال أكثر الفقهاء المعاصرين.

القول الثاني: الوجوب، وذهب إليه بعض الفقهاء المعاصرين، منهم: مصطفى الزرقاء، ومحمد أبو زهرة (الزرقاء، 2004: 312/1).

القول الثالث: المنع، وإليه ذهب هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية، في قرارها الذي صدر بالأكثرية مانعاً من التقنين عام (1393هـ)، كما ذهب إليه عبد الله البسام، والشيخ بكر أبو زيد (أبو زيد، 1996: 17/1)، وغيرهم.



القول الرابع: الجواز باستثناء باب التعزيرات، وإليه ذهب عبد الله بن منيع، وعبد الوهاب الحافظ (الجرعي، 2006، ص 12).

أدلة الأقوال في المسألة:

استدل أصحاب القول الأول بما يأتي:

قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ﴾ [النساء: 59].

وجه الدلالة:

أن ولي الأمر إذا أمر بما ليس فيه معصية ولا يتعارض مع أحكام الشريعة وجبت طاعته، والإلزام بالتقنين ليس فيه معصية، بل هو مصلحة وآها الوالي فيجب الالتزام بما ألزم به.

استدل أصحاب القول الثاني بما يأتي:

استدل أصحاب هذا القول بنفس أدلة أصحاب القول الأول، غير أنهم قالوا: إنه لا سبيل إلى تطبيق الشريعة في هذا الزمان إلا بتقنينها، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب، فالتقنين إذاً واجب (القاسم، 1977، ص 28).

استدل أصحاب القول الثالث بما يأتي:

1- الآيات التي توجب الحكم بما أنزل الله.

2- أن تدوين القول الراجح والإلزام به مخالف لما جرى عليه العمل في عهد النبي ﷺ، وعهد الخلفاء الراشدين، ومن بعدهم (أبو زيد، 1996: 73/1).

استدل أصحاب القول الرابع بما يأتي:

- التعزيرات تختلف باختلاف أحوال الناس، فمنها: التعزير بالقول والفعل والمال؛ ولهذا فوض الشرع للقاضي تقديرها، فتضييق التعزير تضيق لسلطة القاضي التقديرية، كما يصعب حصر العقوبات المناسبة للجاني (القاسم، 1977، ص 29).

المطلب الثاني: الرقابة على تنفيذ العقوبات التعزيرية، وفيه ثلاثة فروع

الفرع الأول: تعريف الرقابة لغةً واصطلاحاً.

الرقابة لغةً: (رقب) الرأ والقاف والباء أصل واحد مطرد، يدل على انتصاب لمراعاة شيء، ورقابة الرجل: الوغد الذي يرقب للقوم رحلهم إذا غابوا. ويقال للمرأة التي ترقب موت زوجها لثرتها: الرقوب (ابن فارس، 1979: 427/2).

الرقابة اصطلاحاً: هي: متابعة ما يحدث؛ للتأكد من أنه يتم وفقاً للخطط الموضوعة.

أو هي عملية متابعة دائمة ومستمرة للتأكد من أن العمل يجري وفقاً للتخطيط والأهداف الموضوعة مسبقاً (خليل، 2010، ص 8).

الفرع الثاني: الرقابة على تنفيذ العقوبات التعزيرية في المملكة العربية السعودية.

أما الرقابة على تنفيذ العقوبات التعزيرية فتعني: الرقابة الكاملة على أعمال السلطة التنفيذية على العقوبات التعزيرية، والتأكد من عدم مخالفة الجهة المخولة لهذا التنفيذ لأحكام الشريعة الإسلامية (خليل، 2010، ص 8).

وهذا المبدأ معمول به في النظام السعودي وإن لم ينص عليه حرفياً بهذا المسمى.

الفرع الثالث: كيفية تنفيذ عملية الرقابة.

تبدأ عملية الرقابة على تنفيذ العقوبات التعزيرية من محكمة الاستئناف لصلاحياتها بمباشرة القضايا التي لم يقتنع المحكوم عليه بالحكم فيها، وكذلك المحكمة العليا في عقوبات الإتلاف.



وفي حال وجود اعتراض على الحكم -سواء كان من المدعي العام أو المدعى عليه- يرفع الحكم إلى محكمة الاستئناف، ثم يرجع من محكمة الاستئناف إلى المحكمة الجزائية ويقوم القاضي بمراجعة الحكم، ثم يرسل رئيس المحكمة الحكم بعد اكتسابه صفة القطعية إلى المحاكم الإدارية لاتخاذ إجراءات تنفيذه، وعلى الحاكم الإداري اتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ هذا الحكم، ويشهد مندوبو الحاكم الإداري والمحاكمة وهيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والشرطة تنفيذ الحكم.

المبحث الثاني: الآثار المترتبة على تقنين وتنفيذ العقوبات

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تسجيل السوابق، وشروطها.

وفيه أربعة فروع:

الفرع الأول- تعريف التسجيل والسوابق في اللغة.

التسجيل لغة: من (سجل)، فالسين والجيم واللام أصل واحد يدل على انصباب شيء بعد امتلائه (ابن فارس، 136/3: 1979). سَجَلَ يسَجِّل تسجيلاً، وسَجَّل الشيء: دَوَّنَه وقَيَّدَه كتابَةً في سَجَلٍ خاصٍ (ابن فارس، 136/3: 1979). السوابق لغة: جمع سبق والسبق: القُدْمَةُ في الجري وفي كلِّ أمر تقول له: في هذا الأمر سابقة وسابقة وسبق (الهرودي، 317/8: 2010).

الفرع الثاني: المراد بتسجيل السوابق الجنائية:

عند إطلاق السوابق يتبادر إلى ذهن السامع أن المقصود منها السوابق القضائية، إلا أن هناك سوابق أخرى تسمى السوابق الجنائية، وهي المرادة في هذا البحث.

السوابق الجنائية: هي الأحكام التي تصدرها المحكمة في الجرائم التي تشين الكرامة وتجرح الاعتبار.

الفرع الثالث: الجرائم التي تسجل في صحيفة السوابق، وشروط تسجيلها.

تحديد الجرائم التي تسجل في صحيفة السوابق:

جاء في نظام السوابق 1442هـ ما نصه:

المادة الأولى: الأحكام الجزائية التي تسجل في صحيفة السوابق هي الأحكام النهائية المكتسبة للقطعية التي تصدر في القضايا الجزائية إذا توفرت فيها شروط تسجيل السوابق.

المادة الثانية: الأحكام الجزائية التي تسجل في صحيفة الحالة الجنائية، هي الأحكام النهائية المكتسبة للقطعية التي تصدر في القضايا الجزائية ولم تتوفر فيها شروط تسجيل السوابق الموضحة في المادة الثالثة.

المادة الثالثة: الحكم الذي يصدر في جريمة من الجرائم المشار إليها في المادة السابقة يجري تسجيله في صحيفة السوابق إذا توفرت فيه الشروط الآتية:-

أ- أن تكون العقوبة الجزائية على أمر محظور ومعاقب عليه شرعاً أو نظاماً، بناء على حكم نهائي بعد محاكمة تجري وفقاً للوجه الشرعي.

ب- أن تكون العقوبة المحكوم بها إما:

(1) حداً شرعياً غير حد المسكر.

(2) حد السكر للمرة الرابعة فأكثر.

(3) السجن مدة لا تقل عن ثلاث سنوات.



4) إذا اجتمعت عقوبتان من العقوبات الآتية: (الجلد الذي لا يقل عن ثمانين جلدة، السجن الذي لا يقل عن سنتين، الغرامة التي لا تقل عن عشرة آلاف ريال). والمقصود باجتماع العقوبات ما يتقرر شرعاً أو نظاماً أو هما مجتمعان.

الفرع الرابع: آثار السوابق الجنائية:

يعد تسجيل الأحكام الجنائية النهائية في سجل خاص بالأفراد، واحد من أهم آثار الحكم الجزائي الصادر بالإدانة، إذ يدون في سجل الشخص مضمون الحكم الجنائي، لغرض الاستئناس به في عدة حالات، منها:

1) يحتفظ به ليفيد في معرفة ما إذا كان معتاداً على السلوك الإجرامي.

2) يفيد في معرفة سيرته وسلوكه عندما يتقدم لوظيفة ما.

3) يحرم من الحصول على وظائف مدنية أو عسكرية في الأماكن الحساسة.

المطلب الثاني: إعادة الاعتبار بعد التنفيذ، وكيفية ذلك، وشروطه.

وفيه أربعة فروع:

الفرع الأول: تعريف الاعتبار لغةً واصطلاحاً.

الاعتبار لغة: الفرض والتقدير، يقال: أمر اعتباري مبني على الفرض والكرامة ومنه (في القضاء) رد الاعتبار" (مصطفى، وآخرون، د: 580/2).

اصطلاحاً: محو الآثار الجنائية التي تترتب على المحكوم عليه بالجزاء الجنائي، والتي تتمثل في الانتقاص من حقوقه وحرية وحرمانه من الاشغال في أعمال معينة، أو السفر، أو ممارسة بعض الحقوق حسب الأحوال (المدرع، 1437، ص 164).

الفرع الثاني: أنواع إعادة الاعتبار.

ينقسم رد الاعتبار إلى نوعين، هما: 1- رد اعتبار حكيم، 2- ورد اعتبار إداري.

1: المراد برد الاعتبار الحكيم: هو زوال الآثار الجنائية للحكم تلقائياً ومحوها من صحيفة السوابق بعد مضي مدة معينة دون حاجة إلى صاحب الشأن (المدرع، 1437، ص 164).

وقد نص عليها النظام في المملكة العربية السعودية حيث جاء في نص النظام: "1- (أ) مع مراعاة ما تقضي به الأنظمة يرد اعتبار المحكوم عليه بعقوبة إحدى الجرائم الخطيرة حكماً وبقوة النظام بعد انقضاء عشر سنوات على انتهاء تنفيذ العقوبة أو سقوطها بالعفو، ويرد اعتبار المحكوم عليه بعقوبة إحدى الجرائم غير الخطيرة حكماً وبقوة النظام بعد انقضاء أربع سنوات على انتهاء تنفيذ العقوبة أو سقوطها بالعفو.

(ب) يشترط لرد اعتبار الحكيم أن تمضي المدة المحددة في الفقرة السابقة دون أن تسجل على المحكوم عليه سابقة في صحيفة السوابق."

2: المراد بإعادة الاعتبار الإداري: أن يكون رد اعتبار المحكوم عليه بموجب قرار إداري تصدره هيئة – يغلب على تشكيلها الطابع الإداري- بناء على طلب مقدم من المحكوم عليه، نصت عليه الفقرة: (ج) من القاعدة الأولى من قرار مجلس الوزراء المشار إليه آنفاً.

حيث نصت على الآتي: "مع عدم الإخلال بما تقضي به الأنظمة واللوائح تشكل في وزارة الداخلية هيئة من مد ير التفتيش القضائي بوزارة العدل وعضو قضائي من ديوان المظالم ومستشار شرعي من وزارة الداخلية ومدير الأدلة الجنائية بمديرية الأمن العام للبت في طلبات رد الاعتبار، وتصدر هذه الهيئة قرارها برّد الاعتبار، إذا ثبت لديها استقامة المستدعي واندماجه في المجتمع، ومضت مدة خمس سنوات في الجرائم الخطيرة كجرائم أمن الدولة وجرائم تهريب المخدرات ونحوها من الجرائم التي يصدر بتحديد قرار من وزير الداخلية، وسنتين في الجرائم غير الخطيرة، وذلك بعد تنفيذ العقوبة أو العفو



عنها ويجوز للهيئة رد الاعتبار في الجرائم غير الخطيرة المرتكبة لأول مرة بعد انتهاء تنفيذ العقوبة أو العفو عنها، دون اشتراط مضي مدة معينة إذا ثبت لديها استقامة المستدعي واندماجه في المجتمع".

الفرع الثالث: شروط رد الاعتبار.

تختلف الشروط التي يتعين توافرها لإعادة الاعتبار باختلاف نوعه حكماً أو إدارياً، وهذا ما سيتبين من خلال

الفرعين التاليين:

الفرع الأول: شروط إعادة الاعتبار الحكمي:

الشرط الأول: مضي المدة النظامية (عشر سنوات في الجرائم الخطيرة أو أربع سنوات في الجرائم غير الخطيرة) وتحسب المدة من تاريخ انتهاء تنفيذ العقوبة المحكوم بها، أو سقوطها بالعفو.

والجرائم الخطيرة هي: جرائم أمن الدولة، القتل العمد عند سقوط القصاص والحكم بالسجن، القتل شبه العمد، تهريب المواد المخدرة وما في حكمها من صناعتها أو زراعة النباتات المنتجة لها أو المشاركة في ذلك أو تسهيله للغير، ترويج المخدرات وحيازتها والتوسط في تصريفها أو نقلها، جرائم الفساد في الأرض المنصوص عليها في الأمر السامي رقم 8 / 1894 وتاريخ 1402 / 8 / 13 هـ. عند الحكم بالنفي من الأرض أو السجن، جرائم تهريب الأسلحة وصناعتها وما في حكم ذلك، جرائم التزوير المنصوص عليها بالمواد (1، 2، 3، 4) من نظام مكافحة التزوير، جرائم تزوير وتقليد النقود المنصوص عليها بالمواد (1، 2، 3) من النظام الجزائي على تزوير وتقليد النقود، جرائم تهريب المواد المسكرة أو ترويجها أو الاتجار فيها إذا كانت عقوبة السجن المحكوم بها تزيد عن ثلاث سنوات.

الشرط الثاني: مضي المدة النظامية دون أن تسجل على المحكوم عليه سابقة جديدة في صحيفة السوابق.

الفرع الثاني: شروط إعادة الاعتبار الإداري:

يشترط لإعادة اعتبار المحكوم عليه إدارياً ما نص عليه في قرار مجلس الوزراء سالف الذكر في الفقرة (ج) من المادة

(أولاً) وهي:

الشرط الأول: مضي المدة النظامية المبينة في الفقرة (ج) محسوبة من تاريخ انتهاء تنفيذ العقوبة أو سقوطها بالعفو، وهي: خمس سنوات في الجرائم الخطيرة، وستتان في الجرائم غير الخطيرة ما بعد المرة الأولى، ولا يشترط مدة معينة في الجرائم غير الخطيرة المرتكبة لأول مرة.

الشرط الثاني: استقامة المحكوم عليه واندماجه في المجتمع مع ملاحظة أن يكون الإثبات صادراً من حاكم شرعي.

الشرط الثالث: إبداء رأي الحاكم الإداري -أمير المنطقة- بشأن طلب رد الاعتبار في ضوء تحرياته التي يجربها عن

سلوك طالب إعادة الاعتبار واستقامته ومصدر رزقه.

الشرط الرابع: عدم ارتكاب طالب رد الاعتبار أي جريمة أخرى بعد صدور الحكم محل طلب رد الاعتبار.

الفرع الرابع: إجراءات رد الاعتبار، وأثاره

أولاً: الجهة المختصة نظاماً بنظر طلب رد الاعتبار:

حدد قرار مجلس الوزراء الهيئة المختصة نظاماً بنظر طلبات رد الاعتبار وذلك في القاعدة: (أولاً) فقرة (ج) والتي تنص على أنه: "مع عدم الإخلال بما تقتضي به الأنظمة واللوائح تشكل في وزارة الداخلية هيئة من مدير التفتيش القضائي بوزارة العدل وعضو قضائي من ديوان المظالم ومستشار شرعي من وزارة الداخلية ومدير الأدلة الجنائية بمديرية الأمن العام للبت في طلبات رد الاعتبار...".

ثانياً: إجراءات سماع دعوى رد الاعتبار:



نصت المادة (5) من قرار مجلس الوزراء المشار إليه آنفاً على: أن "يصدر وزير الداخلية لائحة تحدد إجراءات سماع دعوى رد الاعتبار وبياناتها أمام اللجنة المشار إليها في البند أولاً"، وتنفيذاً لذلك صدر قرار وزير الداخلية بشأن تحديد إجراءات سماع دعوى رد الاعتبار، ويمكن من خلاله تلخيص إجراءات دعوى رد الاعتبار في الآتي:

- 1- تقديم طالب رد الاعتبار طلباً إلى الحاكم الإداري في المنطقة التي يقع بدائرتها محل إقامته.
- 2- أن يضمنَ الطلب بياناً وافياً بالواقعة التي اتهم فيها والحكم الذي صدر بحقه والجهة التي أصدرته وما تم نحو تنفيذه، وتاريخ انتهاء التنفيذ، وإذا كان الحكم قد رُتب حقوقاً خاصة قبله لآخرين فعلى الطالب أن يبين ما تم نحو الوفاء بهذه الحقوق أو التنازل عنها، مع إرفاق المستندات الدالة على صدق بياناته وما يدل على استقامة أمره.
- 3- مذكرة بالرأي الذي يقترحه الحاكم الإداري حيال طالب رد الاعتبار في ضوء تحرياته اللازمة لمعرفة سلوك طالب رد الاعتبار واستقامته ومصدر رزقه، ترفع إلى هيئة رد الاعتبار بوزارة الداخلية.
- 4- تحال طلبات رد الاعتبار إلى الهيئة المشار إليها (المدرع، 1437، ص 15).
- 5- تتأكد الهيئة من استيفاء البيانات والأوراق المشار إليها، وتتثبت من أن طالب رد الاعتبار لم يرتكب جريمة أخرى بعد صدور الحكم محل طلب رد الاعتبار، كما تتأكد من حسن سيرة سلوك طالب رد الاعتبار واستقامته واندماجه في المجتمع.
- 6- تحدد الهيئة جلسة لنظر طلب رد الاعتبار، ويخطر بها طالب الرد وفي تلك الجلسة تقوم الهيئة بنظر الطلب سواء حضر صاحب الشأن أم غاب.
- 7- إذا رأت الهيئة عدم إجابة طالب رد الاعتبار إلى طلبه، فعليها أن تقرر حفظ الطلب مع بيان أسباب عدم الإجابة، وقرار الحفظ هذا لا يحول دون طالب الرد وإعادته تقديم طلب جديد بعد زوال السبب الذي حدا بالجنة إلى رفض طلبه دون انتظار مدة معينة (المدرع، 1437، ص 15).

النتائج:

في هذه الخاتمة أذكر أهم النتائج والتوصيات التي توصل لها الباحث من خلال هذه الدراسة، وذلك على النحو

التالي:

- 1- التعريف المختار للتقنين هو صياغة الأحكام الشرعية في عبارات إلزامية؛ لأجل إلزام القضاة بالحكم بها.
- 2- اختلف الفقهاء المتقدمون في حكم تقنين الأحكام الشرعية على قولين ذكرهما الباحث بأدلة كل قول.
- 3- اختلف الفقهاء المعاصرون في حكم تقنين العقوبات التعزيرية على أربعة أقوال، قال أكثرهم بجواز التقنين، وقال البعض بالوجوب والبعض بالمنع.
- 4- المراد برقابة تنفيذ العقوبات: متابعة أعمال السلطة التنفيذية للتأكد من أنه يتم وفقاً للخطة الموضوعية، وعدم وجود مخالفة.
- 5- وضع النظام السعودي شروطاً وضوابط للجرائم التي تسجل في صحيفة السوابق.
- 6- المراد برد الاعتبار: محو الآثار الجنائية التي تترتب على المحكوم عليه بالجزاء الجنائي، والتي تتمثل في الانتقاص من حقوقه وحريته.
- 7- ينقسم رد الاعتبار إلى نوعين، هما: رد اعتبار حكمي: وهو زوال الآثار الجنائية للحكم تلقائياً ومحوها من صحيفة السوابق، ورد اعتبار إداري: وهو أن يكون رد اعتبار المحكوم عليه بموجب قرار إداري بناءً على طلب مقدم من المحكوم عليه.



- 8- يشترط لإعادة اعتبار المحكوم عليه شروط نص عليها قرار مجلس الوزراء السعودي ذكرها الباحث.
- 9- نص قرار مجلس الوزراء على أن الهيئة المختصة للنظر في رد الاعتبار تتكون من مدير التفيتش القضائي بوزارة العدل وعضو قضائي من ديوان المظالم ومستشار شرعي من وزارة الداخلية ومدير الأدلة الجنائية بمديرية الأمن العام.

التوصيات:

يرى الباحث ضرورة العناية بضوابط تنفيذ العقوبات، ورد الاعتبار، وإفرادها بعدة رسائل علمية.

المراجع

- البغا، م. ح. (2009). التقنين في مجلة الأحكام، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، 25(2)، 743-772.
- المهوتي، م. ي. (د.ت). كشف القناع عن متن الإقناع، دار الكتب العلمية.
- الجرعي، ع. أ. (2006). تقنين الأحكام الشرعية بين المانع والمجيزين، مجلة كلية المعلمين، 7(7)، 81-55.
- الحموي، إ. ع. (1982). أدب القضاء (ط.2). دار الفكر المعاصر.
- خليل، خ. (2010). الرقابة القضائية لضمان مبدأ الشرعية في المملكة العربية السعودية، مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية، 12(2)، 527-592.
- أبو داود، س. أ. (د.ت). سنن أبي داود، المكتبة العصرية.
- الزرقا، م. أ. (2004). المدخل الفقهي العام (ط.2). دار القلم.
- أبو زيد، ب. ع. (1996). فقه النوازل (ط.1). مؤسسة الرسالة.
- الشثري، ع. (1426). تقنين الشريعة بين التحليل والتجريم، دار الفضيلة للنشر والتوزيع.
- الشيرازي، إ. ع. (د.ت). المهذب في فقه الإمام الشافعي، دار الكتب العلمية.
- ابن فارس، أ. (1979). مقاييس اللغة (عبد السلام محمد هارون، تحقيق)، دار الفكر.
- ابن فرحون، إبراهيم بن علي. (1986). تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام (ط.1). مكتبة الكليات الأزهرية.
- القاسم، ع. ع. (1977). الإسلام وتقنين الأحكام (دعوة مخلص لتقنين أحكام الشريعة الإسلامية) (ط.2). دار المعارف.
- ابن ماجه، م. ي. (د.ت). سنن ابن ماجه (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق)، دار إحياء الكتب العربية، وفيصل عيسى البابي الحلبي.
- المدرع، م. ف. (1437). رد الاعتبار في النظام السعودي، مجلة العدل، 73(73)، 13-143.
- مصطفى، إ. الزيات، أ. عبد القادر، ح. النجار، م. (د.ت). المعجم الوسيط، دار الدعوة.
- ابن منظور، م. م. (1414). لسان العرب (ط.3). دار صادر.
- الهروي، م. أ. (2010). تهذيب اللغة (محمد عوض مرعب، تحقيق؛ ط.1)، دار إحياء التراث العربي.
- ابن الهمام، م. ع. (د.ت). فتح القدير دار الفكر.
- هيئة كبار العلماء بالمملكة العربية السعودية. (2014). أبحاث هيئة كبار العلماء، الرئاسة العامة للبحوث العلمية والإفتاء.

Arabic References

- al-Bughā, M. H. (2009). al-taqnīn fī Majallat al-aḥkām, Majallat Jāmi'at Dimashq lil-'Ulūm al-iqīṣādiyyah wa-al-qānūniyah, 25(2), 743-772.
- al-Buhūtī, M. Y. (D. t). Kashshāf al-qinā', 'an matn al-Iqnā', Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.



- Aljr'y, 'A. A. (2006). taqnīn al-aḥkām al-shar'īyah bayna al-mānī'īn wālmjyzyn, *Majallat Kulliyat al-Mu'allimīn*, (7), 55-81.
- al-Ḥamawī, I. A. (1982). *adab al-qaḍā'* (Ṭ. 2). Dār al-Fikr al-mu'āṣir.
- Khalīl, K. (2010). al-Raqābah al-qaḍā'īyah li-Ḍamān Mabda' al-shar'īyah fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah, *Majallat al-Ḥuqūq lil-Buḥūth al-qānūniyah wa-al-iqtisādīyah*, 12 (2), 592-527.
- Abū Dāwūd, S. A. (D. t). *Sunan Abī Dāwūd*, al-Maktabah al-'Aṣriyah.
- al-Zarqā, M. A. (2004). *al-Madkhal al-fiqhī al-'āmm* (Ṭ. 2). Dār al-Qalam.
- Abū Zayd, B. 'A. (1996). *fiqh al-nawāzil* (Ṭ. 1). Mu'assasat al-Risālah.
- al-Shithrī, 'A. (1426). *taqnīn al-sharī'ah bayna al-Taḥlīl wa-al-taḥrīm*, Dār al-Faḍīlah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- al-Shirāzī, I. 'A. (D. t). *al-Muḥadhdhab fī fiqh al-Imām al-Shāfi'ī*, Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn Fāris, A. (1979). *Maqāyīs al-lughah* ('Abd al-Salām Muḥammad Hārūn, taḥqīq), Dār al-Fikr.
- Ibn Farḥūn, I. 'Alī. (1986). *Tabṣirat al-ḥukkām fī uṣūl al-aqḍīyah wa-manāḥij al-aḥkām* (Ṭ. 1). Maktabat al-Kulliyāt al-Azharīyah.
- al-Qāsim, 'A. 'A. (1977). *al-Islām wa-taqnīn al-aḥkām* (Da'wat mukhalliṣah li-taqnīn Aḥkām al-sharī'ah al-Islāmiyah) (Ṭ. 2). Dār al-Ma'ārif.
- Ibn Mājah, M. Y. (D. t). *Sunan Ibn Mājah* (Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, taḥqīq), Dār Iḥyā' al-Kutub al-'Arabīyah, wa-Fayṣal 'Isā al-Bābī al-Ḥalabī.
- al-Muddarra', M. F. (1437). radd al-i'tibār fī al-nizām al-Sa'ūdī, *Majallat al-'Adl*, (73), 13-143.
- Muṣṭafā, I. Alzyāt, A. Adālqādr, Ḥ. Alnjār, M. (D. t). *al-Mu'jam al-Wasīṭ*, Dār al-Da'wah.
- Ibn manzūr, M. M. (1414). *Lisān al-'Arab* (Ṭ. 3). Dār Ṣādir.
- al-Harawī, M. A. (2010). *Tahdhib al-lughah* (Muḥammad 'Awaḍ Mur'ib, taḥqīq ; Ṭ. 1), Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Ibn al-humām, M. 'A. (D. t). *Fatḥ al-qadīr* Dār al-Fikr.
- Hay'at kibār al-'ulamā' bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah. (2014). *Abḥāth Hay'at kibār al-'ulamā'*, al-Ri'āsah al-'Āmmah lil-Buḥūth al-'Ilmiyah wa-al-Iftā.





The Expressive Structure in Surah Maryam: A Stylistic Study of the Quranic Text

Dr. Osman Mohammed Osman Al-Haj Kunna ^{*} 

osmankunna@yahoo.com

Abstract:

This study explores the expressive structure in Surah Maryam, offering a stylistic rhetorical analysis of the surah, with an aim to understand how the Quranic text is shaped using rhetorical and grammatical tools to achieve a profound impact on the reader. It also seeks to analyze the relationship between the different parts of the Quranic text and how they interact to achieve rhetorical harmony, enhancing the understanding of deep meanings in the surah. For the study purposes, the stylistic analytical approach was followed. The study is divided into several sections, covering stylistic theories, the historical and thematic context of the surah, the rhetorical tools used within it, comparing the style of the surah with similar styles in other surahs such as Al-Imran and Al-Anbiya. The key findings of the study revealed that the Quranic style in Surah Maryam is characterized by rhetorical flexibility, combining intellectual and emotional impact, thereby strengthening the Quranic message. Further future research on the Quranic style in other surahs was recommended, focusing on comparing the Quranic style with traditional literary styles to analyze its impact on the contemporary reader.

Keywords: Rhetorical Style, Dialogical Style, Quranic Style, Stylistic Analysis, Linguistic Semantic Implications.

* Associate Professor of Literature, Criticism, and Rhetorics, Department of Arabic Language, College of Arts, King Faisal University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Kunna, O. M. O. A. (2025). The Expressive Structure in Surah Maryam: A Stylistic Study of the Quranic Text, *Journal of Arts*, 13(1), 577 -592.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



البنية التعبيرية في (سورة مريم): دراسة أسلوبية للنص القرآني

د. عثمان محمد عثمان الحاج كنه ^{ID}*

osmankunna@yahoo.com

الملخص:

تستعرض هذه الدراسة "البنية التعبيرية في سورة مريم: دراسة أسلوبية تحليلية للنص القرآني" الأسلوب البلاغي في السورة بهدف فهم كيفية تشكيل النص القرآني باستخدام الأدوات البلاغية والنحوية لتحقيق تأثير عميق في المتلقي. يتبع البحث المنهج التحليلي الأسلوبي، الذي يعتمد على دراسة التراكيب اللغوية، المجاز، الإيقاع الصوتي، والأدوات البلاغية مثل الاستفهام، التكرار، والنهي. يهدف البحث إلى تحليل العلاقة بين الأجزاء المختلفة للنص القرآني وكيفية تفاعلها مع بعضها لتحقيق التناغم البلاغي، مما يعزز من فهم المعاني العميقة في السورة. تم تقسيم الدراسة إلى فصول رئيسية تشمل عرض النظريات الأسلوبية، تحليل السياق التاريخي والموضوعي للسورة، ودراسة الأدوات البلاغية المستخدمة فيها. كما تناول البحث مقارنة أسلوب السورة بأساليب سور أخرى مشابهة مثل سورة آل عمران وسورة الأنبياء. من أبرز النتائج التي توصل إليها البحث هو أن الأسلوب القرآني في سورة مريم يتميز بالمرونة البلاغية، حيث يجمع بين التأثير العقلي والعاطفي مما يعزز من قوة الرسالة القرآنية. أوصت الدراسة بتوسيع البحث في الأسلوب القرآني في سور أخرى، مع التركيز على مقارنة الأسلوب القرآني بأساليب الأدب التقليدي لتحليل تأثيره على المتلقي في العصر الحديث.

الكلمات المفتاحية: الأسلوب البلاغي، أسلوب الحوار، الأسلوب القرآني، التحليل الأسلوبي، الدلالات اللغوية.

* أستاذ الأدب والنقد والبلاغة المشارك - قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة الملك فيصل - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: كنه، ع. م. ع. ا. (2025). البنية التعبيرية في (سورة مريم): دراسة أسلوبية للنص القرآني، مجلة الآداب، 13 (1)، 577-592.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



تعد سورة مريم من السور المكية التي تحمل في طياتها العديد من الدروس والعبر الإيمانية، وهي السورة الوحيدة في القرآن التي تحمل اسم امرأة. تضم السورة 98 آية، وتستعرض عدداً من القصص القرآنية البارزة، أبرزها قصة السيدة مريم وولادة نبي الله عيسى عليه السلام، وكذلك قصة زكريا ويحيى عليهما السلام، إضافة إلى قصص الأنبياء الآخرين مثل إبراهيم عليه السلام. تتميز هذه السورة بأسلوبها البلاغي الرائع، الذي يجمع بين القوة في التأثير واللطافة في الأسلوب، ما يجعلها نموذجا بلاغيا مميزاً في القرآن الكريم (القباطي، 2020).

سورة مريم تُظهر مظاهر عديدة من التوحيد والمعجزات الإلهية، مثل معجزة ولادة عيسى عليه السلام من دون أب، مما يتطلب تحليلاً دقيقاً للأسلوب البلاغي الذي يخدم هذه المعاني. فالتكثيف البلاغي واستخدام الأساليب المتنوعة في تقديم القصص، وتوظيف الاستفهام والتوكيد، وأدوات النهي والإخبار، كلها تساهم في تأكيد الرسائل الدعوية والإيمانية التي تسعى السورة إلى إيصالها.

نتناول سورة مريم قضايا فطرية، مثل الإيمان بوحداية الله، والتوحيد، والمعجزات التي أظهرها الله على يد الأنبياء، وتوجه دعوة قوية للإيمان بالله وبأنبيائه.

من الناحية البلاغية، تحمل السورة أساليب رائعة في بناء الجمل والتعبير عن المعاني المعقدة باستخدام أقل عدد من الألفاظ، وهو ما يبرز براعة القرآن الكريم في التحدي البلاغي. وبهذا تعد دراسة هذه السورة من منظور بلاغي أسلوبياً أمراً ذا أهمية بالغة لفهم كيفية تأثير الأسلوب القرآني على المتلقي وتحقيق الأهداف الدعوية والتربوية.

ويسعى البحث إلى الإجابة عن تساؤلات، منها: السؤال الرئيس الذي يطرح في هذا البحث وهو:

- ما الأسس البلاغية التي تقوم عليها البنية التعبيرية في سورة مريم؟

إن إشكالية البحث تتعلق بكيفية تفاعل الأسلوب البلاغي في النص القرآني لسورة مريم مع موضوعاتها الدينية والإيمانية، ومن هنا تنبثق الأسئلة الفرعية التالية:

- هل يمكننا أن نفهم البراعة البلاغية في السورة من خلال تسليط الضوء على كيفية تقديم المعجزات الإلهية؟

- وهل الأسلوب القرآني في هذه السورة يعتمد على التأثير العقلي والعاطفي في وقت واحد؟

- وما دور الأسلوب البلاغي في تعميق المعاني الروحية في النص؟

ويهدف هذا البحث إلى تقديم دراسة أسلوبية تحليلية للآيات القرآنية في سورة مريم، مع التركيز على الأساليب البلاغية المختلفة مثل التكرار، الاستفهام، النفي، الأمر، والاستعارة، والرمزية. كما يسعى البحث إلى تحليل كيفية بناء الجمل والصيغ البلاغية لتحقيق تأثير نفسي وعقلي في المتلقي. ويعنى البحث أيضاً بكيفية استخدام الأسلوب البلاغي لتحقيق الغرض الدعوي في النص، ومدى تأثير هذه الأساليب في توجيه القيم الإيمانية ورفع مستوى الوعي لدى المؤمنين.

وتكمن أهمية هذا البحث في تسليطه الضوء على البعد البلاغي في القرآن الكريم، وبالتحديد في سورة مريم، التي تمثل نموذجا قوياً للبلاغة القرآنية التي تهدف إلى الإقناع والتوجيه بشكل غير مباشر. يتناول البحث التحليل التفصيلي للأساليب البلاغية وكيفية توظيفها لتعزيز الرسائل الإيمانية، بما في ذلك الأساليب مثل التكرار، الاستفهام، والمجاز. كما يُظهر كيف يمكن لهذه الأساليب أن تؤثر في العقل والوجدان معاً، مما يساهم في تعزيز الفهم العميق للمعاني القرآنية.

ويتبع هذا البحث المنهج الأسلوبية، الذي يعتمد على دراسة النصوص القرآنية من خلال الأدوات البلاغية والنحوية لاستخراج دلالاتها ومعانيها في سياق السورة. مع مراعاة المنهج المقارن بين أساليب السورة وأهدافها الدعوية وبلاغتها، مع التركيز على كيفية تحقيق التأثير المطلوب في المخاطب.



يستند البحث إلى دراسة الأساليب البلاغية المستخدمة في السورة، مثل الاستفهام والتكرار، والتعريض، والتلميح، إضافة إلى الصور البلاغية مثل المجاز والكنائية والاستعارة، وكيف يتم توظيفها في سياق السورة لنقل الرسائل الدينية والإيمانية.

وتم تقسيم هذا البحث إلى مقدمة وأربعة مباحث وخاتمة:

تضمن المبحث الأول (النظريات الأسلوبية وتحليل النصوص القرآنية) الحديث عن مفهوم الأسلوبية، والأسلوب القرآني، وتحليل النصوص القرآنية باستخدام الأدوات الأسلوبية.

وناقش المبحث الثاني (البنية التعبيرية في سورة مريم) السياق التاريخي والموضوعي لسورة مريم، والتقنيات البلاغية في السورة، والبنية الصوتية والموسيقية.

وتناول المبحث الثالث (التحليل الأسلوبي للنصوص المختارة من سورة مريم) بناء الجملة القرآنية، واستخدام الأدوات البلاغية في الحوار، وتأثير الأسلوب البلاغي في توجيه السورة.

وأما المبحث الرابع (البنية التعبيرية بين السور القرآنية) فتحدث عن الأسلوب البلاغي في سورة مريم مع سور قرآنية أخرى، والدلالة البلاغية في الأسلوب القرآني مقارنة بالأساليب الأدبية الأخرى.

وتضمنت الخاتمة نتائج البحث، وتوصياته، واقتراحات لدراسات مستقبلية.

تُعد الدراسات السابقة حول سورة مريم مرجعاً غنياً لتحليل النص القرآني من زوايا بلاغية وأسلوبية متعددة، وقد تنوعت هذه الدراسات في مناهجها وأهدافها، مما يبرز جماليات النص القرآني ودقته التعبيرية، وفيما يلي عرض موجز لبعض الدراسات التي أسهمت في إثراء الفهم البلاغي لسورة مريم، مع إبراز الفروق بينها وبين الدراسة الحالية:

ففي دراسة أجراها صالح (2003) بعنوان "دراسة أسلوبية في سورة مريم"، قدّم الباحث تحليلاً شاملاً للسورة باستخدام المنهج الأسلوبي، مع التركيز على المستويات الصوتية والدلالية واستعراض الظواهر الأسلوبية مثل التكرار، والتقديم والتأخير، والتعريف والتنكير، والاستفهام. كما تناول التصوير الفني في السورة بما يشمل التشبيه، والاستعارة، والمجاز، والكنائية، مما يبرز جماليات النص القرآني.

وتساهم هذه الدراسة في إثراء الدراسة الحالية بتوفير إطار تحليلي يوضح جماليات البناء الأسلوبي والبياني في سورة مريم. وتختلف دراساتي عن دراسة صالح (2003) في المنهجية والتركيز، حيث أسعى إلى تحليل البنية التعبيرية للسورة في إطار تكاملي، يستكشف الترابط البنوي بين التعبير القرآني والمعاني، مع تسليط الضوء على وحدة النص وتماسكه.

وفي دراسة المحنا والجناي (2012) بعنوان "أثر بناء الجملة الإنشائية في توجيه المعنى في سورة مريم"، كان التركيز على استكشاف الإعجاز البلاغي في الجمل الإنشائية بالسورة، مع تحليل أنماط الإنشاء كالاستفهام، والأمر، والنهي، والتمني، وربطها بالسياق العام للسورة. تناولت الدراسة أثر الإنشاء في توجيه المعنى وإبداع الدلالة. وتختلف دراساتي عنها في نطاق التحليل، حيث أتناول البنية التعبيرية بجميع مكوناتها، بما يشمل الجمل الإنشائية والخبرية، مع التركيز على الأساليب البلاغية الشاملة التي تكشف عن وحدة النص القرآني.

وتناولت دراسة حجازي (2017) بعنوان "ظواهر أسلوبية في آيتي التسليم على يحيى وعيسى عليهما السلام في سورة مريم" تحليل القيم الأسلوبية في هاتين الآيتين، مع التركيز على ظواهر مثل الانزياح، وبناء الفعل لما لم يسم فاعله، والتكرار، والظواهر الصوتية.



وتهدف الدراسة إلى إبراز الاتساق النصي في السورة ودلالات آيتي السلام. وتتميز دراستي عنها بالشمولية؛ إذ تتناول البنية التعبيرية للسورة بأكملها، مع التركيز على الأسلوب التعبيري العام والنسيج البلاغي للسورة، مما يجعل دراستي ذات طابع شامل مقارنة بتعمق دراسة حجازي في جزء محدد.

وتناولت دراسة شربوش (2017) بعنوان "العلاقات الإنسانية في سورة مريم" تحليل الإسناد في الجمل الاسمية والفعلية والإنشائية، مع التركيز على مكملات الإسناد وربطها بالدلالات النصية. قدمت الدراسة رؤية تحليلية للجوانب التركيبية للإسناد وأثرها البلاغي.

وتختلف دراستي عنها في المنهجية والمدى، حيث أركز على تحليل النص من منظور أسلوبى شامل، يشمل الدلالات الصوتية، والصور البلاغية، والإيقاع التعبيري، مما يساهم في فهم الأبعاد التعبيرية والبلاغية الكلية لسورة مريم. وهذه الدراسات جميعها تُظهر تنوعاً في تناول سورة مريم من زوايا مختلفة، سواء من حيث الجوانب الأسلوبية أو البلاغية أو التركيبية. وتأتي دراستي لتكمل هذا الجهد البحثي عبر التركيز على "البنية التعبيرية" كإطار تحليلي شامل يُبرز التكامل بين العناصر النصية والبلاغية للسورة، ما يعمق فهمنا لجماليات النص القرآني ووحدته التعبيرية.

المبحث الأول: النظريات الأسلوبية وتحليل النصوص القرآنية مفهوم الأسلوبية:

الأسلوبية هي فرع من فروع الدراسات الأدبية التي تهتم بتحليل أسلوب الكتابة أو اللغة التي يستخدمها المؤلف لنقل أفكاره ورسائله إلى المتلقي. يركز هذا المجال على الطريقة التي يتم بها تنظيم اللغة وتركيب الجمل واختيار المفردات والتراكيب التي تؤثر على المتلقي وتحدد رسالته أو مشاعره (كردي، 2009، القحطاني، 2022).

تُستخدم الأسلوبية لدراسة الأساليب اللغوية المتبعة في النصوص الأدبية المختلفة لفهم كيفية تأثير هذه الأساليب على فهم المتلقي للنص، وكيف تؤدي هذه الأساليب إلى تحقيق أهداف معينة مثل الإقناع أو الإمتاع (شيجان، 2023).

في القرآن الكريم، يمكن فهم الأسلوبية باعتبارها أداة لفهم الطريقة التي يتبعها النص القرآني في التأثير على النفس البشرية وإبلاغ المعاني الإلهية؛ إذ إن الأسلوب القرآني يتميز بالكثافة البلاغية والتنوع في الجمل، ويعتمد على عناصر مثل الجمالية الصوتية (الإيقاع)، والاختيار الدقيق للألفاظ، والتراكيب المتقنة، وتحليل هذه الأساليب يمكن أن يكشف عن أبعاد جديدة لفهم النصوص القرآنية ويعزز فهم المعاني العميقة للآيات.

يمكننا القول بأن الأسلوبية في القرآن الكريم ليست مجرد ممارسة لغوية تهتم بالتركيب اللغوي وحسب، بل هي جزء من المنهج القرآني في إبلاغ الرسالة، فالقرآن الكريم يعتمد على أسلوب متفرد يُظهر عظمته وقدرته على التأثير العميق في النفوس، والأسلوب القرآني ليس وسيلة لنقل المعاني فحسب، بل هو جزء لا يتجزأ من عملية الهداية التي يسعى إليها النص القرآني (كردي، 2009).

يعد القرآن الكريم كتاباً يتضمن طبقات من المعاني التي تحتاج إلى أدوات متقدمة لفهمها، ولهذا فإن استخدام الأسلوبية في تحليل النصوص القرآنية يعزز من القدرة على تفكيك هذه المعاني وفهم أسلوب النظم القرآني من خلال رصد الأساليب البلاغية واللغوية المتنوعة التي تساهم في بناء النصوص القرآنية. وتساهم الأسلوبية في تحديد كيفية استخدام النص القرآني لخصائص مثل التكرار والإيجاز والتقديم والتأخير وغيرها من الأساليب لتحقيق أقصى تأثير في المخاطب (ابن أبي الإصبع، د.ت، العتيبي، 2022، وعامر، 2023، والقرشي، 2022).

الأسلوب القرآني:

يتميز الأسلوب القرآني بعدد من الخصائص التي تجعله فريداً في عالم الدراسات الأدبية، ومن أبرز هذه الخصائص:

- الإيجاز؛ حيث يعد الإيجاز من أبرز مميزات الأسلوب القرآني؛ إذ يتم التعبير عن معاني عميقة وكثيرة باستخدام كلمات قليلة، بحيث يضيف الإيجاز قوة في التعبير، ويجعل القارئ يتأمل ويعكف على النصوص لفهم معانيها الدقيقة (الجرجاني، 1991).
 - التكرار؛ فاستخدام التكرار في القرآن الكريم له وظائف بلاغية متعددة، منها التأكيد على المعاني المهمة، وتثبيت الحقائق في النفوس، ولفت الانتباه إلى تفاصيل محددة، إضافة إلى أن التكرار يساعد في إيضاح الرسالة ويعزز الذاكرة لتفسير المعاني (الزومخشري، 1984).
 - التنوع في الجمل؛ فالقرآن الكريم يعتمد على تنوع الجمل لتوسيع مجالات التأثير، سواء كانت جملاً خبرية أو إنشائية، فكل نوع من الجمل يؤدي وظيفة بلاغية معينة، وهذا التنوع يساعد في دفع القارئ أو السامع للتفاعل مع النصوص بشكل أكثر وعياً (ابن عاشور، 1984).
 - التقديم والتأخير؛ فالقرآن الكريم يعتمد في كثير من الأحيان على تقديم بعض الأجزاء وتأخير أجزاء أخرى من الجمل حسب مقتضى الحال، وهذه التقنية تدفع المتلقي إلى التأمل في المعاني المخبأة وراء هذا التقديم أو التأخير (الجرجاني، 1991).
- إن هذه الخصائص السابقة كلها تساهم في بناء الأسلوب القرآني بطريقة تزيد من تأثيره وتوجيهه للمتلقي، وفي جعل القرآن الكريم مرشداً حكيماً ومؤثراً في كل زمان ومكان؛ فالإيجاز لا يؤدي إلى تقليص الكلمات فحسب، ولكن يساهم في إبراز المعاني الجوهرية بشكل عميق، مما يدفع المتلقي إلى تفكير أعمق وتفسير أكثر دقة.
- أما التكرار فيؤكد على الرسالة ويقوي تأثيرها على المخاطب، من خلال تكرار المواقف أو القصص القرآني في أكثر من مكان، مما يساعد في تعزيز الدروس المستفادة منها. والتنوع بين الجمل الخبرية والإنشائية يزيد من قدرة النص على التأثير في النفوس عبر تباين أساليبه وأدواته. والتقديم والتأخير يعبران عن مرونة النص القرآني في توجيه المعنى والاهتمام، مما يفتح الباب أمام القارئ للتفاعل بشكل أكبر مع النص، وفهمه بعمق أكبر.
- تحليل النصوص القرآنية باستخدام الأدوات الأسلوبية:**
- بادئ ذي بدء يجب أن نؤكد أن تحليل النصوص القرآنية يتطلب أدوات أسلوبية متعددة لفهم أبعاد المعنى القرآني، ومن أبرز هذه الأدوات:
- الدلالات اللغوية: تتعلق هذه الأداة بكيفية استخدام المفردات في القرآن الكريم وما تحمله من معاني دينية وعقائدية، فالدلالات اللغوية في القرآن ليست مجرد كلمات عابرة، بل هي محملة برسائل إلهية تهدف إلى توجيه الإنسان إلى الطريق الصحيح (الراغب الأصفهاني، 1998).
 - التراكيب: وهي تعنى بدراسة تركيب الجمل وتوافقها مع السياق؛ فالنصوص القرآنية مليئة بالجمل المنسقة بدقة لتوصيل المعنى بأفضل طريقة، والتراكيب اللغوية تساعد في فهم علاقة الأجزاء ببعضها وتكامل المعنى الكلي (الجرجاني، 1991).
 - الإيقاع: يُعد الإيقاع الصوتي في القرآن من أهم الأدوات البلاغية، حيث يشكل الصوت جزءاً من جمالية النص وتأثيره على السامع، والإيقاع في القرآن يتناغم مع المعاني ليؤثر في العقل والقلب معاً، ويعزز الفهم.
 - المجاز: وهو يشمل استخدام المجازات والتشبيهات في القرآن الكريم، والمجاز في القرآن لا يقتصر على التصوير الأدبي فحسب، بل يتعداه إلى عمق المعاني التي يساعد المجاز على إيصالها بشكل أكثر تأثيراً (ابن عاشور، 1984).

إن هذه الأدوات الأسلوبية المذكورة تساهم في فك رموز النص القرآني، وتحقيق فهم أعمق للرسالة الإلهية؛ فمن خلال الدلالات اللغوية يمكن فهم المعاني التي تكمن وراء الكلمات، والتراكيب توضح العلاقة بين الأجزاء المختلفة للآية، والإيقاع يزيد من عمق التأثير على السامع، والمجاز يمنح النص أبعاداً تتجاوز المعاني الظاهرة وتفتح أفقاً أوسع للتفسير.

المبحث الثاني: البنية التعبيرية في سورة مريم

السياق التاريخي والموضوعي لسورة مريم

سورة مريم هي إحدى السور المكية التي نزلت قبل الهجرة، وتحديداً في فترة الدعوة السرية في مكة المكرمة، حيث كانت رسالة الإسلام تواجه مقاومة شديدة من قريش، وقد جاء نزول السورة مؤكداً ثبات النبي ﷺ والمؤمنين، وليوضح حقيقة الرسالة الإلهية وعلاقتها بالأديان السابقة، خاصة اليهودية والمسيحية. تهدف السورة إلى إبراز حقيقة التوحيد ودعوة الأمم السابقة إليه، مع تسليط الضوء على المعجزات الإلهية التي تدعم الأنبياء في تبليغ رسالاتهم.

- تحمل سورة مريم مضاميناً عظيمة يتمحور حول مجموعة من القضايا الإيمانية والإنسانية، من أبرزها: قصص الأنبياء؛ حيث تسلط السورة الضوء على قصص عدد من الأنبياء مثل زكريا، يحيى، مريم، عيسى، إبراهيم، موسى، وهارون، مع التركيز على معجزاتهم وصبرهم في مواجهة التحديات.
- الإيمان والكفر؛ حيث يظهر الحوار بين إبراهيم وأبيه كأحد أبرز مظاهر السورة، حيث يتم عرض نموذج لجذلية الإيمان والكفر في قالب بلاغي فريد.
- معجزات الله؛ فالسورة مليئة بذكر معجزات الله، مثل ولادة يحيى عليه السلام لأم عاقر ولأب كهل وهو نبي الله زكريا عليه السلام، وولادة عيسى عليه السلام بلا أب، وهذا كله تأكيد لقدرة الله المطلقة.
- الدعوة إلى التوحيد؛ حيث تمضي السورة في محاورها المختلفة لتأكيد وحدانية الله ودعوة البشر إلى الإيمان به، والتحذير من الشرك.

التقنيات البلاغية في السورة:

- تستخدم سورة مريم العديد من التقنيات البلاغية الفعالة لتوصيل رسالتها الدينية والإيمانية، وكل أداة بلاغية في السورة تسهم في تعزيز المعاني وتوجيه القارئ نحو فهم أعمق للرسالة (القرطاجي، د.ت). ومن أبرز هذه التقنيات:
- استخدام الاستفهام: فالاستفهام في سورة مريم يستخدم لتوجيه العقل نحو التأمل والتفكير؛ وذلك في قوله تعالى: ﴿إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا ۚ﴾ (مريم: 42)، حيث يُستخدم الاستفهام من إبراهيم عليه السلام في محاجته لأبيه، حيث يطرح سؤالاً تحفيزياً للتفكير حول عبادة الأصنام التي لا تجلب أي نفع ولا تملك القدرة على السمع أو البصر.
- ويأتي الاستفهام من إبراهيم عليه السلام وسيلة لإثارة العقل ودفعه للتفكير في التناقضات التي يحملها اعتقاد أبيه بعبادة الأصنام. والاستفهام، بهذا المعنى، يتحول إلى أداة إقناعية فعالة تدفع المتلقي للتأمل في تناقضات معتقداته واستنتاج الحقيقة (الزمخشري، 1984).

- استخدام النهي: فالنهي في السورة قد جاء يأتي بأسلوب لطيف ليخدم السياق الدعوي؛ ومثال ذلك النهي الذي وجهه إبراهيم عليه السلام لأبيه: ﴿لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا﴾ (مريم: 44). ففي الآية الكريمة يتوجه إبراهيم عليه السلام إلى أبيه بالنهي عن عبادة الشيطان، موضحاً له أن الشيطان قد عصى الله سبحانه وتعالى. وهذا النهي ليس مجرد تحذير أو أمر فحسب، بل هو مليء بالتوجيه والإشفاق، حيث يقدمه إبراهيم بأدب وحكمة، محاولاً تحريك قلب أبيه ليتفكر في عواقب عبادة الشيطان، الذي هو رمز للضلال والعصيان (الألوسي، 1996).

- استخدام الأمر: فالأمر في السورة يظهر بصورة مؤثرة، مثل أمر زكريا عليه السلام بالسكوت عن الكلام ﴿فَخَرَجَ عَلَى قَوْمِهِ مِنَ الْمِحْرَابِ فَأَوْحَىٰ إِلَيْهِمْ أَن سَبِّحُوا بُكْرَةً وَعَشِيًّا﴾ (مريم: 11). ففي الآية الكريمة نجد أن زكريا عليه السلام خرج إلى قومه بعد أن استجاب الله لدعائه ورزقه بابنه يحيى عليه السلام، ولكنه عندما أراد أن يُخبر قومه بهذا الخبر العظيم، استخدم أسلوب الأمر بتوجيههم إلى التسبيح، ليُظهر الامتنال لله وحده.
- والأمر هنا ليس مجرد توجيهه بقوله (سَبِّحُوا)، بل يحمل في طياته معنى الخضوع والتسليم لأمر الله، ويُظهر الأمر في هذه الآية كيف أن زكريا عليه السلام كان يتبع أوامر الله بكل دقة واطمئنان، رغم أنه كان في لحظة تتسم بالعجب والدهشة من معجزة ولادة ابنه بعد شيخوخته وعقم امرأته (ابن عاشور، 1984).
- التكرار: فالتكرار في السورة يخدم غرض التأكيد والترسيخ، وذلك في تكرار كلمة (يوم) في قصة يحيى عليه السلام: ﴿وَسَلِّمْ عَلَيْهِ يَوْمَ وُلِدَ وَيَوْمَ يَمُوتُ وَيَوْمَ يُبْعَثُ حَيًّا﴾ (مريم: 15)، وفي قصة عيسى عليه السلام: ﴿وَالسَّلَامُ عَلَيَّ يَوْمَ وُلِدْتُ وَيَوْمَ أَمُوتُ وَيَوْمَ أُبْعَثُ حَيًّا﴾ (مريم: 33)؛ حيث يبرز هذا التكرار مكانة نبي الله عيسى ويحيى عليهما السلام. وفي هاتين الآيتين تكرار كلمة (يوم) يُظهر المكانة الطاهرة والمباركة للنبيين الكريمين في جميع مراحل حياتهما، منذ ولادتهما، وصولاً إلى يوم القيامة، في تأكيد أن كل لحظة من لحظات حياة النبيين عليهما السلام كانت في ظل رضا الله ورحمته (ابن عاشور، 1984).

البنية الصوتية والموسيقية:

- الأصوات في سورة مريم ليست عشوائية، بل تخدم الغرض البلاغي، حيث تأتي متناغمة مع سياق الحديث ومعانيه. فالحروف الرقيقة تظهر في سياقات اللطف والإشفاق، في حين تظهر الحروف القوية في سياقات الغضب أو التهديد. ومن هنا يمكننا القول إن البنية الصوتية في سورة مريم تتميز بتكرار الحروف التي تنقل معاني متعددة. على سبيل المثال:
- الحروف المهموسة: مثل السين في قوله تعالى: ﴿عَلَيْكَ سَاسَتْغْفِرُكَ﴾ (مريم: 47)؛ حيث يظهر تأثير الحروف المهموسة مثل "س" في (سلام) و"س" في (سأستغفر)، مما يضيف على الخطاب طابعاً من الهدوء واللطف، ويعبر عن الإشفاق والمشاعر الطيبة التي يحملها إبراهيم عليه السلام في حوار مع أبيه. وفي قوله تعالى: ﴿فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ﴾ (مريم: 97)؛ حيث نجد أن حرف "س" في (يسرنا) و(لسانك) يساهم في خلق نغمة سلسلة ورقيقة، معبرة عن التسهيل والتيسير، وهو ما يظهر التوجيه السهل والميسر لرسالة الله على لسان الأنبياء.
- وفي الآيتين نلاحظ أن تأثير الحروف المهموسة بشكل عام يضيف صفات اللين واليسر والطمأنينة على النصوص، ويعمل هذا التأثير على تحسين استقبال المتلقي للمعنى المراد، وخاصة في السياقات الدعوية والتوجيهية التي تحتاج إلى مودة ورحمة (صالح، 2003).

- الحروف المجهورة: مثل القاف في قوله تعالى: ﴿قَالَ كَذَلِكَ قَالَ رَبُّكَ هُوَ عَلَىٰ هَٰئٍ ۖ وَقَدْ خَلَقْتُكَ مِن قَبْلُ﴾ (مريم: 9)؛ حيث يوحى هذا الحرف بالقوة والصلابة، مما يضيف إلى المعنى دلالة على التأكيد في الرد الإلهي على استفسار زكريا عليه السلام، ويبرز أيضاً قدرة الله المطلقة في خلق الإنسان وتكوين المعجزات. وفي قوله تعالى: ﴿الْمُتَّقِينَ وَتُذِرَ بِهِ قَوْمًا لَّدُنَّا﴾ (مريم: 97-98)؛ حيث نجد أن حرف القاف المجهور يستخدم لتعزير إيقاع التحذير والتوكيد؛ حيث يضيف هذا الحرف قوة في التهديد وفي تأكيد مصير المكذابين، ففي هاتين



الآيتين يُظهر الإيقاع الصوتي الحاسم في الحروف المجهورة دلالة على قسوة العقاب لأولئك الذين يصرون على الكفر، ويحث السامع على التأمل في العواقب الوخيمة التي واجهتها الأمم السابقة (صالح، 2003). إن الإيقاع الموسيقي للسورة، الناتج عن انسجام الكلمات وتكرار الحروف، يعزز من فهم المعاني ووقعها النفسي. فعلى سبيل المثال، الإيقاع المتدرج في قوله تعالى: ﴿وَسَلَّمَ عَلَيْهِ يَوْمَ وُلِدَ وَيَوْمَ يَمُوتُ وَيَوْمَ يُبْعَثُ حَيًّا﴾ ينقل شعورًا بالاطمئنان والسلام الداخلي، والوزن المتناغم للنصوص يسهم في ترسيخ المعنى في ذهن السامع والقارئ، مما يجعل التفاعل مع النص القرآني أكثر تأثيرًا؛ إذ إن الإيقاع هنا ليس مجرد تكرار للأصوات، بل هو نظام متناغم يعمل على تنظيم الكلمات بحيث تأسر النفس وتحدث أثرًا نفسيًا ووجدانيًا عميقًا.

فالتكرار في الجملة ﴿وَسَلَّمَ عَلَيْهِ يَوْمَ وُلِدَ وَيَوْمَ يَمُوتُ وَيَوْمَ يُبْعَثُ حَيًّا﴾ يحدث استقرارًا نفسيًا عبر ربط الزمن بالمفردات الدالة على السلام، فاستخدام لفظ (يوم) في هذه الآية ثلاث مرات، يخلق إيقاعًا تصاعديًا يُظهر استمرارية السلام عبر مراحل الحياة، والتناسق الإيقاعي يجعل النص أكثر رسوخًا في الذاكرة، والتتابع الإيقاعي بين الحروف الساكنة والمتحركة يُنتج وقعًا تناغميًا يُثير شعورًا بالطمأنينة بما يتناسب تمامًا مع المعنى العام للآية الذي يركز على السلام والسكينة؛ فعندما يتناغم النص مع حس السامع، يتحول النص إلى تجربة شعورية، وليس مجموعة من الكلمات؛ مما يرفع من تأثير النص وتعمقه في الوجدان، ومن ثم يمكننا القول إن الإيقاع في النص القرآني ليس جماليًا لفظيًا فحسب، بل أداة عميقة للمعنى والتأثير النفسي والروحي (الجرجاني، 1991).

المبحث الثالث: التحليل الأسلوبي للنصوص المختارة من سورة مريم

بناء الجملة القرآنية:

قبل الخوض في بناء الجملة القرآنية، يجب التأمل في اختيار المفردات بدقة متناهية في سورة مريم، حيث نجد أن كل كلمة وُضعت في موضعها لتؤدي دورًا جوهريًا في إيصال المعاني وإحداث الأثر المطلوب. فكلمات مثل "مريم" و"عيسى" ترتبط بسياقات المهابة والرفعة، مما يعزز من مكانتهما في السياق القرآني. هذه الدقة ليست مجرد اختيار لغوي، بل تمثل نظامًا يهدف إلى تعميق الأثر النفسي والروحي لدى القارئ، حيث تسهم المفردات في نقل رسالة تتسم بالهبة والتأثير العاطفي (ابن عاشور، 1984).

إضافة إلى ذلك، فإن اختيار أسماء الله الحسنى، كاسم "الرحمن" الذي يتكرر كثيرًا في السورة، يعمل على تشكيل بعد روحي شامل، بحيث يتأمل القارئ في معاني الرحمة الإلهية، ليس في مستوى الخطاب فحسب، بل في تداخلها مع أحداث القصص المذكورة؛ فكلمة "الرحمن" وكلمتا "رحمة" و"رحمت" تشكل محورًا رئيسًا في السورة، حيث يتكرر ذكر "الرحمن" في سياقات مختلفة تتوزع على آيات متباعدة وهي (الآيات: 96/93/88/87/85/78/75/69/61/58/45/18)، مما يُظهر اتساقًا بلاغيًا وروحيًا في السورة.

حيث تعكس تكراراتها تأكيد شمول الرحمة الإلهية وحضورها في مختلف مشاهد السورة، سواء في الحديث عن الرسل أو يوم القيامة أو المواقف العقائدية، فالسورة الكريمة توظف الرحمة كعنصر محوري يوحد السرد القرآني بين الرحمة الإلهية التي تحيط بالأنبياء والصالحين، والبعد العقائدي الذي ينذر من الشرك ويناقش عواقبه. هذا يجعل "الرحمة" ومشتقاتها مفتاحًا لفهم الهيكل الأسلوبي والدلالي للسورة (ابن عاشور، 1984).

وكذلك نجد أن استخدام مفردات مثل "سلام" يُجسد جواً من السكينة والعطف، في حين أن مفردات أكثر صرامة، مثل "الرجم"، تبرز حالة الحسم والغضب، مما يجعل اللغة وسيلة لخلق التباين بين الرحمة والشدّة وفقًا لسياق الحديث (ابن عاشور، 1984).

على مستوى الجملة، يُظهر النحو القرآني في سورة مريم استثمار البناء النحوي لتحقيق الأثر المطلوب؛ ففي العديد من الآيات، يتقدم الخبر على المبتدأ لإبراز المعنى الأهم، مما يحقق عنصر التشويق ويشد انتباه القارئ؛ مثال ذلك قوله تعالى: ﴿وَسَلَّمَ عَلَيْهِ يَوْمَ وُلِدَ وَيَوْمَ يَمُوتُ وَيَوْمَ يُبْعَثُ حَيًّا﴾، فهنا يُقدّم "سلام" لتأكيد جو الأمان والطمأنينة، مما يجعل الجملة تنبض بالتأثير الشعوري القوي (ابن عاشور، 1984).

يُستخدم أسلوب التقديم والتأخير لإبراز عناصر معينة أو لإحداث وقع خاص؛ ففي قصة إبراهيم مع أبيه، تأتي التراكيب مثل ﴿وَأَذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ﴾ (مريم: 41)، لتقديم الهدف (الذكر) على الحدث، مما يضيفي على النص صفة تعليمية تحت على الاقتداء، أما تقديم القيود في قوله ﴿إِنَّهُ كَانَ فِي حَقِّكَ﴾ (مريم: 47)، حيث قُدم القيد (بي) لإظهار عناية خاصة، فهو يحمل بعداً نفسياً يُظهر شدة الرعاية والعناية الإلهية (الجرجاني، 1991).

البناء النحوي للجمل في سورة مريم يعبر عن الانسجام بين الأجزاء المختلفة، حيث تسهم العلاقات النحوية في تحقيق التناسق الكلي؛ فالجمل الخبرية في السورة تُستخدم لنقل الحقائق بأسلوب رصين، في حين أن الجمل الإنشائية، مثل الأمر والنهي، تُبرز توجهات محددة تخاطب العقل والقلب في آن واحد (السامرائي، 2003).

إن التفاعل الدقيق بين المفردات والجمل يُبرز سورة مريم كلوحة بلاغية متكاملة؛ فالمفردات تؤدي دوراً نفسياً وعاطفياً يري القارئ لفهم الرسالة الأعمق، في حين تُكمل الجمل هذا الدور من خلال هيكله نحوية تهدف إلى تحقيق أعلى درجات التأثير البلاغي، وهذه الطريقة، تصبح الجمل القرآنية في السورة أكثر من مجرد تراكيب لغوية؛ بل أدوات تعبير عن معاني روحية، نفسية، وبلاغية متشابكة (ابن عاشور، 1984).

استخدام الأدوات البلاغية في الحوار:

إن الحوار بين إبراهيم وأبيه في سورة مريم يُعد أنموذجاً متكاملًا للحوار البلاغي الذي يدمج بين الأدب الراقى والحجة العقلية الماهرة، مما يبرز عظمة النظم القرآني وقدرته على التأثير العاطفي والفكري. يبدأ إبراهيم عليه السلام حواراً بمناداة أبيه بعبارة (يَا أَبَتِ)، التي تحمل دلالات عميقة للعاطفة الصادقة، وهي صيغة استثنائية في التعبير عن الحنو واللفظ، تضفي على الحوار طابعاً إنسانياً مؤثراً، يستهدف كسب ود المخاطب قبل الشروع في تقديم الحجة العقلية.

يمضي إبراهيم عليه السلام بعد ذلك ليستخدم أسلوباً استفهامياً نقدياً، كما يظهر في قوله: (لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ). هذه العبارة لا تحمل تساؤلاً منطقياً فحسب، بل هي دعوة خفية لإعادة التفكير في معتقدات الأب، حيث تسلط الضوء على العجز البدهي في الأوثان، مما يعزز الاستدلال العقلي ويضع المخاطب في موقف المراجعة الذاتية. علاوة على ذلك، فإن الجمع بين الأسلوب العاطفي والأسلوب العقلي في الحوار يُظهر النموذج الأمثل في التعامل؛ إذ لم يُغلب إبراهيم عليه السلام جانب العاطفة على العقل، ولا العقل على العاطفة، بل وازن بينهما بحكمة فريدة، فقدّم مخاطبة عاطفية تُهَيِّئ النفس للقبول، تلتها حجج عقلية تُلزم الفكر، وهذا الجمع بين اللطف في الأسلوب والحزم في الحجة يبرز براعة إبراهيم عليه السلام في تقديم دعوته بأسلوب متدرج ومؤثر (زمزي، 1994).

إن الحوار في هذه السورة ليس مجرد تبادل للكلمات، بل هو نموذج بلاغي متكامل يُبرز أهمية اختيار الأسلوب المناسب للسياق والمخاطب، حيث أجاد إبراهيم عليه السلام في توجيه الكلام بما يحقق الغاية من الدعوة مع الحفاظ على روابط البر والود (ابن عاشور، 1984).

تأثير الأسلوب البلاغي في توجيه السورة:

الأسلوب البلاغي في سورة مريم لا يقتصر على تحقيق التأثير في السامع فحسب، بل يمتد ليشكل أداة فعالة في توجيه المعاني بأسلوب يجمع بين الإقناع والتأثير العاطفي. إن كل أداة بلاغية مستخدمة في السورة تؤدي وظيفة مزدوجة: فهي من



جهة تخدم الغرض الإيماني والدعوي، ومن جهة أخرى تحقق الجمال الفني في النص. على سبيل المثال، أسلوب الاستفهام يظهر في مواضع متكررة، ليس كوسيلة للسؤال فحسب، بل كأداة بلاغية تحفز المخاطب على التفكير العميق، كما في قول إبراهيم عليه السلام: ﴿لَرَبِّكَ مَا لَا تَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ﴾، حيث يتم توجيه المتلقي للتأمل في مدى عقلانية أفعاله (أبو موسى، د.ت). كذلك، التكرار يظهر في السورة بطريقة مدروسة، ليؤكد المعاني المركزية ويعمق التأثير النفسي، مثل استخدام لفظ "سلام" في سياقات مختلفة، مما يعزز من أجواء الطمأنينة والسكينة. أما التقديم والتأخير، فهو أداة بلاغية بارزة تُستخدم لتسليط الضوء على الأجزاء المهمة في النص، كما يظهر في تقديم الخبر على المبتدأ في مواضع محددة لتعزيز التأثير (ابن عاشور، 1984).

هذه الأدوات البلاغية لا تعمل بمعزل عن بعضها، بل تتكامل في وحدة متماسكة لتعزيز رسالة السورة، حيث يخاطب النص القرآني في سورة مريم العقل بمنطق الحجة، والقلب بعاطفة الرحمة والسكينة. إن هذا التوازن الدقيق بين الإقناع والإمتاع يجعل من السورة نصاً دعوياً فريداً قادراً على التفاعل مع مختلف فئات المتلقين، مظهرًا في الوقت ذاته قمة الفن البلاغي في القرآن الكريم (صالح، 2003).

ومن ثم نستطيع أن نقول إن حوار الأنبياء مع أقوامهم في سورة مريم يُجسد نموذجاً راقياً للدعوة، يُظهر كيف أن الخطاب يجمع بين الرقة والرفق في الأسلوب والصلابة والقوة في الحجة، ليكون نبأاً يُحتذى به في دعوة الناس إلى الحق بأسلوب يوازن بين المنطق والعاطفة (كردي، 2009).

المبحث الرابع: البنية التعبيرية بين السور القرآنية

الأسلوب البلاغي في سورة مريم مع سور قرآنية أخرى

في هذا القسم، سنقوم بمقارنة الأسلوب البلاغي في سورة مريم مع سور قرآنية أخرى تشترك في بعض الموضوعات؛ مثل سورة آل عمران وسورة الأنبياء، وذلك بهدف فهم الفروق والتشابهات في الأسلوب التعبيري للقرآن الكريم، وكيف يتم توظيف البنية التعبيرية في كل سورة لتحقيق أهدافها البلاغية.

تتشارك سورة مريم مع بعض السور الأخرى في الموضوعات التي تتناولها؛ مثل الحديث عن الأنبياء والرسول، وكذلك القصص الإيمانية التي تؤكد معجزات الله وتوحيده. من بين هذه السور، تبرز سورة آل عمران وسورة الأنبياء كمقارنة أسلوبية مهمة.

تتميز سورة آل عمران بالتركيز على مواضيع التوحيد، الإيمان، والمعركة بين الحق والباطل، وعلى الرغم من أن سورة مريم تشترك مع آل عمران في ذكر الأنبياء، إلا أن أسلوب سورة مريم أكثر تعبيراً عن مشاعر الرقة والعطف؛ فعلى سبيل المثال، في قصة مريم وعيسى عليه السلام، نجد أن الأسلوب القرآني في سورة مريم يتسم بالهدوء، في حين تتسم سورة آل عمران بقوة المعركة النفسية بين المؤمنين والكافرين؛ ففي سورة آل عمران، نجد مثلاً في الحديث عن زكريا عليه السلام: (أَنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكَ بَيْحَتٍ)، والتي تتسم بالنبرة الأقوى في الإعلان عن معجزات الله.

في المقابل، تعرض سورة الأنبياء نماذج متعددة للأنبياء وتدور حول الكثير من الأحداث التي تتعلق بالدعوة والاضطهاد، وفيها تأتي الأبعاد التاريخية للأنبياء مثل نوح، إبراهيم، وموسى عليهم السلام، بينما في سورة مريم، تركز على شخصيات معينة في سياق خاص: مريم وعيسى عليه السلام، وإبراهيم عليه السلام مع أبيه. وفي سورة الأنبياء، يُبرز البلاغ القرآني السياقات الأكثر شدة وصراعاً مع الكافرين، مما يجعل الأسلوب أكثر إلحاحاً وحسماً. في حين أن سورة مريم تتبنى أسلوباً أكثر ليناً وعطفاً، كما في الحوار بين إبراهيم وأبيه (يَا أَبَتِ)، الذي يعبر عن الشفقة والعطف (صالح، 2003).

بذلك، يتبين أن الأسلوب في سورة مريم يتسم بالخصوصية في تعبيره عن الرحمة والمشاعر الإنسانية العميقة، في حين أن سورتي آل عمران والأنبياء تميلان إلى أسلوب أكثر صرامة وحسماً، خاصة في تعاملهما مع قضايا الصراع بين الحق والباطل (أبو ستيت، 1992).

الدلالة البلاغية في الأسلوب القرآني مقارنة بالأساليب الأدبية الأخرى:

الأسلوب القرآني في سورة مريم يتسم ببلاغة فريدة لا يمكن محاكاتها بسهولة، وينفرد عن الأساليب الأدبية الأخرى في العديد من الجوانب. ومن أبرز الفروق بين الأسلوب القرآني والأساليب الأدبية الأخرى ما يأتي:

- قوة التأثير الروحي والتأمل العقلي: الأسلوب القرآني في سورة مريم يتجاوز الوظيفة السردية البسيطة ليصبح وسيلة تواصل روحانية تدفع القارئ إلى التأمل العميق في القيم الإيمانية. على سبيل المثال، الحوار بين إبراهيم عليه السلام وبين أبيه ليس مجرد عرض للجدال، بل هو تصوير لدعوة إيمانية حية تحمل شفقة الابن وحكمته مقابل عناد الأب. هذا العمق التأثيري يميز الأسلوب القرآني عن النصوص الأدبية التي قد تفتقر إلى البعد الروحي المترابط مع الرسالة الإلهية (صالح، 2003).

- الجوانب النفسية والعاطفية في الشخصيات: تتفرد سورة مريم بإبراز المشاعر الإنسانية في الشخصيات القرآنية بطريقة تفاعلية عاطفية. فمشهد زكريا عليه السلام الذي يدعو الله بخشوع وبشوق الأبوة، ومشهد مريم في لحظة التحدي الاجتماعي وهي تحمل ابنها عيسى عليه السلام، يُظهران معاني الصبر، والطمأنينة، والإيمان. هذه التفاعلات النفسية العميقة تجعل النص متصلاً بجوانب الحياة الإنسانية بشكل مباشر. ورغم أن النصوص الأدبية البشرية قد تتمكن من إبراز الجوانب النفسية ببراعة، إلا أنها تبقى مقيدة بحدود قدرات التعبير الإنساني، مما يجعلها عاجزة عن الوصول إلى نفس مستوى العمق الروحي والتأثير الوجداني الذي يميز النص القرآني (الشايخ، 2006).

- بلاغة التكرار ودوره في التوجيه المعنوي: في القرآن الكريم، يُستخدم التكرار كأداة بلاغية أساسية لتعميق المعنى وترسيخه في النفس، ويظهر ذلك بوضوح في سورة مريم، حيث تتكرر العديد من الكلمات والمفردات بشكل متعمد لإضفاء قوة على الرسالة. هذا التكرار لا يقتصر على السور فحسب، بل يظهر في الجمل وفي سياقات معينة لتحفيز الذهن على الانتباه والتفكير، في حين أنه في الأدب التقليدي، يمكن أن يكون التكرار مجرد أسلوب للتأكيد، لكن في القرآن هو أداة تهدف إلى التوجيه العميق (ابن عاشور، 1984).

- الإيقاع الصوتي والمجاز البديع: الإيقاع الموسيقي في سورة مريم يعبر عن المعاني التي يهدف النص إلى إيصالها. فاستخدام الحروف المهموسة مثل "س" في الآيات المليئة بالمشاعر الرقيقة يُظهر الهدوء والسكينة، في حين يُظهر استخدام الحروف المجهورة والقوية الحدة والشدة، وذلك في سياقات المواجهة مثل التهديد في قول الأب لابنه إبراهيم عليه السلام: ﴿لَئِنْ لَمْ تَنْتَهِ لَأَكْرِمَنَّكَ﴾ (مريم: 46). إن هذا الإيقاع الصوتي لا يقتصر على الجمالية بل يحمل رسالة شعورية تتسرب إلى قلب القارئ. إن سورة مريم تتسم بإيقاع صوتي خاص يعزز المعنى ويعطي دلالة موسيقية تبقى في ذهن السامع، وتكرار الحروف المهموسة والمجهورة في السورة يعمل على خلق توازن موسيقي يعبر عن الأحاسيس والمشاعر المختلفة في الآيات. هذا الإيقاع الصوتي يختلف عن الإيقاع الأدبي في الشعر والنثر التقليدي الذي قد يتبع توازناً موسيقياً، لكنه لا يتمتع بنفس التأثير الروحي الذي يحدثه القرآن في السامع (صالح، 2003).

من خلال دراسة سورة مريم، يتضح أن الأسلوب القرآني يعتمد على بنية متكاملة تضم العقل والعاطفة والروح. فالجمع بين التكرار، والإيقاع، والمجاز، والحجج العقلية يجعل النص القرآني فريداً في تأثيره وقدرته على معالجة القضايا



الوجودية الكبرى. هذه السمات تضع الأسلوب القرآني في موقع متفرد مقارنة بالنصوص الأدبية الأخرى التي تظل في إطار الإبداع البشري، دون أن تتمكن من بلوغ نفس العمق الروحي والبلاغي.

النتائج:

في هذا البحث التحليلي للأسلوب التعبيري في سورة مريم، تم تسليط الضوء على البنية التعبيرية في السورة من خلال دراسة الأسلوب القرآني بلغة تحليلية دقيقة تجمع بين الأدوات الأسلوبية والنظريات البلاغية. وقد تم التوصل إلى العديد من النتائج المهمة، من أبرزها:

- استخدام الأسلوب البلاغي في السورة لتحقيق أهدافها التعليمية والروحانية، مثل الاستفهام، النهي، والأمر، والتكرار، هذه الأدوات كانت حاسمة في تعزيز رسالة السورة وإيصال المعنى المطلوب بطريقة مباشرة وغير مباشرة.
- أظهر التحليل كيف تتفاعل الجمل والتراكيب المختلفة في سورة مريم لتعزيز المعاني الدينية والإيمانية، وكذلك التأثير النفسي الذي تمارسه على القارئ. فالعلاقة بين الألفاظ والتراكيب كان لها دور كبير في إحداث التوازن بين الجانب العقلي والعاطفي في النص.
- تم استخدام التكرار بشكل لافت في السورة، سواء في تعبيرات مثل (يَا أَبَتِ) أو في ذكر أسماء الأنبياء. وهذا التكرار لا يقتصر على التأكيد فحسب، بل يحمل طابعاً شعورياً يضفي الود والعطف، ويقوي الحجة في مواضع معينة.
- التقديم والتأخير يساهم في خلق توازن في السورة، بحيث يتم تقديم الأجزاء المهمة أولاً ليتم التفاعل معها بشكل أكبر من جانب المتلقي، ثم يتم تأخير الأجزاء التي تمثل إجابة أو تعقيباً لتوجيه المعنى بشكل تدريجي. وتمثل هذه الأداة في السورة عمق الأسلوب القرآني الذي يتحكم في ترتيب الأفكار بشكل محكم.
- الإيقاع الصوتي المتناغم بين الحروف المهموسة والمجهورة في الآيات يضفي على السورة تأثيراً إيقاعياً يساعد على استيعاب المعاني بشكل أعمق.
- استخدام الاستفهام والنهي بشكل متقن لدفع المتلقي للتفكير العميق والتأمل في الأسئلة الوجودية والدينية، مثل الاستفهام عن عبادة ما لا يسمع ولا يبصر، والنهي عن عبادة الشيطان. فهذه الأدوات تعزز الحجة الإيمانية وتدفع المتلقي إلى التساؤل عن طبيعته الإيمانية والاعتقادية.

التوصيات:

تكتسب دراسة الأسلوب القرآني أهمية كبيرة في فهم أعمق للرسالة القرآنية وتطبيقاتها الحياتية، وفهم كيفية استخدام القرآن للأدوات البلاغية والأسلوبية يمكن أن يساهم في تحسين فهمنا للمعاني الكامنة وراء النصوص القرآنية وتوجيه الرسالة الإيمانية بشكل فعال، كما أن التعمق في الأسلوب القرآني يمكن أن يساهم في فهم كيفية تأثير القرآن في النفس البشرية على المستويين العقلاني والوجداني.

اقتراحات لدراسات مستقبلية:

- يمكن توسيع دائرة البحث لتشمل سوراً قرآنية أخرى، مثل سورة الأعراف وسورة البقرة، ودراسة الأساليب البلاغية فيها لتحديد الأنماط المشتركة والمميزة في مختلف السور. كما يمكن مقارنة الأسلوب القرآني بأساليب أدبية في الثقافات الأخرى لفهم تأثير القرآن على الأدب الإنساني بشكل أوسع.
- دراسة مقارنة بين الأسلوب القرآني والأسلوب الأدبي السائد في العصر الجاهلي وما بعده، لفهم كيف أثر القرآن في تطوير لغة العرب وأدبهم.



- على غرار التحليل الصوتي الذي تم في سورة مريم، يمكن توسيع الدراسة لتشمل سورتين أو أكثر لتفحص تأثير النغمات الصوتية وحروف الجهر والهمس على المعنى والمشاعر التي تحملها الآيات.

المراجع

- ابن أبي الإصبع، ع. (د.ت). *تحرير التحرير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن* (حفي محمد شرف، تحقيق)، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.
- ابن عاشور، م. م. (1984). *التحرير والتنوير*، الدار التونسية للنشر.
- أبو ستيت، م. (1992). *خصائص النظم القرآني في قصة إبراهيم عليه السلام*، مطبعة الأمانة.
- أبو موسى، م. م. (د.ت). *خصائص التراكيب دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني*، مكتبة وهبة.
- الألوسي، م. ع. (1996). *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*، (علي عبد الباري عطية، تحقيق)، دار الكتب العلمية.
- الجرجاني، ع. (1991). *أسرار البلاغة*، مطبعة المدني.
- حجازي، س. ف. (2017). *ظواهر أسلوبية في السلام على يحيى وعيسى عليهما السلام في سورة مريم*، فيلولوجي: سلسلة في الدراسات الأدبية واللغوية، (68)، 83-112.
- الراغب الأصفهاني، ح. م. (1998). *المفردات في غريب القرآن* (صفوان عدنان الداودي، تحقيق)، دار القلم.
- الزمخشري، م. ع. (1984). *الكشاف عن حقائق التنزيل وعبون الأقاويل في وجوه التأويل*، دار الكتاب العربي.
- زمزمي، ي. (1994). *الحوار أدابه وضوابطه في ضوء الكتاب والسنة*، دار التربية والثقافة.
- السامرائي، ف. ص. (2003). *معاني النحو*، شركة العاتك.
- الشايح، م. ع. (2006). *الحوار في قصص إبراهيم - عليه السلام - في القرآن الكريم* دروس ودلالات. بحث مقدم في مؤتمر الحوار في الفكر الإسلامي، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الشارقة، الإمارات.
- شربوش، ش. أ. (2017). *العلاقات الإسنادية في سورة مريم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.
- بن شبحان ن. ب. ر. (2023). ديوان (سُحُب الشك) لسالم الضوي دراسة بنيوية أسلوبية. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (2)، 471-497. <https://doi.org/10.53286/arts.v5i2.1507>
- صالح، م. أ. (2003). *دراسة أسلوبية في سورة مريم* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- عامر، م. م. (2023). *حجاجية التكرار الاستهلاكي في ديوان (من أرض بلقيس) لعبدالله البردوني*. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (3)، 148-176. <https://doi.org/10.53286/arts.v5i3.1561>
- العتيبي ز. ب. (2022). *سورة النصر - دراسة أسلوبية*. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (14)، 252-276. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i14.872>
- القباطي إ. ع. (2021). *الإشارات في سورة مريم: دراسة تداولية*. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (8)، 200-228. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i8.295>
- القحطاني م. ب. (2022). *لامية يحيى بن طالب الحنفي (أيًا أثلاث القاع)* دراسة أسلوبية. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (16)، 588-624. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i16.953>



القرشي م. م. (2022). التكرار في شعر زكي قنصل تعريفه وأنواعه. *آداب للدراسات اللغوية والأدبية*, (15), 395–430.

<https://doi.org/10.53286/arts.v1i15.894>

القرطاجني، ح. م. (د.ت). *منهاج البلغاء وسراج الأدباء*، دار الغرب الإسلامي.

كردي، ز. ع. (2009). *بلاغة الاحتجاج العقلي في القرآن الكريم* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، كلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

المحنا، ع. الجنابي، س. (2012). أثر بناء الجملة الإنشائية في توجيه المعنى في سورة مريم، *مجلة اللغة العربية وآدابها*, (14), 180-105.

Arabic References

- Ibn Abī al-Iṣbaʿ, ʿAbd al-ʿAzīz. (N. D). *taḥrīr al-Taḥbīr fī ṣināʿat al-shīʿr wa-al-nathr wa-bayān Iʿjāz al-Qurʿān* (Ḥifnī Muḥammad Sharaf, taḥqīq), al-Majlis al-Aʿlā lil-Shuʿūn al-Islāmiyah.
- Ibn ʿĀshūr, Muḥammad al-Ṭahir ibn Muḥammad. (1984). *al-Taḥrīr wa-al-tanwīr*, al-Dār al-Tūnisīyah lil-Nashr.
- Abū Sutayt, al-Shahḥāt Muḥammad. (1992). *Khaṣāʾiṣ al-nuẓūm al-Qurʿānī fī qīṣṣat Ibrāhīm ʿalayhi al-Salām*, Maṭbaʿat al-Amānah.
- Abū Mūsā, Muḥammad Muḥammad. (N. D). *Khaṣāʾiṣ al-tarākīb dirāsah taḥlīliyah li-masāʾil ʿilm al-māʾānī*, Maktabat Wahbah.
- al-Ālūsī, Maḥmūd ibn ʿAbd Allāh. (1996). *Rūḥ al-māʾānī fī tafsīr al-Qurʿān al-ʿAzīm wa-al-Sabʿ al-mathānī*, (ʿAlī ʿAbd al-Bārī ʿAṭīyah, taḥqīq), Dār al-Kutub al-ʿIlmiyah.
- al-Jurjānī, ʿAbd al-Qāhir. (1991). *Asrār al-balāghah*, Maṭbaʿat al-madānī.
- Ḥijāzī, Ṣaḥar Faṭḥī Muḥammad. (2017). *Zawāhir uslubīyah fī al-Salām ʿalā Yahyā wa-ʿIsā ʿalayhimā al-Salām fī Sūrat Maryam*, *fyhlwlyjy: Silsilat fī al-Dirāsāt al-adabiyah wa-al-lughawiyah*, (68), 83-112.
- al-Rāghīb al-Aṣfahānī, al-Ḥusayn ibn Muḥammad. (1998). *al-Mufradāt fī Ghārīb al-Qurʿān* (Ṣafwān ʿAdnān al-Dāwūdī, taḥqīq), Dār al-Qalam.
- al-Zamakhsharī, Maḥmūd ibn ʿUmar. (1984). *al-Kashshāf ʿan ḥaqāʾiq al-tanzīl wa-ʿuyūn al-aqāwīl fī Wujūh al-taʾwīl*, Dār al-Kitāb al-ʿArabī.
- Zamzamī, Yahyā. (1994). *al-Ḥiwār ādābuhu wa-ḥawābiṭuhu fī ḥawʿ al-Kitāb wa-al-sunnah*, Dār al-Tarbiyah wa-al-Turāth.
- al-Sāmarrāʾī, Faḍīl Ṣāliḥ. (2003). *maʾānī al-naḥw*, Sharikat al-ʿātk.
- al-Shāyī, Muḥammad ibn ʿAbd al-Raḥmān. (2006). *al-Ḥiwār fī qīṣṣat Ibrāhīm ʿalayhi al-Salām fī al-Qurʿān al-Karīm Durūs wa-dalālāt*. baḥṭh muqaddam fī Muʿtamar al-Ḥiwār fī al-Fikr al-Islāmī, Kuliyat al-sharīʿah wa-al-Dirāsāt al-Islāmiyah, Jāmiʿat al-Shāriqah, al-Imārāt.
- Shrbwsh, Shurūq Aḥmad. (2017). *al-ʿAlāqāt al-isnādiyah fī Sūrat Maryam* [Risālat majīstīr ghayr manshūrah]. ʿImādat al-Dirāsāt al-ʿUlyā, Jāmiʿat Muʿtah, al-Urdun.
- Bin Shehan, N. B. R. . (2023). The Diwan of Suhub al-Shakk 'The Clouds of Doubt' by Salem Al-Dawi: A Structural and Stylistic Study. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 5(2), 471–497. <https://doi.org/10.53286/arts.v5i2.1507>
- Ṣāliḥ, Muʿīn Rafīq Aḥmad. (2003). *dirāsah uslubīyah fī Sūrat Maryam* [Risālat majīstīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat al-Najāh al-Waṭaniyah, Filasṭīn.
- Amer, . M. M. M. S. (2023). The Argumentative Nature of Ingressive Repetition in Abdullah Al-Bardouni's "Min Ard Bilqis" (From the Land of Bilqis) Poetic Collection (Diwan). *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 5(3), 148–176. <https://doi.org/10.53286/arts.v5i3.1561>



- Al-Otaibi, Z. B. M. M. A.-S. . (2022). Surah Al-Nasr: A Stylistic Study. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, (14), 252–276. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i14.872>
- Al-Qubati, . E. A. (2021). References in Surat Mariam: A Delibrative Study. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(8), 200–228. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i8.295>
- Al-Qahtani, M. B. N. . (2022). In the name of Allah, the most Merciful, the most Gracious. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, (16), 588–624. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i16.953>
- Al-Qurashi, M. M. S. . (2022). Repetition in Zaki Konsol's Poetry Its Definition and Types . *Arts for Linguistic & Literary Studies*, (15), 395–430. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i15.894>
- al-Qartājanni, Ḥāzim ibn Muḥammad. (N. D). *Minhāj al-bulaghā' wa-sirāj al-Udabā'*, Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Kurdi, Zaynab 'Abd al-Laṭīf Kāmil. (2009). *Balāghat al-iḥtijāj al-'aqlī fī al-Qur'ān al-Karīm* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Kulliyat al-lughah al-'Arabīyah, Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-Islāmīyah, al-Sa'ūdiyyah.
- al-Muḥannā, 'Alī Nūr Idrīs, wāljnāby, Sayrawān 'Abd al-Zahrah Ḥāshim. (2012). Athar binā' al-jumlah al-inshā'iyah fī tawjīh al-mā' nā fī Sūrat Maryam, *Majallat al-lughah al-'Arabīyah wa-ādābiḥā*, (14), 105-180.





The conflict between truth and falsehood in light of the verses of Holy Qur'an: A case study of the Children of Israel in Surah Al-Isra

Dr. Abdulrahman Mohammed Saif Al-Sabri^{*}

Asabre20022@gmail.com

Abstract:

This study aims to uncover clash between truth and falsehood in light of Surah Al-Isra, focusing on the story of the Children of Israel. The inductive-analytical approach was employed. The study begins with key terminology definitions, and proceeds to highlighting the significance of Palestine, its ownership, and its role in the conflict. Moreover, it discusses the justifications for the empowerment of the Children of Israel in terms of criteria, and impact on the conflict. Additionally, the implications of the corruption of the Children of Israel and its effects on the conflict are addressed, highlighting the role of the Muslim Nation in confronting Israeli corruption. The key findings revealed that the conflict between truth and falsehood is a Divine law which entails that the truth only prevails by countering falsehood through all possible means. Divine support and protection is provided to nations that fulfill their role in confronting evil. The study concludes by underscoring a set of duties incumbent upon the Muslim nation in supporting just causes, particularly the Palestinian one that should be integrated into educational curricula for raising generations awareness regarding Palestine sacred significance.

Keywords: Palestinian Cause, Educational Curricula, Conflict, Just Causes.

^{*} Associate Professor of Islamic Creed, Department of Qur'an and Islamic Studies, College of Education. Taiz University, Al-Turbah - Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Sabri, A. M. S. (2025). The conflict between truth and falsehood in light of the verses of Holy Qur'an: A case study of the Children of Israel in Surah Al-Isra, *Journal of Arts*, 13(1), 593-622.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



الصراع بين الحق والباطل في ضوء آيات القرآن الكريم: بنو إسرائيل في سورة الإسراء، نموذجاً

* د. عبد الرحمن محمد سيف الصبري

Asabre20022@gmail.com

الملخص:

يهدف البحث إلى بيان حقيقة الصراع بين الحق والباطل في ضوء سورة الإسراء من خلال قصة بني إسرائيل، وقد استخدم الباحث المنهج الاستقرائي التحليلي، في تتبع الآيات القرآنية التي تتضمن موضوع الصراع بين الحق والباطل في القرآن الكريم خاصة المتعلقة ببني إسرائيل مع التركيز على سورة الإسراء؛ كونها تضمنت كثيراً من مفردات الصراع، وقد تناول الباحث التعريف بمصطلحات البحث، ثم تطرق إلى بيان مكانة فلسطين وملكيته وأثرها في الصراع، ثم ناقش الباحث مبررات التمكين لبني إسرائيل ومعياريه وأثره في الصراع، ثم بين دلالات إفساد بني إسرائيل وأثره في الصراع، وختم كل ذلك ببيان دور الأمة في مواجهة الفساد الإسرائيلي، وقد خلص الباحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن الصراع بين الحق والباطل سنة من سنن الله تعالى ولا يقوم الحق إلا بدفع الباطل بكل السبل، وأن الأمة التي تقوم بدورها في مواجهة الباطل يمكن الله تعالى لها ويدفع عنها الشرور، وأشار البحث على مجموعة من الواجبات التي تتعلق بالأمة في نصرته القضايا العادلة وعلى رأسها القضية الفلسطينية، من خلال تضمينها في المناهج التعليمية، وتوعية الأجيال بمكانتها المقدسة.

الكلمات المفتاحية: القضية الفلسطينية، المناهج التعليمية، الصراع، القضايا العادلة.

* أستاذ العقيدة الإسلامية المشارك- قسم القرآن والدراسات الإسلامية- كلية التربية – جامعة تعز " الترية"- الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: الصبري، ع. م. س. (2025). الصراع بين الحق والباطل في ضوء آيات القرآن الكريم: بنو إسرائيل في سورة الإسراء نموذجاً، مجلة الآداب، 13 (1)، 593-622.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على الرحمة المهداة وخير الدعاة إلى صراط الله المستقيم، وعلى آله وصحبه
الغفر الميامين.

أما بعد:

فلقد أقام الله تعالى الحياة على سنن لا تتخلف ولا تتبدل؛ منها المادية ومنها المعنوية، ولا تقوم الحياة بدونها، وعليها
يكون الامتحان للناس في هذه الحياة، ومن أهم تلك السنن: سنة الصراع بين الحق والباطل⁽¹⁾ فالصراع بين الحق والباطل قائم
من لدن آدم عليه السلام إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها؛ ولأجل الصراع أرسل الله الرسل وأنزل الكتب وخلق الجنة والنار،
ومن خلال هذا الصراع يظهر إيمان المؤمن وكفر الكافر وفسق الفاسق، وبهذا الصراع يدفع الشر وتصنع الحضارات⁽²⁾.

ومعنى أن الصراع سنة في الحياة أي أنه لا يمكن لأي أحد أن ينجو منه أو يتخلص منه؛ فالإنسان إما يصارع مع
الحق أو مع الباطل ولا يوجد منطقة ثالثة بينهما، ومن أكثر حوادث الصراع التي قصها الله تعالى علينا في القرآن الكريم: قصة
بني إسرائيل، فقد ذكرها الله تعالى وذكر ما وقع فيها من صراع بين الحق والباطل؛ ويّين كذلك حيثيات ذلك الصراع ومبرراته،
وأن الباطل يستخدم كل الوسائل المشروعة والممنوعة لصعد الحق ودفعه، ومن جانبه قام الحق بكل الوسائل المشروعة في
دحض الباطل وبتكه حتى كانت العاقبة له والتمكين لأهله، إلا أنه حين يتخلى أهل الحق عن واجهم في مقارعة الباطل يسلب
منهم التمكين، ويسلط الله تعالى عليهم من يسومهم سواء العذاب.

ونظراً لأهمية الموضوع فقد رأى الباحث أن يكتب حول (الصراع بين الحق والباطل في ضوء آيات القرآن الكريم "سورة
الإسراء وبنو إسرائيل نموذجاً").

أهمية الموضوع:

- يعد موضوع الصراع بين الحق والباطل من أهم المواضيع التي تتعلق بحياة الناس كأفراد ومجتمعات، بل جعله الله تعالى من السنن التي أقام عليها الحياة بين البشر، والتعرف على طبيعة هذا الصراع يساعد الإنسان المسلم على التعامل معه وفق السنن الإلهية المرسومة، فيحقق النجاح والنصر والتمكين، وأما إذا تخلف عن إدراك حقيقة الصراع والأخذ بعوامل المواجهة فسيحل به الهلاك والدمار، وقد جعل الله تعالى لنا نموذجاً على ذلك في قصة بني إسرائيل وما حل بهم.

أسباب اختيار البحث:

- الحاجة إلى لفت النظر لأهمية التعاطي مع سنة الصراع بين الحق والباطل في بناء المجتمعات أو تدميرها.
- الغفلة عن التعاطي مع موضوع الصراع بين الحق والباطل وما له من أثر في حياة البشر.
- كان بنو إسرائيل محور كثير من الصراع الذي ذكره القرآن الكريم وخاصة في صدر سورة الإسراء.
- الاسهام في رفد المكتبة الاسلامية بالأبحاث العلمية التي تساعد الأمة في النهوض ومواجهة التحديات.

أهداف البحث:

- إبراز دور الصراع بين الحق والباطل في تحديد مصير الشعوب والمجتمعات.
- كشف خطورة الوقوع في الفساد المؤذن بسلب التمكين.
- تعزيز الإيمان بمدى معية الله للمؤمنين الصالحين وخذلانه للطغاة الظالمين.
- بيان أثر أن إقامة الحق ودفع الباطل سنة ربانية وضرورة بشرية لحفظ التمكين.



- إظهار مدى توغل الفساد والطغيان في بني إسرائيل عبر التاريخ وتطبعهم به، وأن ذلك الفساد والطغيان كان سببا في سلب ملكهم والتنكيل بهم.
 - بث الأمل وروح التحدي في نفوس المؤمنين المقاومين للصهيانية كونهم سوط الله تعالى الذي يؤدي به الطغاة من الصهيانية المعتدين، وأن النصر حليفهم.
- مشكلة البحث: يعتبر موضوع الصراع بين الحق والباطل من أهم القضايا التي تؤرق البشرية جمعاء لما لها من التأثير على الحياة العامة والخاصة. ومن ثم كان من الضروري دراسة هذه الظاهرة من خلال القرآن الكريم، مدعما ذلك بالنماذج العملية التي تجعل القضية أكثر وضوحا وبيانا للناس، ولذلك تكمن مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:
- السؤال الأول: ما طبيعة الصراع بين الحق والباطل في ضوء آيات القرآن الكريم؟
- السؤال الثاني: ما مبررات التمكين للحق في ضوء آيات القرآن الكريم من خلال قصة بني إسرائيل في سورة الإسراء؟
- السؤال الثالث: ما عوامل فساد الباطل المؤدية للهلاك من خلال قصة بني إسرائيل في سورة الإسراء؟.

منهجية البحث:

لقد سلك الباحث المنهج الاستقرائي التحليلي الذي يقوم على جمع النصوص القرآنية المتعلقة بالصراع بين الحق والباطل من خلال آيات القرآن الكريم وسورة الإسراء خاصة، والمتعلق ببني إسرائيل؛ وذلك لبيان مدى تأثيرها في الصراع والتمكين في الأرض.

حدود البحث: الآيات الواردة في القرآن الكريم المتضمنة للصراع بين الحق والباطل مع تسليط الضوء على قصة بني إسرائيل في سورة الإسراء كونها تطرقت لموضوع الفساد والإفساد.

الدراسات السابقة: اطلع الباحث على دراستين علميتين متعلقتين بموضوع الصراع بين الحق والباطل وهما:

الأولى: "الصراع بين الحق والباطل في ضوء القرآن الكريم للباحث د/ محمد عبد الله الزهري، جامعة الأزهر، كلية أصول الدين".

وقد تضمنت الدراسة الصراع بين الحق والباطل من منظور قرآني، وركزت على القصص القرآنية التي تبرز هذا الصراع بشكل عام، ثم أدوار الأنبياء في هذا الصراع، أما هذه الدراسة فقد تضمنت دراسة نموذج لصراع أمة من الأمم ذكرها في القرآن الكريم، والباحث ركز أكثر على ما جاء في سورة الإسراء لتعلقه بشكل أكثر بالصراع والفساد.

الثانية: "الصراع بين الحق والباطل دراسة دعوية من خلال سورة سبأ"، للباحث تركي بن عبيد بن دهلوس العنزي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

قامت هذه الدراسة على تحليل سورة سبأ من منظور دعوي وأبرزت الصراع بين الحق والباطل كما ورد في السورة وركز الباحث فيها على الأساليب الدعوية المستخدمة لمواجهة الباطل، وبحثي كما ذكرنا أنفا يتحدث عن الصراع من منظور سورة الإسراء.

كما أن الباحث قد اطلع على العديد من المقالات والكتيبات التي تتحدث عن موضوع الصراع بين الحق والباطل لكنها لا ترقى لأن تكون أبحاثا علمية محكمة.

التمهيد: التعريف بمصطلحات البحث:

أولا: تعريف (الصراع - الحق - الباطل) لغة واصطلاحا.

ثانيا: التعريف ببني إسرائيل.

ثالثا: التعريف بسورة الإسراء.

المبحث الأول: مكانة فلسطين وملكيتهما وأثرهما في الصراع.
المطلب الثاني: مكانة فلسطين في الرسالات وأثرها في الصراع.
المطلب الثالث: تملك الأرض المقدسة وأثره في الصراع.
المبحث الثاني: مبررات التمكين لبني إسرائيل معياره وأثره في الصراع.
المطلب الأول: دلالات التمكين لبني إسرائيل وأثره في الصراع.
المطلب الثاني: مبررات التمكين لبني إسرائيل ومعيار ذلك.
المطلب الثالث: أثر التمكين لبني إسرائيل في تحقيق الصراع.
المبحث الثالث: دلالات إفساد بني إسرائيل وأثره في الصراع.
المطلب الأول: طبيعة قضاء الله تعالى على بني إسرائيل بالفساد وأثره في الصراع.
المطلب الثاني: منشأ الفساد وطبيعته في بني إسرائيل.
المطلب الثالث: فترات الفساد الواقع من بني إسرائيل.
المبحث الرابع: دور الأمة في مواجهة الفساد الإسرائيلي.
المطلب الأول: مواجهة الفساد الإسرائيلي إرادة الـهية.
المطلب الثاني: مواجهة الفساد ضرورة بشرية.
المطلب الثالث: مواصفات المكافحين للفساد.
المطلب الرابع: طبيعة الإهلاك لبني إسرائيل
الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات
الفهارس العامة.

التمهيد: التعريف بمصطلحات البحث:

أولاً: تعريف (الصراع – الحق – الباطل) لغة واصطلاحاً.

تعريف الصراع لغة واصطلاحاً:

الصراع لغة: الصَّرْعُ في اللغة: الطَّرْحُ بِالْأَرْضِ. صَرَعَهُ يَصْرَعُهُ صَرْعاً، وَصَرْعاً، فَهُوَ مَصْرُوعٌ، وَصَرِيعٌ. وَالْجَمْعُ: صَرْعٌ⁽³⁾.
وصراع مفرد: وجمعه صراعات (لغير المصدر)، ومصدره صارعٌ، ومعناه: خصومة ومنافسة، ونزاع، ومشادة⁽⁴⁾.
وصراعُ العَدُوِّ: غالبه في المصارعة وحاول طرحه أرضاً، ومنه "مُصارعُ الثَّيْرَانِ- والصراعُ يكون عنيفاً بين نَدَيْنِ وفي المثل:
"من صَارَعَ الحَقَّ صرعه" وصراع الموت: قاومه وغالبه⁽⁵⁾.
فالمصارعة هي المغالبة والمنافسة والمنازعة والمقاومة تقع بين فريقين.

الصراع في الاصطلاح:

جاء في معجم لغة الفقهاء أن: الصراع: بالكسر مصرع، والمصارعة: اجتهد الشخص أن يلقي من يصارعه أرضاً... وأما
الصراع الفكري: فهو اجتهد كل من الأطراف المتصارعة كسب النصر لفكره⁽⁶⁾.

تعريف الحق لغة واصطلاحاً:

الحق في اللغة هو: الصحيح، الثابت بلا شك، عكسه الباطل⁽⁷⁾، وقيل هو الظاهر الواضح⁽⁸⁾

وحقُّ الأمر: أوجبه وصيَّره حقًّا لا يُشكَّ فيه، وأظهره وأثبتته كما قال تعالى: ﴿لِيُحَقِّقَ الْحَقَّ وَيَبْطِلَ الْبَاطِلَ وَلَوْ كَرِهَ الْمُجْرِمُونَ﴾ [الأنفال: 8]، أي: إحقاقاً للحق: تعزيزاً للحق، وأحقُّ الله الحق: أظهره وأثبتته⁽⁹⁾. وأحقُّ هو الله تعالى، والحكم المطابق للواقع يُطلق على الأقوال والعقائد والأديان والمذاهب باعتبار اشتغالها على ذلك⁽¹⁰⁾ فالحق في اللغة: هو الثابت الذي لا يسوغ إنكاره⁽¹¹⁾

الحق في الاصطلاح: جاء في التعريفات أن الحق: اسم من أسمائه تعالى، والشيء الحق، أي الثابت حقيقة، ويستعمل في الصدق والصواب أيضاً، يقال: قول حق وصواب⁽¹²⁾.

وقيل: "إن الحق هو الحكم المطابق للواقع، ويطلق على الأقوال والعقائد والأديان والمذاهب، باعتبار اشتغالها على ذلك، ويقابله الباطل"⁽¹³⁾. وهذا يتعلق بالمعاني والقيم.

تعريف الباطل لغة واصطلاحاً:

باطل الشيء بطلاً وبطولاً وبطلاناً ذهب ضياعاً، يقال: بطل دم القاتل ذهب دمه إذا قتل ولم يؤخذ له ثأر ولا دية، وبطل بمعنى: فسد وسقط حكمه، يقال: أبطل البيع، وبطل الدليل فهو باطل⁽¹⁴⁾.

والباطل: ضد الحق وهو ما لا ثبات له عند الفحص عنه، وقد يقال ذلك في الاعتبار إلى المقال والفعال، قال الله تعالى: ﴿لَمْ تَلِسْوَ الْحَقَّ بِالْبَاطِلِ﴾ [آل عمران: 71]⁽¹⁵⁾.

الباطل في الاصطلاح:

الباطل هو الذي لا يكون صحيحاً بأصله، وما لا يعتد به، ولا يفيد شيئاً، وما كان فائت المعنى من كل وجه مع وجود الصورة؛ إما لانعدام الأهلية أو المحلية كبيع الحر، وبيع الصبي⁽¹⁶⁾ وقيل: "الباطل والفساد والساقط ضد الصحيح وضد الحق، وهو ما لا ثبات له من المقال والفعال عند الفحص عنه"⁽¹⁷⁾.

ثانياً: التعريف ببني إسرائيل:

إسرائيل مفرد: لقب أطلق على يعقوب بن إسحاق عليهما السلام كما قال تعالى: ﴿كُلُّ الطَّعَامِ كَانَ حِلاًّ لِّبَنِي إِسْرَءِيلَ إِلَّا مَا حَرَّمَ إِسْرَءِيلُ عَلَى نَفْسِهِ﴾ [آل عمران: 93]. وأما بنو إسرائيل فهم ذُرِّيَّة يعقوب عليه السَّلام وكانوا اثني عشر سبطاً كما قال تعالى: ﴿سَلِّ بَنِي إِسْرَءِيلَ كُلَّ وَاتِّبَهُمْ مِنْ آيَةٍ بَيِّنَةٍ﴾ [البقرة: 211]⁽¹⁸⁾.

قال ابن جزي في التسهيل: "إسرائيل هو يعقوب بن إسحاق بن إبراهيم عليه السلام وهو والد الأسباط، واليهود ذريتهم"⁽¹⁹⁾، وأكد على ذلك الجزائري في أيسر التفاسير فقال: "إسرائيل: هو يعقوب بن إسحاق ابن إبراهيم عليهم السلام وبنوه هم: اليهود؛ لأنهم يعودون في أصولهم إلى أولاد يعقوب الاثني عشر"⁽²⁰⁾، لكنهم انحرفوا عن الطريق وحل فيهم الفساد فكانوا: "هم أصل كل فساد وقع في الأرض، وهم الذين أوقدوا نيران جميع الحروب التي وقعت في العالم، فإنهم كما وصفهم الله ﴿وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَاداً وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ﴾ [المائدة: 64]، فهم "وراء فساد الإلحاد، وفساد الأخلاق، وفساد التنصر والتكفير، وفساد الأفكار، وفساد القوميات والعصبيات، وفساد الاقتصاد، وفساد الأسر والبيوت، وفساد الصحافة والإعلام. ولذلك أطلق القرآن وصفه لهم بالسعي في الأرض فساداً، ولم يخص من الفساد نوعاً معيناً، ونبه بإطلاقه على أنهم وراء كل فساد"⁽²¹⁾.

يقول العلامة عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني عن مشكلة اليهود النفسية:

ومشكلة اليهود النفسية قائمة على اعتبار أنفسهم شعب الله المختار، وأنهم أبناء الله وأحباؤه، وأنهم جبيلة خاصة تمتاز على سائر أمم الأرض، وأن سائر أمم الأرض بالنسبة إليهم بمنزلة البهائم التي ينبغي أن تكون مسخرة لهم، ولذلك فلا حرج عندهم أن يسلبوا الأميين- غير اليهود- أموالهم بأية وسيلة غير مشروعة، ولا حرج عندهم أن يفتكوا بالشعوب، ويفسدوا أخلاقهم وأوضاعهم الاجتماعية، فدماء الأمم مهددة في نظرهم، وهم يحقدون على سائر الأمم والشعوب؛ لأنها لا تعترف لهم بهذا الحق الذي يروونه لأنفسهم من دون الناس زورا وبهتانا، وظلما وعدوانا، ولأنها لا تمنحهم مقام السيادة المطلقة، مع أن الله قد ضرب عليهم الذلة والمسكنة بذنوبهم الكثيرة وجرائمهم الخطيرة... وما تزال أحلام استعادة الملك العظيم الذي حياه الله لداود وسليمان عليهما السلام تسيطر على أوهامهم، وتتحكم بكل ما يدبرون ويخططون من مكر وكيد، وبكل ما يدسون من دسائس تعمل على تقويض دعائم شرائع ربانية، ودول كبرى، وحضارات نافعة⁽²²⁾.

ثم قال: "لقد آتاهم الله - تعالى - الملك العظيم من قبل فلم يحافظوا عليه، ولم يراعوا حقه، ولكنهم أسرعوا فنقضوا الأسس التي كانت هي عماد ملكهم، فعصوا الله، ونشروا في الأرض الفساد، وظلموا وعتوا عتوا كبيرا، وأخذوا يعتدون على أنبيائهم ورسولهم، والمخلصين من دعائهم، حتى سجل التاريخ عليهم قتل النبيين بغير حق"⁽²³⁾.

ثالثا: التعريف بسورة الإسراء:

روي عن ابن عباس ؓ أنها مكية غير قوله تعالى: ﴿وَإِنْ كَادُوا لَيَسْتَفِزُّوكَ مِنَ الْأَرْضِ﴾ [الإسراء: ١٧٦]، إلى قوله: ﴿وَأَجْعَلْ لِي مِنْ لَدُنْكَ سُلْطَانًا نَصِيرًا﴾ [الإسراء: ٨٠]، فإنها مدنيات حين جاء وفد ثقيف. وهي مائة وإحدى عشرة آية، وألف وخمسمائة وثلاث وثلاثون كلمة، وعدد حروفها ستة آلاف وأربعمائة وستون حرفاً⁽²⁴⁾.

وقد أخرج البخاري وابن مردويه عن ابن مسعود ؓ أنه قال: "هذه السورة والكهف ومريم وطه والأنبياء هن من العتاق الأول وهن من تلادي"⁽²⁵⁾. والمعنى أنها من: "العتاق: وهي جمع عتيق وهو القديم، وكذلك التالذ بمعنى القديم. ومراده- ؓ- أن هذه السور من أول ما حفظه من القرآن"⁽²⁶⁾. وفي هذه السورة ذكر "من أحوال بني إسرائيل ما لم يذكر في غيرها. وهو استيلاء قوم أولي بأس، أي الآشوريين عليهم ثم استيلاء قوم آخرين وهم الروم عليهم"⁽²⁷⁾.

وسميت الإسراء؛ لأنها بدأت بالإسراء؛ ولأن الإسراء أعظم حدث في حياة النبي -ﷺ-، بل وفي حياة البشرية كلها.. فلم يقع هذا الحدث في الحياة البشرية، إلا تلك المرة.. فكان بذلك أعظم معلم من معالم تلك السورة، وحق له أن يكون وحده دون غيره، عنواناً لها"⁽²⁸⁾.

وقد اشتملت السورة على العديد من المحاور المهمة ونذكر منها ما جاء في مطلعها لتعلقه ببحثنا، فقد تطرقت إلى "إسراء الله- تعالى- بنبيه ﷺ من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى، وعن الكتاب الذي آتاه الله- تعالى- لموسى- عليه السلام- ليكون هداية لقومه، وعن قضاء الله في بني إسرائيل"⁽²⁹⁾.

وقد تضمنت كذلك من "خصائص نبينا (عليه السلام)، وانطوت على ما حصل من النصوص في الصحيح والمقطوع به والمجمع عليه من أنه - ﷺ - سيد ولد آدم"⁽³⁰⁾ فاستفتحت السورة بقصة الإسراء، وقد تضمنت حسبما وقع في صحيح مسلم غيره إمامته بالأنبياء عليهم السلام وفهم إبراهيم وموسى وغيرهما من الأنبياء من غير استثناء"⁽³¹⁾.

وقد افتتحت السورة بذكر معجزة الإسراء: "توطئة للتنبؤ بين شريعة الإسلام وشريعة موسى عليه السلام على عادة القرآن في ذكر المثل والنظائر الدينية، ورمزا إلهيا إلى أن الله أعطى محمدا - ﷺ - من الفضائل أفضل مما أعطى من قبله، وأنه أكمل له الفضائل فلم يفته منها فائت. فمن أجل ذلك أحله بالمكان المقدس الذي تداولته الرسل من قبل، فلم يستأثرهم بالحلول بذلك المكان وهو مهبط الشريعة الموسوية، ورمز أطوار تاريخ بني إسرائيل وأسلابهم، والذي هو نظير المسجد الحرام



في أن أصل تأسيسه في عهد إبراهيم.....، فأحل الله به محمدا عليه الصلاة والسلام بعد أن هجر وخرب إيماء إلى أن أمته تجدد مجده.

وأن الله مكنه من حرمة النبوة والشرعية، فالمسجد الأقصى لم يكن معمورا حين نزول هذه السورة وإنما عمرت كنائس حوله، وأن بني إسرائيل لم يحفظوا حرمة المسجد الأقصى، فكان إفسادهم سببا في تسلط أعدائهم عليهم وخراب المسجد الأقصى. وفي ذلك رمز إلى أن إعادة المسجد الأقصى ستكون على يد أمة هذا الرسول الذي أنكروا رسالته⁽³²⁾.

المبحث الأول: مكانة فلسطين وملكيته وأثرها في الصراع

المطلب الأول: مكانة فلسطين وأثرها في الصراع

لا خلاف بين أهل الديانات السماوية أن لفلسطين وليبت المقدس مكانة عظيمة، فعلى تراثها بني ثاني مسجد في الأرض⁽³³⁾، وكذلك كان فيها مهبط كثير من الأنبياء عليهم السلام⁽³⁴⁾، ولما كان لها هذه المكانة فقد كانت محل كثير من الصراعات، وفي هذا المبحث سوف يتم بيان تلك المكانة وأثرها في الصراعات:

المطلب الأول: مكانة فلسطين في الرسالات وأثرها في الصراع

ذكر الله عز وجل في السورة أن فلسطين أرض مباركة كما قال تعالى: ﴿الَّذِي بَرَكْنَا حَوْلَهُ﴾ [الإسراء: 1]، وللمفسرين أقوال متعددة في نوعية البركة التي تميزت بها الأرض المقدسة؛ فمنهم من ذهب إلى أن البركة فيها تتمثل في كونها معدن الأنبياء من لدن إبراهيم عليه السلام، ومهبط الملائكة⁽³⁵⁾.

وقيل: إن البركة فيها بكثرة الأشجار والأنهار والخصب الدائم⁽³⁶⁾، ومن بركتها وجود المسجد الأقصى والذي فضّل على غيره من المساجد سوى المسجد الحرام ومسجد المدينة، وأنه يطلب شد الرحال إليه للعبادة والصلاة فيه⁽³⁷⁾، وأن الله اختصه محلا لكثير من أنبيائه وأصفياه⁽³⁸⁾.

وخلاصة الأمر فقد أحاط الله تعالى "جوانبه بالبركات الدينية والدينية".

أما البركات الدينية فمن مظاهرها: أن هذه الأرض التي حوله، جعلها الله - تعالى - مقرا لكثير من الأنبياء، كإبراهيم وإسحاق ويعقوب، وداود وسليمان، وزكريا ويحيى وعيسى.

وأما البركات الدينية فمن مظاهرها: كثرة الأنهار والأشجار والثمار والزروع في تلك الأماكن.

قال بعض العلماء: وقد قيل في خصائص المسجد الأقصى: أنه متعبد الأنبياء السابقين، ومسرى خاتم النبيين، ومعراج إلى السموات العلاء. وأولى القبلتين وثاني المسجدين، وثالث الحرمين، لا تشد الرحال بعد المسجدين إلا إليه⁽³⁹⁾، فهذه المكانة لببت المقدس جعلها موطننا للصراع بين الحق والباطل، وقد وقع فيها من الملاحم مالم يقع في غيرها من البلدان، وكذلك ستكون موطننا للملاحم آخر الزمان كما ورد بذلك بالآثار⁽⁴⁰⁾.

المطلب الثاني: تملك الأرض المقدسة وأثره في الصراع

إن من مبررات الصراع الواقع اليوم والمناسب ذكره في هذا البحث ملكية الأرض المقدسة فقد ذكر الله تعالى في سورة المائدة قوله تعالى عن موسى عليه السلام: ﴿يَقْوَرُ أَذْخُلُوا الْأَرْضَ الْمُقَدَّسَةَ الَّتِي كَتَبَ اللَّهُ لَكُمْ﴾ [المائدة: 21] ففي هذه الآية ذكر الله سبحانه وتعالى أنه كتب الأرض المقدسة لبني إسرائيل، فكيف لأحد أن ينازعهم في ذلك؟ ولعلاج هذه الشبهة لا بد من بيان الأمور التالية:

الأمر الأول: أن الأرض لله تعالى فهو خالقها ويورثها من يشاء من عباده كما قال تعالى: ﴿إِنَّ الْأَرْضَ لِلَّهِ يُورِثُهَا مَنْ

يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ﴾ [الأعراف: 128].

الأمر الثاني: أن الله تعالى ذكر أن الأرض يورثها ويكتبها لعباده الصالحين، كما قال تعالى: ﴿إِنَّا آتَيْنَاكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَ وَآتَيْنَاكَ مَا نَشَاءُ مِنَ الْأَرْضِ يَرِثُهَا الَّذِينَ آمَنُوا وَالْأَرْضُ لِلَّهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ﴾ [الأعراف: ١٢٨].

الأمر الثالث: أن الكتابة هنا ليس تمليكاً وإنما هي دعوة سابقة من الله عز وجل؛ لإقامة التوحيد والمعنى " ادخلوا الأرض المقدسة التي قدر الله لكم دخولها لتنشروا التوحيد بين أهلها" ⁽⁴¹⁾، ولقد كانت الدعوة من الله تعالى " حتى تطمئن نفوسهم للدخول والانتصار على عدوهم" ⁽⁴²⁾.

قال العلامة المراغي: " فقول موسى: كتب الله لكم، يريد به ما وعد الله به إبراهيم من حق السكنى في تلك البلاد المقدسة، لا أن المراد أنها تكون كلها ملكاً لهم لا يباحهم فيها أحد؛ لأن هذا مخالف للواقع، ولن يخلف الله وعده، فاستنباط اليهود من ذلك الوعد أنه لا بد أن يعود لهم ذلك الملك ليس بصحيح" ⁽⁴³⁾.

ولقد أورد ابن الجوزي في زاد المسير: "وفي قوله تعالى: «الَّذِينَ كُتِبَ لَهُمُ لَكُمْ ثَلَاثَةٌ» أقوال: أحدها: أنه بمعنى أمركم وفرض عليكم دخولها، قاله ابن عباس، والسدي. والثاني: أنه بمعنى: وهبها الله لكم، قاله محمد بن إسحاق. وقال ابن قتيبة: جعلها لكم. والثالث: كتب في اللوح المحفوظ أنها مساكنكم. فإن قيل: كيف قال: ﴿فَإِنَّهَا مُحَرَّمَةٌ عَلَيْهِمْ﴾ [المائدة: ٢٦]، وقد كتبها لهم؟ فعنه جوابان:

أحدهما: أنه إنما جعلها لهم بشرط الطاعة، فلما عصوا حرّمها عليهم.
والثاني: أنه كتبها لبني إسرائيل، وإليه صارت، ولم يعن موسى أن الله كتبها للذين أمرؤا بدخولها بأعيانهم. قال ابن جرير: ويجوز أن يكون الكلام خرج مخرج العموم، وأريد به الخصوص فتكون مكتوبة لبعضهم، وقد دخلها يوشع، وكالب" ⁽⁴⁴⁾.
وقال صاحب روح البيان: " كتب في اللوح المحفوظ أنها تكون مسكننا لكم إن أمتتم وأطعتم؛ لقوله تعالى لهم بعد ما عصوا: ﴿فَإِنَّهَا مُحَرَّمَةٌ عَلَيْهِمْ﴾ [المائدة: ٢٦]" ⁽⁴⁵⁾.

وهناك قول آخر هو أن الله عز وجل " وهبها لكم ثم حرّمها عليكم بامتناعكم من دخولها وقبولها، وقيل: كتب لكم بشرط أن تدخلوها، وقيل: أوجها عليكم، وإنما قال: لكم ولم يقل: عليكم؛ لأن دخولهم إياها يعود عليهم بنفع عاجل وأجل فيكون ذلك لهم لا عليهم" ⁽⁴⁶⁾.

الأمر الرابع: أن وراثته بني إسرائيل كانت في مدة إيمانهم ووقوفهم مع موسى عليه السلام وخروجهم من بطش فرعون وقومه كما قال تعالى: ﴿وَأَوْزَنَّا الْقَوْمَ الَّذِينَ كَانُوا يُسْخَعُونَ مَشْرِقَ الْأَرْضِ وَمَغْرِبَهَا الَّتِي بَرَكْنَا فِيهَا﴾ [الأعراف: ١٣٧]. ولا شك أن بني إسرائيل كان فيهم صلاح وجهاد وأعظم جهاد لهم هو وقوفهم أمام فرعون الطاغية استجابة لأمر الله ورسوله موسى عليه السلام.

قال ابن كثير في تفسير قوله تعالى: " ﴿الَّذِينَ كُتِبَ لَهُمُ لَكُمْ﴾ [المائدة: ٢٦] أي: التي وعدكموها الله على لسان أبيكم إسرائيل: أنه وراثته من آمن منكم" ⁽⁴⁷⁾.

الأمر الخامس: أن الله تعالى حرّمها عليهم بسبب عصيانهم ⁽⁴⁸⁾، قال صاحب التفسير الحديث: " هذا، ونبتة إلى وجوب الحذر من مخادعة اليهود لبسطاء المسلمين ودعواهم أن القرآن سجل أن الله عز وجل جعل فلسطين إرثاً لهم وكتبها لهم استناداً إلى هذه الآية وما يماثلها مثل آية سورة المائدة هذه: ﴿يَا قَوْمِ ادْخُلُوا الْأَرْضَ الْمُقَدَّسَةَ الَّتِي كُتِبَ لَكُمْ وَلَا تَتَذَكَّرُوا عَلَىٰ أَذْبَارِكُمْ فَتَنْقَلِبُوا خَائِبِينَ﴾، فما جاء في هذه الآيات هو خاص بالزمن الذي تم فيه ذلك، ونتيجة لما كان من استجابتهم لكلام الله، وصبرهم على ما ذكرته الآية التي نحن في صدها بصراحة. وعلى ما هو متفق عليه عند المؤولين والمفسرين بدون خلاف. وبعبارة أخرى إن

هذه العبارات القرآنية هي إيدان أو حكاية لموقف رباني مقابل موقف بني إسرائيل وهو الصبر. ولقد احتوى القرآن آيات بل فصولا كثيرة كثيرة تغني عن التمثيل فيها إيدان رباني بتغير موقف الله إزاء بني إسرائيل بسبب تغير موقفهم. منها ما هو في صدد مواقفهم قبل النبي صلى الله عليه وسلم وفي زمن موسى عليه السلام وبعده. ومنها ما هو في صدد مواقفهم إزاء الرسالة النبوية، حيث يتبادر من ذلك أن الموقف الذي حكاه الله تعالى وأذنه في هذه العبارات ليس على سبيل التأييد، وأنه كان منوطا بموقف بني إسرائيل، وأنه تغير بتغير هذا الموقف⁽⁴⁹⁾.

وهكذا فكل أمة تعصي الله وتندثر الفساد في الأرض يُسلب منهم التمكين ويُجعل للصالحين سبيل في ملكها، وخلاصة الأمر أن ملكية الأرض، ومنها الأرض المقدسة لله عز وجل وهو يرثها عباده الصالحين، وبنو إسرائيل لما ساروا على نهج الأنبياء ملكهم الله عليها، ولما انحرفوا عن الصراط المستقيم سلبت منهم هذه الملكية.

المبحث الثاني: مبررات التمكين لبني إسرائيل معياره وأثره في الصراع

المطلب الأول: دلالات التمكين لبني إسرائيل

ذكرنا في المبحث السابق أن التمكين لبني إسرائيل لم يكن تمكيناً لنسب؛ لكونهم من نسل يعقوب عليه السلام، ولا تمليكاً جهوياً؛ لكونهم أصحاب مكانة دنيوية؛ وإنما كان التمكين لهم لما كانوا يتمتعون به من العبادة والصالح وتحمل أعباء الرسالة كما قال عز وجل: ﴿يَقَوْمُ ادْخُلُوا الْأَرْضَ الْمُقَدَّسَةَ الَّتِي كَتَبَ اللَّهُ لَكُمْ﴾ [المائدة: ٢١]. ومعروف أن هذه الكتابة كانت لهم عندما اتبعوا موسى عليه السلام والخروج معه من أرض الطاغية فرعون الذي استعبدهم، فكان التمكين لهم جزاء التضحية والخروج، ولكن لما أفسدوا وبغوا واستكبروا سحبت منهم هذه المزية كما قال تعالى: ﴿وَأَنْ أَسْأَتْهُمْ فَلَهَا﴾ [الإسراء: 7].

والمعنى: "وإن أسأتم بالبغي والطغيان والاستعلاء، كانت مضرة هذه الإساءة عائدة عليكم، وقد عرفتم هذا الدستور الإلهي، فيما تناوب عليكم من الضراء أولا بسبب إفسادكم الفظيع أول مرة، والسرء ثانياً حينما تبتم إلى الله، وعرفتم طريق الصلاح والاستقامة." ﴿فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ الْآخِرَةِ لِيَسْتَوْفُوا وَجُوهَكُمْ وَلِيَدْخُلُوا الْمَسْجِدَ كَمَا دَخَلُوهُ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَلِيُتَبَرَّكُوا مَا عَلَوُا تَتَبَرَّكُوا﴾ [الإسراء: 7]: فإذا جاء عقاب المرة الآخرة من الإفساد والاستعلاء الكبير على الناس، بعثنا عليكم يا بني إسرائيل عبداً لنا أقوياء أشداء لكي يعاقبوكم على المرة الثانية من الإفساد، وليظهروا بهذا العقاب العنيف آثار المساءة الشديدة على وجوهكم من الحزن والخوف والرعب، والصفرة والحيرة -فإن الأعراض النفسية تتجلى آثارها واضحة على الوجوه- وبعثناهم أيضاً ليدخلوا المسجد الأقصى -بيت المقدس- بالسيف والقهر والغلبة والإذلال كما دخلوه أول مرة، وليتبروا ويهلكوا ما علوه وغلبوه واستولوا عليه تبيرا وإهلاكا شديداً لا يوصف⁽⁵⁰⁾.

المطلب الثاني: مبررات التمكين لبني إسرائيل ومعياري ذلك

لقد أورد الله عز وجل مبررات التمكين لبني إسرائيل في السورة وأهمها الآتي:

الأول: الإيمان والتوحيد: كما قال تعالى: ﴿وَأَتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَجَعَلْنَاهُ هُدًى لِّبَنِي إِسْرَءِيلَ أَلَّا يَتَّخِذُوا مِنْ دُونِي وَكِيلًا﴾ [الإسراء: ٢]، والمعنى: "لئلا يتخذوا (من دوني وكيلًا) أي: ولياً ولا نصيراً ولا معبوداً دوني؛ لأن الله تعالى أنزل على كل نبي أرسله أن يعبدوه وحده لا شريك له"⁽⁵¹⁾.

الثاني: الاتباع لهدى الله عز وجل والإيمان بكتبه.

كما قال تعالى: ﴿وَأَتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَجَعَلْنَاهُ هُدًى لِّبَنِي إِسْرَءِيلَ أَلَّا تَتَّخِذُوا مِن دُونِي وَكِيلًا﴾ [الإسراء: 2]، فقد "بين الله تعالى في الآية السابقة أنه أعطى موسى التوراة ليستهدي بها بنو إسرائيل" (52) والمراد: دللناهم به على الهدى (53) ليهتدوا به.

وكما قال تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَا التَّوْرَةَ فِيهَا هُدًى وَنُورٌ يَحْكُمُ بِهَا النَّبِيُّونَ الَّذِينَ أَسْمَوْا لِلَّذِينَ هَادُوا وَالرَّسُولُ وَالْأَحْبَارُ بِمَا اسْتُحْفِظُوا مِن كِتَابِ اللَّهِ﴾ [المائدة: 44].

الثالث: السير على نهج الأنبياء: كما قال تعالى: ﴿ذُرِّيَّةً مِّنْ حَمَلْنَا مَعَ نُوحٍ إِنَّهُ كَانَ عَبْدًا شَكُورًا﴾ [الإسراء: 3]، وهم موسى وبنو إسرائيل (54).

والمعنى: "يا ذرية من حملنا مع نوح. فيه تهييج وتنبيه على المنة، أي: يا سلالة من نجينا فحملنا مع نوح في السفينة، تشبهوا بأبيكم، {إنه كان عبداً شكوراً}" (55).

وقال العلامة المراغي: "أي يا سلالة ذلك النبي الكريم الذي شمله الله بجميل رعايته، وأنجاه من غرق الطوفان، بما ألهمهم من عمل السفينة التي حمل فيها من كل زوجين اثنين، أنتم من حفدة أبنائه، فتشبهوا بأبيكم، واقتدوا به، فإنه كان عبداً شكوراً" (56).

والمقصود أن: "بني إسرائيل هؤلاء، هم من أبناء وذرياري البقية الباقية من قوم نوح، الذين آمنوا معه، وحملوا في السفينة، ونجوا من الغرق.. وفي وصف بني إسرائيل بهذه الصفة إلفات لهم إلى أنهم من ذرية قوم مؤمنين، نجاهم الله بإيمانهم من الغرق الذي حلَّ بإخوانهم الكافرين" (57).

وفي الآية أيضاً "التنويه بالثناء على نوح عليه السلام بقيامه بشكر الله واتصافه بذلك والحث لذريته أن يقتدوا به في شكره ويتابعوه عليه، وأن يتذكروا نعمة الله عليهم إذ أبقاهم واستخلفهم في الأرض وأغرق غيرهم" (58).

الرابع: تحقيق العبودية لله عز وجل

وذلك من خلال تذكيرهم بما كان عليه جدهم نوح عليه السلام حيث قال تعالى عنه: ﴿إِنَّهُ كَانَ عَبْدًا شَكُورًا﴾ [الإسراء: 3]، والولد سر أبيه، فيجب أن يكونوا شاكرين كأبيهم، إذ يجب أن يسيروا سيرته فيشكروا" (59).

وفي الآية أيضاً: "تحريض لبني إسرائيل على أن يلحقوا بنوح، ويتأسوا به، ويشكروا الله أن بعث فيهم رسولا، وأنزل معه كتاباً يهديهم ويبين لهم طريق الحق!" (60).

الخامس: الإحسان في الأعمال:

كما قال تعالى: ﴿إِنْ أَحْسَنْتُمْ أَحْسَنْتُمْ لِأَنفُسِكُمْ﴾ [الإسراء: 7]، والمراد هنا: "إِنْ أَحْسَنْتُمْ) يا بني إسرائيل، فأطعتم الله وأصلحتم أمركم، ولزمتهم أمره ونهيه (أَحْسَنْتُمْ) وفعلتم ما فعلتم من ذلك (لَأَنفُسِكُمْ)؛ لأنكم إنما تنفعون بفعلتكم ما تفعلون من ذلك أنفسكم في الدنيا والآخرة" (61).

السادس: عدم الإساءة والفساد في الأرض

وبدل على ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَنْ أَسْأَلَنَّ فَلَهَا﴾ [الإسراء: 7]، والمراد: "وإن عصيتكم الله وركبتم ما نهاكم عنه حينئذ، فإلى أنفسكم تسيتون؛ لأنكم تسخطون بذلك على أنفسكم بركم، فيسلط عليكم في الدنيا عدوكم، ويمكن منكم من بگاكم سوءاً، ويخلدكم في الآخرة في العذاب المهين" (62).

ولما حقق بنو إسرائيل هذه المبررات استحقوا معية الله وتمكينه كما قال تعالى: ﴿رَدَدْنَا لَكُمُ الْكُرَّةَ عَلَيْهِمْ﴾ [الإسراء: ٦]، أي: "جعلناكم تغلبونهم بعد أن غلبوكم، وأصل الكرة الرجعة، وإطلاقها هنا لما فيه من الرجوع إليهم بعد هزيمتهم منهم. و﴿أَكْثَرُ نَفِيرًا﴾: النفير والنافر من ينفر مع الرجل من عشيرته لمؤازرته، والمراد من قوله: ﴿أَكْثَرُ نَفِيرًا﴾ أكثر عددًا بما كنتم أو من أعدائكم" (63)، "وذلك بسبب إحسانكم وخضوعكم لله" (64)، قال العز بن عبد السلام: "جدد عليهم النعمة فبقوا بها مائة وعشرين سنة، وبعث فيهم أنبياء" (65).

فإذا كان المعيار الذي استحق من خلاله بنو إسرائيل التمكين وأي أمة من الأمم هو الإيمان بالله عز وجل وتوحيده والالتزام بهدي الله عز وجل والسير على نهج الأنبياء في الإحسان إلى الخلق وعدم الفساد في الأرض، فهذا هو المعيار الذي مكن الله لبني إسرائيل وليس لأنهم من نسل محدد أو من طبقة معينة؛ بل لما تخلوا عن هذا المعيار وتنكبوا له واعتمدوا على أنسابهم وأحسابهم وسعوا في الأرض الفساد سلب الله تعالى منهم ملكهم كما وقع لهم في المدينة أو من التنكيل الذي وقع بهم قبل ذلك.

المطلب الثالث: أثر التمكين لبني إسرائيل في تحقيق الصراع

لقد كان للتمكين لبني إسرائيل أثر بالغ في تحقيق الصراع وذلك من خلال أمرين:

الأمر الأول: عندما سار بنو إسرائيل على الطريق المستقيم واتبعوا الأنبياء عليهم السلام أنعم الله عليهم بنعم كثيرة جدا منها: "الوحدة والاجتماع بعد الفرقة والانقسام وتكوين الدولة، وهذا من أعظم النعم، وذلك أن بني إسرائيل لما دخلوا فلسطين كانوا عبارة عن مجموعة من القبائل المتفرقة كما قال تعالى: ﴿وَقَطَّعَتُهُمْ اثْنَتَيْ عَشْرَةَ أَسْبَاطًا أُمَمًا﴾ [الأعراف: 160] أي: "اثنتي عشرة قبيلة متعارفة متوالفة، كل بني رجل من أولاد يعقوب قبيلة" (66).

ثم لما تعرضوا لأخطار الغزاة اتجهوا إلى تحقيق التكتل والاجتماع في إطار دولة واحدة؛ وذلك أنهم طلبوا من نبي لهم أن يدعو الله أن يبعث لهم ملكا يقاتل في سبيل الله فيدفع عنهم الظلم والعدوان الذي نزل بهم كما قال تعالى: ﴿الَّذِينَ يَدْعُونَ لِيُخْرِجَهُمْ مِنَ الْإِسْرَاءِ إِلَى دَارِ الْوَدَّاعِ﴾ [البقرة: ٢٤٦]، وهذا نوع من التحول الإيجابي، وفي النهاية بعد التمحيص والبلاء والجهاد، انتصروا على جالوت وآتاهم الله الملك كما قال تعالى: فهزمهم بإذن الله... "حتى صاروا مملكة يضرب بها المثل في عهد سليمان عليه السلام قال تعالى: ﴿وَهَبْ لِي مُلْكًا لَا يَنْبَغِي لِأَحَدٍ مِّنْ بَعْدِي﴾ [ص: ٣٥].

ومن النعم كذلك إيراغهم الأرض المقدسة بعد الاستضعاف من فرعون كما قال تعالى: ﴿وَأَوْرَثْنَا الْقَوْمَ الَّذِينَ كَانُوا يُسْتَضْعَفُونَ مَشْرِقَ الْأَرْضِ وَمَغْرِبَهَا الَّتِي بَرَكْنَا فِيهَا وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ الْحُسْنَىٰ عَلَىٰ بَنِي إِسْرَءِيلَ بِمَا صَبَرُوا﴾ [الأعراف: ١٣٧].

ومن النعم كذلك دفع الظالمين عنهم ونصرهم عليهم، ومعلوم ما لهذا الأمر من أثر في التمكين، قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِ اذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ أَجَاكُمْ مِّنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَسُومُونَكُم بِسُوءِ الْعَذَابِ وَيُدْعِيُونَ إِلَىٰ تَبَائِهِمْ وَيَبْعَثُونَ نِسَاءَكُمْ فِي دَلِيلِكُمْ فَلَا مِّنْ رَبِّكُمْ عَظِيمٍ﴾ [إبراهيم: ٦].

ومن النعم كذلك أن الله أمدهم بالأموال والبنين وجعلهم أكثر نفيرا (67) قال تعالى: ﴿وَأَمَدَدْنَاهُمْ بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ وَجَعَلْنَاهُمْ أَكْثَرَ نَفِيرًا﴾ [الإسراء: ٦]، فلم: "نكتف بأن جعلنا النصر لكم على أعدائكم، بل فضلا عن ذلك، أمددناكم

بالكثير من الأموال والأولاد، بعد أن نهب أعداؤكم أموالكم، وقتلوا الكثيرين من أبنائكم⁽⁶⁸⁾. والنفير هنا: "من ينفر مع الرجل من قومه لنصرته ومؤازرته، وهو منصوب على التمييز، والمفضل عليه محذوف، والتقدير: وجعلناكم أكثر عددا وقوة من أعدائكم الذين جاسوا خلال دياركم⁽⁶⁹⁾..

الأمر الثاني: انحرافهم عن الطريق المستقيم ووقعوهم في الفساد والطغيان، وقد تمثل هذا الفساد في مظاهر متعددة كما هو مبثوث في سور القرآن وسيأتي ذكرها في المبحث الخامس، فلما أوغل بنو إسرائيل في الفساد سلب منهم التمكين، قال تعالى: ﴿بَعَثْنَا عَلَيْكُمْ عِبَادًا لَنَا أُولَى بَأْسٍ شَدِيدٍ فَجَاسُوا خِلَالَ الدِّيَارِ﴾ [الإسراء: ٥]، ثم جعلهم في عذاب إلى يوم القيامة قال سبحانه وتعالى: ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكَ لَيَبْعَثَنَّ عَلَيْهِمْ إِلَى يَوْمِ الْقِيَمَةِ مَنْ يَسُومُهُمْ سُوءَ الْعَذَابِ﴾ [الأعراف: ٦٧]، وقال النبي ﷺ: "لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق يقاتلون"⁽⁷⁰⁾، وفي رواية لأحمد: "لا تزال طائفة من أمتي على الدين ظاهرين لعدوهم قاهرين لا يضرهم من خالفهم إلا ما أصابهم من لأواء حتى يأتيهم أمر الله وهم كذلك". قالوا: يا رسول الله وأين هم؟ قال: "ببيت المقدس وأكناف بيت المقدس"⁽⁷¹⁾.

المبحث الثالث: دلالات إفساد بني إسرائيل وأثره في الصراع

المطلب الأول: طبيعة قضاء الله على بني إسرائيل بالفساد

للمفسرين تأويلان في المراد بالقضاء على بني إسرائيل؛ فقيل: إن قضاء الله تعالى هنا العلم السابق من الله عز وجل بما سيحل بهم نتيجة فسادهم. والمراد: "أَعْلَمْنَاهُمْ، وَأَخْبَرْنَاهُمْ فيما آتَيْنَاهُمْ مِنَ الْكِتَابِ أَنَّهُ سَيُفْسِدُونَ"⁽⁷²⁾.

ومن ثم فإن القضاء: "إخبار من الله- تعالى- لهم، بما سيكون منهم، حسب ما وقع في علمه المحيط بكل شيء، والذي ليس فيه إجبار أو قسر، وإنما هو صفة انكشافية، تنبئ عن مآلهم وأحوالهم"⁽⁷³⁾.

وقيل: القضاء هنا إنفاذ القضاء المحتوم والمقبوت، نقل ذلك عن أبي حيان حيث قال: "والفعل قضى يتعدى بنفسه إلى مفعول، كقوله- تعالى:- ﴿فَلَمَّا قَضَىٰ مُوسَى الْأَجَلَ﴾ [القصص: ٢٩]، ولما ضُمَّنَ هنا معنى الإيحاء أو الإنفاذ تعدى بإلى أي: وأوحينا أو أنفدنا إلى بني إسرائيل في القضاء المحتوم المثبوت"⁽⁷⁴⁾.

ولذلك فقد حكم الله سبحانه وتعالى عليهم: أن يفسدوا في الأرض مرتين [وهو قضاء لا مردّ له] ولهذا جاء الفعل مؤكداً: «لتفسدن». فكانه أمر لهم بأن يفسدوا؛ وذلك لأنهم واقعون تحت هذا القضاء الذي لا يردّ، حتى لكأنهم مأمورون به! وهذا من ابتلاء الله لهم، وغضبه عليهم، لما سبق في علمه- جل شأنه- من أنهم لن يستقيموا على هدى، ولن يسكنوا إلى عافية"⁽⁷⁵⁾.

وعلى ضوء الخلاف السابق اختلفوا في المراد بالكتاب: فقيل: التوراة، وقيل: اللوح المحفوظ⁽⁷⁶⁾.

وعلى القولين سيكون المعنى على القول الأول: {وَقَضَيْنَا إِلَىٰ بَنِي إِسْرَائِيلَ} أي: تقدمنا وعهدنا إليهم وأخبرناهم في كتابهم أنهم لا بد أن يقع منهم إفساد في الأرض مرتين بعمل المعاصي والبطر لنعم الله والعلو في الأرض والتكبر فيها، وأنه إذا وقع واحدة منهما سلط الله عليهم الأعداء وانتقم منهم، وهذا تحذير لهم وإنذار لعلمهم يرجعون فيتذكرون"⁽⁷⁷⁾. فهذا القضاء إخبار وإعلام وليس إجباراً وإلزاماً.

وعلى المعنى الثاني يكون المراد "فرغ ربك إلى بني إسرائيل فيما أنزل من كتابه على موسى صلوات الله وسلامه عليه بإعلامه إياهم، وإخباره لهم ﴿لَتَفْسِدَنَّ فِي الْأَرْضِ مَرَّتَيْنِ وَلَتَعْلُنَّ﴾ [الإسراء: 4] يقول: لتعصن الله يا معشر بني إسرائيل ولتخالفن أمره في بلاده مرتين ﴿وَلَتَعْلُنَّ عُلُوقًا كَثِيرًا﴾ [الإسراء: 4] يقول: ولتستكبرن على الله باجتراككم عليه استكباراً شديداً"⁽⁷⁸⁾.

قال صاحب التفسير الوسيط: "وأوحينا إلى بني إسرائيل في كتابهم التوراة، أو قضينا عليهم بسبب انحرافهم عن هداية، لتفسدن في الأرض التي تعيشون عليها في الشام، أو في جنس الأرض - لتفسدن فيها - مرتين، ولتستكبرن استكباراً كبيراً على الله تعالى، فلا تلتزمون بهداية، وعلى الناس فتغلبونهم وتظلمونهم وتسيئون إليهم"⁽⁷⁹⁾. ويؤيد ذلك قوله تعالى: ﴿وَإِذَا أَرَدْنَا أَنْ نُهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُوا فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا الْقَوْلُ فَدَمَرْنَاهَا تَدْمِيرًا﴾ [الإسراء: ١٦]، فإن قال قائل: وما فائدة أن يخبر الله - تعالى - بني إسرائيل في التوراة أنهم يفسدون في الأرض مرتين. وأنه يعاقبهم على ما كان منهم من استعلاء وطغيان، بأن يسلط عليهم من يذلهم ويقهرهم ويقضي عليهم؟⁽⁸⁰⁾

"فالجواب: أن إخبارهم بذلك يفيد أن الله - عز وجل - لا يظلم الناس شيئاً، وإنما يعاقبهم على ما يكون منهم من إفساد ويعفو عن كثير، وأن رحمته مفتوحة للعصاة متى تابوا وأنابوا وأصلحوا من شأن أنفسهم. وهناك فائدة أخرى لهذا الإخبار، وهو تنبيه العقلاء في جميع الأمم أن يحذروا من مواجهة المعاصي التي تؤدي إلى الهلاك، وأن يحذروا أممهم من ذلك، ويبصروهم بسوء عاقبة السير في طريق الغي، حتى لا يعرضوا أنفسهم لعقاب الله - عز وجل -.

ومن فوائد إيراد هذا الخبر في القرآن الكريم، تنبيه اليهود المعاصرين للنبي صلى الله عليه وسلم ومن على شاكلتهم في الفسوق والعصيان من المشركين، إلى سنة من سنن الله في خلقه، وهي أن الإفساد عاقبته الخسران⁽⁸¹⁾. ومن الفوائد: أن الأمم المغلوبة على أمرها. تستطيع أن تسترد مجدها، متى أصلحت من شأن أنفسها، ومتى استقامت على أمر الله - تعالى - فقال - سبحانه: ﴿ثُمَّ رَدَدْنَا لَكُمُ الْكُرَّةَ عَلَيْهِمْ وَأَمْدَدْنَاكُمْ بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ وَجَعَلْنَاكُمْ أَكْثَرَ نَفِيرًا﴾ [الإسراء: ٦]، ففي هذه الآية الكريمة تذكير لبني إسرائيل بجملة من نعم الله عليهم، بعد أن أصابهم ما أصابهم من أعدائهم⁽⁸²⁾.

المطلب الثاني: منشأ الفساد وطبيعته في بني إسرائيل

إن الفساد ظاهرة فسرتها معاجم اللغة والكتب السماوية وآراء المتخصصين بأنها: تحول الشيء من حالته الطبيعية المقبولة إلى حالة متفسخة غير مقبولة⁽⁸³⁾.

فالمراد بالإفساد: أن تعمد إلى الصالح في ذاته فتخرجه عن صلاحه، فكل شيء في الكون خلقه الله تعالى لغاية، فإذا تركته ليؤدي غايته فقد أبقيته على صلاحه، وإذا أخللت به فقد صد صلاحه ومهمته، والغاية التي خلقه الله من أجلها⁽⁸⁴⁾. ومنشأ "الفساد الذي ينضج من كيان بني إسرائيل، هو فساد يعي عن بطر وكبر، وكفر بنعم الله التي يفيضها عليهم، ولهذا جاء قوله تعالى: «وَلْتَعْلُنْ عُلُوقاً كَبِيرًا» معطوفاً على هذا الفساد، مؤكداً لتأكيد، حيث إنه كائن منه، ومتولد من كيان.. فهو علو فاسد، نتاج غرس فاسد. فهم إنما يفسدون حين يمكن الله لهم في الأرض، ويفيض عليهم الكثير من نعمه، وعندئذ يستبد بهم الغرور، ويستولي عليهم الأشر والبطر، شأن أصحاب النفوس النكدية، والقلوب المريضة، إذا مستها رحمة من رحمت الله، مكرت بها، وأحالتها في كيانها شراً ولاءً، تتغذى منه، وتلقي بثمره النكد إلى كل ما حولها"⁽⁸⁵⁾..

وأما طبيعة الفساد الذي وقع فيه بنو إسرائيل الذي استحقوا به الهلاك وسلب التمكين منهم، هو ما قاموا به من مخالفة لمتطلبات التمكين التي ذكرناها سابقاً وتتمثل المخالفات في الآتي:

الأول: الإفساد في الأرض

ويتمثل فساد بني إسرائيل في مناقضتهم متطلبات التمكين وكان أبرز مظاهر الفساد في الأرض:

نقضهم لعرى التوحيد والتعدي على الله عز وجل: كما قال تعالى عنهم: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللَّهِ وَقَالَتِ النَّصَارَى الْمَسِيحُ ابْنُ اللَّهِ﴾ [التوبة: ٣٠]، وقال تعالى: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ يَدُ اللَّهِ مَغْلُولَةٌ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلُعِنُوا بِمَا قَالُوا بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ يُنفِقُ كَيْفَ يَشَاءُ﴾ [المائدة: ٦٤]، وقال تعالى: ﴿لَقَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّذِينَ قَالُوا إِنَّ اللَّهَ فَقِيرٌ وَنَحْنُ أَغْنِيَاءُ سَنَكْبِتُ مَا قَالُوا وَفَتَلَهُمُ الْآلِئِيَاءَ بَعِيرٍ حَقَّ﴾ [آل عمران: ١٨١].

ومن فسادهم التعدي على هدى الله وشرعه وتحريف كلام الله عن مواضعه: قال تعالى: ﴿اتَّخَذُوا أَحْبَارَهُمْ وَرُهْبَانَهُمْ أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ وَالْمَسِيحَ ابْنَ مَرْيَمَ﴾ [التوبة: ٣١].

وقال تعالى: ﴿فَمِنَ الَّذِينَ هَادُوا يُخَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ﴾ [النساء: ٤٦].

التعدي على أنبياء الله، قال تعالى: ﴿وَفَتَلَهُمُ الْآلِئِيَاءَ بَعِيرٍ حَقَّ﴾ [آل عمران: ١٨١].

ومن فسادهم وأكلهم الربا وأخذهم أموال الناس بالباطل، قوله تعالى: ﴿وَأَخَذَهُمُ الرِّبَا وَقَدْ نُهُوا عَنْهُ وَأَكْلِهِمْ أَقْوَالُ التَّائِبِ بِالْأُطْلِ﴾ [النساء: ١٦١]، فكان: "خروج بني إسرائيل من الإيمان الذي كان عليه أبائهم الأولون، وعودتهم إلى الكفر الذي كان عليه إخوان آبائهم هؤلاء- هو تضييع لهذا الميراث الكريم الذي تركه لهم أبائهم، ثم هو عدوان على الله، وتعرض لنقمته، كما انتقم من عمومهم، فأغرقهم واجتث أصولهم." (86)

الثاني: التعالي على الخلق

ومن أبرز المخالفات التي وقع فيها بنو إسرائيل العلو والاستكبار في الأرض ويعتبر هذا الخلق والسلوك من أخطرهما على البشرية لما لها من تداعيات خطيرة على المجتمعات وقد ذكر الله تعالى هذا الخلق عن بني إسرائيل في قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَتَعَلَّوْا كِبِيرًا﴾ [الإسراء: ٤].

ومعنى العلو هنا: الطغيان والاعتداد بالنسب والسلالة، والتناول على الله عز وجل وعلى أنبيائه وعلى غيرهم من بني البشر: وقد ظهر هذا العلو في بني إسرائيل في عدة مظاهر منها:

قولهم أنهم أبناء الله وأحباؤه، قال تعالى: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ وَالنَّصَارَى نَحْنُ أَبْنَاءُ اللَّهِ وَأَحِبُّوهُ﴾ [المائدة: ١٨]، وقولهم أن غيرهم ليسوا على شيء: قال تعالى: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ لَيْسَتِ النَّصَارَى عَلَى شَيْءٍ﴾ [البقرة: ١١٣]، وقال تعالى: ﴿وَمِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ إِنْ تَأْمَنُهُ بِقَنْطَارٍ يُؤَدِّيهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تَأْمَنُهُ بِدِينَارٍ لَا يُؤَدِّيهِ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَائِمًا ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا لَيْسَ عَلَيْنَا فِي الْأُمِّيَّتَيْنِ سَبِيلٌ وَيَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ﴾ [آل عمران: ٧٥] ولا شك أن في هذا "العلو، الارتفاع، من الاستكبار والتغلب على الناس بالظلم" (87) كثيرا من المعاني، والعدوان وتفريط في ذلك إفراطا مجاوز للحدود (88)، والتجاوز لعمل المعاصي والبطر لنعم الله (89).

المطلب الثالث: فترات الفساد الواقع من بني إسرائيل

اختلف العلماء والمفسرون في عدد المرات التي وقع فيها الإفساد من بني إسرائيل فمنهم من جعلها إفسادين كما هو ظاهر من الآية: "لتفسدن في الأرض..... ومنهم من جعلها ثلاثة: إفسادان الأوليان، والإفساد الآخر سيكون في آخر الزمان وهو المذكور في قوله تعالى: ﴿فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ الْآخِرَةِ جِئْنَا بِكُمْ لَفِيفًا﴾ [الإسراء: ١٠٤]، والقول الثالث: أن الإفساد كثير جدا وغير محصور بعدد معين، وكذلك وقع الخلاف في الفترة الزمنية لوقوع الإفساد.

وخلاصة المسألة في الآتي: "والذي عليه أكثر المفسرين أن هاتين المرتين قد وقعتا بالفعل، وأن إحداهما كانت عند الأسر البابلي، على يد بختنصر، الذي استولى على دولة بني إسرائيل ودمرها تدميراً، وهدم بيت المقدس، وساق القوم أسرى إلى «بابل».

وأما المرة الثانية، فكانت بعد أن قتلوا النبي «أرميا»، وقيل بعد أن قتلوا النبي «يحيى»..

والذي ينظر في قوله تعالى: ﴿لَقَدْ فُتِنَ فِي الْأَرْضِ مَرْثِيَيْنِ﴾ [الإسراء: ٤]، يرى أن الإفساد الذي يقع من بني إسرائيل مصاحب لصفة دالة عليه، مرهضة به، وهي أن يكونوا في حال، هم فيها أصحاب قوة متمكنة وسلطان ظاهر، وعلو في الأرض.. وأن هذا السلطان الظاهر لهم، وهذه القوة العتيدة بين أيديهم، وهذا العلو البادي لهم، إنما هو نعم مستنبتة في أرض فاسدة، وغيث هائل على مستنقع عفن.. ومن هنا يكون البناء الذي أقاموا منه سلطاناً، وحصلوا منه على قوة، وبلغوا به ما بلغوا من علو- هو بناء فاسد، يحمل في كيانه معاول هدمه وتدميره..

فإذا نظرنا إلى بني إسرائيل من خلال هذه الصفة التي يكونون عليها حين يأخذهم الله سبحانه وتعالى بما يأخذ به الظالمين، فيسلط عليهم من يرميم بالنقم، ويأخذهم بالبأساء والضراء.. نجد أن تاريخ القوم يحدث عن أنهم قد كانوا على تلك الصفة، بعد سليمان عليه السلام، الذي أقام لهم دولة، وأنشأ فيهم ملكاً واسعاً عريضاً.. وأنهم بعد أن ورثوا هذا الملك العريض، وملكوا هذا السلطان العتيد- بغوا وطغوا، وأقلقوا من حولهم من أمم وشعوب..

فسلط الله سبحانه وتعالى بعضهم على بعض أولاً، فانقسموا إلى مملكتين، مملكة «يهودا» في الجنوب، وتضم بيت المقدس، ومملكة إسرائيل في الشمال، وتضم سامرياً.. ثم سلط الله على المملكتين من يضرهما الضربة القاضية، ويقضي عليهما القضاء التام- فقام الآشوريون في عام (853 ق.م)، وقضوا على مملكة إسرائيل، وضموها نهائياً إلى آشور، وقضوا على كل وجود للشخصية الإسرائيلية حيث وقع معظمهم تحت القتل، ومن نجا منهم من القتل، وقع في الأسر، وأصبح سلعة تباع في الأسواق.

ولما ورث البابليون دولة الآشوريين في العراق، فعلوا في مملكة «يهودا» ما فعله الآشوريون في مملكة «إسرائيل»⁽⁹⁰⁾ و"في سنة (586 ق.م) غزا البابليون مملكة «يهودا» بقيادة ملكهم بختنصر، واستولوا عليها، ودمروا الهيكل، وقادوا القوم ورؤساءهم أسرى..

وهكذا أصبحت مملكة سليمان كلها تحت الحكم البابلي، أو الأسر البابلي.

وعلى هذا يمكن أن نقول إن هذا الأسر البابلي هو الذي يشير إليه قوله تعالى: ﴿فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ أُولَئِهِمَا بَعَثْنَا عَلَيْكُمْ عِبَادًا لَنَا أُولِي بَأْسٍ شَدِيدٍ فَجَاسُوا خِلَالَ الدِّيَارِ وَكَانَ وَعْدًا مَفْعُولًا﴾ [الإسراء: ٥]. فهذا الحدث هو أقرب وأبرز بلاء وقع على بني إسرائيل، بعد أن أفسدوا في الأرض وعلوا علواً كبيراً..

وليس يعترض على هذا بأن «بختنصر» لم يكن من المؤمنين بالله، وإذن فلا يصح أن ينسب إلى الله. في قوله تعالى: «عِبَادًا لَنَا» فإن بختنصر- إذا صح أنه لم يكن مؤمناً بالله- ليس إلا عبداً من عباد الله، فالناس جميعاً- مؤمنهم وكافرهم- هم عبيد الله. والله سبحانه وتعالى يقول: ﴿إِنْ كُلُّ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ إِلَّا إِلَى الرَّحْمَنِ عَبْدًا﴾ [مریم: ٩٣]، ويقول سبحانه لإبليس- لعنه الله:- ﴿إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ إِلَّا مَنْ اتَّبَعَكَ مِنَ الْغَاوِينَ﴾ [الحجر: ٤٢]، فقد أضاف الله سبحانه الناس جميعاً إليه.. هكذا: «عبادي».. ومن عباده هؤلاء الغاؤون⁽⁹¹⁾.

وهناك من يرى أن هناك إفساداً ثالثاً وقع فيه بنو إسرائيل ذكره الله تعالى في سورة الإسراء

وهو ما سيكون في آخر الزمان واستدل على ذلك بقوله تعالى: ﴿فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ الْآخِرَةِ جِئْنَا بِكُمْ لَفِيفًا﴾ [الإسراء:

١٠٤]، وممن قال بهذا القول الشيخ عبد الكريم الخطيب في كتابه تفسير القرآن للقرآن عند قوله تعالى: ﴿وَقُلْنَا مِنْ بَعْدِهِ لِبَنِي

إِسْرَءِيلَ أَسْكُنُوا الْأَرْضَ﴾ [الإسراء: ١٠٤]، قال فيه إشارة إلى أمرين:

أولهما: أن سكنى بني إسرائيل الأرض، لن تكون إلا سكنى ذليلة مهينة، لا يرتفعون فيها عن هذه الأرض، ولا يستعملون
بأديمهم عن الدواب التي تدب عليها.. فهم أبداً لاصقون بهذه الأرض، يغوصون في طينها، ووحلها إلى أذقانهم، بحثاً عما تعطي
الأرض.. أما ما وراء هذا من مطالب الروح، فلا حظّ لهم فيه، ولا شغل لهم به..

وثانيهما: أنهم سيشرّدون في الأرض كلها.. في طولها وعرضها.. إذ كان همهم من سكنى الأرض، هو البحث عن كل مرعى
فيها، فهم يتتبعون مواقع الرعي حيث كانت، وهذا ما تحدث عنه حياة اليهود، حيث هم في كل صقع من أصقاع الأرض..⁽⁹²⁾

ثم يقول: "وفي قوله تعالى: ﴿فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ الْآخِرَةِ جِئْنَا بِكُمْ لَفِيفًا﴾ [الإسراء: ١٠٤]- إشارة إلى ما جاء في قوله تعالى:

﴿فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ الْآخِرَةِ لِيَسْتَوُوا وَجُوهَكُمْ وَلِيَدْخُلُوا الْمَسْجِدَ كَمَا دَخَلُوهُ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَلِيُتَبَرَّكُوا مَا عَلَوُا تَتَبِيرًا﴾ [الإسراء:

٧]، فبنو إسرائيل الذين جاءوا لوعد الآخرة، واجتمعوا اليوم في فلسطين، وأقاموا الدولة الواقعة تحت حكم الله الذي قضى
به عليهم يوم يجيء وعد الآخرة- بنو إسرائيل هؤلاء، قد جاءوا من كل أفق من أفاق الأرض مسوقين إلى حتفهم، مدعّين إلى
قدرهم المقدور، في قوله تعالى: ﴿فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ الْآخِرَةِ جِئْنَا بِكُمْ لَفِيفًا﴾ [الإسراء: ١٠٤].. أي جمعناكم من كل جهة..

فالفليف من الناس: الجماعة التي تجتمع من وجوه شتى، كما يجتمع الناس في الأسواق، والأسفار.. ثم ينفصّ السوق، ويتفرق
السفر! ﴿وَاللَّهُ غَالِبٌ عَلَى أَمْرِهِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [يوسف: ٢١]⁽⁹³⁾.

والظاهر من خلال ما سبق أن بني إسرائيل وقع منهم الفساد الكثير كما ذكر الله عنهم في القرآن الكريم وتم بيان
بعضه سابقاً، ولهذا اختلف العلماء في أي الفترة الزمنية التي وقع منهم الفساد نظراً لكثرة، سواء قبل الإسلام أم بعده⁽⁹⁴⁾.

ومع هذا فيمكن تفسير ذكر هذه الإفسادات بحد ذاتها أن الفساد والعلو الذي وقع فيه بنو إسرائيل على مستويين:
الأول: الفساد العام وهو الطبع الذي كان عليه بنو إسرائيل بعد انحرافهم حتى أصبح خلقاً وسلوكاً لهم، فقد
أفسدوا العقيدة، والفكر، والأخلاق، والمال، والعلاقات، والحياة كلها كما قال تعالى عنهم: ﴿كَلِمًا أَوْفَدُوا نَارًا لِلْحَرْبِ أَطْفَافَهَا
وَلَا يَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ﴾ [المائدة: ٦٤].

المستوى الثاني من الفساد هو الفساد النوعي المحوري وهو الذي أحدث وسيحدث تحولات مصيرية في حياة بني
إسرائيل من التنكيل والتشريد الأخير في آخر الزمان، وهذا الذي يمكن أن يفهم من خلال الجمع بين الآيات والأقوال المتعلقة
بالموضوع، والله أعلم.

المبحث الرابع: دور الأمة في مواجهة الفساد الإسرائيلي

المطلب الأول: مواجهة الفساد الإسرائيلي إرادة إلهية

مما جبل الله تعالى عليه البشر أنه جبلهم على بغض الفساد والمفسدين؛ لما له من تأثير مدمر على الفرد والمجتمع،
ولذلك جاءت التشريعات الربانية التي تبين أن الفساد غير محبوب عند الله وعند الخلق كما قال تعالى: ﴿وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ
الْفُسَادَ﴾ [البقرة: ٢٠٥]، وقوله سبحانه: ﴿وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ﴾ [المائدة: ٦٤]. ثم بين سبحانه وتعالى أن الفساد سببه
فعل الناس كما قال سبحانه: ظهر الفساد في البر والبحر ثم جاء المصلحون عبر التاريخ يكافحون الفساد ويواجهونه بكل



السبل الممكنة كما قال تعالى: ﴿فَلَوْلَا كَانَ مِنَ الْقُرُونِ مِنْ قَبْلِكُمْ أُولُوا بَقِيَّةَ يَتَهُونَ عَنِ الْفَسَادِ فِي الْأَرْضِ﴾ [هود: ١١٦]. بل جعلها الله تعالى مواجهة سبيلا للحياة الكريمة، والنجاة من الهلاك قال تعالى: ﴿فَلَمَّا دُسُوا مَا دُكِّرُوا بِهِ نَجَّيْنَا الَّذِينَ يَتَهُونَ عَنِ السُّوءِ﴾ [الأعراف: ١٦٥].

وفي سورة الإسراء ذكر الله سبحانه وتعالى أنه بعث عبادا له يعذبون الفاسدين من بني إسرائيل كما قال تعالى: ﴿بَعَثْنَا عَلَيْكُمْ عِبَادًا لَنَا أُولَى بَأْسٍ شَدِيدٍ فَجَاسُوا خِلَالَ الدِّيَارِ﴾ [الإسراء: ٥].

المطلب الثاني: مواجهة الفساد ضرورة بشرية

ذكرنا فيما سبق أن مواجهة الفساد إرادة إلهية وذلك لما له من مخاطر على الإنسان في الأول والأخير، ومن ثم يحتم على الإنسان أن يكافح الفساد ويواجهه بكل السبل؛ لئلا يعود عليه بالهلاك والدمار.

وفي هذه السورة ذكر الله عز وجل أن من قام بمواجهة المفسدين هم من البشر؛ نظرا لبعوض الناس للفساد وأهله، فما كان منهم إلا أن أخذوا على عاتقهم التنكيل بالمفسدين كما حكى الله عنهم في هذه السورة وبتسهيل وتسخير وتمكين من الله تعالى حيث قال: ﴿بَعَثْنَا عَلَيْكُمْ عِبَادًا لَنَا أُولَى بَأْسٍ شَدِيدٍ فَجَاسُوا خِلَالَ الدِّيَارِ﴾ [الإسراء: ٥].

وعلى الخلاف في البعث إن كان: "بعثا قدرنا وسلطانا عليكم تسليطا كونيا جزائيا"⁽⁹⁵⁾، أو: "خلينا بينكم وبينهم خاذلين إياكم،"⁽⁹⁶⁾ و"تهيئة أسبابه حتى كأن ذلك أمر بالمسير إليهم كما مر في قوله: ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكَ لَيَبْعَثَنَّ عَلَيْهِمْ إِلَى يَوْمِ الْفَيْتَمَةِ مَنْ يَسُومُهُمْ سُوءَ الْعَذَابِ﴾ [الأعراف: ١٦٧]، وهو بعث تكوين وتسخير لا بعث بوجي وأمر، وتعدية بعثنا بحرف الاستعلاء لتضمينه معنى التسليط كقوله: ﴿لَيَبْعَثَنَّ عَلَيْهِمْ إِلَى يَوْمِ الْفَيْتَمَةِ مَنْ يَسُومُهُمْ سُوءَ الْعَذَابِ﴾ [الأعراف: ١٦٧].

والمراد هنا: "إذا جاء موعد عقابكم على أولى مرتي إفسادكم في الأرض، سلطنا عليكم عبادا لنا أصحاب قوة شديدة وبطش في الحروب، فترددوا بين دياركم وتخللوا طلبا لكم، وكان العقاب الموعود على تلك الإفسادة وعدا نافذا لا خلف فيه،.... وقال الألوسي: الجمهور على أن في هذه البعثة خرب هؤلاء العباد بيت المقدس ووقع القتل الذريع والجلاء والأسر في بني إسرائيل، وحرقت التوراة: اهـ"⁽⁹⁷⁾.

القوم الذين سلطوا عليهم:

اختلف المفسرون في هؤلاء الذين سلطوا عليهم كما هو الخلاف حول الفترة الزمنية التي وقع منهم الإفساد على أقوال عديدة:

قال الألوسي: واختلف في تعيين هؤلاء العباد- الذين بعثهم الله لمعاقبة بني إسرائيل بعد إفسادهم الأول- فعن ابن عباس وقتادة: هم جالوت وجنوده، وقال ابن جبير وابن إسحاق: هم سنحاريب ملك بابل وجنوده. وقيل: هم العمالقة، وقيل: بختنصر⁽⁹⁸⁾.

وقد ناقش الأقوال ونقدها صاحب التفسير الوسيط، والذي يعنينا من ذلك كله هو ما رجح منها حيث قال: "والرأي الذي نختاره: هو أن العباد الذين سلطهم الله على بني إسرائيل بعد إفسادهم الأول، هم جالوت وجنوده. ثم ذكر الأدلة التي تؤيد قوله"⁽⁹⁹⁾.

أما العباد الذين سلطهم الله عليهم بعد إفسادهم الثاني، فقد رجح أنه الملك الروماني تيطس سنة 70 م.⁽¹⁰⁰⁾ واستدل على ذلك بالعديد من الأدلة⁽¹⁰¹⁾.

وفيه نهاية استدلاله على ما ذكر كلام يستحسن ذكره لما له من بيان لمسألتنا حيث قال:

"هذا، ومع ترجيحنا بأن المسلط عليهم في المرة الأولى، هم جالوت وجنوده وفي المرة الثانية هم الرومان بقيادة «تيطس».

أقول مع ترجيحنا لذلك، إلا أننا نحب في نهاية حديثنا عن هذه الآيات الكريمة، أن نقرر ما يأتي:

1 - أنه لم يصح عن رسول الله صلى الله عليه وسلم حديث في بيان المراد بالعباد الذين سلطهم الله على بني إسرائيل عقب مرتي إفسادهم، وإلا لذكره المفسرون.

2 - أن الإفساد في الأرض قد حدث كثيراً من بني إسرائيل، وأن المقصود من قوله - تعالى - (لَتُفْسِدُنَّ فِي الْأَرْضِ مَرَّتَيْنِ) إنما هو أظهر وأبرز مرتين حدث فيهما الإفساد منهم.

ومما يدل على أن هذا الإفساد قد تكرر منهم قوله - تعالى -: ﴿وَإِنْ عُدَّتْ عُدَّتَا﴾ [الإسراء: ٨]، وقوله - تعالى -: ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكَ لَيَبْعَثَنَّ عَلَيْهِمْ إِلَى يَوْمِ الْفَيْتَةِ مَن يَسُوهُمْ سُوءَ الْعَذَابِ﴾ [الأعراف: ١٦٧].

3 - أن المقصود من سياق الآيات، إنما هو بيان سنة من سنن الله في الأمم حال صلاحها وفسادها.

وقد ساق القرآن الكريم هذا المعنى بأحكام عبارة، وذلك في قوله - تعالى -: ﴿إِنْ أَحْسَنْتُمْ أَحْسَنْتُمْ لِأَنْفُسِكُمْ وَإِنْ أَسَأْتُمْ فَلَهَا﴾ [الإسراء: ٧]. ولا شك أن هذه السنة ماضية في الأمم دون تبديل أو تحويل في كل زمان ومكان.

وما دام هذا هو المقصود، ففهمه لا يتوقف على تحديد مرتي إفسادهم، وتحديد المسلط عليهم عقب كل مرة⁽¹⁰²⁾.

ثم نقل إعجابه بقول الإمام ابن كثير حيث قال: «وقد وردت في هذا - أي في المسلط عليهم في المرتين - آثار كثيرة إسرائيلية، لم أر تطويل الكتاب بذكرها؛ لأن منها ما هو موضوع من وضع زنادقتهم، ومنها ما قد يحتمل أن يكون صحيحاً، ونحن في غنية عنها، ولله الحمد، وفيما قص الله علينا في كتابه غنية عما سواه من بقية الكتب قبله، ولم يحوجنا الله ولا رسوله إليهم.

وقد أخبر الله - تعالى - أنهم لما بغوا وطغوا سلط عليهم عدوهم، فاستباح بيضتهم وسلك خلال بيوتهم وأذلهم وقهرهم، جزاء وفاقا، وما ربك بظلام للعبيد، فإنهم كانوا قد تمردوا وقتلوا خلقاً من الأنبياء والعلماء⁽¹⁰³⁾.

ويضيف الإمام الرازي إلى ما سبق قوله: "واعلم أنه لا يتعلق كثير غرض في معرفة أولئك الأقوام بأعيانهم، بل المقصود هو أنهم لما أكثروا من المعاصي سلط عليهم أقواماً قتلوهم وأفنوهم." (104).

والعبرة من ذلك كله أنه: "صدقت النبوءة ووقع الوعد، فسلط الله على بني إسرائيل من قهرهم أول مرة، ثم سلط عليهم من شردهم في الأرض، ودمر مملكتهم فيها تدميراً.

ولا ينص القرآن على جنسية هؤلاء الذين سلطهم على بني إسرائيل: لأن النص علماً لا يزيد في العبرة شيئاً. والعبرة هي المطلوبة هنا. وبيان سنة الله في الخلق هو المقصود.

ولقد قضى الله لبني إسرائيل في الكتاب الذي آتاه لموسى أنهم سيفسدون في الأرض مرتين، وأنهم سيعلمون في الأرض المقدسة ويسيطرون. وكلما ارتفعوا فاتخذوا الارتفاع وسيلة للإفساد سلط عليهم من عباده من يقهرهم ويستبجح حرماهم ويدمرهم تدميراً⁽¹⁰⁵⁾.

المطلب الثالث: مواصفات المكافحين للفساد

ذكر الله تعالى في سورة الإسراء مواصفات العباد الذين سلطهم الله على أهل الفساد أنهم أولي بأس شديد، وكان هذا تأديباً لهم، ولم يذكر ما يدل على إيمانهم لكن كتب التاريخ تذكر جزءاً من هؤلاء المكافحين؛ فمنهم المشركون وعُباد الأوثان وكان لديهم قوة وبأس كما قال تعالى: ﴿بَعَثْنَا عَلَيْكُمْ عِبَادًا لَّنَا أُولِي بَأْسٍ شَدِيدٍ فَجَاسُوا خِلَالَ الدِّيَارِ﴾ [الإسراء: ٥].

فالفساد جريمة يتعدى ضررها للبشرية جمعاء فكان واجبا على البشرية مواجهة الفساد، ولذلك سلط الله على الفاسدين أناسا متعددي العقائد والتوجهات: لأن الجريمة تمسهم جميعا.

والأمر الآخر أنهم كانوا يتمتعون بجاهزية وشوكة وقدرة تعمل على كسر شوكة الفساد، وفي الآيات تبين لمواصفهم: **الصفة الأولى:** عبادا لنا: كما قال تعالى: {عِبَادًا لَنَا}: أي ناسا مملوكين لنا كي يؤدبوكم، ولا يقتضي وصفهم بالعبودية أن يكونوا مؤمنين فالكافر والمؤمن عباد مملوكون لله، تجري عليهم أحكامه⁽¹⁰⁶⁾. **الصفة الثانية:** أولي بأس شديد: وذلك في قوله تعالى: {أُولِي بَأْسٍ شَدِيدٍ}: أصحاب قوة وبطش شديد في الحروب. {فَجَاسُوا خِلَالَ الدِّيَارِ}: أي ترددوا بينها لطلبكم وعقابكم⁽¹⁰⁷⁾.

وقيل: " ذوي شجاعة وعدد وعدة، فنصرهم الله عليكم فقتلوكم وسبوا أولادكم ونهبوا أموالكم، وجاسوا خلال دياركم فهتكوا الدور ودخلوا المسجد الحرام وأفسدوه. {وَكَانَ وَعْدًا مَفْعُولًا} لا بد من وقوعه لوجود سببه منهم⁽¹⁰⁸⁾. وقيل: **الباأس:** الشوكة والشدة في الحرب. ووصفه بالشديد لقوته في نوعه كما في آية سورة سليمان: ﴿قَالُوا نَحْنُ أَوْلُوا فُوقَ وَأَوْلُوا بَأْسٍ شَدِيدٍ﴾ [النمل: 33]⁽¹⁰⁹⁾.

قال العلامة ابن كثير: " وقد أخبر الله تعالى أنهم لما بغوا وطغوا سلط الله عليهم عدوهم، فاستباح بيضتهم، وسلك خلال بيوتهم وأذلهم وقهرهم. جزاء وفاقا، وما ريك بظلام للعبيد: فإنهم كانوا قد تمردوا وقتلوا خلقا من الأنبياء والعلماء⁽¹¹⁰⁾. **المطلب الرابع: طبيعة الإهلاك**

أما طبيعة الإهلاك الذي أصاب بني إسرائيل، الوارد في السورة فيتمثل بنوعين من الهلاك:

النوع الأول: الجوس خلال الديار كما قال تعالى: ﴿فَجَاسُوا خِلَالَ الدِّيَارِ﴾ [الإسراء: ٥].

ومعنى الجوس كما قال الإمام الرازي: " قال الليث: الجوس والجوسان التردد خلال الديار، والبيوت في الفساد، والخلال هو الانفراج بين الشينين، والديار ديار بيت المقدس، واختلفت عبارات المفسرين في تفسير جاسوا، فعن ابن عباس: فتشوا، وقال أبو عبيدة: طلبوا من فيها. وقال ابن قتيبة: عاثوا وأفسدوا. وقال الزجاج: طافوا خلال الديار هل بقي أحد لم يقتلوه. قال الواحدي: الجوس هو التردد والطلب وذلك محتمل لكل ما قالوه"⁽¹¹¹⁾.

وقيل: "فَجَاسُوا خِلَالَ الدِّيَارِ أي فترددوا في أوساط الديار، ودخلوا بيت المقدس، وقتلوا الرجال، وسبوا النساء والأطفال وأخذوا الأموال وجميع ما كان في بيت المقدس"⁽¹¹²⁾.

والظاهر أن هذا العذاب كان فيه نوع سلب وتشريد وقتل وخراب الديار.

النوع الثاني: إساءة الوجوه: كما قال تعالى: ﴿فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ الْآخِرَةِ لِيَسْطُوْا وَجُوهَكُمْ وَيَدْخُلُوا الْمَسْجِدَ كَمَا دَخَلُوْهُ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَلِيُتَبَرَّوْا مَا عَكَلُوْا تَتَبِيرًا﴾ [الإسراء: ٧].

والمعنى: " ساء يسوؤه إذا أحزنه، وإنما عزا- سبحانه- الإساءة إلى الوجوه: لأن آثار الأعراض النفسية الحاصلة في القلب إنما تظهر على الوجه، فإن حصل الفرح في القلب ظهر الإشراق في الوجه، وإن حصل الحزن والخوف في القلب، ظهر الكلوح في الوجه⁽¹¹³⁾.

وقال الزمخشري: " معنى لِيَسْطُوْا وَجُوهَكُمْ: ليجعلوها بادية آثار المساء والكآبة فيها، كقوله: ﴿سَيَعَتُ وُجُوْهُ الَّذِينَ

كَهَرُوا﴾ [الملك: ٢٧]"⁽¹¹⁴⁾.

وقيل: "ليجعلوا آثار المساء والحزن بادية على وجوهكم، من شدة ما تلقونه منهم من إيذاء وقتل"⁽¹¹⁵⁾.

والمراد من ذلك "ما يرتكبونه معهم من نكال يملأ النفوس بالإساءة حتى تفيض على الوجوه، أو بما يجنون به وجوههم من مساءة وإذلال. ويستبيحون المقدسات ويستبيحون بها" (116) "وخص ذكر «الوجوه» لأنها المواضع الدالة على ما بالإنسان من خير أو شر" (117).

النوع الثالث: الاستئصال: كما قال تعالى: ﴿وَلِيُتَرِّوْا مَا عَلَوْا تَتَّيِّرًا﴾ [الإسراء: ٧].

والمعنى: "وليدمرو ويخربوا البلاد والأماكن التي علوا عليها، وصارت في حوزتهم، تدميرا تاما لا مزيد عليه" (118). وفي الآية تظهر "صورة للدمار الشامل الكامل الذي يطغى على كل شيء، والذي لا يبقى على شيء" (119). وبذلك نرى أن العباد الذين سلطهم الله- تعالى- على بني إسرائيل، عقب إفسادهم الثاني في الأرض، لم يكتفوا بجوس الديار، بل أضافوا إلى ذلك إلقاء الحزن والرعب في قلوبهم، ودخول المسجد الأقصى فاتحين ومخربين، وتدمير كل ما وقعت عليه أيديهم تدميرا فظيحا لا يوصف" (120).

وخلاصة الأمر أن الله كتب العذاب على بني إسرائيل كلما وقع منهم الفساد كما قال تعالى: ﴿وَإِنْ عُدَّتْ عِدَّتَا﴾ [الإسراء: ٨]، والمعنى: "وإن عدتم إلى المعاصي ومخالفة أمري، وانتهاك حرماتي، بعد أن تداركتكم رحمتي، عدنا عليكم بالقتل والتعذيب وخراب الديار.

ولقد عادوا إلى الكفر والفسوق والعصيان، حيث أعرضوا عن دعوة الحق التي جاءهم بها الرسول صلى الله عليه وسلم، ولم يكتفوا بهذا الإعراض بل هموا بقتله ﷺ وأيدوا كل مترصد بالإسلام والمسلمين، فكانت نتيجة ذلك أن عاقبهم النبي ﷺ وأصحابه بما يستحقون من إجلاء وتشريد وقتل.. قال ابن عباس- رحمه الله -: «عادوا فسلط الله عليهم المؤمنين» (121).

وسيطل هذا العذاب والتنكيل ملازما لليهود كما قال تعالى: ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكَ لَيَسَعَتَنَّ عَلَيْهِمْ إِلَى يَوْمِ الْقِيَمَةِ مَنْ يَسُومُهُمْ سُوءَ الْعَذَابِ إِنَّ رَبَّكَ لَسَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَوْرٌ رَجِيمٌ﴾ [الأعراف: ١٦٧].

وكما ورد الحديث عن معركة آخر الزمان: "فيهمز الله اليهود. فلا يبقى شيء مما خلق الله يتوارى به يهودي إلا أنطق الله ذلك الشيء. لا حجر ولا شجر ولا حائط ولا دابة (إلا الغرقة فإنها من شجرهم لا تنطق) إلا قال يا عبد الله المسلم هذا يهودي. ففعال اقلته" (122)، وفي مسند البزار: "لا تقوم الساعة حتى يدل الحجر على اليهودي فيقول يا عبد الله هذا - أحسه قال - ورائي يهودي" (123)، وقال في الحديث: "لا تزال طائفة من أمتي على الدين ظاهرين لعدوهم قاهرين لا يضرهم من خالفهم إلا ما أصابهم من لأواء حتى يأتيهم أمر الله وهم كذلك". قالوا: يا رسول الله وأين هم؟ قال: "ببيت المقدس وأكناف بيت المقدس" (124).

النتائج:

- أن الحق هو الشيء الثابت المطابق للواقع والذي لا يتبدل.
- أن الباطل ضد الحق وهو الفاسد الساقط ولا ثبات له في الأفعال والأقوال.
- أن قضية فلسطين إحدى ركائز الصراع بين الحق والباطل عبر التاريخ.
- أن بني إسرائيل لما أقاموا أمر الله تعالى مكن لهم ودفع عنهم كيد الأعداء.
- أن بني إسرائيل لما تخلوا عن أمر الله تعالى وأفسدوا في الأرض سلب منهم التمكين وسلط عليهم من يسومهم سوء العذاب.
- أن فساد بني إسرائيل أصبح طبعا ملازما لهم وأن خطرهم بات يهدد البشرية جمعاء.



- أن قراءة الصراع وفق سنن الله تعالى تبعث رسالة للشعوب المقهورة والمجاهدة رسالة أمل بأن الظلم إلى زوال، وإن طال ليله واشتد بأسه.
- أن الأمة التي تتخلى عن دورها في دفع الباطل وتوغل في الفساد يسלט الله تعالى عليهم من يسومهم سوء العذاب ويسلب منهم التمكين.

التوصيات:

- تضمين المناهج التعليمية موضوع السنن الإلهية ودورها في صناعة الحياة..
- تثبيت موضوع الصراع الفلسطيني مع اليهود؛ كونه صراع أمم وحضارات وليس صراعاً قُطرياً، وأن الأمة معنية بدفعه، وإلا عاد عليهم بالهلاك والدمار.
- تنشئة الأجيال على حب المقدسات الإسلامية، وأن الدفاع عنها واجب على كل فرد في الأمة الإسلامية.

الهوامش والإحالات

- (1) ينظر: العطار، السنن الإلهية وحركة النهضة: 1.
- (2) ينظر: عيساوي، فقه السنن الإلهية ودورها في البناء الحضاري: 1-6.
- (3) ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم: 1/434.
- (4) عمر وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة: 2/1289.
- (5) نفسه، والصفحة نفسها..
- (6) قلعي، وقنيبي، معجم لغة الفقهاء: 273..
- (7) عمر وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة: 1/532؛ الكفوي، الكليات: 362؛ مصطفى، وآخرون، المعجم الوسيط: 1/187.
- (8) الفيروزآبادي، القاموس المحيط: 275.
- (9) عمر وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة: 1/530؛ الكفوي، الكليات: 390.
- (10) السنيكي، الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة: 75.
- (11) الجرجاني، التعريفات: 89.
- (12) نفسه، والصفحة نفسها.
- (13) الجرجاني، التعريفات: 89؛ السنيكي، التوقيف على مهمات التعاريف: 287.
- (14) ابن منظور، لسان العرب: 11/56؛ مصطفى، وآخرون، المعجم الوسيط: 1/61.
- (15) ابن منظور، لسان العرب: 11/56، الزبيدي، تاج العروس: 28/89، 90.
- (16) الجرجاني، التعريفات: 61.
- (17) المناوي، التوقيف على مهمات التعاريف: 111.
- (18) عمر وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة: 1/91.
- (19) ابن جزي، التسهيل لعلوم التنزيل: 1/29.
- (20) الجزائري، أيسر التفاسير: 1/48.



- (21) الشواذ في اليهود نشأة وتاريخا: 4.
- (22) حبنكة الميداني، مكاييد يهودية عبر التاريخ: 10، 11.
- (23) نفسه: 11..
- (24) ابن عادل، اللباب في علوم الكتاب: 12/193.
- (25) البخاري، صحيح البخاري: 2371.
- (26) طنطاوي، التفسير الوسيط: 8/273.
- (27) الشحود، المفصل في موضوعات سور القرآن: 654.
- (28) الخطيب، التفسير القرآني للقرآن: 8/405.
- (29) طنطاوي، التفسير الوسيط: 8/274: الصابوني، إيجاز البيان في سور القرآن: 70.
- (30) ابن حنبل، المسند: 17/10.
- (31) ابن الزبير، البرهان في تناسب سور القرآن: 244.
- (32) الشحود، المفصل في موضوعات سور القرآن: 655، 656.
- (33) ورد في البخاري من حديث أبي ذر رضي الله عنه قال: قلت: يا رسول الله أي مسجد وضع أول؟ قال: المسجد الحرام قلت: ثم أي قال: ثم المسجد الأقصى قلت: كم كان بينهما؟ قال: أربعون. " صحيح البخاري (الطبعة الهندية)، البخاري، صحيح البخاري: 1659.
- (34) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 5/5. ابن عادل، اللباب في علوم الكتاب: 12/196.
- (35) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 5/5. ابن عادل، اللباب في علوم الكتاب: 12/196.
- (36) السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 453.
- (37) ورد في حديث أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال لا تشد الرحال إلا إلى ثلاثة مساجد المسجد الحرام ومسجد الرسول صلى الله عليه وسلم ومسجد الأقصى، البخاري، صحيح البخاري: 535.
- (38) السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 453.
- (39) سبق تخريجه
- (40) طنطاوي، التفسير الوسيط: 8/283، 284، وسياتي ذكر هذه الآثار أثناء البحث.
- (41) مجموعة من العلماء، التفسير الوسيط: 2/1046.
- (42) ينظر: السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 227.
- (43) المراغي، تفسير المراغي: 6/90.
- (44) ابن الجوزي، زاد المسير في علم التفسير: 1/532.
- (45) الإستانبولي، روح البيان: 2/375، 376.
- (46) الأبياري، الموسوعة القرآنية: 8/478.
- (47) ابن كثير، تفسير ابن كثير: 3/75.
- (48) العز ابن عبد السلام، تفسير العز بن عبد السلام: 1/379.
- (49) عزت، التفسير الحديث: 2/441.
- (50) مجموعة من العلماء، التفسير الوسيط: 5/724.



- (51) ابن كثير، تفسير القرآن الكريم: 46/5.
- (52) مجموعة من العلماء التفسير الوسيط: 720/5.
- (53) ابن الجوزي، زاد المسير في علم التفسير: 9/3.
- (54) العز ابن عبد السلام، تفسير العز بن عبد السلام: 211/2.
- (55) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 46/5.
- (56) المراغي، تفسير المراغي: 13/15.
- (57) الخطيب، التفسير القرآني للقرآن: 441/8.
- (58) السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 453. النيسابوري، غرائب القرآن ورغائب الفرقان: 325/4.
- (59) الأبياري، الموسوعة القرآنية (182/3).
- (60) الخطيب، التفسير القرآني للقرآن: 441/8.
- (61) الطبري، جامع البيان: 371/17.
- (62) المصدر السابق نفس الصفحة.
- (63) مجموعة من العلماء، التفسير الوسيط: 722/5.
- (64) السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 454.
- (65) العز ابن عبد السلام، تفسير العز بن عبد السلام: 213/2.
- (66) السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 306.
- (67) طنطاوي، التفسير الوسيط: 293/8.
- (68) نفسه، والصفحة نفسها.
- (69) نفسه، والصفحة نفسها.
- (70) البخاري، صحيح البخاري: 3647.
- (71) ابن حنبل، المسند: 657/36.
- (72) ابن عادل، اللباب في علوم الكتاب: 209/12.
- (73) طنطاوي، التفسير الوسيط: 290/8.
- (74) أبو حيان، تفسير البحر المحيط: 8/6.
- (75) طنطاوي، التفسير القرآني للقرآن: 442/8.
- (76) تفسير ابن عطية، المحرر الوجيز: 437/3.
- (77) السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 453.
- (78) الطبري، جامع البيان: 455/14.
- (79) مجموعة علماء، تفسير الوسيط: 720/5.
- (80) طنطاوي، التفسير الوسيط: 291/8.
- (81) نفسه: 292/8.
- (82) نفسه والصفحة نفسها.



- (83) عبد الرزاق، الفساد والإصلاح -دراسة: 24.
- (84) الشعراوي، تفسير الشعراوي: 8346/13.
- (85) التفسير القرآني للقرآن: 442/8، 443.
- (86) نفسه: 441/8.
- (87) ينظر: مجموعة من العلماء، التفسير الوسيط: 719/5.
- (88) أبو السعود، إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم: 156/5.
- (89) السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 453.
- (90) ينظر: الخطيب، التفسير القرآني للقرآن: 446، 445/8، الطبري، جامع البيان: 459/10، الإستانبولي، روح البيان: 5/132.
- (91) أبو حاتم، تفسير القرآن الكريم: 2318/7، الثعلبي، الكشف والبيان عن تفسير القرآن: 82/6.
- (92) الخطيب، التفسير القرآني للقرآن: 446، 445/8، الطبري، جامع البيان: 459/10، الإستانبولي، روح البيان: 5/132؛ أبو حاتم، تفسير القرآن العظيم: 2318/7، الثعلبي، الكشف والبيان عن تفسير القرآن: 82/6.
- (93) الخطيب، التفسير القرآني للقرآن: 456-457/8؛ مجموعة علماء، التفسير الوسيط: 721/5.
- (94) ينظر: مجموعة علماء، التفسير الوسيط: 720/5؛ الشعراوي، تفسير الشعراوي: 8348/13.
- (95) السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 453.
- (96) الرازي، مفاتيح الغيب: 299/20.
- (97) مجموعة علماء، التفسير الوسيط: 721/5.
- (98) ينظر: الرازي، مفاتيح الغيب: 299/20؛ ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 47/5؛ القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: 10/215.
- (99) يراجع: طنطاوي، التفسير الوسيط: 298/8، وما بعده.
- (100) نفسه: 299/8.
- (101) نفسه: 300/8.
- (102) نفسه: 301/8.
- (103) نفسه: 301-302/8؛ وينظر: ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 47/5.
- (104) الرازي، مفاتيح الغيب: 300/20.
- (105) سيد قطب، في ظلال القرآن: 2214/4.
- (106) مجموعة علماء، التفسير الوسيط: 719/5.
- (107) المصدر السابق نفس الصفحة.
- (108) السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 453.
- (109) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 30-31/15.
- (110) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 47/5.
- (111) الرازي، مفاتيح الغيب: 300/20.



- (112) الجاوي، مراح لبيد لكشف معنى القرآن المجيد: 1/ 617.
 (113) الرازي: مفاتيح الغيب: 2/ 127.
 (114) الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل: 2/ 650.
 (115) طنطاوي، التفسير الوسيط: 8/ 294.
 (116) سيد قطب، في ظلال القرآن: 4/ 2214.
 (117) ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: 3/ 440.
 (118) طنطاوي، التفسير الوسيط: 8/ 295.
 (119) سيد قطب، في ظلال القرآن: 4/ 2214.
 (120) طنطاوي، التفسير الوسيط: 8/ 295.
 (121) نفسه: 8/ 296.
 (122) ابن ماجة، سنن ابن ماجة: 2/ 1359.
 (123) البزار، مسند البزار: 2/ 157.
 (124) سبق تخريجه.

المراجع

القرآن الكريم

- الأبياري، إ. إ. (1405). الموسوعة القرآنية. مؤسسة سجل العرب.
 الإستانبولي، إ. ح. (د. ت). روح البيان. دار الفكر.
 البخاري، م. إ. (د. ت). صحيح البخاري. الطبعة الهندية.
 البزار، أ. أ. (1988). مسند البزار (محمود الرحمن زين الله، تحقيق؛ ط2). مكتبة العلوم والحكم.
 الثعلبي، أ. م. (2002). تفسير الثعلبي: الكشف والبيان عن تفسير القرآن (الإمام أبي محمد بن عاشور، تحقيق؛ ط1). دار إحياء التراث العربي.
 الجاوي، م. ع. (1417). مراح لبيد لكشف معنى القرآن المجيد (محمد أمين الصاوي، تحقيق؛ ط1). دار الكتب العلمية.
 الجرجاني، ع. م. (د. ت). التعريفات. دار الكتاب العربي.
 الجزائري، ج. م. (2003). أيسر التفاسير لكلام علي الكبير (ط5). مكتبة العلوم والحكم.
 ابن جزي، م. أ. (1416). التسهيل لعلوم التنزيل (عبد الله الخالدي، تحقيق). شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم.
 ابن الجوزي، ع. ع. (1404). زاد المسير في علم التفسير (ط3). المكتب الإسلامي.
 أبو حاتم، ع. م. (1419). تفسير القرآن العظيم (أسعد محمد الطيب، تحقيق؛ ط3). مكتبة نزار مصطفى الباز.
 حبنكة الميداني، ع. ح. (1978). مكاييد يهودية عبر التاريخ (ط3). دار القلم.
 ابن حنبل، أ. (1999). مسند الإمام أحمد (شعيب الأرنؤوط، تحقيق؛ ط2). مؤسسة الرسالة.
 أبو حيان، م. ي. (2001). تفسير البحر المحيط (ط1). دار الكتب العلمية.
 الخطيب، ع. ي. (1970). التفسير القرآني للقرآن، دار الفكر العربي.

- الرازي، م. ع. (1420). تفسير الرازي- مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير (ط.3). دار إحياء التراث العربي.
- الزيدي، م. من. (د.ت). تاج العروس من جواهر القاموس (مجموعة العلماء، تحقيق). الناشر دار الهداية.
- ابن الزبير، أ. إ. (1990). البرهان في تناسب سور القرآن (محمد شعباني، تحقيق). وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- الزمخشري، م. ع. (1407). الكشف عن حقائق غوامض التنزيل (ط.3). دار الكتاب العربي.
- السعدي، ع. ن. (2000). تفسير السعدي تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان- تفسير السعدي (عبد الرحمن بن معلا اللويحي، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- أبو السعود، م. م. (د.ت). تفسير أبي السعود - إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم. دار إحياء التراث العربي.
- السنيني، ز. م. (1411). الحدود الأنيفة والتعريفات الدقيقة (مازن المبارك، تحقيق؛ ط.1). دار الفكر المعاصر.
- سيد قطب إ. ح. (1412). في ظلال القرآن، المؤلف (ط.17). دار الشروق.
- ابن سيده، ع. إ. (200). المحكم والمحيط الأعظم (عبد الحميد هندواي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الشحود، ع. ن. المفصل في موضوعات سور القرآن. <https://shamela.org/pdf/6292bee1dda1de6547bafa2b51385d70>
- الشعراوي، م. م. (1418). تفسير الشعراوي. مطابع أخبار اليوم.
- الشوادفي، ص. (د.ت). اليهود نشأة وتاريخا. دار التقوى للنشر والتوزيع.
- الصابوني، م. ع. (1979). إيجاز البيان في سور القرآن (ط.2). مكتبة الغزالي.
- الطبري، م. ج. (2001). جامع البيان عن تأويل آي القرآن (عبد الله بن عبد المحسن التركي، عبد السند حسن يمامة، تحقيق؛ ط.1). دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.
- طنطاوي، م. س. (د.ت). التفسير الوسيط للقرآن الكريم (ط.1). دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن عادل، ع. ع. (1998). اللباب في علوم الكتاب (ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن عاشور، م. أ. (1984). التحرير والتنوير. الدار التونسية للنشر.
- عبد الرزاق، ع. ص. (2003). الفساد والإصلاح: دراسة. اتحاد الكتاب العرب.
- العز ابن عبد السلام، ع. ع. (1996). تفسير العز بن عبد السلام (عبد الله بن إبراهيم الوهبي، تحقيق؛ ط.1). دار ابن حزم.
- عزت، د. م. (1383). التفسير الحديث. دار إحياء الكتب العربية.
- العتار، ح. م. (2012). السنن الإلهية وحركة النهضة الإنسانية. مكتبة العقيدة الإسلامية.
- ابن عطية، ع. غ. (1422). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز (عبد السلام عبد الشافي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- عمر، أ. م. وآخرون. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة، المؤلف (ط.1). عالم الكتب.
- عيساوي، ع. ب. (2012). فقه السنن الإلهية ودورها في البناء الحضاري (ط.1). وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- الفالوذة، م. أ. (1423). الموسوعة في صحيح السيرة النبوية - العهد المكي (ط.1). مطابع الصفاء.
- الفيروزآبادي، م. ي. (2005). القاموس المحيط (مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- القرطبي، م. أ. (1964). الجامع لأحكام القرآن (أحمد البردوني، إبراهيم أطفيش، تحقيق؛ ط.2). دار الكتب المصرية.
- قلعي، م. قنبي، ح. (1988). معجم لغة الفقهاء (ط.2). دار النفائس للطباعة والنشر.
- الكفوي، أ. م. (1998). الكليات (عدنان درويش، محمد المصري، تحقيق). مؤسسة الرسالة.



ابن ماجه، م. ي. (د. ت). سنن ابن ماجه (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). دار إحياء الكتب العربية، فيصل عيسى البابي الحلبي. مجموعة من العلماء. (1973). التفسير الوسيط للقرآن الكريم (مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، إشراف). الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

المراغي، أ. م. (1946). تفسير المراغي (ط. 1). شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر.

مسلم، م. ح. (د. ت). صحيح مسلم (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). دار إحياء التراث العربي.

مصطفى، إ. الزيات، أ. عبد القادر، ح. النجار، م. (1972). المعجم الوسيط. مجمع اللغة العربية، المكتبة الإسلامية.

المناوي، م. ع. (1410). التوقيف على مهمات التعاريف (مجمد رضوان الداية، تحقيق؛ ط. 1). دار الفكر.

ابن منظور، م. م. (د. ت). لسان العرب (ط. 1). دار صادر.

الناصري، م. م. (1985). التيسير في أحاديث التفسير (ط. 1). دار الغرب الإسلامي.

النيسابوري، ح. ح. (1416). غرائب القرآن و رغائب الفرقان (زكريا عميرات؛ ط. 1). دار الكتب العلمية.

Arabic References

al-Qur'ān al-Karīm

al-Abyārī, I. I. (1405). al-Mawsū'ah al-Qur'ānīyah. Mu'assasat sijill al-'Arab.

al-Istānbūlī, I. H. (D. t). Rūḥ al-Bayān. Dār al-Fikr.

al-Bukhārī, M. I. (D. t). Ṣaḥīḥ al-Bukhārī. al-Ṭab'ah al-Hindiyyah min Multaqā ahl al-ḥadīth.

al-Bazzāz, U. U. (1988). Musnad al-bzār-j2 (Maḥfūz al-Raḥmān Zayn Allāh, taḥqīq, ṭ2). Maktabat al-'Ulūm wa-al-Ḥikam.

al-Tha'labī, U. M. (2002). tafsīr al-Tha'labī-al-kashf wa-al-bayān 'an tafsīr al-Qur'ān (al-Imām Abī Muḥammad ibn 'Ashūr, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār lhyā' al-Turāth al-'Arabī.

al-Jāwī, M. 'A. (1417). Marāḥ Labīd li-kashf ma'nā al-Qur'ān al-Majīd (Muḥammad Amīn al-Ṣawī, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

al-Jurjānī, 'A. M. (D. t). al-'ryfāt. Dār al-Kitāb al-'Arabī.

al-Jazā'irī, J. M. (2003). Aysar al-tafāsīr Iklām al-'Alī al-kabīr (Ṭ. 5). Maktabat al-'Ulūm wa-al-Ḥikam.

Ibn Juzayy, M. U. (1416). al-Tas'hīl li-'Ulūm al-tanzīl ('Abd Allāh al-Khālīdī, taḥqīq). Sharikat Dār al-Arqam ibn Abī al-Arqam.

Ibn al-Jawzī, 'A. 'A. (1404). Zād al-Musayyar fi 'ilm al-tafsīr (Ṭ. 3). al-Maktab al-Islāmī.

Abū Ḥatīm, 'A. M. (1419). tafsīr al-Qur'ān al-'Azīm (As'ad Muḥammad al-Ṭayyib, taḥqīq ; Ṭ. 3). Maktabat Nizār Muṣṭafā al-Bāz.

Ḥabannakah al-Maydānī, 'A. H. (1978). makāyid Yahūdīyah 'abra al-tārīkh (Ṭ. 3). Dār al-Qalam.

Ibn Ḥanbal, U. (1999). Musnad al-Imām Aḥmad (Shu'ayb al-Arna'ūt, taḥqīq ; Ṭ. 2). Mu'assasat al-Risālah.

Abū Ḥayyān, M. Y. (2001). tafsīr al-Baḥr al-muḥīṭ (Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

al-Khaṭīb, 'A. Y. (1970). al-tafsīr al-Qur'ānī lil-Qur'ān, Dār al-Fikr al-'Arabī.

al-Rāzī, M. 'A. (1420). tafsīr alrāzy-Mafātīḥ al-ghayb aw al-tafsīr al-kabīr (Ṭ. 3). Dār lhyā' al-Turāth al-'Arabī.

al-Zubaydī, M. min. (D. t). Tāj al-'arūs min Jawāhir al-Qāmūs (majmū'ah al-'ulamā', taḥqīq). al-Nāshir Dār al-Hidāyah.



- Ibn al-Zubayr, U. I. (1990). al-burhān fī tanāsuh suwar al-Qurʿān (Muḥammad Shaʿbānī, taḥqīq). Wizārat al-Awqāf wa-al-Shuʿūn al-Islāmīyah.
- al-Zamakhsharī, M. ʿA. (1407). al-Kashshāf ʿan ḥaqāʾiq ghawāmiḍ al-tanzīl (Ṭ. 3). Dār al-Kitāb al-ʿArabī.
- al-Saʿdī, ʿA. N. (2000). tafsīr al-Saʿdī Taysīr al-Karīm al-Raḥmān fī tafsīr kalām almnān- tafsīr al-Saʿdī (ʿAbd al-Raḥmān ibn Muʿallā al-Luwayḥīq, taḥqīq ; Ṭ. 1). Muʿassasat al-Risālah.
- Abū al-Saʿūd, M. M. (D. t) tafsīr Abī al-Saʿūd-Irshād al-ʿaql al-salīm ilā mazāyā al-Kitāb al-Karīm. Dār Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī..
- al-Sunaykī, Z. M. (1411). al-ḥudūd al-anīqah wāltʿryfāt al-daḥīqah (Māzin al-Mubārak, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār al-Fikr al-muʿāshir.
- Sayyid Qutb I. H. (1412). fī zilāl al-Qurʿān, al-muʿallif (Ṭ. 17). Dār al-Shurūq.
- Ibn sydh, ʿA. I. (200). al-Muḥkam wa-al-Muḥīt al-Aʿẓam (ʿAbd al-Ḥamīd Hindāwī, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyah.
- Alshhwd, ʿA. N. al-Mufaṣṣal fī mawḍūʿāt suwar al-Qurʿān. Mawqīʿ al-shāmilah. <https://shamela.org/pdf/6292bee1dda1de6547bafa2b51385d70>
- al-Shaʿrāwī, M. M. (1418). tafsīr al-Shaʿrāwī. Maṭābiʿ Akhbār al-yawm.
- al-Shawādīfī, Ṣ. (D. t). al-Yahūd Nashʿat wa-tārikhan. Dār al-Taḥwā lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.
- al-Ṣābūnī, M. ʿA. (1979). Ijāz al-Bayān fī suwar al-Qurʿān (Ṭ. 2). Maktabat al-Ghazālī.
- al-Ṭabarī, M. J. (2001). Jāmiʿ al-Bayān ʿan Taʾwīl āy al-Qurʿān (ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-Muḥsin al-Turkī, ʿAbd al-sanad Ḥasan Yamāmah, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār Hajar lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ wa-al-Iʿlān.
- Ṭanṭāwī, M. S. (D. t). al-tafsīr al-Wasīṭ lil-Qurʿān al-Karīm (Ṭ. 1). Dār Nahḍat Miṣr lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.
- Ibn ʿĀdil, ʿA. ʿA. (1998). al-Lubāb fī ʿulūm al-Kitāb (Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyah.
- Ibn ʿĀshūr, M. U. (1984). al-Taḥrīr wa-al-tanwīr. al-Dār al-Tūnisīyah lil-Nashr.
- ʿAbd al-Razzāq, ʿA. Ṣ. (2003). al-fasād wa-al-iṣlāḥ: dirāsah. Ittiḥād al-Kitāb al-ʿArab.
- al-ʿIzz Ibn ʿAbd al-Salām, ʿA. ʿA. (1996). tafsīr al-ʿIzz ibn ʿAbd al-Salām (ʿAbd Allāh ibn Ibrāhīm al-Wahbī, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār Ibn Ḥazm.
- ʿIzzat, D. M. (1383). al-tafsīr al-ḥadīth. Dār Iḥyāʾ al-Kutub al-ʿArabīyah.
- al-ʿAṭṭār, H. M. (2012). al-sunan al-ilāhīyah wa-ḥarakat al-Nahḍah al-Insānīyah. Maktabat al-ʿaqīdah al-Islāmīyah.
- Ibn ʿAṭīyah, ʿA. Gh. (1422). al-muḥarrir al-Wajīz fī tafsīr al-Kitāb al-ʿAzīz (ʿAbd al-Salām ʿAbd al-Shāfi, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyah.
- ʿUmar, U. M. wa-ākharūn. (2008). Muʿjam al-lughah al-ʿArabīyah al-muʿāshirah, al-muʿallif (Ṭ. 1). ʿĀlam al-Kutub.
- ʿIsāwī, ʿA. b. (2012). fiqh al-sunan al-ilāhīyah wa-dawruhā fī al-binaʿ al-ḥadārī (Ṭ. 1). Wizārat al-Awqāf wa-al-Shuʿūn al-Islāmīyah.
- al-Falūdhah, M. U. (1423). al-Mawsūʿah fī Ṣaḥīḥ al-sirah al-Nabawīyah-al-ʿahd al-Makkī (Ṭ. 1).. Maṭābiʿ al-Ṣafā.



- al-Firūzābādī, M. Y. (2005). al-Qāmūs al-muḥīṭ (Maktab taḥqīq al-Turāth fī Mu'assasat al-Risālah, taḥqīq). Mu'assasat al-Risālah.
- al-Qurtūbī, M. U. (1964). al-Jāmi' li-aḥkām al-Qur'ān (Aḥmad al-Baraddūnī, Ibrāhīm Aṭṭafayyish, taḥqīq ; Ṭ. 2). Dār al-Kutub al-Miṣriyah.
- Qal'aji, M. Qunaybi, H. (1988). Mu'jam Lughat al-fuqahā' (Ṭ. 2). Dār al-Nafā'is lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.
- al-Kaffawī, U. M. (1998). al-Kulliyāt ('Adnān Darwīsh, Muḥammad al-Miṣrī, taḥqīq). Mu'assasat al-Risālah.
- Ibn Mājāh, M. Y. (D. t). Sunan Ibn Mājāh (Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, taḥqīq). Dār Ihyā' al-Kutub al-'Arabiyyah, Fayṣal 'Isā al-Bābī al-Ḥalabī.
- Majmū'ah min al-'ulamā'. (1973). al-tafsīr al-Wasīṭ lil-Qur'ān al-Karīm (Majma' al-Buḥūth al-Islāmīyah bi-al-Azhar, ishrāf). al-Hay'ah al-'Āmmah li-Shu'ūn al-Maṭābi' al-Amīriyyah.
- al-Marāghī, U. M. (1946). tafsīr al-Marāghī (Ṭ. 1). Sharikat Maktabat wa-Maṭba'at Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī wa-Awlāduh bi-Miṣr.
- Majmū'ah min al-'ulamā'. (1973). al-tafsīr al-Wasīṭ lil-Qur'ān al-Karīm (Majma' al-Buḥūth al-Islāmīyah bi-al-Azhar, ishrāf). al-Hay'ah al-'Āmmah li-Shu'ūn al-Maṭābi' al-Amīriyyah.
- al-Marāghī, U. M. (1946). tafsīr al-Marāghī (Ṭ. 1). Sharikat Maktabat wa-Maṭba'at Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī wa-Awlāduh bi-Miṣr.
- Ibn manzūr, M. M. (D. t). Lisān al-'Arab (Ṭ. 1).. Dār Ṣādir
- al-Nāṣirī, M. M. (1985). al-Taysīr fī aḥādīth al-tafsīr (Ṭ. 1). Dār al-Gharb al-Islāmī.
- al-Nisābūrī, H. H. (1416). gharā'ib al-Qur'ān wa-raghā'ib al-Furqān (Zakariyā 'Umayrāt ; Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-'Imy.





Imam Al-Nesai's Uniqueness and Approach in Defective Narration: A Study of the Hadiths Narrated Uniquely in his Book *Al-Sunan Al-Sughra*

Dr. Saeed Ali Abdullah Al-Asmari *

saeedalasmri@kku.edu.sa

Abstract:

This study aims to trace the hadiths narrated uniquely by Imam Al-Nesa'i in *Al-Sunan Al-Sughra* in terms of unique narrator of hadith, unique verbal expression, unique narration transmission chain, mention of the Prophet's companion in the hadith, or other types of uniqueness through which the hadith is elevated. Limited to the hadiths narrated uniquely by Al-Nasa'i without mentioning contradictions, the study seeks to understand Imam Al-Nesai's concept of uniqueness through practical application, his methodology in narration, the indicators he used, and the impact of Al-Nesa'i's rulings on the hadiths narrated uniquely by subsequent scholars who transmitted his words in their compilations. The inductive analytical approach was followed. The study key findings revealed that uniqueness in the perspective of hadith scholars has multi-layered meaning and is not limited to the exclusivity of one narrator over others. It includes an increase in trust and other factors. Uniqueness is a presumption of the defective cause, and not every hadith narrated uniquely by a trustworthy narrator is considered authentic; rather, it includes the authentic, the good, and the weak. The reluctance of scholars to accept uniqueness is attributed to the presumptions that prioritize narration.

Keywords: Uniqueness, Defect, Presumption, Eccentric, Trust.

* Assistant Professor of Hadith Sciences, Department of Hadith Sciences, College of Sharia and Fundamentals of Religion, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Asmari, S. A. A. (2024). Imam Al-Nesai's Uniqueness and Approach in Defective Narration: A Study of the Hadiths Narrated Uniquely in his Book *Al-Sunan Al-Sughra*, *Journal of Arts*, 13(1), 623-651.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



الإعلال بالتفرد عند الإمام النسائي، ومنهجه فيه: دراسة تطبيقية على الأحاديث التي أعلها بذلك في "السنن الصغرى"

د. سعيد بن علي بن عبد الله الأسمرى

saeedalasmri@kku.edu.sa

المخلص

يهدف هذا البحث إلى تتبع الأحاديث التي أعلها الإمام النسائي في "السنن الصغرى" بتفرد أحد رواها برواية الحديث، أو لفظة من ألفاظه، أو تفرد بالإسناد، أو بذكر صحابي الحديث، أو غير ذلك من أنواع التفردات التي يعل بها الحديث؛ للوقوف على مفهوم التفرد عنده من خلال التطبيق العملي، ومنهجه في الإعلال بذلك، والقرائن التي استعملها، وأثر حكم النسائي على الأحاديث بالتفرد فيمن جاء بعده من العلماء الذين نقلوا كلامه في مصنفاتهم، وقد اقتصر البحث على الأحاديث التي أعلها النسائي بالتفرد فقط دون ذكر المخالفة، وقد اتبعت في هذا البحث المنهج الاستقرائي في جمع الأحاديث، وأقوال الأئمة في الرواة، والمنهج التحليلي في تحليل هذه الأقوال، والوصول إلى النتائج، ومن أبرز نتائج البحث: أن التفرد في لسان أهل الحديث له معنى واسع، ولا يقتصر على انفراد راو دون غيره، فيدخل فيه زيادة الثقة وغيره، والتفرد هو مظنة للعلّة، وليس كل حديث يتفرد به راوٍ من الثقات يعد معللاً، فالأفراد فيها الصحيح، والحسن، والضعيف، وأن عدم قبول التفرد عند الأئمة راجع إلى القرائن التي تحتف بالرواية.

الكلمات المفتاحية: التفرد، العلّة، القرينة، الشاذ، الثقة.

* أستاذ السنة وعلومها المشارك - قسم السنة وعلومها - كلية الشريعة وأصول الدين - جامعة الملك خالد بأبها - السعودية.

للاقتباس: الأسمرى، س. ب. ع. ب. ع. (2024). الإعلال بالتفرد عند الإمام النسائي، ومنهجه فيه: دراسة تطبيقية على الأحاديث التي أعلها بذلك في "السنن الصغرى"، مجلة الآداب، 13 (1)، 623-651.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، أما بعد:

فإن الإمام النسائي -رحمه الله- من الأئمة النقاد، وله كلام دقيق في إعلال الأحاديث بالتفرد، وعدم المتابعة للراوي، ومن خلال قراءتي لكتابه السنن وقفت على عدد من الأحاديث التي أعلاها بتفرد أحد رواها برواية الحديث، أو لفظة من ألفاظه، أو تفرده بالإسناد، أو بذكر صحابي الحديث، أو نحو ذلك من أنواع التفردات التي يعلل بها الحديث، واختلفت عباراته في التعليل بذلك كغيره من الأئمة، فمرة يقول: تفرد به فلان، ومرة يقول: لا يتابع عليه، ومرة يقول: غريب من حديث فلان، وغيرها من الألفاظ التي تدل على التفرد.

فعزمت على جمع هذه الأحاديث، ودراستها، للوقوف على مفهوم التفرد عند هذا الإمام من خلال التطبيق العملي، ومنهجه في الإعلال بذلك، والقرائن التي استعملها، وأثر حكمه على الأحاديث بالتفرد فيمن جاء بعده من العلماء الذين نقلوا كلامه في مصنفاتهم.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

- أن الإمام النسائي من أئمة النقد الذين صنفوا في الرجال، وجمعوا الأسانيد، وله كلام دقيق في إعلال الروايات ونقدها، ومن ذلك الإعلال بالتفرد.

- أن جمع كلام النسائي على الأحاديث الغرائب، ومحاولة فهمه، ومقارنته بكلام الأئمة يبرز لنا المنهج الدقيق الذي سار عليه الأئمة ومنهم النسائي في نقد الروايات؛ صيانة للسنة.

- أن تفرد الراوي من قرائن الإعلال عند الأئمة النقاد جميعاً، ونادراً ما يصححون الروايات الغريبة حسب القرائن التي تحتف بها؛ لذا كان تتبع منهجهم في ذلك، ومعرفة سبيلهم مهماً لطالب علم الحديث.

- أن التفرد قد يكون مع المخالفة، وقد يكون بدونها، وإذا انضمت إليه المخالفة كان ذلك أدعى إلى رد الرواية، والحكم عليها بالوهوم.

- أن دراسة هذا الموضوع يبرز لنا شيئاً من القرائن التي كان الأئمة يعتمدونها في الترجيح، والتي ربما صرحوا ببعضها أثناء حكمهم عليها.

- مكانة الإمام النسائي، وتمكنه في علم النقد، وأثره فيمن جاء بعده.

مشكلة البحث:

وجد في كتاب السنن الصغرى للنسائي عدد من الأحاديث التي حكم عليها بالتفرد، فما علاقة التفرد بباب العلة؟

وما القرائن التي اعتمد عليها النسائي في الحكم بالتفرد؟

وهل الحكم بتفرد الراوي يعني رد الرواية عند الإمام النسائي مطلقاً؟

وما مدى تأثير العلماء الذين أتوا بعد النسائي بأحكامه النقدية على الأحاديث؟

وهل الأئمة يقبلون الروايات الغريبة، والزوائد التي ينفرد بها بعض الرواة مطلقاً؟

حدود البحث:

الأحاديث التي حكم عليها الإمام النسائي بالتفرد بعبارة تدل عليه كأن يقول: تفرد به فلان، أو لا أعلم أحداً ذكره غير

فلان، ونحوهما من العبارات في كتابه السنن الصغرى، ولم ينص على المخالفة فيها، فإن نص مع التفرد على المخالفة فهو غير داخل في حدود هذا البحث.



أهداف البحث:

- تحديد مفهوم التفرد عند الإمام النسائي من خلال التطبيق العملي.
- فهم منهج الإمام النسائي في الحكم بالتفرد.
- فهم علاقة التفرد بباب الإعلال.
- التعرف على القرائن التي استعملها النسائي في هذا الحكم.
- التعرف على أثر حكم الإمام النسائي على الأحاديث بالتفرد فيمن جاء بعده من العلماء الذين نقلوا كلامه في مصنفاتهم.

منهج البحث:

هو المنهج الاستقرائي، التحليلي، الاستنباطي، النقدي.

إجراءات البحث:

- درست معنى التفرد في اللغة والاصطلاح، وحددت هذا المفهوم عند الإمام النسائي.
- بينت علاقة التفرد بباب الإعلال.
- ذكرت القرائن التي ظهر لي أن الإمام النسائي قد اعتمد عليها في حكمه بالتفرد، والتي قد يشير لبعضها أحياناً.
- جمعت الأحاديث التي حكم عليها الإمام النسائي بالتفرد في كتابه السنن الصغرى، وقمت بدراستها.
- تتبعت كلام العلماء الذين نقلوا أحكام الإمام النسائي على هذه الأحاديث بالتفرد؛ للوقوف على مدى أثر هذا الإمام فيمن جاء بعده.
- بينت منهج الإمام النسائي في الحكم بالتفرد.

الدراسات السابقة:

بعد البحث في الشبكة المعلوماتية، ووسائل التواصل المتاحة، والمكتبات، لم أجد من تعرض لهذا الموضوع بالبحث، إلا أن هناك رسالة دكتوراه بعنوان: منهج الإمام النسائي في إعلال الحديث في سننه المجتبى، دراسة نظرية تطبيقية، للباحث: عبد الرحمن بن نويفع السلي، جامعة أم القرى، 1428هـ، ولم يتعرض للأحاديث موضوع الدراسة.

تمهيد:

معنى التفرد:

التفرد لغة:

قال ابن فارس: الفاء والراء والدال: أصل صحيح، يدل على وحدة، من ذلك الفرد وهو الوتر، والفرد والفرد: المنفرد، والسدرة الفاردة: انفردت عن سائر السدر، وتنفردت بكذا واستفردته: إذا انفردت به⁽¹⁾.

التفرد اصطلاحاً:

الفرد والغريب معناهما واحد، فهما مترادفان، يقول ابن حجر: «الغريب والفرد مترادفان لغة واصطلاحاً، إلا أن أهل الاصطلاح غايروا بينهما من حيث كثرة الاستعمال وقلته، فالفرد أكثر ما يطلقونه على الفرد المطلق، والغريب أكثر ما يطلقونه على الفرد النسبي، وهذا من حيث إطلاق الاسم عليهما، وأما من حيث استعمالهم الفعل المشتق فلا يفرقون، فيقولون في المطلق والنسبي: تفرد به فلان، أو أغرب به فلان»⁽²⁾.

وأول من وجدته تكلم عن حد الغريب هو الحاكم، إلا أنه عرفه بالمثال فقال: «ذكر النوع الرابع والعشرين من علم الحديث، معرفة الغريب من الحديث، ثم ساق حديثاً وقال: هذا حديث صحيح وقد تفرد به عبد الواحد بن أيمن عن أبيه

وهو من غرائب الصحيح⁽³⁾، وقال ابن الصلاح: «الحديث الذي يتفرد به بعض الرواة يوصف بالغريب، وكذلك الحديث الذي يتفرد فيه بعضهم بأمر لا يذكره فيه غيره، إما في متنه، وإما في إسناده، وليس كل ما يعد من أنواع الأفراد معدوداً من أنواع الغريب، كما في الأفراد المضافة إلى البلاد»⁽⁴⁾.

فالتفرد في لسان أهل الحديث له معنى واسع، ولا يقتصر على انفراد راوٍ دون غيره، فيدخل فيه الشاذ، والمنكر، وزيادة الثقة، وغيرها، وأول من عرف التفرد تعريفاً عاماً أبو حفص المايثني⁽⁵⁾، فقال: «هو ما انفرد بروايته بعض الثقات عن شيخه دون سائر الرواة عن ذلك الشيخ»⁽⁶⁾.

ويلاحظ أنه قصر تعريف التفرد على تفردات الثقات، والواقع في أقوال الأئمة أنهم يطلقونه على تفرد الثقات فمن دونهم.

ومن أجمع التعاريف ما ذكره عبد الجواد حمام فقال: «هو ما يأتي من طريق واحد، دون أن يشركه غيره فيه من الرواة، سواء كان بأصل الحديث أو بجزء منه، مع المخالفة أو دونها، بزيادة فيه أو بدون زيادة، في المتن أو السند، ثقة ضابطاً كان الراوي أو غير ذلك»⁽⁷⁾.

وقد تنوعت عبارات الإمام النسائي في ذكر التفرد ومن ذلك قوله: «لا أعلم أحداً تابعه عليه، هذا حديث غريب من حديث فلان، لم يروه إلا فلان، انفرد به فلان، لا أعلم أحداً ذكره غير فلان، لا أعلم أحداً أسنده إلا فلان، فلان غريب».

المبحث الأول: الدراسة النظرية

المطلب الأول: علاقة التفرد بباب العلة

التفرد هو مظنة للعلة، وليس كل حديث يتفرد به راوٍ من الثقات يعد معلاً، فالأفراد فيها الصحيح، والحسن، والضعيف، وعدم قبول التفرد عند الأئمة راجع إلى القرائن التي تحث بالرواية، يقول ابن رجب: «أكثر الحفاظ المتقدمين يقولون في الحديث إذا انفرد به واحد وإن لم يرو الثقات خلافة: أنه لا يتابع عليه، ويجعلون ذلك علة فيه، اللهم إلا أن يكون ممن كثر حفظه واشتهرت عدالته وحديثه كالزهري ونحوه، وربما يستنكرون بعض تفردات الثقات الكبار أيضاً، ولهم في كل حديث نقد خاص، وليس عندهم لذلك ضابط يضبطه»⁽⁸⁾.

وكلام ابن رجب المتقدم في غاية الدقة، وهو من أجود من يفهم كلام الأئمة المتقدمين النقاد، وقد ذكر إحدى القرائن التي يعتبرها النقاد في قبول الحديث الفرد وهي أن يكون المتفرد إماماً مشهوراً بالعدالة وكثرة الحديث، وسعة الرواية، وشارك الثقات. يقول الإمام مسلم: «حكم أهل العلم، والذي نعرف من مذهبيهم في قبول ما يتفرد به المحدث من الحديث: أن يكون قد شارك الثقات من أهل العلم والحفظ في بعض ما روا، وأمعن في ذلك على الموافقة لهم، فإذا وجد كذلك ثم زاد بعد ذلك شيئاً ليس عند أصحابه قبلت زيادته، فأما من تراه يعتمد لمثل الزهري في جلالته وكثرة أصحابه الحفاظ المتقدمين لحديثه وحديث غيره، أو لمثل هشام بن عروة، وحديثهما عند أهل العلم مبسوط مشترك، قد نقل أصحابهما عنهما حديثهما على اتفاق منهم في أكثره، فيروي عنهما أو عن أحدهما العدد من الحديث، مما لا يعرفه أحد من أصحابهما، وليس ممن قد شاركهم في الصحيح مما عندهم، فغير جائز قبول حديث هذا الضرب من الناس»⁽⁹⁾.

ويقول ابن الصلاح بعد أن ذكر العلة: «ويستعان على إدراكها بتفرد الراوي، وبمخالفة غيره له، مع قرائن تنضم إلى ذلك تنبه العارف بهذا الشأن على إرسال في الموصول، أو وقف في المرفوع، أو دخول حديث في حديث، أو وهم واهم بغير ذلك بحيث يغلب على ظنه ذلك، فيحكم به أو يتردد فيتوقف فيه، وكل ذلك مانع من الحكم بصحة ما وجد ذلك فيه»⁽¹⁰⁾.

وقول ابن رجب: «ولهم في كل حديث نقد خاص»، يشير إلى أنه لا يوجد عند المحدثين النقاد قاعدة مضطربة يحكمون بها في كل حديث، وإنما ذلك بالقرائن، فإذا قامت القرينة على أن المتفرد قد ضبط الرواية، وسلم من الوهم حكموا عليها بالصحة، وإلا ردوها، وعللوا بتفرد راويها.

المطلب الثاني: القرائن المعتبرة لرد رواية المتفرد أو قبولها

حرص المحدثون والأئمة النقاد على الرحلة في الحديث؛ لطلب علو الإسناد، وجمع طرق الروايات المختلفة؛ لرفع الغرابة، إلا أن بعض الروايات تبقى غريبة لا تعرف إلا من جهة واحدة، فيلجأ النقاد إلى النظر في القرائن المحتفة بالرواية، والتي قد تجعل الرواية في حيز القبول، وقد تقوي جانب الرد أحياناً، ومن ذلك:

أولاً: جلاله المتفرد، وإتقانه وضبطه، وتقدمه في الحفظ

فإذا تفرد من كان هذا وصفه ولم تقم القرينة على خطئه قبل تفرد، وهو معنى كلام الإمام ابن رجب المتقدم حيث قال: «... اللهم إلا أن يكون ممن كثر حفظه واشتهرت عدالته وحديثه كالزهري ونحوه»، وتقدم كلام الإمام مسلم حول قبول تفرد الرواة⁽¹¹⁾، ويقول ابن حجر: «قد أطلق الإمام أحمد والنسائي وغير واحد من النقاد لفظ "المنكر" على مجرد التفرد، ولكن حيث لا يكون المتفرد في وزن من يحكم لحديثه بالصحة بغير عارض يعضده»⁽¹²⁾. وأخرج الخطيب من طريق الحسن الزعفراني، قال: قلت لأحمد بن حنبل: من تابع عفانا على حديث كذا وكذا، قال: وعفان يحتاج إلى أن يتابعه أحد؟ أو كما قال⁽¹³⁾.

ومن الأمثلة على عدم قبول تفرد الراوي لعدم وصوله إلى درجة من يقبل تفرد -من أحاديث الدراسة- حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «إذا ولغ الكلب في إناء أحدكم، فليرقه، ثم ليغسله سبع مرات»⁽¹⁴⁾، فقد أعله الإمام النسائي بقوله: «لا أعلم أحداً تابع علي بن مسهر على قوله: فليرقه»، وكذا مسلم خرج في صحيحه من طريق علي بن مسهر، ثم عقب برواية إسماعيل بن زكريا عن الأعمش التي ليس فيها ذكر هذا الحرف، ونص على أن زكريا لم يذكر هذه اللفظة، وهذا إعلال لرواية ابن مسهر، فالإمام النسائي، وكذا مسلم لم يريا علي بن مسهر في الضبط والإتقان في مرتبة من يقبل تفرد بمثل هذا الحكم، وقد يكون هناك قرائن أخرى دعت هذين الإمامين إلى رد روايته.

ثانياً: مخالفة المحفوظ

فالأئمة لسيرهم طرق الأحاديث وحفظهم لها يعرفون الحديث المحفوظ في الباب من غيره، فإذا تفرد الراوي برواية مخالفة لذلك المحفوظ فإن النقاد يعلونها، ومثاله في هذا البحث ما خرج النسائي من طريق أبي قيس، عن هذيل بن شرحبيل، عن المغيرة بن شعبة، أن رسول الله ﷺ مسح على الجوربين والنعلين، قال أبو عبد الرحمن: ما نعلم أحداً تابع أبا قيس على هذه الرواية، والصحيح عن المغيرة، أن النبي ﷺ مسح على الخفين⁽¹⁵⁾، وبهذه القرينة أعلها الإمام أحمد، فقد سألته المروزي (ت 275هـ) عنه فقال: «المعروف عن النبي ﷺ -: أنه مسح على الخفين، ليس هذا إلا من أبي قيس، إن له أشياء مناكير»⁽¹⁶⁾.

ثالثاً: المخالفة للثقات

فإذا ضم المتفرد إلى تفرد مخالفة الثقات في الإسناد أو المتن فهذه قرينة قوية على وهمه، والأئمة يعلون بها، ومثاله: ما خرج النسائي من حديث عمران بن حصين: «أن النبي ﷺ أوتر بسبح اسم ربك الأعلى». قال أبو عبد الرحمن: «لا أعلم أحداً تابع شبابة على هذا الحديث، خالفه يحيى بن سعيد»، فقد نص النسائي مع التفرد على المخالفة، وليس هذا الحديث على شرط البحث.

رابعا: أن يكون الشيخ الذي تفرد الراوي عنه من المشهورين بالرواية، وممن كثر تلاميذه والأخذون عنه ثم يتفرد عنه راوٍ بشيء:

فالأئمة ومنهم النسائي لا يقبلون ذلك ويعلون الرواية، ومثاله في هذا البحث ما خرجه النسائي من طريق يحيى بن يمان، عن سفيان، عن منصور، عن خالد بن سعد، عن أبي مسعود، قال: «عطش النبي ﷺ حول الكعبة فاستسقى - أي طلب الماء ليشرب -، فأتي بنبيذ.. الحديث»⁽¹⁷⁾. قال النسائي: «وهذا خبر ضعيف؛ لأن يحيى بن يمان انفرد به دون أصحاب سفيان، ويحيى بن يمان لا يحتج بحديثه لسوء حفظه، وكثرة خطئه».

فلما كان سفيان من المشهورين بالرواية وله أصحاب كثيرون، ثم انفرد ابن يمان عنهم بما لم يعرفوه أو يذكره كانت هذه قرينة قوية على الإعلال، وهذه القرينة مثلى عليها النقاد كأبي حاتم الرازي، قال ابن أبي حاتم: «سألت أبي عن حديث أوس ابن ضمعج، عن أبي مسعود، عن النبي ﷺ: يؤم القوم أقرؤهم لكتاب الله، فإن كانوا في القراءة سواء، فأعلمهم بالسنة... قال: إنما رواه الحسن بن يزيد الأصم، عن السدي، وهو شيخ، أين كان الثوري وشعبة عن هذا الحديث؟! وأخاف ألا يكون محفوظاً»⁽¹⁸⁾، وقال ابن أبي حاتم أيضاً: «سمعت أبي وذكر حديثاً رواه قران بن تمام، عن أيمن بن نابل، عن قدامة العامري قال: رأيت النبي ﷺ يطوف بالبيت، يستلم الحجر بمحجنه»⁽¹⁹⁾، فسمعت أبي يقول: لم يرو هذا الحديث عن أيمن إلا قران، ولا أراه محفوظاً، أين كان أصحاب أيمن بن نابل عن هذا الحديث؟!»⁽²⁰⁾.

وقال الإمام مسلم: «إذا روى نفر من حفاظ الناس حديثاً عن مثل الزهري، أو غيره من الأئمة بإسناد واحد، ومتن واحد، مجتمعون على روايته في الإسناد والمتن، فيرويه آخر سواهم عن حدث عنه نفر الذين وصفناهم بعينه، فيخالفهم في الإسناد، أو يقلب المتن، فيجعله بخلاف ما حكى من وصفنا من الحفاظ، فيعلم حينئذ أن الصحيح من الروایتين ما حدث الجماعة من الحفاظ دون الواحد المتفرد وإن كان حافظاً، على هذا المذهب رأينا أهل العلم بالحديث مثل شعبة، وسفيان بن عيينة، ويحيى بن سعيد، وعبد الرحمن بن مهدي، وغيرهم من أئمة أهل العلم»⁽²¹⁾.

خامساً: شهرة المتفرد بالرحلة، وسعة الرواية، وتعاطي العلم

فإذا كان الراوي بهذه المثابة فالأئمة قد يقبلون ما انفرد به مع انضمام قرائن أخرى، وذلك لأن معاناته للعلم، ومذاكرته له دوماً تجعله أكثر ضبطاً ممن ليس كذلك⁽²²⁾، سئل الإمام أحمد عن حديث: «من لم يجد النعلين... فقال: ليس نجد أحداً يرفع غير زهير، وكان زهير من معادن العلم»⁽²³⁾. ويدل هذا النقل عن أحمد على تقصي الأئمة للنقاد للمتابعات للراوي المتفرد مهما كان شأنه.

سادساً: اعتبار طبقة المتفرد

فإذا كان المتفرد من الطبقات العليا من التابعين فالأئمة قد يقبلون تفرد مع القرائن، فأما الصحابة فالأمر في تفردهم ظاهر، وأن تفرد الصحابي لا يضر، يقول الذهبي: «فانظر أول شيء إلى أصحاب رسول الله ﷺ الكبار والصغار، ما فهم أحد إلا وقد انفرد بسنة، فيقال له: هذا الحديث لا يتابع عليه»⁽²⁴⁾، وكذا التابعون، يقبل الأئمة تفردهم مع القرائن، ومن الأمثلة على ذلك حديث ابن عباس أن النبي ﷺ شرب من زمزم قائماً، فلم يروه عن ابن عباس سوى الشعبي (ت103هـ)، قال الخليلي: «تفرد به الشعبي، عن ابن عباس»⁽²⁵⁾، ومع ذلك قبل الأئمة تفردهم وخرجوه في الصحيحين.

أما من كانت طبقتهم نازلة فلا، يقول الذهبي: «إن كان المتفرد من طبقة مشيخة الأئمة»⁽²⁶⁾، أطلقوا النكارة على ما انفرد به، مثل عثمان بن أبي شيبة، وأبي سلمة التَّبُودَكِي، وقالوا: هذا منكر، فإن رَوَى أحاديث من الأفراد المنكرة، غَمَزُوهُ وَلَيَّنُوا حَدِيثَهُ، وتوقفوا في توثيقه، فإن رَجَعَ عنها، وامْتَنَعَ من روايتها، وَجَوَّزَ على نفسه الوَهْمَ: فَهُوَ خَيْرٌ لَهُ، وأَرْجَحُ لعدالته، وليس من حَيِّ الثَّقَةِ أَنَّهُ لَا يَغْلُطُ وَلَا يُخْطِئُ»⁽²⁷⁾.

إلى غير ذلك من القرائن التي يستعملها نقاد الحديث وصيارفته كأحمد، وأبي حاتم، وأبي زرعة، والبخاري، ومسلم، والنسائي في نقد الأحاديث.

وهذا عكس منهج من يقبل زيادة الثقة على كل حال، يقول ابن حجر متعقباً لمن أطلق القول بزيادة الثقة: «وفيه نظر كثير؛ لأنه يرد عليهم الحديث الذي يتحد مخرجه فيرويه جماعة من الحفاظ الأثبات على وجه، ويريه ثقة دونهم في الضبط والإتقان على وجه يشمل على زيادة تخالف ما رواه إما في المتن وإما في الإسناد، فكيف تقبل زيادته وقد خالفه من لا يغفل مثلهم عنها؛ لحفظهم أو لكثرتهم، ولا سيما إن كان شيخهم ممن يجمع حديثه ويعتنى بمروياته كالزهري وأضرابه؛ بحيث يقال: إنه لو رواها لسمعها منه حفاظ أصحابه، ولو سمعوها لرووها ولما تطابقوا على تركها، والذي يغلب على الظن في هذا وأمثاله تغليب راوي الزيادة»⁽²⁸⁾.

المبحث الثاني: الدراسة التطبيقية

1- قال النسائي: أخبرنا علي بن حجر، أنبأنا علي بن مسهر، عن الأعمش، عن أبي رزين وأبي صالح، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «إذا ولغ الكلب في إناء أحدكم، فليرقه، ثم ليغسله سبع مرات». قال أبو عبد الرحمن: لا أعلم أحداً تابع علي بن مسهر على قوله: فليرقه»⁽²⁹⁾.

هذا الحديث أخرجه من هذا الوجه مسلم⁽³⁰⁾، والبيهقي⁽³¹⁾، من طريق علي بن مسهر، به. إلا أنه يظهر لي أن مسلماً أخرج هذه الرواية ليبين علمها، بدليل أنه بعد أن أخرجها من طريق علي بن مسهر، عقب برواية إسماعيل بن زكريا عن الأعمش⁽³²⁾ التي ليس فيها ذكر هذا الحرف، فقال: «ولم يقل - يعني إسماعيل -: فليرقه»، وهذا إعلال لرواية ابن مسهر.

وأخرجه مالك⁽³³⁾، ومن طريقه البخاري⁽³⁴⁾، ومسلم⁽³⁵⁾، عن أبي الزناد، عن الأعرج، عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ بنحوه، وليس فيه: «فليرقه».

وقد أشار النسائي إلى إعلال لفظة: «فليرقه» بتفرد علي بن مسهر بها، فقال: «لا أعلم أحداً تابع علي بن مسهر على قوله: فليرقه»، وقال أبو القاسم حمزة بن محمد الكنانى الحافظ: «لم يرو هذا الحديث عن الأعمش، عن أبي صالح وأبي رزين عن أبي هريرة عن النبي ﷺ غير علي بن مسهر، وهذه الزيادة في قوله: فليرقه غير محفوظة»⁽³⁶⁾. وقال ابن عبد البر: «هذا اللفظ في حديث الأعمش: فليرقه لم يذكره أصحاب الأعمش الثقات الحفاظ مثل شعبة وغيره»⁽³⁷⁾، وقول ابن عبد البر هنا يؤكد تفرد علي بن مسهر بالرواية، وأين أصحاب الأعمش الثقات عنها، وقال ابن منده: «لا تعرف عن النبي ﷺ بوجه من الوجوه إلا عن علي بن مسهر بهذا الإسناد»⁽³⁸⁾.

وعلي بن مسهر: هو القرشي، الكوفي، قاضي الموصل، روى عن يحيى الأنصاري، وهشام بن عروة، وغيرهما، وروى عنه ابن أبي شيبة، وابن حجر، وغيرهما، وثقه ابن معين وقدمه على ابن نمير، وقال العجلي: كان ممن جمع الحديث والفقه ثقة، وقال أبو زرعة: صدوق ثقة، وقال النسائي: ثقة، وذكره ابن حبان في "الثقات"، إلا أنه أضر - أي عي -، ولذا سئل عنه أحمد فقال: لا أدري كيف أقول، كان قد ذهب بصره فكان يحدثهم من حفظه، وقال الحافظ: ثقة له غرائب بعد أن أضر⁽³⁹⁾.

ولعل هذه اللفظة من غرائب بعد أن أضر، فلم يتابع عليها، وأصحاب الأعمش الثقات لم يذكروها، كأبي معاوية الضرير - وهو من أحفظ الناس لحديث الأعمش، قدمه فيه على غيره أحمد وابن معين -⁽⁴⁰⁾، وأخرج روايته ابن ماجه⁽⁴¹⁾ عن أبي بكر بن أبي شيبة، وأحمد⁽⁴²⁾، حدثنا أبو معاوية، كلاهما عن الأعمش، عن أبي رزين، قال: رأيت أبا هريرة يضرب جبهته بيده، ويقول: يا أهل العراق أنتم تزعمون أنني أكذب على رسول الله ﷺ، ليكون لكم المهنة وعلي الإثم، أشهد لسمعت رسول الله

يقول: «إذا ولغ الكلب في إناء أحدكم فليغسله سبع مرات»، ومن أصحاب الأعمش الذين لم يذكروها أيضاً عبد الواحد بن زياد، وأخرج روايته الدارقطني⁽⁴³⁾، وشعبة، أخرج روايته الطيالسي⁽⁴⁴⁾.

والقربة التي يظهر لي أن النسائي قد اعتمد عليها في الإعلال: أن علي بن مسهر قد تفرد بهذا اللفظ دون سائر أصحاب الأعمش الثقات، والأعمش له رواية واسعة، وأصحابه متوافرون، ولم يذكروا هذه اللفظة، فهو -أي النسائي، ومثله مسلم - لم يريا علي بن مسهر في الضبط والإتقان في مرتبة من يقبل تفرد به بمثل هذا الحكم الذي لم يذكره أصحاب الأعمش، وقد يكون هناك قرائن أخرى دعت هذين الإمامين إلى رد روايته.

وإنما قلت هذا لأن أبا زرعة الرازي -وهو من أئمة النقد- قد قبل حديثاً تفرد بروايته علي بن مسهر، فقد قال ابن أبي حاتم: «سألت أبا زرعة عن حديث رواه علي بن مسهر، عن عبيد الله، عن نافع، عن ابن عمر، عن النبي ﷺ في قصة الغار؟ قال أبو زرعة: لا أعلم أنه رواه غير علي بن مسهر، قلت له: هو صحيح؟ قال: نعم، علي بن مسهر ثقة»⁽⁴⁵⁾.

2- قال النسائي: أخبرنا إسحاق بن إبراهيم، حدثنا وكيع، أنبأنا سفيان، عن أبي قيس، عن هزيل بن شرحبيل، عن المغيرة بن شعبة، أن رسول الله ﷺ مسح على الجوربين والنعلين⁽⁴⁶⁾. قال أبو عبد الرحمن: ما نعلم أحداً تابع أبا قيس على هذه الرواية، والصحيح عن المغيرة، أن النبي ﷺ مسح على الخفين⁽⁴⁷⁾. الحديث أخرجه من هذا الوجه أبو داود⁽⁴⁸⁾، والترمذي⁽⁴⁹⁾، وابن ماجه⁽⁵⁰⁾، والنسائي⁽⁵¹⁾، جميعهم من طرق عن وكيع، حدثنا سفيان، عن أبي قيس، عن هزيل بن شرحبيل، عن المغيرة بن شعبة: «أن رسول الله ﷺ توضأ ومسح على الجوربين والنعلين».

ورجال إسناده ثقات، إلا أبا قيس، وهو: عبد الرحمن بن ثروان أبو قيس، الأودي، الكوفي، روى عن هزيل بن شرحبيل، وزاذان الكندي، وغيرهما، روى عنه سفيان الثوري، والأعمش، وغيرهما، وثقه ابن معين، والذهبي، والعجلي، والدارقطني، وقال النسائي ليس به بأس، وذكره ابن حبان في "الثقات"، وقال عبد الله بن أحمد عن أبيه: يخالف في أحاديثه، لا يحتج به، وقال أبو حاتم: ليس بقوي، هو قليل الحديث، وليس بحافظ، قيل له: كيف حديثه؟ فقال: صالح، هو لين الحديث، وذكره العقيلي في "الضعفاء" وساق له هذا الحديث عن المغيرة عن المسح على الجوربين وقال: الرواية في الجوربين فيها لين، وقال الحافظ: صدوق ربما خالف، مات سنة عشرين ومائة⁽⁵²⁾.

وهذا الحديث منكر، وقد ذكر الإمام النسائي له علتين، الأولى: تفرد أبي قيس به، وهو ممن لا يحتمل تفرد به - كما تقدم في ترجمته -، والثانية: أن المحفوظ عن المغيرة خلاف هذا، وقد سأل المروزي الإمام أحمد عنه فقال: «المعروف عن النبي ﷺ - أنه مسح على الخفين، ليس هذا إلا من أبي قيس، إن له أشياء مناكير»⁽⁵³⁾.

وقال مرة: «ليس يروى هذا إلا من حديث أبي قيس»⁽⁵⁴⁾، وقال البخاري: «كان يحيى القطان ينكر على أبي قيس هذا الحديث»⁽⁵⁵⁾، وقال أبو داود عقيقه: «كان عبد الرحمن بن مهدي لا يحدث بهذا الحديث؛ لأن المعروف عن المغيرة أن النبي ﷺ مسح على الخفين»، وقال مسلم: «ليس بمحفوظ المتن»، وقال أيضاً: «أبو قيس الأودي وهزيل بن شرحبيل لا يحتملان هذا، مع مخالفتهم الأجلة، الذين رَوَوْا هذا الخبر عن المغيرة، فقال: مسح على الخفين، والحمل فيه على أبي قيس أشبه، وبه أولى منه بهزيل لأن أبا قيس قد استنكر أهل العلم من روايته أخباراً غير هذا الخبر...»⁽⁵⁶⁾.

وقال الدارقطني: «لم يروه غير أبي قيس، وهو مما يغمز عليه به؛ لأن المحفوظ عن المغيرة المسح على الخفين»⁽⁵⁷⁾. ولا يغتر بتصحيح من صححه من المتأخرين بناء على ظاهر الإسناد؛ لما تقدم من إطباق أئمة النقد على نكارته.

والرواية المحفوظة عن المغيرة، أخرجها البخاري⁽⁵⁸⁾، ومسلم⁽⁵⁹⁾، وأحمد⁽⁶⁰⁾، جميعاً من طريق زكرياء بن أبي زائدة، عن عامر، عن عروة بن المغيرة، عن أبيه ﷺ قال: «كنت مع النبي ﷺ ذات ليلة في سفر، فقال: أمعك ماء؟ قلت: نعم، فنزل عن

راحلته، فمضى حتى توارى عني في سواد الليل، ثم جاء، فأفرغت عليه الإداوة، فغسل وجهه ويديه، وعليه جبة من صوف، فلم يستطع أن يخرج ذراعيه منها، حتى أخرجهما من أسفل الجبة، فغسل ذراعيه، ثم مسح برأسه، ثم أهويت لأنزع خفيه، فقال: دعهما، فإني أدخلتهما طاهرتين، فمسح عليهما.

والقرائن التي نظر إليها النسائي هنا: أن المتفرد ليس في مقام من يقبل تفرد له غرائب، ومع ذلك فقد خالف المحفوظ عن المغيرة.

3- قال النسائي: أخبرنا عمرو بن علي، حدثنا أبو عاصم، حدثنا أيمن بن نابل، حدثنا أبو الزبير، عن جابر بن عبد الله قال: «كان رسول الله ﷺ يعلمنا التشهد كما يعلمنا السورة من القرآن، بسم الله وبالله، التحيات لله والصلوات والطيبات، السلام عليك أيها النبي ورحمة الله وبركاته، السلام علينا وعلى عباد الله الصالحين، أشهد أن لا إله إلا الله وأن محمدا عبده ورسوله، وأسأل الله الجنة، وأعوذ به من النار».

قال أبو عبد الرحمن: «لا نعلم أحداً تابع أيمن بن نابل على هذه الرواية، وأيمن عندنا لا بأس به، والحديث خطأ وبالله التوفيق»⁽⁶¹⁾.

أخرجه من هذا الوجه مسلم⁽⁶²⁾، والترمذي⁽⁶³⁾، وابن ماجه⁽⁶⁴⁾، والطيالسي⁽⁶⁵⁾، ومن طريقه البيهقي⁽⁶⁶⁾، وأخرجه الدارقطني⁽⁶⁷⁾، والحاكم⁽⁶⁸⁾، جميعهم من طرق عن أيمن بن نابل، به، نحوه.

وقد أعل الإمام النسائي هذا الحديث بتفرد أيمن بن نابل بهذه الألفاظ، وهو الحبشي، أبو عمران، المكي، روى عن أبي الزبير والقاسم بن محمد، روى عنه موسى بن عقبة، ومعتمر بن سليمان، وثقه ابن معين، وقال أبو حاتم: شيخ، وقال الإمام أحمد عنه: صالح، وقال يعقوب بن شيبه: صدوق، وإلى ضعف ما هو، وقال النسائي: لا بأس به، وقال الدارقطني: ليس بالقوي، خالف الناس ولو لم يكن إلا بحديث التشهد، وقال ابن حبان: كان يخطئ وتفرد بما لا يتابع عليه، وكان يحيى بن معين حسن الرأي فيه والذي عندي: تنكب⁽⁶⁹⁾ حديثه عند الاحتجاج إلا ما وافق الثقات أولى من الاحتجاج به، وقال ابن حجر: صدوق بهم⁽⁷⁰⁾.

ومع تفرد أيمن بهذه الرواية فقد خالف الثقات من أصحاب أبي الزبير، كالليث بن سعد، وأخرج روايته مسلم⁽⁷¹⁾، وابن ماجه⁽⁷²⁾، عن محمد بن رمع، ومسلم⁽⁷³⁾، وأبو داود⁽⁷⁴⁾، والترمذي⁽⁷⁵⁾، والنسائي⁽⁷⁶⁾، ثلاثهم عن قتيبة بن سعيد، كلاهما (ابن رمع وقتيبة) قالوا: أخبرنا الليث، عن أبي الزبير، عن سعيد بن جبير وعن طاوس، عن ابن عباس أنه قال: «كان رسول الله ﷺ يعلمنا التشهد كما يعلمنا السورة من القرآن، فكان يقول: التحيات المباركات والصلوات الطيبات لله، السلام عليك أيها النبي ورحمة الله وبركاته، السلام علينا وعلى عباد الله الصالحين، أشهد أن لا إله إلا الله وأشهد أن محمداً رسول الله»، وهذا لفظ مسلم، والبقية بنحوه.

وخالف أيمن عبد الرحمن بن حميد أيضاً -وهو من أصحاب أبي الزبير الثقات- وأخرج روايته مسلم⁽⁷⁷⁾، والنسائي⁽⁷⁸⁾، كلاهما من طريق يحيى بن آدم، حدثنا عبد الرحمن بن حميد، حدثني أبو الزبير، عن طاوس، عن ابن عباس قال: «كان رسول الله ﷺ يعلمنا التشهد كما يعلمنا السورة من القرآن»، ولم يذكر هذه الألفاظ التي وردت في حديث أيمن.

قال الإمام الترمذي: «سألت محمداً عن هذا الحديث؟ فقال: هو غير محفوظ، هكذا يقول أيمن بن نابل: عن أبي الزبير، عن جابر، وهو خطأ، والصحيح: ما رواه الليث بن سعد، عن أبي الزبير، عن سعيد بن جبير وطاووس، عن ابن عباس، وهكذا رواه عبد الرحمن بن حميد الرؤاسي، عن أبي الزبير، مثل رواية الليث بن سعد»⁽⁷⁹⁾.

وقال الإمام مسلم: «هذه الرواية من التشهد، غير ثابتة الإسناد والمتن جميعاً، والثابت: ما رواه الليث، وعبد الرحمن بن حميد - فساقه بإسناده من طريقهما - ثم قال: فقد اتفق الليث، وعبد الرحمن بن حميد الرؤاسي: عن أبي الزبير، عن

طاوس. وروى الليث، فقال: عن سعيد بن جبير، عن ابن عباس. وكلُّ واحدٍ من هذين عند أهل الحديث أثبت في الرواية من أيمن، ولم يذكر الليث في روايته حين وصف التشهد: "بسم الله وبالله". فلما بانَّ الوهم في حفظ أيمن لإسناد الحديث، بخلاف الليث وعبد الرحمن إياه، دَخَلَ الوهم -أيضاً- في زيادته في المتن، فلا يثبت ما زاد فيه، وقد رُوِيَ التشهد عن رسول الله ﷺ من أوجه عدة صحاح فلم يذكر في شيء منه بما روى أيمن في روايته قوله: "بسم الله وبالله"، ولا ما زاد في آخره من قوله: "أسأل الله الجنة، وأعوذ بالله من النار"، والزيادة في الأخبار لا يلزم إلا عن الحفاظ الذين لم يُعثر عليهم الوهم في حفظهم⁽⁸⁰⁾.

وقال الترمذي: «هو غير محفوظ»⁽⁸¹⁾، وقال الدارقطني - بعد أن ذَكَرَ الخلاف فيه -: «وحديث ابن عباس أشبه بالصواب من حديث جابر»⁽⁸²⁾، وقال مرةً - وقد سئل عن أيمن بن نابل -: خالف الناس، ولو لم يكن إلا حديث التشهد، خالفه الليث، وعمرو بن الحارث، وزيكريا بن خالد: عن أبي الزبير»⁽⁸³⁾. وقال حمزة الكنعاني: «قوله: عن جابر. خطأ، ولا أعلم أحداً قال في التشهد: "بسم الله وبالله". إلا أيمن»⁽⁸⁴⁾. وقال البيهقي: «تفرد به أيمن بن نابل، عن أبي الزبير، عن جابر»⁽⁸⁵⁾.

وقال الحافظ ابن حجر: «ورجاله ثقات، إلا أن أيمن بن نابل - رواه عن أبي الزبير - أخطأ في إسناد، وخالفه الليث - وهو من أوثق الناس في أبي الزبير - فقال: عن أبي الزبير، عن طاوس وسعيد بن جبير، عن ابن عباس»⁽⁸⁶⁾.

والقارئ التي جعلت الإمام النسائي وغيره من النقاد يعلون هذه الرواية: أن أيمن ليس في منزلة من يحتمل تفرد، ومع ذلك فقد خالف الثقات الذين رَوَوْا حديث التشهد على غير ما رواه ومهم الليث بن سعد.

ومن القرائن التي ظهرت لي بالتأمل أن أيمن قد سلك الجادة في هذا الحديث، وهي: أبو الزبير عن جابر، وكثيراً ما يعمل الأئمة الرواية بسلوك الجادة، وربما يعبرون عنها بلزوم الطريق؛ لأنها الطريق الأيسر، المتبادر، قال ابن أبي حاتم: «سألت أبي عن حديث رواه محمد بن سليمان الأصبهاني، عن سهيل بن أبي صالح، عن أبيه، عن أبي هريرة، عن النبي ﷺ: أنه كان يصلي في اليوم والليلة اثني عشر ركعة، فقال أبي: هذا خطأ، رواه سهيل عن أبي إسحاق، عن المسيب بن رافع، عن عمرو بن أوس، عن عنبسة، عن أم حبيبة، عن النبي ﷺ، وقال أبي: كنت معجباً بهذا الحديث، وكنت أرى أنه غريب، حتى رأيت سهيلاً، عن أبي إسحاق، عن المسيب... فعلمت أن ذاك لزم الطريق»⁽⁸⁷⁾.

4- قال النسائي: أخبرني إبراهيم بن يعقوب، حدثنا محمد بن كثير، عن الأوزاعي، عن الزهري، عن سعيد بن المسيب، قال: قال رسول الله ﷺ: «ليس من البر الصيام في السفر» قال أبو عبد الرحمن: «هذا خطأ والصواب الذي قبله، لا نعلم أحداً تابع ابن كثير عليه»⁽⁸⁸⁾.

انفرد به النسائي من هذا الوجه، وأخرجه أيضاً في السنن الكبرى⁽⁸⁹⁾.

وقد حكم الإمام النسائي على هذا الحديث بأنه خطأ، وجعل الحمل فيه على محمد بن كثير (ت 216هـ)، وهو ابن أبي عطاء، المصيصي، روى عن الأوزاعي، ومعمّر، روى عنه الكوسج، والذهلي، قال أبو حاتم: في حديثه بعض الإنكار، وضعفه أحمد وقال: منكر الحديث، وقال ابن معين: قد روى غير حديث منكر، وذكره ابن حبان في "الثقات"، وقال: يخطئ ويغرب، وقال ابن عدي: له روايات عن معمّر والأوزاعي خاصة لا يتابعه عليها أحد، وقال النسائي: ليس بالقوي، كثير الخطأ⁽⁹⁰⁾.

والرواية الصحيحة التي أشار إليها الإمام النسائي أخرجها هو نفسه⁽⁹¹⁾، وابن ماجه⁽⁹²⁾، وأحمد⁽⁹³⁾، والدارمي⁽⁹⁴⁾، وابن خزيمة⁽⁹⁵⁾، والحاكم⁽⁹⁶⁾، جميعهم من طرق عن الزهري، عن صفوان بن عبد الله، عن أم الدرداء، عن كعب بن عاصم قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «ليس من البر الصيام في السفر».

فمحمد بن كثير قد أخطأ على الأوزاعي، ومن القرائن التي جعلت الأمام النسائي يعمل هذه الرواية أن ابن كثير قد تفرد به، وهو مع ذلك كثير الغرائب والمناكير، وقد سلك الجادة أيضاً في هذا الحديث، وهي الأوزاعي عن الزهري عن سعيد، والله أعلم.

5-قال النسائي: أخبرنا قتيبة بن سعيد، عن مالك، عن عمرو بن يحيى، عن سعيد بن يسار، عن ابن عمر قال: رأيت رسول الله ﷺ يصلي على حمار، وهو متوجه إلى خير». أخبرنا محمد بن منصور، حدثنا إسماعيل بن عمر، حدثنا داود بن قيس، عن محمد بن عجلان، عن يحيى بن سعيد، عن أنس بن مالك: «أنه رأى رسول الله ﷺ يصلي على حمار وهو راكب إلى خير والقبيلة خلفه». قال أبو عبد الرحمن: لا نعلم أحداً تابع عمرو بن يحيى على قوله يصلي على حمار، وحديث يحيى بن سعيد، عن أنس الصواب موقوف، والله سبحانه وتعالى أعلم⁽⁹⁷⁾.

حديث عمرو بن يحيى أخرجه مالك⁽⁹⁸⁾، ومن طريقه مسلم⁽⁹⁹⁾، وأبو داود⁽¹⁰⁰⁾، وابن حبان⁽¹⁰¹⁾، عن عمرو بن يحيى المازني، عن سعيد بن يسار، عن عبد الله بن عمر، به.

وإخراج مسلم لهذه الرواية كان في المتابعات، وقد نص في مقدمة صحيحه على أنه يقدم الأخبار الصحيحة السالمة من العلل، ثم قد يتبعها ببعض الأخبار التي لا تسلم من علة، بل إنه ربما خرج الرواية ليبين علتها، يقول رحمه الله: «فأما القسم الأول: فإننا نتوخى أن نقدم الأخبار التي هي أسلم من العيوب من غيرها وأنقى، من أن يكون ناقلوها أهل استقامة في الحديث وإتقان لما نقلوا، لم يوجد في روايتهم اختلاف شديد ولا تخليط فاحش، كما قد عثر فيه على كثير من المحدثين، وبأن ذلك في حديثهم، فإذا نحن تقصينا أخبار هذا الصنف من الناس، أتبعناها أخباراً يقع في أسانيد بعضها بعض من ليس بالموصوف بالحفظ والإتقان، كالصنف المتقدم قبلهم»⁽¹⁰²⁾.

ولم أجد من تابع عمرو بن يحيى على هذه الرواية، والذي دعا الإمام النسائي إلى إعلال هذه الرواية هو تفرد عمرو بن يحيى بها، فلم يتابعه عليها أحد، وهو ثقة⁽¹⁰³⁾، إلا أن الثقة قد بهم، ثم إن هذه الرواية تخالف الرواية المحفوظة عن ابن عمر، وهي ما أخرجه البخاري⁽¹⁰⁴⁾، ومسلم⁽¹⁰⁵⁾، والنسائي⁽¹⁰⁶⁾، من طرق عن نافع، عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: «كان النبي ﷺ يصلي في السفر على راحلته حيث توجهت به، يومئ إيماءً، صلاة الليل إلا الفرائض، ويوتر على راحلته»، هذا لفظ البخاري، والبقية بنحوه.

وله شاهد من حديث عامر بن ربيعة رضي الله عنه أخرجه البخاري⁽¹⁰⁷⁾ من طريق معمر، عن الزهري، عن عبد الله بن عامر، عن أبيه قال: «رأيت النبي ﷺ يصلي على راحلته حيث توجهت به».

فهذا هو المحفوظ: على راحلته، أي ناقته كما في الروايات، وذكر الحمار في هذا الحديث مما تفرد به عمرو بن يحيى دون سائر الرواة، وأما الصلاة على الحمار فلم أجده مرفوعاً في شيء من الروايات الصحيحة، وإنما صح موقوفاً من فعل أنس كما ذكر النسائي هنا -.

وقد سئل الإمام الدارقطني عن حديث أنس المرفوع، فذكر الذين رفعوه ثم قال: «وخالفهم مالك بن أنس، وابن عينة، وهيب، ويحيى القطان، وعمرو بن الحارث، وزهير، وعبيد الله بن عمرو، وعبد الوهاب الثقفي، وعبد العزيز القسمل، وزفر بن الهذيل، وهشيم، وعبد الرحمن بن اليمان شيخ يروي عنه الأوزاعي فقط، والدروردي، وأبو حمزة السكري، وعبد بن سليمان، فرووه عن يحيى بن سعيد، عن أنس موقوفاً وهو الصواب»⁽¹⁰⁸⁾.

وقد نقل الإمام الزيلعي كلام النسائي، والدارقطني على هذا الحديث فقال: «قال النسائي: عمرو بن يحيى لا يتابع على قوله: على حمار، وإنما هو على راحلته، وقد غلط الدارقطني، وغيره عمرو بن يحيى في ذلك، والمعروف على راحلته، وعلى البعير»⁽¹⁰⁹⁾.

ويظهر لنا هنا منهج الإمام النسائي في الإعلال، وسياق الروايات التي قد توهم صحة الرواية المعللة، فقد أعل رواية عمرو بن يحيى بالتفرد، ثم ساق رواية أنس، وبين أن الراجح فيها الوقف، وهذه في غاية الدقة من النسائي رحمه الله، كما تبين أثر النسائي فيمن جاء بعده فقد نقل الزيلعي كلامه واعتمده.

6- أخبرنا يونس بن عبد الأعلى حدثنا أشهب، عن مالك، أن ابن شهاب وهشام بن عروة، حدثاه عن عروة، عن عائشة رضي الله عنها قالت: «خرجنا مع رسول الله ﷺ عام حجة الوداع، فأهلكت بالعمرة، فقدمت مكة، وأنا حائض، فلم أطف بالبيت ولا بين الصفا والمروة، فشكوت ذلك إلى رسول الله ﷺ فقال: انقضي رأسك وامتشطي، وأهلي بالحج ودعي العمرة، ففعلت، فلما قضينا الحج أرسلني مع عبد الرحمن بن أبي بكر إلى التنعيم، فاعتمرت فقال: هذه مكان عمرتك». قال أبو عبد الرحمن: هذا حديث غريب من حديث مالك، عن هشام بن عروة لم يروه أحد إلا أشهب ⁽¹¹⁰⁾.

انفرد به النسائي من حديث أشهب، وقد أخرجه أيضاً في السنن الكبرى ⁽¹¹¹⁾ عن محمد بن عبد الله بن الحكم، أخبرنا أشهب، أن مالكا حدثهم، أن ابن شهاب، وهشام بن عروة حدثاه، عن عروة، عن عائشة، به.

ولم يخرج مالك من حديث هشام بن عروة في ذكر عائشة شيئاً، إنما خرج عنه في ذكر صفية، قال: عن هشام بن عروة، عن أبيه، عن عائشة أم المؤمنين أن رسول الله ﷺ ذكر صفية بنت حيي، فقيل له: إنها قد حاضت، فقال رسول الله: لعلها حابستنا فقالوا: يا رسول الله، إنها قد طافت، فقال رسول الله: فلا، إذًا ⁽¹¹²⁾.

وأشهب - وإن كان ثقة ⁽¹¹³⁾ - إلا أن سائر أصحاب مالك قد خالفوه، فرووا قصة عائشة عن مالك عن ابن شهاب عن عروة، ومنهم:

إبراهيم بن سعد بن إبراهيم ⁽¹¹⁴⁾، أخرج روايته البخاري ⁽¹¹⁵⁾، من طريقه، قال حدثنا ابن شهاب، عن عروة عن عائشة بنحوه.

وعقيل بن خالد ⁽¹¹⁶⁾، أخرج روايته البخاري ⁽¹¹⁷⁾، من طريق الليث، عن عقيل، عن ابن شهاب، عن عروة، عن عائشة بنحوه.

وعبد الله بن مسلمة القعنبي ⁽¹¹⁸⁾، أخرج روايته البخاري ⁽¹¹⁹⁾، عنه، قال: حدثنا مالك، عن ابن شهاب، عن عروة، عن عائشة بنحوه.

ويحيى بن يحيى التميمي ⁽¹²⁰⁾، أخرج روايته مسلم ⁽¹²¹⁾، قال يحيى: قرأت على مالك، عن ابن شهاب، عن عروة، عن عائشة بنحوه.

وسفيان بن عيينة ⁽¹²²⁾، أخرج روايته مسلم ⁽¹²³⁾، حدثنا ابن أبي عمر، حدثنا سفيان، عن الزهري، عن عروة، عن عائشة بنحوه.

ولا شك أن الجمع بين الشيوخ يقبل من الثقات المتقنين أمثال الزهري، وشعبة، ومالك وغيرهم من الثقات، لمعرفةهم بالألفاظ، أما غيرهم ممن ليس في مرتبتهم فلا.

يقول ابن رجب: «قال أحمد في رواية الأثرم، في حديث حماد بن سلمة عن أيوب وقتادة عن أبي أسماء، عن أبي ثعلبة الخشني، عن النبي ﷺ في أنية المشركين»، قال أحمد: «هذا من قبل حماد، كان لا يقوم على مثل هذا يجمع الرجال، ثم يجعله إسناداً واحداً، وهم يختلفون»، وقال أبو يعلى الخليلي: «ذاكرت بعض الحفاظ قلت: لم لم يدخل البخاري حماد بن سلمة في الصحيح؟ قال: لأنه يجمع بين جماعة من أصحاب أنس يقول: ثنا قتادة وثابت وعبد العزيز بن صهيب - عن أنس - وربما يخالف في بعض ذلك، فقلت: أليس ابن وهب اتفقوا عليه، وهو يجمع بين أسانيد فيقول: أنا مالك وعمرو بن الحارث والأوزاعي، ويجمع بين جماعة غيرهم؟ فقال: ابن وهب أتقن لما يرويه وأحفظ» ⁽¹²⁴⁾، وقد نقل ابن رجب أن جماعة من المحدثين ضُفِّفوا بسبب الجمع بين الشيوخ كليث بن أبي سليم وغيره.



والجمع بين الشيوخ الذي وقع في هذه الرواية ليس من مالك بل من أشهب، فمالك قد روى الحديث عن هشام بن عروة، ورواه عن الزهري وفصل بين الروایتين كما تقدم، إلا أن أشهب قد ساق الحديث مساقاً واحداً ولم يبين؛ ولذا علل النسائي الرواية بذلك، والله أعلم.

7- قال النسائي: أخبرنا بشر بن خالد العسكري، حدثنا غندر، حدثنا شعبة، عن سليمان، ومنصور، وحمام، ومغيرة، وأبي هاشم، عن أبي وائل، عن عبد الله، عن النبي ﷺ قال في التشهد: «التحيات لله والصلوات والطيبات، السلام عليك أيها النبي ورحمة الله وبركاته، السلام علينا وعلى عباد الله الصالحين، أشهد أن لا إله إلا الله، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله»، قال أبو عبد الرحمن: أبو هاشم غريب⁽¹²⁵⁾.

أخرجه من هذا الوجه أحمد⁽¹²⁶⁾، ومن طريقه أبو نعيم⁽¹²⁷⁾، عن محمد بن جعفر به، نحوه.

قال أبو نعيم: «تفرد محمد بن جعفر عن شعبة بالجمع بين هؤلاء الخمسة».

وأخرجه البزار⁽¹²⁸⁾، من طريق عبد الرزاق، أخبرنا سفيان، عن منصور والأعمش، وحسين، وأبي هاشم، وحمام، عن أبي وائل، عن عبد الله، به نحوه. وقال: «هذا الحديث لا نعلم رواه عن أبي هاشم، عن أبي وائل، عن عبد الله إلا شعبة، والثوري».

وهذا الحديث مشهور عن الأربعة: سليمان، ومنصور، وحمام، ومغيرة، وسليمان هو الأعمش، وقد رواه عنه جمع

منهم:

1- أبو الفضل نعيم بن دكين، وأخرج روايته البخاري⁽¹²⁹⁾.

2- يحيى القطان، وأخرج روايته البخاري أيضاً⁽¹³⁰⁾.

3- عمر بن حفص بن غياث، وأخرج روايته البخاري أيضاً⁽¹³¹⁾.

4- محمد بن خازم، وأخرج روايته مسلم⁽¹³²⁾.

ومنصور هو ابن المعتمر، ورواه عنه جمع أيضاً منهم:

1- جرير بن عبد الحميد، وأخرج روايته البخاري⁽¹³³⁾، ومسلم⁽¹³⁴⁾.

2- شعبة، وأخرج روايته مسلم⁽¹³⁵⁾.

3- زائدة بن قدامة، وأخرج روايته مسلم أيضاً⁽¹³⁶⁾.

ومغيرة هو ابن مقسم، ورواه عنه جمع منهم:

1- زهير بن معاوية، وأخرج روايته البخاري⁽¹³⁷⁾.

2- جرير بن عبد الحميد، وأخرج روايته ابن خزيمة⁽¹³⁸⁾.

3- هشيم بن بشير، وأخرج روايته ابن حبان⁽¹³⁹⁾.

وأما حمام فهو ابن سليمان، ورواه عنه جمع منهم:

1- شعبة، كما عند النسائي هنا، وأخرج روايته ابن حبان⁽¹⁴⁰⁾.

2- هشام بن أبي عبد الله، وأخرج روايته النسائي⁽¹⁴¹⁾.

3- زيد بن أبي أنيسة، وأخرج روايته النسائي⁽¹⁴²⁾.

ورواية الثوري عن أبي هاشم أخرجه ابن حبان⁽¹⁴³⁾ من طريق عبد الرزاق، أخبرنا الثوري، عن منصور، والأعمش،

وأبي هاشم عن أبي وائل، وعن أبي إسحاق عن الأسود، وأبي الأحوص عن عبد الله، به، نحوه.

وتقدم أن رواية أبي هاشم، وهو: يحيى بن دينار الرماني، وهو ثقة من السادسة، مات سنة اثنتين وعشرين، وقيل سنة خمس وأربعين⁽¹⁴⁴⁾، لم يروها عنه سوى شعبة، والثوري، كما ذكر الزار أنفًا، ولعلهما سمعاه في مجلس واحد، فقد اشتركا في عدد من الشيوخ، ولذا علل النسائي هذه الرواية بالغرابة، والله أعلم.

8- قال النسائي: أخبرنا الحسن بن إسماعيل بن سليمان، أنبأنا يحيى بن يمان، عن سفيان، عن منصور، عن خالد بن سعد، عن أبي مسعود، قال: «عطش النبي ﷺ حول الكعبة فاستسقى، فأتي بنبيذ⁽¹⁴⁵⁾ من السقاية، فشمه فقطب⁽¹⁴⁶⁾»، فقال: علي بذنوب من زمزم، فصب عليه ثم شرب، فقال رجل: أحرام هو يا رسول الله؟ قال: لا. وهذا خبر ضعيف؛ لأن يحيى بن يمان انفرد به دون أصحاب سفيان، ويحيى بن يمان لا يحتج بحديثه؛ لسوء حفظه، وكثرة خطئه⁽¹⁴⁷⁾. الحديث أخرجه الدارقطني⁽¹⁴⁸⁾، من طريق زيد بن الحباب، والبيهقي⁽¹⁴⁹⁾، من طريق إسماعيل المقعد، ثلاثتهم (ابن أبي شيبه، وزيد، وإسماعيل) عن يحيى بن يمان، به، نحوه، وهو عند ابن أبي شيبه مختصر.

قال الدارقطني: «لا يصح هذا عن زيد بن الحباب، عن الثوري، ولم يروه غير اليسع بن إسماعيل وهو ضعيف، وهذا حديث معروف بيحيى بن يمان، ويقال: إنه انقلب عليه الإسناد، واختلط عليه بحديث الكلبي، عن أبي صالح، والله أعلم». وقال البيهقي: «رواه يحيى بن يمان عن سفيان فغلط في إسناده».

ويحيى بن يمان هو: العجلي، أبو زكريا، الكوفي، روى عن الأعمش، والثوري، روى عنه ابن أبي شيبه، وابن معين، وغيرهما، قال الساجي: ضعفه أحمد، وقال: حدث عن الثوري بعجائب، وقال حنبل بن إسحاق عن أحمد: ليس بحجة، وقال ابن معين: ليس بثبت، لم يكن يبالي أي شيء حدث، كان يتوهم الحديث، قال وقال وكيع: هذه الأحاديث التي يحدث بها يحيى بن يمان ليست من أحاديث الثوري، وقال الدارمي عن ابن معين: أرجو أن يكون صدوقًا، وقال يعقوب بن شيبه: كان صدوقًا كثير الحديث، وإنما أنكر عليه أصحابنا كثرة الغلط، وليس بحجة إذا خولف، وهو من متقدمي أصحاب سفيان في الكثرة عنه، وقال أبو داود: يخطئ في الأحاديث ويقبلها، وقال النسائي: ليس بالقوي، وقال أيضًا: لا يحتج به لسوء حفظه، وذكره ابن حبان في الثقات، وقال ابن عدي: عامة ما يرويه غير محفوظ، وهو في نفسه لا يعتمد الكذب إلا أنه يخطئ ويشتهبه عليه، وقال ابن حجر: صدوق عابد يخطئ كثيرًا، وقد تغير، والذي يظهر: أنه ضعيف، يعتبر به في المتابعات والشواهد، ولا يحتج بما انفرد به⁽¹⁵⁰⁾.

قال أبو زرعة: «هذا إسناد باطل، عن الثوري، عن منصور، وهم فيه يحيى بن يمان، وإنما ذكروهم سفيان، عن الكلبي، عن أبي صالح، عن المطلب بن أبي وداعة مرسلاً، ولعل الثوري إنما ذكره تعجبًا من الكلبي حين حدث بهذا الحديث مستنكرًا على الكلبي»⁽¹⁵¹⁾.

وقال الدارقطني: «يقال: إن يحيى وهم فيه، وإنما روى الثوري، يعني هذا، عن الكلبي، عن أبي صالح، عن المطلب بن أبي وداعة، عن النبي ﷺ، والكلبي متروك الحديث، ولا يحفظ هذا من حديث منصور إلا من رواية يحيى بن يمان، عن الثوري. وإنما حديث الكلبي الذي عند الناس، والثوري، عن منصور، عن خالد بن سعد، عن أبي مسعود؛ أنه كان يسمح على الجوربين، فيقال: أن يحيى بن يمان انقلب عليه هذا الحديث، ودخل عليه في حديث الكلبي، عن أبي صالح، عن المطلب، والله أعلم»⁽¹⁵²⁾. وحديث الكلبي الذي انقلب على ابن اليمان أخرجه الدارقطني⁽¹⁵³⁾، والبيهقي⁽¹⁵⁴⁾، كلاهما من طريق عمر المقدمي، عن الكلبي، عن أبي صالح، عن المطلب بن أبي وداعة السهمي قال: «طاف رسول الله ﷺ بالبيت في يوم قاتظ شديد الحر فاستسقى رهطًا من قريش، فقال: هل عند أحد منكم شراب فيرسل إليه؟ فأرسل رجل منهم إلى منزله، فجاءت جارية معها إناء فيه نبيذ زبيب، فلما رآها النبي ﷺ قال: ألا خمرته ولو يعود تعرض عليه، فلما أدناه منه وجد له رائحة شديدة، فقطب، ورد الإناء، فقال الرجل: يا رسول الله، إن يكن حرامًا لم نشربه، فاستعاد الإناء وصنع مثل ذلك، فقال الرجل مثل ذلك، فدعا بدلو من ماء زمزم فصبه على الإناء وقال: إذا اشتد عليكم شرابه فاصنعوا به هكذا».

فظهر بهذا أن الحديث لا يصح عن سفيان، وأنه منكر، وقد أعله النسائي بتفرد ابن اليمان به، وهو ممن لا يحتج به، والله أعلم.

وبالتأمل في كلام النسائي حيث قال: «يحيى بن يمان انفرد به دون أصحاب سفيان»، ظهر لي أن الإمام يشير إلى أن يحيى قد خالف أصحاب سفيان الثقات، حيث رووا الحديث على غير هذا ومنهم أبو نعيم، الفضل بن دكين، وهو حافظ ثقة ثبت⁽¹⁵⁵⁾، وأخرج روايته البخاري⁽¹⁵⁶⁾، حدثنا أبو نعيم، حدثنا سفيان، عن عاصم الأحول، عن الشعبي، عن ابن عباس ؓ قال: «شرب النبي ﷺ قائمًا من زمزم»، وكذا محمد بن عبد الله بن نمير، وهو ثقة حافظ⁽¹⁵⁷⁾، وأخرج روايته مسلم⁽¹⁵⁸⁾، حدثنا محمد بن عبد الله بن نمير، حدثنا سفيان، عن عاصم، عن الشعبي، عن ابن عباس ؓ بمثل حديث أبي نعيم.

وقد بين النسائي حال يحيى بن يمان فقال: «ويحيى بن يمان لا يحتج بحديثه؛ لسوء حفظه، وكثرة خطئه»، وهذا من منهج الإمام النسائي حيث يعمل الحديث، ثم يبين سبب الإعلال، وهو أن يحيى ليس في مقام من يحتج به إذا انفرد.

9- قال النسائي: أخبرنا إسحاق بن إبراهيم، أنبأنا عبد الرزاق، أنبأنا معمر، عن الزهري، عن عروة، عن عائشة، وعن هشام بن عروة، عن أبيه، عن عائشة، قالت: «دخل رسول الله ﷺ على ضباعة فقالت: يا رسول الله، إني شاكية - أي مريضة -، وإني أريد الحج، فقال لها النبي ﷺ: حجي، واشترطي إن محلي حيث تحبسين»، قال إسحاق بن إبراهيم: قلت لعبد الرزاق: كلاهما عن عائشة هشام والزهري؟ قال: نعم، قال أبو عبد الرحمن: «لا أعلم أحدًا أسند هذا الحديث عن الزهري غير معمر، والله سبحانه وتعالى أعلم»⁽¹⁵⁹⁾.

هذا الحديث يرويه معمر عن الزهري، عن عروة، عن عائشة، أخرجه إسحاق بن راهويه⁽¹⁶⁰⁾، وعنه النسائي هنا، وفي الكبرى⁽¹⁶¹⁾، وأحمد⁽¹⁶²⁾، ومسلم عن عبد بن حميد، ثلاثهم (إسحاق، وأحمد، وعبد بن حميد)، عن عبد الرزاق، عن معمر، به. ويرويه كذلك معمر عن هشام بن عروة⁽¹⁶³⁾، أخرجه البخاري⁽¹⁶⁴⁾، ومسلم⁽¹⁶⁵⁾، وأحمد⁽¹⁶⁶⁾، وابن خزيمة⁽¹⁶⁷⁾، جميعهم من طرق عن حماد بن أسامة، عن هشام، به، نحوه.

وروى الوجه الموصول أيضًا عن عروة عمرو بن شعيب، عن عروة بن الزبير، عن عائشة، به، نحوه. المثني بن الصباح، عن عمرو بن شعيب، عن عروة بن الزبير، عن عائشة، به، نحوه.

وقد أعل الإمام النسائي هذه الرواية الموصولة عن الزهري بتفرد معمر بوصفها عنه دون غيره، ولم أجد من تابعه عليه، قال الطحاوي بعد أن خرج حديث معمر: «ولم نجد هذا الحديث من حديث الزهري، عن عروة، إلا ما قد رويناه عنه مما لا اضطراب فيه»⁽¹⁶⁹⁾.

وقال الدارقطني: «رواه معمر، عن الزهري، عن عروة، عن عائشة، وغيره يرويه، عن الزهري، عن عروة مرسلًا، والمرسل أصح»⁽¹⁷⁰⁾.

وكما أنه قد روي عن هشام عن عروة موصولًا، فقد روي عنه عن عروة مرسلًا أيضًا، رواه عنه سفيان بن عيينة، أخرج روايته الشافعي عنه⁽¹⁷¹⁾، وحماد بن سلمة، أخرج روايته الطحاوي⁽¹⁷²⁾، من طريق أسد بن موسى عن حماد به مرسلًا، وأبو الأسود - يтим عروة، والليث، وحماد بن زيد، والمفضل بن فضالة، وجميعها علقها الدارقطني⁽¹⁷³⁾.

ورجح الإرسال أبو حاتم، فقال: «عامة الناس يقولون: هشام، عن أبيه: أن النبي ﷺ قال لضباعة، أي: يرسلونه - وأشبهه عندي: مرسل»⁽¹⁷⁴⁾، وكذا الدارقطني فقال: «والمرسل أصح»⁽¹⁷⁵⁾، وقد يقال: إن البخاري لم يغفل علة هذا الحديث، حيث لم يذكر الحديث في كتاب الحج، بل لم يذكر مسألة الاشتراط مطلقًا، وهذا الحديث أصل هذه المسألة، وإنما ساقه في كتاب النكاح مستدلًا به على أن الكفاءة إنما هي في الدين، حيث كانت ضباعة تحت المقداد، وكونها تحت المقداد أمر ثابت، لا يفتقر إلى هذا الحديث، والله أعلم⁽¹⁷⁶⁾.

ولدقة الإمام النسائي فقد أعل الرواية الموصولة عن الزهري وحده، لعلمه بأن عددًا من الثقات قد رووها موصولة عن هشام، ولكنه لم يصرح بتصحيح الموصول عن هشام، والله أعلم.

10- قال النسائي: أخبرنا هارون بن عبد الله، حدثنا أبو داود الحفري، عن حفص، عن حميد، عن عبد الله بن شقيق، عن عائشة قالت: «رأيت النبي ﷺ يصلي متربعا»، قال: أبو عبد الرحمن: «لا أعلم أحداً روى هذا الحديث غير أبي داود وهو ثقة، ولا أحسب هذا الحديث إلا خطأ والله تعالى أعلم»⁽¹⁷⁷⁾.

أخرجه من هذا الطريق المصنف في "السنن الكبرى"⁽¹⁷⁸⁾.

ومن طريق النسائي أخرجه الدارقطني⁽¹⁷⁹⁾.

وأخرجه ابن خزيمة⁽¹⁸⁰⁾، عن هارون بن عبد الله به مثله.

وأخرجه ابن حبان⁽¹⁸¹⁾، من طريق محمد المخرمي، أخبرنا داود الحفري، به، مثله.

وتابع أبا داود الحفري محمد بن سعيد بن الأصهباني - وهو ثقة ثبت⁽¹⁸²⁾ - وأخرج روايته الحاكم⁽¹⁸³⁾، من طريق السري

بن خزيمة، ثنا محمد بن سعيد بن الأصهباني، ثنا حفص، به، مثله، وقال عقيبه: «هذا حديث صحيح على شرط الشيخين، ولم يخرجاه».

وقال ابن نصر المروزي: «لم يأت في شيء من الأخبار التي رويناهما عن النبي ﷺ أنه صلى جالساً، وصفة جلوسه كيف

كانت إلا في حديث روي عن حفص بن غياث الكوفي (ت 194هـ) أخطأ فيه حفص، رواه عنه أبو داود الحفري عن حميد، عن عبد الله بن شقيق، عن عائشة رضي الله عنها «رأيت النبي ﷺ يصلي متربعا»، وحديث الصلاة جالساً رواه عن حميد، عن عبد الله بن شقيق غير واحد، كما رواه الناس عن عبد الله بن شقيق، ولا ذكروا التربع فيه، حدثنا محمد بن المثنى، ثنا ابن عدي، عن حميد، عن عبد الله بن شقيق: سألت أم المؤمنين - رضي الله عنها - عن صلاة رسول الله ﷺ من الليل؟ فقالت:

«كان يصلي ليلاً طويلاً قائماً، وليلاً طويلاً قاعداً، فإذا قرأ قائماً ركع قائماً، وإذا قرأ قاعداً ركع قاعداً» ورواه حماد،

عن بديل بن ميسرة، وحميد عن ابن شقيق فذكره سواء، قال: فيشبه أن يكون الحديث كان عند حفص، عن حميد على ما هو عند الناس، وكان عنده عن ليث، عن مجاهد، وعن حجاج، عن حماد، عن سعيد بن جبير في التربع في الصلاة، فذاكر أبا داود الحفري من حفظه فتوهم، أن ذكر التربع في حديث حميد فاختصر الحديث وألحق فيه التربع توهمًا وغلطاً إن كان حفظ ذلك عنه أبو داود، وذلك أنه ليس بمعروف من حديث حفص، لا نعلم أحداً رواه عنه غير أبي داود - رحمه الله - ولو كان من صحيح حديث حفص، لرواه الناس عنه وعرفوه، إذ هو حديث لم يروه غيره، والذي يعرف من حديث حفص في التربع، عن حجاج، عن حماد، عن مجاهد قال: «علمنا سعيد بن جبير صلاة القاعد، فقال: يجعل قيامه تربعا»، وحفص عن ليث، عن مجاهد - رحمه الله - قال: «صلاة القاعد غير المتربع على النصف من صلاة القائم» قال: وكان حفص رجلاً إذا حدث من حفظه ربما غلط، هو معروف بذلك عند أصحاب الحديث⁽¹⁸⁴⁾.

فقد أعل الإمام النسائي هذا الحديث بتفرد أبي داود الحفري به، وهو: عمر بن سعد بن عبيد الكوفي، ثقة عابد⁽¹⁸⁵⁾،

وقد يكون الخطأ من حفص كما ذكر ابن نصر أنفاً؛ فقد كان يهتم من حفظه، قال أبو زرعة: «ساء حفظه بعدما استقضي، فمن كتب عنه من كتابه فهو صالح، وإلا فهو كذا»⁽¹⁸⁶⁾، وبذلك أن حديث عائشة قد رواه عدة عن حميد لم يذكروا فيه التربع، منهم معاذ بن معاذ العنبري - وهو ثقة متقن⁽¹⁸⁷⁾، وخزج روايته مسلم⁽¹⁸⁸⁾، وابن ماجه⁽¹⁸⁹⁾، كلاهما قالوا: حدثنا أبو بكر بن أبي شيبة، حدثنا معاذ بن معاذ، عن حميد، عن عبد الله بن شقيق قال: «سألت عائشة عن صلاة رسول الله ﷺ بالليل فقالت: كان يصلي ليلاً طويلاً قائماً، وليلاً طويلاً قاعداً، وكان إذا قرأ قائماً ركع قائماً، وإذا قرأ قاعداً ركع قاعداً».

ورواه أيضاً محمد بن أبي عدي -وهو ثقة-⁽¹⁹⁰⁾، خرج روايته أحمد⁽¹⁹¹⁾، وابن نصر المروزي⁽¹⁹²⁾، كلاهما عن ابن أبي عدي، عن حميد به، نحوه.

ورواه عدة أيضاً من الثقات عن عبد الله بن شقيق لم يذكروا التريخ، منهم: خالد بن مهران، وأخرج روايته مسلم⁽¹⁹³⁾، والترمذي⁽¹⁹⁴⁾، كلاهما من طريق هشيم، حدثنا خالد بن مهران، والنسائي⁽¹⁹⁵⁾، وأبو داود⁽¹⁹⁶⁾، كلاهما من طريق حماد بن زيد، عن بديل بن ميسرة، وأيوب السختياني، وابن ماجه⁽¹⁹⁷⁾، من طريق الجريري، جميعهم (خالد، وبديل، وأيوب، والجريري) عن عبد الله بن شقيق، قال: سألت عائشة عن صلاة رسول الله ﷺ عن تطوعه، فذكره بنحو ما تقدم، ولم يذكر التريخ. ومن منهج النسائي أن يذكر حال المنفرد جرحاً وتعديلاً، فقد صرح هنا بأن أبا داود ثقة، ومع ذلك رد حديثه لمخالفته الثقات.

11- قال النسائي: أخبرنا عبد الله بن محمد بن عبد الرحمن، حدثنا أبو سعيد عبد الرحمن بن عبد الله، عن زائدة بن قدامة، عن منصور، عن إبراهيم، عن علقمة، والأسود، قالوا: أتى عبد الله في رجل تزوج امرأة ولم يفرض لها، فتوفي قبل أن يدخل بها، فقال عبد الله: سلوا هل تجدون فيها أثراً؟ قالوا: يا أبا عبد الرحمن، ما نجد فيها - يعني أثراً - قال: أقول برأيي فإن كان صواباً فمن الله، «لها كمهر نساها، لا وكس ولا شطط، ولها الميراث، وعليها العدة»، فقام رجل، من أشجع، فقال: في مثل هذا قضى رسول الله ﷺ فينا، في امرأة يقال لها بروع بنت واشق تزوجت رجلاً، فمات قبل أن يدخل بها، «فقاضى لها رسول الله ﷺ بمثل صداق نساها، ولها الميراث، وعليها العدة» فرفع عبد الله يديه وكبر، قال أبو عبد الرحمن: «لا أعلم أحداً قال في هذا الحديث الأسود، غير زائدة»⁽¹⁹⁸⁾.

الحديث أخرجه المصنف في الكبرى⁽¹⁹⁹⁾، بهذا الإسناد. وأخرجه أبو داود⁽²⁰⁰⁾، والترمذي⁽²⁰¹⁾، وابن ماجه⁽²⁰²⁾، جميعهم من طرق عن علقمة، عن عبد الله بن مسعود، نحوه. وقد تابع زائدة على ذكر الأسود سفيان الثوري، وجعفر الأحمر - فيما ذكر الدارقطني معلقاً⁽²⁰³⁾ - ولم أجد من أخرج روايتهما موصولة.

ولم يقصد النسائي بالتفرد تعليق الحديث، إنما تعليق ذكر الأسود فقط، والحديث ثابت من حديث علقمة، ومسروق، وزائدة ثقة ثبت⁽²⁰⁴⁾، والله أعلم.

النتائج:

- التفرد في لسان أهل الحديث له معنى واسع، ولا يقتصر على انفراد راوٍ دون غيره، فيدخل فيه الشاذ، والمنكر، وزيادة الثقة.

- التفرد هو مظنة لليلة، وليس كل حديث يتفرد به راوٍ من الثقات يعد معلاً، فالأفراد فيها الصحيح، والحسن، والضعيف.

- عدم قبول التفرد عند الأئمة راجع إلى القرائن التي تحتف بالرواية.

- الحفاظ المتقدمون يقولون في الحديث إذا انفرد به واحد وإن لم يرو الثقات خلافة: أنه لا يتابع عليه، ويجعلون ذلك علة فيه، اللهم إلا أن يكون ممن كثر حفظه واشتهرت عدالته وحديثه كالزهري ونحوه.

- من القرائن المعتمدة عند النقاد لقبول رواية المتفرد:

أولاً: جلالة المتفرد، وإتقانه وضبطه، وتقدمه في الحفظ.

ثانياً: أن يكون الشيخ الذي تفرد الراوي عنه من المشهورين بالرواية.

- من القرائن المعتمدة عند النقاد لرد رواية المتفرد:

أولاً: مخالفة المحفوظ.

ثانياً: مخالفة الثقافات.

ثالثاً: أن يكون المتفرد معروفاً بذكر الغرائب والمناكير، وقد يجمع مع ذلك سوء الحفظ.

-قد يخرج الأئمة الحديث المعلن لبيان علته، ولهم في ذلك مناهج فممنهم من يصرح بالعلة بعده، ومنهم من يخرج

الرواية التي تعلقه عقبيه.

-كثير من الأئمة قد نقلوا كلام النسائي في النقد واعتمدوه كالبهقي، والزيلعي، وابن حجر.

-من قرائن إعلال الرواية عند الأئمة سلوك الجادة، والجمع بين الشيوخ ممن لا يحتمل.

-من منهج الإمام النسائي بيان سبب التعليل، كما قال في يحيى بن يمان: «ويحيى بن يمان لا يحتج بحديثه؛ لسوء

حفظه، وكثرة خطئه» يعني عند الانفراد.

-الأئمة ومنهم النسائي لا يقتصرون في تعليل الحديث بالانفراد على حديث الضعيف، أو الصدوق فمن دونه، بل إن

الإمام النسائي قد رد تفرد الثقافات كمعمر وغيره.

الهوامش والإحالات:

(1) الجوهرى. الصحاح تاج اللغة: 518/2 : ابن فارس، معجم مقاييس اللغة: 500/4.

(2) ابن حجر. نزهة النظر: ص66.

(3) الحاكم. معرفة علوم الحديث: 94.

(4) ابن الصلاح، معرفة أنواع علوم الحديث: 374.

(5) هو أبو حفص، عمر بن عبد المجيد القرشي، الميانشي، له كراس في علم الحديث أسماه: "ما لا يسع المحدث جهله"، توفي

بمكة سنة 581هـ. الذهبي، العبر في خبر من غير: 279/3.

(6) الميانشي، ما لا يسع المحدث جهله: 29.

(7) حمام، التفرد في رواية الحديث ومنهج المحدثين في قبوله أو رده: 90.

(8) ابن رجب، شرح علل الترمذي: 352/2.

(9) مسلم، صحيح مسلم: 5/1.

(10) ابن الصلاح، معرفة أنواع علوم الحديث: 187.

(11) المطلب الأول.

(12) ابن حجر، النكت على كتاب ابن الصلاح: 108/1.

(13) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 201/14.

(14) ستأتي دراسته في الحديث الأول من هذا البحث.

(15) هو الحديث الثاني في هذا البحث.

(16) ابن حنبل، الجامع في العلل ومعرفة الرجال: 219.

(17) هو الحديث التاسع في هذا البحث.

(18) ابن أبي حاتم. العلل: 109/650.

(19) المحجن: عصا معقفة الرأس، ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث: 347/1.



- (20) ابن أبي حاتم، العلل: 302/3.
- (21) مسلم، التمييز: 42.
- (22) الشمالي، قواعد الترجيح ومنهج الإعلال: 168.
- (23) ابن حنبل، الجامع في العلل ومعرفة الرجال: 243/1.
- (24) الذهبي، ميزان الاعتدال: 151/3.
- (25) الخليلي، الإرشاد في معرفة علماء الحديث: 555/2.
- (26) يعني أن يكون قريب الطبقة، كأن يكون من شيوخ الأئمة الستة.
- (27) الذهبي، الموقظة: 95.
- (28) ابن حجر، النكت على ابن الصلاح: 688/2.
- (29) النسائي، السنن الصغرى: 38/1، ح (66).
- (30) مسلم، صحيح مسلم: 161/1، ح (279).
- (31) البيهقي، السنن الكبرى: 18/1، ح (59).
- (32) مسلم، صحيح مسلم: 161/1، ح (279).
- (33) ابن مالك، الموطأ: 45/1، ح (34).
- (34) البخاري، صحيح البخاري: 45/1، ح (172).
- (35) مسلم، صحيح مسلم: 161/1، ح (279).
- (36) المزي، تحفة الأشراف: 364/9؛ ابن حجر: 275/1.
- (37) ابن عبد البر، التمهيد: 273/18.
- (38) ابن حجر، فتح الباري: 275/1.
- (39) ابن معين، تاريخ ابن معين: 155/3؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 388/7، تقريب التهذيب: 705.
- (40) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 138/9.
- (41) ابن ماجة، سنن ابن ماجة: 237/1، ح (363).
- (42) ابن حنبل، المسند: 1568/3، ح (7523).
- (43) الدارقطني، سنن الدارقطني: 104/1، ح (182).
- (44) الطيالسي، المسند: 167/4، ح (2544).
- (45) ابن أبي حاتم، العلل: 650/6.
- (46) النسائي، السنن الصغرى: 83/1.
- (47) النسائي، السنن الصغرى: 83/1، السنن الكبرى: 123/1، ح (129).
- (48) أبو داود، سنن أبي داود: 61/1، ح (159).
- (49) الترمذي، سنن الترمذي: 144/1، ح (99).
- (50) ابن ماجة، سنن ابن ماجة: 352/1، ح (559).
- (51) النسائي، السنن الكبرى: 123/1، ح (129).



- (52) البخاري، التاريخ الكبير: 265/5؛ ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 218/5؛ بن حبان، الثقات: 96/5؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 152/6.
- (53) ابن حنبل، الجامع في العلل ومعرفة الرجال: 50.
- (54) نفسه: 143/14.
- (55) البخاري، التاريخ الكبير: 137/3.
- (56) مسلم، التمييز: 114، بتصرف.
- (57) الدارقطني، العلل: 112/7.
- (58) البخاري، صحيح البخاري: 52/1، ح (206)، 144/7، ح (5799).
- (59) مسلم، صحيح مسلم: 230/1، ح (274).
- (60) ابن حنبل، المسند: 133/30، ح (18196).
- (61) النسائي، السنن الصغرى: 272/1، ح (1280).
- (62) مسلم، التمييز: 82، 85.
- (63) الترمذي، العلل الكبير: 72، ح (105).
- (64) ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 69/2، ح (902).
- (65) الطيالسي، مسند الطيالسي: 302/3، ح (1847).
- (66) البيهقي، السنن الكبرى: 141/2، ح (2874).
- (67) الدارقطني، العلل: 343/13، ح (3222).
- (68) الحاكم، المستدرک: 266/1، ح (988).
- (69) التنكب: هو العدول عن الشيء. الجوهري. الصحاح تاج اللغة: 228/1.
- (70) ابن معين، تاريخ ابن معين: 89/3؛ ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 319/2؛ ابن حبان، المجروحين: 183/1؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 393/1، تقريب التهذيب: 157.
- (71) مسلم، صحيح مسلم: 14/2، ح (403).
- (72) ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 67/2، ح (900).
- (73) مسلم، صحيح مسلم: 14/2، ح (403).
- (74) أبو داود، سنن أبي داود: 369/1، ح (974).
- (75) الترمذي، سنن الترمذي: 290/1، ح (322).
- (76) النسائي، السنن الصغرى: 252/1، ح (1173).
- (77) مسلم، صحيح مسلم: 403/14/2.
- (78) النسائي، السنن الصغرى: 271/1، ح (1277).
- (79) الترمذي، سنن الترمذي: 290/1، ح (322).
- (80) مسلم، التمييز: 82.
- (81) الترمذي، سنن الترمذي: 290/1، ح (322).
- (82) الدارقطني، العلل: 342/13.



- (83) الحاكم. سؤالات الحاكم للدارقطني: 132.
- (84) ابن حجر. التلخيص الحبير: 478.
- (85) البيهقي، السنن الكبرى: 141/2، ح (2875).
- (86) ابن حجر، التلخيص الحبير: 478.
- (87) ابن أبي حاتم، العلل: 106/1.
- (88) النسائي، السنن الصغرى: 457/1، ح (2255).
- (89) النسائي، السنن الكبرى: 144/3، ح (2576).
- (90) البخاري، التاريخ الكبير: 218/1؛ ابن حبان، الثقات: 70/9؛ ابن عدي، الكامل في ضعفاء الرجال: 500/7؛ النسائي، السنن الكبرى: 144/3؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 415/9.
- (91) النسائي، السنن الصغرى: 1433/1، ح (1585).
- (92) ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 573/2، ح (1664).
- (93) ابن حنبل، المسند: 5640/10، ح (24169).
- (94) الدارمي، مسند الدارمي: 1066/2، ح (1751).
- (95) ابن خزيمة، صحيح ابن خزيمة: 439/3، ح (2016).
- (96) الحاكم، المستدرک: 433/1، ح (1585).
- (97) النسائي، السنن الصغرى: 167/1، ح (739).
- (98) ابن مالك، الموطأ: 209/1، ح (513).
- (99) مسلم، صحيح مسلم: 149/2، ح (700).
- (100) أبو داود، سنن أبي داود: 473/1، ح (1226).
- (101) ابن حبان، صحيح ابن حبان: 261/6، ح (2515).
- (102) مسلم، صحيح مسلم: 3/1.
- (103) ابن حجر، تقريب التهذيب: 748.
- (104) البخاري، صحيح البخاري: 25/2، ح (1000).
- (105) مسلم، صحيح مسلم: 148/2، ح (700).
- (106) النسائي، السنن الصغرى: 119/1، ح (491).
- (107) البخاري، صحيح البخاري: 44/2، ح (1093).
- (108) الدارقطني، العلل: 219/12.
- (109) الزيلعي، نصب الراية: 151/2.
- (110) النسائي، السنن الصغرى: 71/1، ح (242).
- (111) النسائي، السنن الكبرى: 219/4، ح (4160).
- (112) ابن مالك، الموطأ: 606/1، ح (419).
- (113) ابن حجر، تقريب التهذيب: 150.
- (114) ثقة حجة تكلم فيه بلا قاذح، ابن حجر، تقريب التهذيب: 108.

- (115) البخاري، صحيح البخاري: 66/1، ح (294).
- (116) ثقة ثبت، ابن حجر، تقريب التهذيب: 687.
- (117) البخاري، صحيح البخاري: 71/1، ح (319).
- (118) ثقة عابد، كان ابن معين وابن المديني لا يقدمان عليه في الموطأ أحدًا، ابن حجر، تقريب التهذيب: 547.
- (119) البخاري، صحيح البخاري: 140/2، ح (1556).
- (120) ثقة ثبت إمام، ابن حجر، تقريب التهذيب: 1069.
- (121) مسلم، صحيح مسلم: 27/4، ح (1211).
- (122) ثقة حافظ فقيه إمام حجة، ابن حجر، تقريب التهذيب: 395.
- (123) مسلم، صحيح مسلم: 27/4، ح (1211).
- (124) الخليلي، الإرشاد في معرفة علماء الحديث: 416/1؛ ابن رجب، شرح علل الترمذي: 815/2.
- (125) النسائي، السنن الصغرى: 251/1، ح (1169).
- (126) ابن حنبل، المسند: 969/2، ح (4274).
- (127) أبو نعيم، حلية الأولياء: 179/7.
- (128) البزار، مسند البزار: 96/5، ح (1673).
- (129) البخاري، صحيح البخاري: 166/1، ح (831).
- (130) نفسه: 167/1، ح (835).
- (131) نفسه: 51/8، ح (6230).
- (132) مسلم، صحيح مسلم: 13/2، ح (402).
- (133) البخاري، صحيح البخاري: 72/8، ح (6328).
- (134) مسلم، صحيح مسلم: 13/2، ح (402).
- (135) نفسه، والصفحة نفسها.
- (136) نفسه، والصفحة نفسها.
- (137) البخاري، صحيح البخاري: 116/9، ح (7381).
- (138) ابن خزيمة، صحيح ابن خزيمة: 699/1، ح (704).
- (139) ابن حبان، صحيح ابن حبان: 274/5، ح (1948).
- (140) نفسه: 1949/278/5.
- (141) النسائي، "السنن الصغرى: 251/1، ح (1167).
- (142) نفسه: 250/1، ح (1166).
- (143) ابن حبان، صحيح ابن حبان: 279/5، ح (1950).
- (144) ابن حجر، تقريب التهذيب: 1217.
- (145) «النبذ»: هو ما يعمل من الأشربة من التمر، والزبيب، والعسل، والحنطة، والشعير وغير ذلك، يقال: نبذت التمر والعنب، إذا تركت عليه الماء ليصير نبيذاً. ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث: 7/5.
- (146) قطب: أي قبض ما بين عينيه كما يفعله العبوس. ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث: 79/4.



- (147) النسائي، السنن الصغرى: 1/1085، ح (5719).
- (148) الدارقطني، سنن الدارقطني: 5/474، ح (4697).
- (149) البيهقي، السنن الكبرى: 8/304، ح (17526).
- (150) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 9/199؛ ابن عدي، الكامل في ضعفاء الرجال: 9/91؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 307/11.
- (151) ابن أبي حاتم، العلل: 2/25.
- (152) الدارقطني، العلل: 6/192.
- (153) الدارقطني، سنن الدارقطني: 5/472، ح (4692).
- (154) البيهقي، السنن الكبرى: 8/304، ح (17524).
- (155) ابن حجر، تقريب التهذيب: 782.
- (156) البخاري، صحيح البخاري: 7/110، ح (5617).
- (157) ابن حجر، تقريب التهذيب: 866.
- (158) مسلم، صحيح مسلم: 6/111، ح (2027).
- (159) النسائي، السنن الصغرى: 1/552، ح (2767).
- (160) ابن راهويه، مسند اسحاق بن راهويه: 1/449، ح (672).
- (161) النسائي، السنن الكبرى: 4/60، ح (3733).
- (162) ابن حنبل، المسند: 11/6104، ح (25945).
- (163) في: الدارقطني، سنن الدارقطني: 3/2493/251؛ قال معمر: وأخبرني هشام بن عروة، عن أبيه، عن عائشة عن النبي ﷺ مثله.
- (164) البخاري، صحيح البخاري: 7/7، ح (508).
- (165) مسلم، صحيح مسلم: 4/26، ح (1207).
- (166) ابن حنبل، المسند: 11/6183، ح (26298).
- (167) ابن خزيمة، صحيح ابن خزيمة: 4/278، ح (2602).
- (168) الطبراني، المعجم الأوسط: 7/67، ح (6869).
- (169) الطحاوي، شرح مشكل الآثار: 15/148، ح (5911).
- (170) الدارقطني، العلل: 15/55.
- (171) الشافعي، المسند: 1/382، ح (984).
- (172) الطحاوي، شرح مشكل الآثار: 15/149، ح (5912).
- (173) الدارقطني، العلل: 15/55.
- (174) ابن أبي حاتم، العلل: 3/208.
- (175) الدارقطني، العلل: 15/55.
- (176)، الغميز، تحقيق جزء من علل الحديث لابن أبي حاتم: 1/11.
- (177) النسائي، السنن الصغرى: 1/354، ح (1660).

- (178) النسائي، السنن الكبرى: 2/143، ح (1367).
 (179) الدارقطني، سنن الدارقطني: 2/251، ح (1482).
 (180) ابن خزيمة، صحيح ابن خزيمة: 2/176، ح (978).
 (181) ابن حبان، صحيح ابن حبان: 6/256، ح (2512).
 (182) ابن حجر، تقريب التهذيب: 848.
 (183) الحاكم، المستدرک: 1، 258، ح (953).
 (184) المروزي، قيام الليل: 201.
 (185) ابن حجر، تقريب التهذيب: 719.
 (186) المزي، تهذيب الكمال: 7/61.
 (187) ابن حجر، تقريب التهذيب: 952.
 (188) مسلم، صحيح مسلم: 2/163، ح (730).
 (189) ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 2/285، ح (1228).
 (190) ابن حجر، تقريب التهذيب: 820.
 (191) ابن حنبل، المسند: 11/5963، ح (25308).
 (192) المروزي، قيام الليل: 201.
 (193) مسلم، صحيح مسلم: 2/162، ح (730).
 (194) الترمذي، سنن الترمذي: 1/400، ح (375).
 (195) النسائي، السنن الصغرى: 1/351، ح (1645).
 (196) أبو داود، سنن أبي داود: 1/360، ح (955).
 (197) ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 2/231، ح (1150).
 (198) النسائي، "السنن الصغرى: 1/662، ح (3354).
 (199) النسائي، السنن الكبرى: 5/221، ح (5489).
 (200) أبو داود، سنن أبي داود: 2/202، ح (2114).
 (201) الترمذي، سنن الترمذي: 2/436، ح (1145).
 (202) ابن ماجه، سنن ابن ماجه: 3/87، ح (1891).
 (203) الدارقطني، العلل: 8/49.
 (204) ابن حجر، تقريب التهذيب: 333.

المراجع

- البخاري، م. أ. (2002). صحيح البخاري (محمد زهير الناصر، تحقيق)، دار طوق النجاة.
 البخاري، م. أ. (1407). التاريخ الكبير، دار الكتب العلمية.
 البزاز، أ. ع. (2009). مسند البزار المنشور باسم البحر الزخار (محفوظ الرحمن زين الله، ومحفوظ الرحمن زين الله، وعادل بن سعد، وصبري عبد الخالق الشافعي، تحقيق؛ ط1). مكتبة العلوم والحكم.
 البيهقي، أ. ح. (1352). السنن الكبرى. مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية.

- الغميز، ت. (1424). تحقيق جزء من علل الحديث لابن أبي حاتم [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم، 1424 هـ.
- الترمذي، م. ع. (1409). *العلل الكبير* (صبيح السامرائي، تحقيق). دار عالم الكتب.
- الترمذي، م. ع. (1998). *سنن الترمذي* (بشار عواد، تحقيق؛ ط. 2). دار الغرب الإسلامي.
- الجوهري، إ. ح. (1407). *الصحاح تاج اللغة* (أحمد عطار، تحقيق؛ ط. 4). دار العلم للملايين.
- ابن أبي حاتم، م. ع. (2006). *العلل* (فريق من الباحثين، تحقيق؛ ط. 1). مطابع الحميضي.
- ابن أبي حاتم، م. (1952). *الجرح والتعديل* (عبد الرحمن بن يحيى المعلي، تحقيق). دار إحياء التراث العربي.
- الحاكم، م. ع. (2006). *سؤالات الحاكم للدارقطني*. دار الفاروق.
- الحاكم، م. ع. (د.ت). *المستدرک على الصحيحين*. دار المعرفة.
- الحاكم، م. ع. (1977). *معرفة علوم الحديث* (معظم حسين، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- ابن حبان، م. ح. (1396). *المجروحين* (محمود زايد، تحقيق). دار الوعي.
- ابن حبان، م. ح. (1973). *الثقات*. مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية.
- ابن حبان، م. ح. (1399). *الصحيح*. مؤسسة الرسالة.
- ابن حجر، أ. ع. (1989). *التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير*. دار الكتب العلمية.
- ابن حجر، أ. ع. (1984). *النكت على كتاب ابن الصلاح* (ربيع بن هادي، تحقيق؛ ط. 1). عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية.
- ابن حجر، أ. ع. (1421). *تقريب التهذيب* (صغير شاغف، تحقيق؛ ط. 1). دار العاصمة.
- ابن حجر، أ. ع. (1326). *تهذيب التهذيب*. مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية.
- ابن حجر، أ. ع. (1379). *فتح الباري شرح صحيح البخاري* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق؛ ط. 1). دار المعرفة.
- ابن حجر، أ. ع. (1422). *نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر* (عبد الله الرحيلي، تحقيق؛ ط. 1). مطبعة سفير.
- ابن حنبل، أ. م. (1988). *الجامع في العلل ومعرفة الرجال* (وصي الله عباس، تحقيق). الدر السلفية.
- ابن حنبل، أ. م. (2013). *العلل ومعرفة الرجال: رواية عبد الله* (محمد الأزهرى، تحقيق؛ ط. 1). دار الفاروق.
- ابن حنبل، أ. م. (1430). *مسند الإمام أحمد بن حنبل*. دار المنهاج.
- ابن خزيمة، م. إ. (1430). *صحيح ابن خزيمة*. دار الميمان.
- الخليلي، خ. ع. (1409). *الإرشاد في معرفة علماء الحديث* (محمد إدريس، تحقيق). مكتبة الرشد.
- الدارقطني، ع. ع. (1985). *العلل الواردة في الأحاديث النبوية* (محفوظ الرحمن زين الله السلفي، تحقيق). دار طيبة.
- الدارقطني، ع. ع. (1424). *سنن الدارقطني* (شعيب الأرنؤوط، تحقيق؛ ط. 1). مؤسسة الرسالة.
- الدارمي، ع. م. (1412). *مسند الدارمي المعروف بسنن الدارمي* (حسين الداراني، تحقيق؛ ط. 1). دار المغني.
- أبو داود، س. أ. (د.ت). *سنن أبي داود*. دار الكتاب العربي.
- الذهبي، م. أ. (1429). *الموقظة* (أحمد حامد، تحقيق). دار أطلس الخضراء.
- ابن راهويه، إ. أ. (2016). *مسند إسحاق بن راهويه* (مركز البحوث وتقنية المعلومات، تحقيق). دار التأصيل.
- ابن رجب، ع. أ. (1433). *شرح علل الترمذي* (نور الدين عتر، تحقيق). دار السلام.
- الزليعي، ع. ي. (1418). *نصب الراية*. مؤسسة الريان.

- الشافعي، م. إ. (1370). *المسند- ترتيب السني*. دار الكتب العلمية.
- الشمالي، ي. أ. قواعد الترجيح ومنهج الإعلال عن نقاد الحديث النبوي. <https://www.tadween.sa/documents/researchDatabase/5i14th9agi.pdf>
- ابن الصلاح، ع. ع. (2002). *معرفة أنواع علوم الحديث* (ماهر الفحل، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- الطبراني، س. أ. (1415). *المعجم الأوسط* (طارق بن عوض الله، عبد المحسن بن إبراهيم). دار الحرمين.
- الطحاوي، أ. م. (1415). *شرح مشكل الآثار* (شعيب الأرنؤوط، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- الطيالسي، س. د. (1999). *المسند* (محمد بن عبد المحسن التركي، تحقيق). دار هجر
- ابن عبد البر، ي. ع. (1387). *التمهيد* (مصطفى أحمد، تحقيق). وزارة عموم الأوقاف.
- عبد الجواد، ح. (2008). *التفرد في رواية الحديث ومنهج المحدثين في قبوله أو رده*. دار النوادر.
- ابن عدي، ع. ع. (1997). *الكامل في ضعفاء الرجال* (عادل أحمد، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- ابن فارس، أ. ف. (1979). *معجم مقاييس اللغة* (عبد السلام هارون، تحقيق). دار الفكر.
- ابن ماجه، م. ي. (2009). *سنن ابن ماجه* (شعيب الأرنؤوط، وعادل مرشد، ومحمد كامل، و عبد اللطيف حرز الله، تحقيق). دار الرسالة العالمية.
- ابن مالك، م. أ. (1425). *الموطأ* (محمد مصطفى الأعظمي، تحقيق). مؤسسة زايد ابن سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية والإنسانية.
- المائشي، ع. ع. (د.ت). *مالا يسع المحدث جهله* (علي حسن، تحقيق). الدار العربية.
- المروزي، م. ن. (1988). *قيام الليل باختصار المقرئ*. حديث أكاديمي، باكستان.
- المزي، ي. ع. (1403). *تحفة الأشراف* (عبد الصمد شرف الدين، تحقيق). المكتب الإسلامي.
- المزي، ي. ع. (1980). *تهذيب الكمال* (بشار عواد، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- مسلم، م. ح. (2009). *التميز* (محمد الأزهرى، تحقيق). دار الفاروق.
- مسلم، م. ح. (1984). *صحيح مسلم* (مجموعة من الباحثين، تحقيق). دار الجيل.
- ابن معين، ي. م. (1399). *تاريخ ابن معين رواية الدوري*. مركز البحث العلمي، مكة المكرمة.
- النسائي، أ. ش. (1421). *السنن الكبرى* (حسن شلبي، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- النسائي، أ. ش. (1428). *المجتبى من السنن- السنن الصغرى*. دار المعرفة.
- أبو نعيم الأصفهاني، أ. ع. (1974). *حلية الأولياء وطبقات الأصفياء*. مطبعة السعادة.

Arabic References

- al-Bukhārī, M. U. (2002). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (Muḥammad Zuhayr al-Nāṣir, taḥqīq) Dār Ṭawq al-najāh.
- al-Bukhārī, M. U. (1407). *al-tārīkh al-kabīr*, Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- al-Bazzāz, U. ‘A. (2009). *Musnad al-Bazzār al-manshūr Bāsim al-Baḥr al-zakḥkhār* (Maḥfūz al-Raḥmān Zayn Allāh, wa-ḥfẓ al-Raḥmān Zayn Allāh, wa-‘Ādil ibn Sa‘d, wa-Ṣabrī ‘Abd al-Khālīq al-Shāfi‘ī, taḥqīq ; Ṭ. 1). Maktabat al-‘Ulūm wa-al-Ḥikam,
- al-Bayhaqī, U. Ḥ. (1352). *al-sunan al-Kubrā*. Maṭba‘at Majlis Dā‘irat al-Ma‘ārif al-‘Uthmāniyah.
- Alghmyz, t. (1424). *taḥqīq Juz’ min ‘Ilal al-ḥadīth li-Ibn Abī Ḥatīm* [Risālat duktūrāh għayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmiyah bi-al-Qaṣīm, 1424h.



- al-Tirmidhī, M. 'A. (1409). *al-'ilal al-kabīr* (Ṣubḥī al-Sāmarra'ī, taḥqīq). Dār 'Ālam al-Kutub.
- al-Tirmidhī, M. 'A. (1998). *Sunan al-Tirmidhī* (Bashshār 'Awwād, taḥqīq; Ṭ. 2). Dār al-Gharb al-Islāmī.
- al-Jawharī, I. H. (1407). *al-ṣiḥāḥ Tāj al-lughah* (Aḥmad 'Aṭṭār, taḥqīq, Ṭ. 4). Dār al-'Ilm lil-Malāyīn.
- Ibn Abī Ḥatīm, 'A. M. (2006). *al-'ilal* (farīq min al-baḥīthin, taḥqīq; Ṭ. 1). Maṭba' al-Ḥumayḍī.
- Ibn Abī Ḥatīm, M. (1952). *al-jarḥ wa-al-ta'dīl* ('Abd al-Raḥmān ibn Yaḥyá al-Mu'allimī, taḥqīq). Dār lhyá' al-Turāth al-'Arabī.
- al-Ḥakīm, M. 'A. (2006). *Su'ālāt al-Ḥakīm lil-Dāraqutnī*. Dār al-Fārūq.
- al-Ḥakīm, M. 'A. (D. t) *al-Mustadrak 'alā al-ṣaḥīḥayn*. Dār al-Ma'rīfah.
- al-Ḥakīm, M. 'A. (1977). *ma'rīfat 'ulūm al-ḥadīth* (Mu'azzam Ḥusayn, taḥqīq). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn Ḥibbān, M. H. (1396). *al-majrūḥīn* (Maḥmūd Zāyid, taḥqīq). Dār al-Wa'y.
- Ibn Ḥibbān, M. H. (1973). *al-thiqāt*. Maṭba'at Majlis Dā'irat al-Ma'arif al-'Uthmāniyah.
- Ibn Ḥibbān, M. H. (1399). *al-ṣaḥīḥ*. Mu'assasat al-Risālah.
- Ibn Ḥajar, U. 'A. (1989). *al-Talkhīṣ al-ḥabīr fī takhrīj aḥādīth al-Rāfi'ī al-kabīr*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn Ḥajar, U. 'A. (1984). *al-Nukat 'alā Kitāb Ibn al-Ṣalāḥ* (Rabī' ibn Ḥadī, taḥqīq; Ṭ. 1). 'Imādat al-Baḥth al-'Ilmī bi-al-Jāmi'ah al-Islāmiyah.
- Ibn Ḥajar, U. 'A. (1421). *Taqrib al-Tahdhib* (Ṣaghīr Shāghīf, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-'Āshimah.
- Ibn Ḥajar, U. 'A. (1326). *Tahdhib al-Tahdhib*, Maṭba'at Majlis Dā'irat al-Ma'arif al-'Uthmāniyah.
- Ibn Ḥajar, U. 'A. (1379). *Fath al-Bārī sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, taḥqīq, Ṭ. 1). Dār al-Ma'rīfah.
- Ibn Ḥajar, U. 'A. (1422). *Nuzhat al-naẓar fī Tawḍīḥ nukhbah al-Fikr* ('Abd Allāh al-Ruḥaylī, taḥqīq, Ṭ. 1). Maṭba'at Safir.
- Ibn Ḥanbal, U. M. (1988). *al-Jāmi' fī al-'ilal wa-ma'rīfat al-rijāl* (Waṣī Allāh 'Abbās, taḥqīq). al-Durr al-Salafiyyah.
- Ibn Ḥanbal, U. M. (2013). *al-'ilal wa-ma'rīfat al-rijāl: riwāyah 'Abd Allāh* (Muḥammad al-Azhārī, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-Fārūq.
- Ibn Ḥanbal, U. M. (1430). *Musnad al-Imām Aḥmad ibn Ḥbnl*. Dār al-Minhāj.
- Ibn Khuzaymah, M. I. (1430). *Ṣaḥīḥ Ibn Khuzaymah*, Dār al-Maymān.
- al-Khalīlī, Kh. 'A. (1409). *al-Irshād fī ma'rīfat 'ulamā' al-ḥadīth* (Muḥammad Idrīs, taḥqīq). Maktabat al-Rushd.
- al-Dāraqutnī, 'A. 'A. (1985). *al-'ilal al-wāridah fī al-aḥādīth al-Nabawiyah* (Maḥfūz al-Raḥmān Zayn Allāh al-Salafī, taḥqīq). Dār Ṭaybah.
- al-Dāraqutnī, 'A. 'A. (1424). *Sunan al-Dāraqutnī* (Shu'ayb al-Arnā'ūt, taḥqīq; Ṭ. 1). Mu'assasat al-Risālah.
- al-Dārimī, 'A. M. (1412). *Musnad al-Dārimī al-ma'rūf binn al-Dārimī* (Ḥusayn al-Dārānī, taḥqīq; Ṭ. 1) Dār al-Mughnī.
- Abū Dāwūd, S. U. (D. t). *Sunan Abī Dāwūd*. Dār al-Kitāb al-'Arabī.
- al-Dhahabī, M. U. (1429). *al-Muqīzah* (Aḥmad Ḥamid, taḥqīq) Dār Aṭlas al-Khaḍrā'.
- Ibn Rāḥwayh, A. I. (2016) *Musnad Ishāq ibn Rāḥwayh* (Markaz al-Buḥūth wa-tiqniyat al-ma'lūmāt, taḥqīq). Dār al-ta'sīl.
- Ibn Rajab, 'A. U. (1433). *sharḥ 'Ilal al-Tirmidhī* (Nūr al-Dīn 'Itr, taḥqīq). Dār al-Salām.
- al-Zayla'i, 'A. Y. (1418). *Naṣb al-Rāyah*. Mu'assasat al-Rayyān.



- al-Shāfiʿī, M. I. (1370). *almsnd-tartīb al-Sindī*. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyah.
- Ibn al-Ṣalāḥ, ʿA. ʿA. (2002). *maʿrifat anwāʿ ʿulūm al-ḥadīth* (Māhir al-Faḥl, taḥqīq). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyah.
- al-Ṭabarānī, S. U. (1415). *al-Muʿjam al-Awsaṭ* (Ṭāriq ibn ʿAwaḍ Allāh, ʿAbd al-Muḥsin ibn Ibrāhīm). Dār al-Ḥaramayn.
- al-Ṭaḥāwī, U. M. (1415). *sharḥ mushkil al-Āthār* (Shuʿayb al-Arnāʿūt, taḥqīq). Muʿassasat al-Risālah.
- al-Ṭayālīsī, S. D. (1999). *al-Musnad* (Muḥammad ibn ʿAbd al-Muḥsin al-Turkī, taḥqīq). Dār Hajar.
- Ibn ʿAbd al-Barr, Y. ʿA. (1387). *al-Tamhid* (Muṣṭafā Aḥmad, taḥqīq). Wizārat ʿumūm al-Awqāf.
- ʿAbd al-Jawwād, Ḥ. (2008). *altfrd fī riwāyah al-ḥadīth wa-manhaj al-muḥaddithīn fī qbwllh aw rdh*. Dār al-Nawādir.
- Ibn ʿAdī, ʿA. ʿA. (1997). *al-kāmil fī ḍuʿafāʾ al-rijāl* (ʿĀdil Aḥmad, taḥqīq). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyah..
- Ibn Fāris, U. F. (1979). *Muʿjam Maqāyīs al-lughah* (ʿAbd al-Salām Ḥārūn, taḥqīq). Dār al-Fikr.
- Ibn Mājah, M. Y. (2009). *Sunan Ibn Mājah* (Shuʿayb al-Arnāʿūt, wa-ʿĀdil Murshid, wmmḥmmad Kāmil, wa ʿAbd allṭyf Ḥirz Allāh, taḥqīq). Dār al-Risālah al-ʿĀlamīyah.
- Ibn Mālik, M. U. (1425). *al-Muwaṭṭaʾ* (Muḥammad Muṣṭafā al-Aʿẓamī, taḥqīq). Muʿassasat Zāyid Ibn Sulṭān Āl Nahayyān lil-aʿmāl al-Khayriyah wa-al-insāniyah.
- Almāynshy, ʿA. ʿA. (D. t). *mā lā yasaʿ al-Muḥaddith jahlah* (ʿAlī Ḥasan, taḥqīq). al-Dār al-ʿArabīyah.
- al-Marwazī, M. N. (1988). *qiyām al-layl bi-ikhtisār al-Maqrizī. Ḥadīth akādīmī*, Bākistān.
- al-Mizzī, Y. ʿA. (1403). *Tuḥfat al-ashraf* (ʿAbd al-Ṣamad Sharaf al-Dīn, taḥqīq). al-Maktab al-Islāmī.
- Almāynshy, ʿA. ʿA. (D. t). *mā lā yasaʿ al-Muḥaddith jahlah* (ʿAlī Ḥasan, taḥqīq). al-Dār al-ʿArabīyah.
- al-Marwazī, M. N. (1988). *qiyām al-layl bi-ikhtisār al-Maqrizī. Ḥadīth akādīmī*, Bākistān.
- al-Mizzī, Y. ʿA. (1403). *Tuḥfat al-ashraf* (ʿAbd al-Ṣamad Sharaf al-Dīn, taḥqīq). al-Maktab al-Islāmī.
- al-Nisāʾī, U. Sh. (1421). *al-sunan al-Kubrā* (Ḥasan Shalabī, taḥqīq) Muʿassasat alrsālt.
- al-Nisāʾī, U. Sh. (1428). *al-Mujtabā min alsnn-al-sunan al-ṣuḡhrā*. Dār al-Maʿrifah.
- Abū Naʿīm al-Aṣfahānī, U. ʿA. (1974). *Ḥilyat al-awliyāʾ wa-ṭabaqāt al-aṣfiyāʾ*. Maṭbaʿat al-Saʿādah.





Shopping During Non-Muslims' Sale Offer Seasons and Holidays through New Year's Eve: A Jurisprudential Study

Dr. Maha Ghazi Abdullah Al-Otaibi^{*}

mgotibi@uqu.edu.sa

Abstract:

The study aims to elucidate the ruling on shopping during the sale discounts offered during seasons and holidays of non-Muslims, providing a historical overview of New Year's Eve as a case in point, and explaining the ruling on participating in non-Muslims holidays. The inductive, analytical deductive approach was employed. The study consists of an introduction and two sections. The first section defined, in three subsections, the study terminology and its basic introductory concepts. The second section discussed, in two subsections, shopping during non-Muslims' discount seasons and holidays. The study findings revealed that it is forbidden for Muslims to participate in the holidays and celebrations of disbelievers, be they religious or otherwise. It was also concluded that it is prohibited for Muslims to model after disbelievers in their own holidays, customs, and gatherings. However, it is permissible for Muslims to buy and sell from non-Muslims during their sale discount seasons and holiday times with restrictions and conditions.

Keywords: Non-Muslim holidays, New Year's Eve, Shopping, Sale discount seasons.

^{*} Associate Professor of Jurisprudence Principles, Department of Jurisprudence, College of Sharia and Islamic Studies, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Otaibi, M. G. A. (2025). Shopping During Non-Muslims' Sale Offer Seasons and Holidays through New Year's Eve: A Jurisprudential Study, *Journal of Arts*, 13(1), 652 -669.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



التسوق في مواسم تخفيضات وأعياد غير المسلمين من خلال عيد رأس السنة: دراسة فقهية

* د. مها غزاي عبد الله العتيبي

mgotibi@uqu.edu.sa

الملخص:

يهدف البحث إلى بيان حكم التسوق أثناء التخفيضات المقدمة في مواسم وأعياد غير المسلمين، وإيراد لمحة تاريخية عن عيد رأس السنة الميلادية بوصفها أنموذجاً للأعياد التي تقدم فيها التخفيضات، وبيان حكم مشاركة غير المسلمين في أعيادهم. وقد استعمل البحث المنهج الاستقرائي والتحليلي الاستنباطي. ويتكون من مقدمة ومبحثين، المبحث الأول: مصلحات البحث ومقدماته الأساسية، وفيه ثلاثة مطالب، المبحث الثاني: التسوق في مواسم تخفيضات وأعياد غير المسلمين وفيه مطلبان، وتوصل إلى الآتي: يحرم على المسلمين مشاركة الكفار أعيادهم ومناسباتهم التي يختصون بها سواء كانت أعياد ومناسبات دينية أو غيرها، ويحرم على المسلمين التشبه بالكفار وموافقتهم في أعيادهم وعاداتهم ومواسمهم التي يختصون بها، ويجوز للمسلمين الشراء والبيع من الكفار في مواسم تخفيضاتهم ووقت أعيادهم بقيود وضوابط.

الكلمات المفتاحية: أعياد غير المسلمين، رأس السنة، التسوق، مواسم التخفيضات.

* أستاذ الفقه وأصوله المشارك - قسم الفقه - كلية الشريعة والدراسات الإسلامية - جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العتيبي، م. غ. ع. (2025). التسوق في مواسم تخفيضات وأعياد غير المسلمين من خلال عيد رأس السنة: دراسة فقهية، مجلة الآداب، 13 (1)، 669-652.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة:

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، أما بعد:

فقد خلق الله الناس لأسى غاية، وأبان لهم طريق الهداية؛ فعبادته هي الغاية، وشريعته هي طريق الهداية، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ [البقرة: 21].

ومما شرعه تعالى للناس السعي في مناكب الأرض؛ لعمارها وطلب الرزق الحلال، فقال تعالى: ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَ فِيهَا﴾ [هود: 61]، وقال جل شأنه: ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذُلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ﴾ [الملك: 15].

ومن طلب الرزق الحلال المعاملات بالبيع والشراء الذي أحله الله تعالى: ﴿وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا﴾ [البقرة: 275]، وينشط البيع والشراء والعروض التجارية والتخفيضات الموسمية في بعض الأزمنة -دون بعض- لاسيما في الأشهر الأخيرة من العام الميلادي لدى كثير من الدول؛ استعدادًا للاحتفال بما يسمى عيد رأس السنة الميلادية، فتغص أسواقهم بالعروض التجارية والتخفيضات الهائلة بهذه المناسبة، وتتنافس كبرى الشركات العالمية والمؤسسات التجارية وتتسابق لاستغلال هذا الموسم في تحقيق أكبر قدر من الاستفادة لتدفع ببضائعها الجيدة والردئية ومنتجاتها المكسدة، وتتولد أفكار جديدة للترويج والإعلانات بصورة قد لا تتكرر في بقية العام؛ بما في ذلك المواقع الإلكترونية التجارية التي تشهد عروضًا مغرية وتخفيضات جاذبة، فيقبل الناس في هذا الوقت على شراء مستلزماتهم بأسعار مخفضة، ويحصلون على ما يحتاجون إليه بأسعار زهيدة.

من هنا تظهر مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس:

هل يجوز للمسلم التسوق بالشراء والبيع في مواسم تخفيضات وأعياد غير المسلمين؟

ويتفرع منه السؤالان التاليان:

ما أصل عيد رأس السنة الميلادية؟

ما حكم مشاركة المسلم لغير المسلمين في أعيادهم؟

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

- 1- تأثير انتشار ظاهرة التخفيضات والخصومات عالميًا في مواسم وأعياد غير المسلمين - كعيد رأس السنة الميلادية - على المسلم الذي هو جزء من هذا العالم
- 2- معرفة حكم استغلال هذه الظاهرة بالشراء أو البيع أصبح مما تعم به البلوى.
- 3- قيام وسائل الإعلام العالمية وشبكات التواصل الاجتماعية بنشر إعلانات وتغطية مهرجانات التسوق والتخفيضات في هذه المواسم.
- 4- تقديم المتاجر الإلكترونية العالمية تخفيضات كبيرة وعروض مغرية في هذه المواسم.
- 5- وجود كثير من المسلمين في البلاد التي يحتفي أهلها بالأعياد والمواسم التي تصاحبها هذه التخفيضات، فيحتاجون لشراء البضائع والسلع بثمن مخفض، ولبيع بضائعهم لإقبال الناس على الشراء في هذا الوقت.

أهداف البحث:

- 1- بيان حكم التسوق أثناء التخفيضات المقدمة في أعياد ومواسم غير المسلمين.
- 2- إيراد لمحة تاريخية عن عيد رأس السنة الميلادية كنموذج للأعياد التي تقدم فيها التخفيضات.



3- بيان حكم مشاركة غير المسلمين في أعيادهم.

الدراسات السابقة:

بعد البحث والاطلاع والتحري لم تجد الباحثة مصادر دراسة استقلت ببيان أحكام التسوق أثناء التخفيضات والعروض المقدمة في أعياد ومواسم غير المسلمين.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة في البحث المنهج الاستقرائي والتحليلي الاستنباطي، وعملت على عزو الآيات إلى سورها وكتابتها بالرسم العثماني، وتخير الأحدث والحكم عليها، والتعريف بالمفردات الغريبة والكلمات الصعبة، وتوثيق النقول، وعمل الفهارس اللازمة، ولم تقم الباحثة بتعريف الأعلام؛ طلباً للاختصار.

حدود البحث:

تناول هذا البحث حكم التسوق بالبيع والشراء في موسم تخفيضات عيد رأس السنة الميلادية دون بقية أحكام المعاملات المالية الأخرى.

هيكلية البحث:

انتظم عقد هذا البحث في مقدمة ومبحثين وخاتمة.

المبحث الأول: مصطلحات البحث ومقدماته الأساسية، وفيه ثلاثة مطالب.

المطلب الأول: تعريف مفردات البحث (تسوق، تخفيضات، مواسم، أعياد).

المطلب الثاني: لمحة موجزة عن عيد رأس السنة الميلادية.

المطلب الثالث: حكم مشاركة المسلمين في أعياد غير المسلمين.

المبحث الثاني: التسوق في مواسم تخفيضات وأعياد غير المسلمين. وفيه مطلبان

المطلب الأول: الشراء من غير المسلمين في مواسم تخفيضاتهم وأعيادهم.

المطلب الثاني: البيع من غير المسلمين في مواسم تخفيضاتهم وأعيادهم.

الخاتمة وفيها أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: مصطلحات البحث ومقدماته الأساسية، وفيه ثلاثة مطالب

المطلب الأول: تعريف مفردات البحث (تسوق، تخفيضات، مواسم، أعياد).

أولاً: تعريف التسوق

1- في اللغة: تسوق القوم إذا باعوا واشتروا، والسوق موضع البياعات، وسميت السوق بهذا الاسم؛ لأن التجارة تجلب

إليها وتساق المبيعات نحوها سوقاً، قال ابن سيده: السوق التي يتعامل فيها تذكر وتؤنث، وأهل الحجاز يؤنثون السوق والسبيل والطريق، وتميم تذكر الكل، والجمع أسواق، وفي التنزيل: ﴿إِلَّا إِنَّهُمْ لِيَأكُلُونَ الطَّعَامَ وَيَمْشُونَ فِي الْأَسْوَاقِ﴾ [من الآية 20: الفرقان] والسُّوقَةُ لُغَةٌ فِيهِ⁽¹⁾.

2- في الاصطلاح: عرفته الجمعية الأمريكية للتسويق: بأنه (عملية تخطيط وتنفيذ وتصميم وتسعير وترويج، وتوزيع

الأفكار والسلع والخدمات؛ من أجل تحقيق تبادلات من شأنها خدمة أهداف الفرد والمؤسسة)⁽²⁾.

والمراد بالتسوق في هذا البحث: الشراء والبيع دون سائر العمليات المذكورة في التعريف الاصطلاحي.

ثانيًا: تعريف التخفيضات

1- في اللغة: تخفيضات جمع تخفيض -لغير المصدر- وأصلها الفعل الرباعي المضَعَف العين: خَفَضَ، يَخْفِضُ، تخفيضًا، والمفعول مَخْفُضٌ، ومن أسماء الله -تعالى- الخافض الذي يخفض الجبارين والفراعنة؛ أي يضعهم ويهينهم، ويخفض كل شيء يريد خفضه، والخفض ضد الرفع، ومنه قوله تعالى: ﴿خَافِضَةٌ رَافِعَةٌ﴾ [الواقعة: 3]، ويقال: خَفَضَ عليك الأمر؛ أي هون، والخفض الدعة والانكسار، والانخفاض الانحطاط بعد العلو، وتخفيض الأجور: تنزيلها، وتخفيض النفقات: الحد من النفقات، والمراد هنا إنزال موسمي للأسعار كما يقال -على سبيل المثال-: "التخفيضات الشتوية"؛ أي إنزال الأسعار في الشتاء⁽³⁾.

2- في الاصطلاح: يعد مصطلح التخفيض والتخفيضات مصطلحًا حديثًا لم يرد في كتب الفقهاء المتقدمين، وإن كان ورد ما يقاربه من المعاني؛ كقولهم في أبواب البيوع: بيع المواضعة أو المحاطة أو الحطية؛ وهو عبارة عن البيع برأس المال وخسران -تخفيض- معلوم⁽⁴⁾، ولا بد لهذا البيع من معرفة رأس المال وقدر الخسران -التخفيض-، فمبنى هذا البيع على الأمانة؛ لأن المشتري يأتمن البائع في خبره ويعتمد على قوله بالإخبار برأس المال ومقدار التخفيض، ولا يلزم ذلك للتخفيض المراد هنا؛ لأنه تخفيض عن السعر الرائج أو عن ثمن المثل المعروف⁽⁵⁾، ويتضح هذا جليًا في تعريف المتخصصين بالتسويق والتجارة؛ حيث عُرِفَ التخفيض في اصطلاحهم بأنه: حسم يعطيه البائع للمشتري من الأسعار السائدة للسلع والخدمات، أو من أسعار البيع التي يحددها المنتج؛ لتشجيع الناس على الشراء منه، أو استمرار التعامل معه⁽⁶⁾.

وقد عرفته وزارة التجارة في المملكة العربية السعودية بأنه: ترخيص تمنحه وزارة التجارة للمحلات التي ترغب إجراء تخفيضات شاملة إذا كانت جميع المعروضات بالمحل خاضعة لها⁽⁷⁾.

فإذا تقرر هذا فالمراد من التخفيض المبحوث هنا: الإنزال والحسم في الأسعار عن السعر السائد والمتداول، ويكون في نهاية السنة الميلادية؛ بمناسبة قرب الاحتفال بما يسمى عيد رأس السنة الميلادية.

ثالثًا: تعريف المواسم

في اللغة: جمع موسم؛ وهو الوقت الذي يُجتمع فيه، كأنه وُسِمَ بذلك الوسم والسمة العلامة، وهو مفعول منه اسم للزمان؛ لأنه معلم لهم، والموسم مجمع الكثير من الناس، قال ابن السكيت: كل مجمع من الناس كثير هو موسم، وموسم الحج والسوق مجتمعها، قال اللحياني: ذو مجاز موسم ومجنة موسم وعكاظ موسم ومنى موسم وعرفة موسم؛ وإنما سميت هذه كلها مواسم لاجتماع الناس والأسواق فيها، ويقال: وسموا (شهدوا الموسم) كما يقال في العيد عيدوا⁽⁸⁾.

وهو المعنى المراد في هذا البحث؛ لأن الناس تجتمع للبيع والشراء نهاية السنة الميلادية؛ سواء كان اجتماعًا فعليًا حقيقيًا في الأسواق والمحلات، أم اجتماعًا افتراضيًا عبر المواقع التجارية الإلكترونية.

في الاصطلاح: يتفق التعريف الاصطلاحي للموسم مع التعريف اللغوي؛ حيث لم تجد الباحثة من عرفه في الاصطلاح أو استعمله استعمالًا مغايرًا للمعنى اللغوي.

رابعًا: تعريف العيد

1- في اللغة: اشتقاقه من (عاد يعود)، وهو كل يوم فيه جمع كأنهم عادوا إليه، قال ابن الأعرابي: سمي العيد عيدًا لأنه يعود كل سنة بفرح مجدد، وقيل: اشتقاقه من العادة، لأنهم اعتادوه، والجمع: أعياد، لزم البدل ولو لم يلزم لقليل: أعواد، كريح وأرواح، وعيد المسلمون إذا شهدوا العيد، قال الأزهري: والعيد عند العرب الوقت الذي يعود فيه الفرح والحزن، وكان في

الأصل العود فلما سُكِّنَتْ الواو وانكسر ما قبلها صارت ياءً، وقيل: قُلِبَت الواو ياء ليفرقوا بين الاسم الحقيقي والمصدري، قال الجوهري: إنما جمع أعياد بالياء للزومها في الواحد، ويقال للفرق بينه وبين أعواد الخشب⁽⁹⁾.

2- في الاصطلاح

هو يوم الفطر، العيد الذي يعقب صوم رمضان، ويوم الأضحي العيد الكبير الذي يحتفل به المسلمون يوم العاشر من ذي الحجة⁽¹⁰⁾، وليس في الإسلام إلا عيد الفطر وعيد الأضحي⁽¹¹⁾. والمراد بالعيد في هذا البحث: العيد بمعناه اللغوي؛ وهو الوقت الذي يعود فيه الفرح بداية كل سنة ميلادية، ويسمى "عيد رأس السنة الميلادية".

المطلب الثاني: لمحة موجزة عن عيد رأس السنة الميلادية

أعياد الأمم في العالم بأسره كثيرة ومختلفة، وأكثرها شهرة في هذا العصر ما يسمى عيد رأس السنة الميلادية، الذي أصبح الاحتفال به يعم أكثر أرجاء المعمورة، ويشترك فيه القاصي والداني، وتبثه وسائل الإعلام مباشرة، وتتناقله أدوات التواصل الاجتماعي، وما ذلك إلا لفرض الغرب سيطرتهم وثقافتهم على باقي الأمم، وكما قال ابن خلدون - رحمه الله -: "إن المغلوب مولع أبداً بالاعتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله وعوائده"⁽¹²⁾.

ويحكي لنا التاريخ أن أقدم من احتفل بعيد رأس السنة هم البابليون في حوالي العام 2000 قبل الميلاد، بمهرجان ديني ضخم، وكان الاحتفال بعد حصاد الشعير في موسم الربيع متزامناً مع ظهور أول قمر بعد الاعتدال الربيعي -يوافق في الوقت الحاضر أواخر شهر مارس-، وتضمن الاحتفال طقوساً دينية مختلفة؛ منها الاحتفال بالانتصار الأسطوري لإله السماء البابلي (مردوخ) -تعالى الله عما يقولون علواً كبيراً- على آلهة البحر الشريرة (تيامات)، وكان يتخلل هذه الاحتفالات تجديد الولاية الإلهية رمزياً للحاكم في ذلك الوقت⁽¹³⁾.

أما عند قدماء المصريين؛ فالاحتفالات برأس السنة تكون عند ظهور نجمة الشعرى اليمانية⁽¹⁴⁾ في سماء مصر، وهو الوقت الذي يبدأ فيه فيضان نهر النيل السنوي الذي ارتبطت به حياتهم وحضارتهم، فيحتفلون بعيد "افتتاح العام"، ويسمى أيضاً عيد "مباركة نهر النيل وروافده"، ويكرمون بالاحتفالات والطقوس والشعائر الدينية الخاصة⁽¹⁵⁾.

وكان احتفال قدماء الرومان برأس السنة في شهر يناير الذي يحمل أهمية خاصة لديهم؛ فاسمه مشتق من إلههم يانوس إله التغيير والبدائيات - تعالى الله عما يقولون علواً كبيراً- الذي له وجهان: أحدهما: ينظر للأمام وهو رمز للمستقبل، والآخر: للخلف وهو رمز للماضي، مما جعله يرتبط بمفهوم الانتقال من السنة الماضية إلى الأخرى الجديدة⁽¹⁶⁾.

وفي الديانة اليهودية يحتفلون بعيد رأس السنة في اليوم الأول من شهر تשרي⁽¹⁷⁾ ويسمونه (روش هشاناه)، ويزعمون أنه اليوم الذي فُدي فيه إسحاق -عليه السلام- من الذبح، والذبيح هو إسماعيل وليس إسحاق -عليهما السلام- كما زعموا؛ حيث ينفخ فيه بالبوق، ويحرم فيه العمل⁽¹⁸⁾.

ويكون الاحتفال برأس السنة الميلادية في ذكرى ختان يسوع في بعض الكنائس النصرانية، وتحتفل كنائس أخرى بذكرى مريم والدة الإله - تعالى الله عما يقولون علواً كبيراً-؛ حيث تقام صلوات وقداش منتصف الليل، وكل ذلك في تواريخ غير متوافقة⁽¹⁹⁾.

إلا أنه في الوقت الحالي - مع اعتماد معظم دول العالم للتقويم الميلادي تقويماً فعلياً - صارت تبدأ الاحتفالات برأس السنة الجديدة في يوم 31 ديسمبر وهو آخر يوم في السنة الميلادية، وصبيحته اليوم الأول من شهر يناير من العام الجديد، ويكون الاحتفال عند منتصف الليل؛ حيث تدق أولى ساعات السنة الجديدة في كل منطقة زمنية بحسب وقتها، ويجعل هذا

اليوم عطلة رسمية في أكثر الدول، ويتوافق مع الاحتفالات إطلاق الألعاب النارية التي تعد أكثر مظاهر الاحتفال شهرة في كل أنحاء العالم⁽²⁰⁾.

وبعد استعراض هذه اللوحة الموجزة عن تاريخ الاحتفال بعيد رأس السنة يتضح كيف أن أولى نشأته كانت كعيد ديني، وكانت احتفالاته تترافق مع الأدعية والشعائر الدينية، ثم تحول في هذا الوقت لاحتفال علماني لا رابط بينه وبين أي دين، وهذه ظاهرة عامة في الحضارة الغربية؛ إذ انصبغت احتفالات عيد رأس السنة بصبغة علمانية، ومثله ما يسمونه عيد ميلاد المسيح عليه السلام⁽²¹⁾ حتى أصبحت هاتان المناسبتان من أكبر المواسم للتسوق والانغماس في مختلف اللذات، ومقارفة الترفيه والفسوق بأنواعه⁽²²⁾.

المطلب الثالث: حكم مشاركة المسلم في أعياد غير المسلمين

إن من أهم ما تتميز به الأديان والملل عن غيرها احتفال أتباعها بالأعياد؛ فهي تعد من أخص خصائص الدين، ولقد اعتنت الشريعة الإسلامية بهذا الأمر عناية كبيرة؛ فروي عن أنس، قال: قَدِمَ رَسُولُ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - الْمَدِينَةَ وَلَهُمْ يَوْمَانِ يَلْعَبُونَ فِيهِمَا⁽²³⁾، فَقَالَ: مَا هَذَانِ الْيَوْمَانِ؟ قَالُوا: كُنَّا نَلْعَبُ فِيهِمَا فِي الْجَاهِلِيَّةِ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ -: (إِنَّ اللَّهَ قَدْ أَبْدَلَكُمْ بِهِمَا خَيْرًا مِنْهُمَا: يَوْمَ الْأَضْحَى، وَيَوْمَ الْفِطْرِ)⁽²⁴⁾.

قال بدر الدين العيني -رحمه الله- في شرح هذا الحديث: "وكان أهل الجاهلية يلعبون في يومين كل سنة، ويعملون ما لا يرضى به الله تعالى، فلما ظهر الإسلام، أبدل الله منهما هذين اليومين اللذين يظهر فيهما تكبير الله تعالى وتحميده وتوحيده ظهورًا شائعًا"⁽²⁵⁾.

وفي الحديث الآخر قال ﷺ: (إِنَّ لِكُلِّ قَوْمٍ عِيدًا، وَإِنَّ عِيدَنَا هَذَا الْيَوْمُ)⁽²⁶⁾، ففي الحديثين ما يدل على مشروعية إظهار الفرح والسرور في عيدي الإسلام، وإعلان أمرهما، والإشادة بهما، ولا يكونان كسائر الأيام سواء⁽²⁷⁾، وفيهما دليل على أن تعظيم أعياد غير المسلمين أو اللعب والسرور فيها أو التشبه بهم؛ كلبس ثياب الزينة، والتجمل بالحناء أو غيرها، واللهو والغناء على وجه التعظيم لليوم منهي عنه⁽²⁸⁾.

وقال مجاهد: في تأويل قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا﴾ [الفرقان: 72]: إن المراد بالزور أعياد المشركين⁽²⁹⁾، وقال عبد الله بن عمرو بن العاص -رضي الله عنه-: "من بنى ببلاد الأعاجم وصنع نيروزهم ومهرجانهم وتشبه بهم حتى يموت وهو كذلك حشر معهم يوم القيامة"⁽³⁰⁾.

وقد نص الإمام أحمد -رحمه الله- في رواية منها: أنه لا يجوز شهود أعياد النصارى واليهود⁽³¹⁾، (وقد سئل ابن القاسم -رحمه الله- عن الركوب في السفن التي تركب فيها النصارى إلى أعيادهم: فكره ذلك مخافة نزول السخط عليهم بشركهم)⁽³²⁾.

وقال ابن تيمية: "حديث (إِنَّ اللَّهَ قَدْ أَبْدَلَكُمْ بِهِمَا خَيْرًا مِنْهُمَا: يَوْمَ الْأَضْحَى، وَيَوْمَ الْفِطْرِ) يفيد حرمة التشبه بهم في أعيادهم؛ لأنه ﷺ لم يقرهم على العيدين الجاهليين ولا تركهم يلعبون فيهما على العادة، وقال أبدلكم؛ والإبدال يقتضي ترك المبدل منه إذ لا يجتمع بين البديل أو المبدل منه"⁽³³⁾، وقال أيضًا: "لا يحل للمسلمين أن يتشبهوا بهم في شيء مما يختص بأعيادهم"⁽³⁴⁾، ونقل ابن القيم -رحمه الله تعالى- الاتفاق على تحريم تهنئة الكفار بشعائر الكفر المختصة بهم كتهنئتهم بأعيادهم⁽³⁵⁾.

من هذا يتبين أنه يحرم على المسلمين مشاركة غير المسلمين في أعيادهم التي تختص بشعائر دينهم.

وأما عيد رأس السنة الذي يحتفل به في هذا الوقت فهو يشكل اليوم عيدًا علمانيًا لا رابط بينه وبين الدين البتة -وإن كان في أول نشأته عيدًا دينيًا كما سبق بيانه- فهل تحرم المشاركة فيه؟

الذي يتبين هو تحريم الاحتفال به وتحريم المشاركة فيه بأي صفة كانت؛ لأنه مما اختص به غير المسلمين، وقد تبين اتفاق أهل العلم على تحريم مشاركة المسلمين لغير المسلمين في أعيادهم سواء كان عيداً دينياً أو علمانياً كما هو الحال في عيد رأس السنة الميلادية اليوم، وما يحدث فيه من السرور والترويح عن النفس أو تبادل الهدايا أو حضور مأدبة طعام أو مشاهدة ألعاب نارية، وغيرها من أنواع اللهو؛ فذلك كله مصلحة مرجوحة مقابل مفسدة راجحة، ويعتاض المسلم عنها بما أباحه الله - تعالى - من الترفيه.

المبحث الثاني: التسوق في مواسم أعياد غير المسلمين

المطلب الأول: الشراء من غير المسلمين في مواسم تخفيضاتهم وأعيادهم

ينشط البيع وتكثر العروض التجارية والتخفيضات المغرية إبان الاحتفالات بعيد رأس السنة الميلادية في معظم أسواق العالم؛ بقصد استغلال الفرصة من قبل التجار لتحقيق أكبر مكاسب ممكنة، والدفع بالبضائع المقدسة لديهم للسوق؛ بل إن المواقع الإلكترونية تقدم عروضاً هائلة وتنزيلات كبيرة في أسعار السلع التي لديها⁽³⁶⁾؛ ولهذا يقبل الناس على شراء احتياجاتهم بأثمان زهيدة تقل عن ثمن المثل بكثير، مما يعني أن شراء المستلزمات في هذا الوقت يوفر على المشتري الكثير من المبالغ المالية.

فهل يجوز للمسلم الشراء في هذا الوقت واستغلال هذا النزول الهائل في الأسعار للحصول على ما يحتاجه بأقل من ثمن المثل؟

لو نظرنا إلى أحكام الفقه الإسلامي نجد أن الأصل في المعاملات الحل⁽³⁷⁾، قال تعالى: ﴿وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الزُّبْنَ﴾ [البقرة: 275]، وهذه الآية دليل على حل جميع أنواع التصرفات الكسبية ومنها البيع والشراء من غير المسلمين حتى يرد ما يدل على المنع⁽³⁸⁾، ولم يرد ما يدل على المنع من ذلك؛ بل العكس حيث ورد ما يدل على الجواز⁽³⁹⁾ وذلك هو ابتياع النبي - ﷺ - من يهودي ورهن الدرع عنده؛ ففي الحديث الذي رواه عائشة - رضي الله عنها - أنه مات ﷺ ودرعه مرهونة عند يهودي⁽⁴⁰⁾. قال النووي - رحمه الله - في شرح هذا الحديث: (فيه جواز معاملة أهل الذمة... وقد أجمع المسلمون على جواز معاملة أهل الذمة، وغيرهم، من الكفار، إذا لم يتحقق تحريم ما معه)⁽⁴¹⁾، واشترى النبي - ﷺ - من مشرك شاة، كما ورد من حديث عبد الرحمن بن أبي بكر - رضي الله عنه - قال: كُنَّا مَعَ النَّبِيِّ - ﷺ - ثُمَّ جَاءَ رَجُلٌ مُشْرِكٌ مُشْعَانٌ⁽⁴²⁾ طَوِيلٌ، يَغْنَمُ يَسُوقُهَا، فَقَالَ النَّبِيُّ - ﷺ -: (بَيْعًا أَمْ عَطِيَّةً، أَوْ قَالَ أَمْ هِبَةً، قَالَ: لَا، بَلْ بَيْعٌ، فَاشْتَرَى مِنْهُ شَاةً)⁽⁴³⁾، والحديث كسابقه دل على جواز معاملة غير المسلمين⁽⁴⁴⁾، قال ابن الملقن - رحمه الله - في شرح هذا الحديث: "فالببيع، والشراء من الكفار، كلهم، جائز، إلا أن أهل الحرب لا يباع منهم ما يستعينون به على إهلاك المسلمين، من العدة، والسلاح، وما يقوون به عليهم"⁽⁴⁵⁾.

إذا تقرر جواز معاملة غير المسلمين والشراء منهم فإنه لا حرج في أن يشتري المسلم منهم ما يلزمه من احتياجات في مواسم التخفيضات التي تصادف أعيادهم، وأن يستفيد من رخص الأسعار ونقصانها عن ثمن المثل ويحصل على ما يحتاج إليه، وقد سئل الإمام أحمد - رحمه الله - عن أعياد غير المسلمين التي كانت تقام بالشام في زمنه رحمه الله، يشهد المسلمون أسواقها فيبيعون ويشترون؛ فرخص رحمه الله في أن يشهد المسلمون أسواق أهل الذمة في أيام الأعياد ويشترون منهم ويبيعون بشرط ألا يدخلون عليهم البيع والكنائس وأماكن إقامة الأعياد⁽⁴⁶⁾، وإذا قلنا بجواز ذلك فليكن له ضوابط تضبطه:

- 1- ليحذر المسلم كل الحذر من الانسياق وراء الإعلانات التجارية والدعايات التسويقية؛ فيشتري ما لا يلزمه وما لا حاجة له به، ويدخل في ما يسعى حوى التسوق تحت تأثير تلك الإعلانات الجارفة وخاصة للمواقع التجارية الإلكترونية التي تنشط في مثل هذه المناسبات، وتقدم عروضاً مغرية وتسهيلات عالية للدفع والتوصيل⁽⁴⁷⁾؛ فالإسلام

حرم التبذير بقوله تعالى: ﴿وَلَا تُبْذِرْ بَذِيرًا ۚ إِنَّ الْمُبْذِرِينَ كَانُوا إِيَّاهُ الشَّيْطَانِ ۚ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُورًا ۝﴾ [الإسراء: 26، 27]، قال ابن مسعود رضي الله عنه: (التبذير: الإنفاق في غير حق) ⁽⁴⁸⁾، ونهى سبحانه وتعالى عن الإسراف فقال عز وجل: ﴿وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ [الأعراف: 31]، فالله تعالى ورسوله يبغضان السرف، والإنسان مسؤول عن ماله؛ ففي الحديث عن أبي بزة الأسلمي، قال: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ -: (لَا تُزُولُ قَدَمًا عَنِّي يَوْمَ الْقِيَامَةِ حَتَّى يُسْأَلَ عَنْ عُمْرِهِ فِيمَا أَفْنَاهُ، وَعَنْ عِلْمِهِ فِيمَا فَعَلَ، وَعَنْ مَالِهِ مِنْ أَيْنَ اكْتَسَبَهُ وَفِيمَا أَنْفَقَهُ، وَعَنْ جَسْمِهِ فِيمَا أَبْلَاهُ) ⁽⁴⁹⁾، وهو مضر بمالية الإنسان ومعيشته، ويحرمه الكثير مما يحتاجه، حتى أنه ربما أدت به الحال إلى أن يعجز عما يجب عليه من النفقات فيصبح فارغاً صفر اليدين ⁽⁵⁰⁾، فليحذر المسلم من التبذير والإسراف في التسوق، ولينفق فيه بقدر ما يحتاجه، ويعرض عما تبثه وسائل الإعلام من السيل الجارف للإعلانات والدعوة للشه في التسوق ⁽⁵¹⁾.

2- يتجنب المسلم إضاعة الوقت في الأسواق ⁽⁵²⁾، والركض وراء كل ما يراه ويسمعه ويقرؤه من إعلانات تجارية تنصدر وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي في مواسم وأعياد غير المسلمين هدفها الربح المادي فقط دون مراعاة لما سوى ذلك أو لوقت المسلم الذي هو عمره على الحقيقة، وقد أُمِرَ بحفظه ونُهي عن إضاعته؛ فعَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ - رضي الله عنه - قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ - صلى الله عليه وسلم -: (نِعْمَتَانِ مَغْبُوتَانِ فِيهِمَا كَثِيرٌ مِنَ النَّاسِ: الصِّحَّةُ وَالْفَرَاغُ) ⁽⁵³⁾، ففي الحديث الحض على حفظ وقت المسلم وتعظيم شأن نعمة الصحة ونعمة الوقت، وذلك بكونه صلى الله عليه وسلم ذكرهما بالإيهام أولاً والتفسير ثانياً، والمراد أن من استعمل هاتين النعمتين في ما لا ينبغي فقد غُيِبَ لكونه باعهما ببخس ⁽⁵⁴⁾ ولم يقدرهما حق قدرهما، وعن المغيرة بن شعبه - رضي الله عنه - قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ - صلى الله عليه وسلم -: (إِنَّ اللَّهَ حَزَمَ عَلَيْكُمْ عُقُوقَ الْأُمّهَاتِ، وَوَأَذَ الْبَنَاتِ، وَمَنْعَ وَهَاتِ، وَكَرِهَ لَكُمْ قِيلَ وَقَالَ، وَكَثْرَةَ السُّؤَالِ، وَإِضَاعَةَ الْمَالِ) ⁽⁵⁵⁾، فالحديث يحمل على عمومته، فيتناول جميع ما نهى عنه ومن ذلك القيل والقال الذي يهدر فيه الوقت دون فائدة.

3- أن يتجنب المسلم أيضاً شراء السلع المحرمة التي ينتشر عرضها وبيعها في مواسم وأعياد غير المسلمين وبأسعار مغرية؛ كالصلبان والتمائم والصور المحرمة وشجرة عيد الميلاد والبالونات والزينات وبطاقات التهنية المخصصة لأعيادهم، ونحو هذه السلع مما يختص بأعيادهم ويحمل شعاراتهم؛ لما سبق بيانه من تحريم التشبه بهم في أعيادهم.

المطلب الثاني: البيع من غير المسلمين في مواسم تخفيضاتهم وأعيادهم.

إذا ثبت في المطلب السابق جواز معاملة غير المسلمين ⁽⁵⁶⁾ فإن البيع لهم في مواسم أعيادهم جائز ⁽⁵⁷⁾؛ ولا حرج على المسلم أن يبيع لهم السلع المباحة ويستغل فرصة كثرة التسوق والمتسوقين فيسوق لبضاعته ويتكسب في هذه المواسم، وقد سبق ذكر جواب الإمام أحمد - رحمه الله - عندما سُئِلَ عن أعياد غير المسلمين التي كانت تقام بالشام في زمنه رحمه الله، ويشهد المسلمون أسواقها فيبيعون ويشتررون، فرخص لهم - رحمه الله - في أن يشهد المسلمون أسواق أهل الذمة، في أيام الأعياد، ويشتررون منهم، ويبيعون بشرط ألا يدخلون عليهم البيع والكنائس وأماكن إقامة الأعياد ⁽⁵⁸⁾، إلا أن الجواز هنا ليس على إطلاقه بل هو مقيد بقيود ومضبوط بضوابط، هي:

1- ألا يبيع المسلمون لأهل الكتاب أو غيرهم من المشركين ما يستعينون به على إقامة محافل أعيادهم؛ سواء كان طعاماً أو شراباً أو لباساً أو هدايا أو زينات أو أشجاراً أو نحو ذلك، وهذا مبني على أصل وهو أنه لا يجوز أن يبيع من الكفار عنباً أو عصيراً يتخذونه خمراً، وكذلك لا يجوز بيعهم سلاحاً يقاتلون به مسلماً، قال ابن تيمية - رحمه الله -: "وكذلك نهوا عن معاونتهم على أعيادهم بإهداء أو مبايعة وقالوا: إنه لا يحل للمسلمين أن يبيعوا للنصارى شيئاً من مصلحة

عيدهم لا لحماً ولا دماً ولا ثوباً ولا يعارون دابة ولا يعاونون على شيء من دينهم؛ لأن ذلك من تعظيم شركهم وعوهم على كفرهم⁽⁵⁹⁾.

2- ألا يبيع التجار المسلمون للمسلمين شيئاً يعلمون أنهم يستعينون به على مشابهة الكفار في أعيادهم ومناسباتهم التي تخصهم؛ فإن هذا من الإعانة على المعصية، والمسلم ممنوع من المعصية ومن شعائر المعصية، وسبق بيان تحريم التشبه بهم في أعيادهم، وقد قال - ﷺ -: (مَنْ تَشَبَّهَ بِقَوْمٍ فَهُوَ مِنْهُمْ)⁽⁶⁰⁾.

3- ألا يتاجر المسلمون بالسلع التجارية التي تخص أعياد غير المسلمين، وتحمل شعارات تلك الأعياد، ولا يدخلوها إلى متاجرهم؛ سواء كانت متاجر واقعية، أم متاجر افتراضية عبر الإنترنت، ولا يعينوا على تداولها أو توفيرها أو تحسينها؛ كالتماثيل والصلبان وبطاقات المعايدة والهدايا والزينات والشموع وأشجار عيد الميلاد ونحوها مما يستخدمه غير المسلمين في أعيادهم ويحمل شعارات تلك الأعياد؛ لما فيه من التعاون على الإثم والمعصية.

4- أن يحذر أصحاب المحلات التجارية والمواقع الإلكترونية التجارية من أن يتعمدوا موافقة غير المسلمين في أيام تخفيضات أعيادهم ويخصوها بالتخفيض وتحروها بتنزيل الأسعار والعروض الموسمية؛ لما فيه من تقليد الكفار والتشبه بهم في عاداتهم وتقاليدهم، وجاء النبي عن ذلك فيما روى عَبْدُ اللَّهِ بْنُ عَمْرٍو بْنِ الْعَاصِي قَالَ: (رَأَى رَسُولُ اللَّهِ ﷺ عَلَى ثَوْبَيْنِ مُعَصَّرَيْنِ)⁽⁶¹⁾، فَقَالَ: إِنَّ هَذِهِ مِنْ ثِيَابِ الْكُفَّارِ، فَلَا تَلْبَسُهَا⁽⁶²⁾، فالحديث صريح في النهي عن لبس المعصفر من الثياب، وعلل ذلك بأنها من ثياب الكفار؛ فالتشبه بهم في لباسهم منهي عنه، واللباس هو من العادات الدنيوية؛ فدل على النهي عن التشبه بعاداتهم الدنيوية.

النتائج:

توصل البحث إلى الآتي:

- 1- يحرم على المسلمين مشاركة الكفار أعيادهم ومناسباتهم التي يختصون بها؛ سواء كانت أعياداً أم مناسبات دينية أم غيرها.
- 2- يحرم على المسلمين التشبه بالكفار وموافقتهم في أعيادهم وعاداتهم ومواسمهم التي يختصون بها.
- 3- يجوز للمسلمين الشراء والبيع من الكفار في مواسم تخفيضاتهم ووقت أعيادهم بقيود وضوابط.

التوصيات:

- 1- أن يبذل تجار المسلمين قصارى جهدهم ليستقل المسلمون تجارياً واقتصادياً؛ ولا يكونوا تابعين لغيرهم من الأمم.
- 2- أن يفرض المسلمون على العالم التفاعل مع أعيادهم ومواسمهم بتقديم عروض وتخفيضات تخص أعياد ومواسم المسلمين؛ كعيدي الفطر والأضحى، وموسمي رمضان والحج.
- 3- إجراء البحوث والدراسات البيئية الفقهية الاجتماعية الهادفة لنشر الوعي في القصد في الإنفاق، وتأصيل عادة التوسط فيه، وتجنب التبذير والإسراف.

الهوامش:

- (1) ينظر: الجوهرى، الصحاح تاج اللغة: 499/4؛ الرازي، مختار الصحاح: 157؛ ابن منظور، لسان العرب: 167/10؛ الزبيدي، تاج العروس: 476/25.
- (2) العلاق، التسويق الحديث: 20.
- (3) ينظر: الجوهرى، الصحاح تاج اللغة: 1074 / 3؛ الرازي، مختار الصحاح: 93؛ ابن منظور، لسان العرب: 145/7؛ عمر، وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة: 670/1.
- (4) ينظر: السمرقندي، تحفة الفقهاء: 105/2؛ القرافي، الذخيرة: 167/5؛ الديميري، النجم الوهاج: 171/4؛ الهوتي، الروض المربع: 464/4.



- (5) ينظر: ابن مودود، الاختيار لتعليل المختار: 28/2؛ الأنصاري، فتح الوهاب: 260/1؛ ابن قدامة، المغني: 144/4؛ المصلح، الحوافز التجارية التسويقية: 121.
- (6) ينظر: غطاس، معجم مصطلحات الاقتصاد والمال: 429؛ المصلح، الحوافز التجارية التسويقية: 121.
- (7) ينظر: الموقع الرسمي لوزارة التجارة في المملكة العربية السعودية، استرجع في 1444/1/27 هـ <https://mc.gov.sa/ar/guides/MerchantGuide/Pages/Discounts.aspx>
- (8) ينظر: ابن سيده، المحكم: 628/8؛ ابن منظور، لسان العرب: 636/12؛ مصطفى، وآخرون، المعجم الوسيط: 1032/2؛ جبل، المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم: 1070/2.
- (9) ينظر: ابن منظور، لسان العرب: 319/3؛ الفيومي، المصباح المنير: 436/2؛ الزبيدي، تاج العروس: 438/8؛ (مادة عود).
- (10) ينظر: البعلي، المطلع على ألفاظ المقنع: 137؛ الصنعاني، سبل السلام: 196/3؛ عمر، وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة: 572/2.
- (11) ينظر: ابن تيمية، الفتاوى الكبرى: 499/1؛ ابن قيم الجوزية، إغاثة اللهفان: 345/1؛ الصنعاني، سبل السلام: 196/3.
- (12) ابن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر: 184/1.
- (13) ينظر: <https://www.history.com/topics/holidays/new-years> استرجع في 17 شعبان، 1444هـ، ناشر شبكات تلفزيون A&E.
- (14) نجمة الشعرى اليمانية (Sirius) ألمع نجمة في سماء الليل من جهة الجنوب، تكون في أقصى ارتفاع لها في السماء بعد دقائق (من دقيقتين إلى 6 دقائق) من منتصف الليل في أول يوم في السنة (1 يناير). ينظر: أبو الرُّب، مواقع النجوم والكوكبات: 3.
- (15) ينظر: كامل، عيد رأس السنة القبطية: 12-1.
- (16) انظر: <https://www.history.com/topics/holidays/new-years>، استرجع في 17 شعبان 1444هـ.
- (17) تشري: هو الشهر الأول من شهور اليهود، وهي: تشري، مرحشوان، كسلا طابات، شباط، آذار، نيسان، آيار، سيوان، تموز، آب، أيلون. ينظر: النويري، نهاية الأرب: 159/1.
- (18) ينظر: النويري، نهاية الأرب: 195/1؛ المقرئ، الخطط والآثار: 386/4؛ علي، المفصل في تاريخ العرب: 103/9؛ الميسري، موسوعة اليهود واليهودية: 215.
- (19) ينظر: <https://web.archive.org/web/20210507114734/https://www.newadvent.org/cathen/10712b.htm> استرجع في 1445/2/11 هـ.
- (20) أعاد البابا غريغوري الثالث عشر تأسيس (1 يناير) باعتباره يوم رأس السنة الجديدة في عام 1582؛ ينظر: <https://www.history.com/topics/holidays/new-years> استرجع في 1445/2/9 هـ.
- (21) ينظر: الميسري، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية: 205/14.
- (22) 50% نمو التسوق في دبي خلال احتفالات رأس السنة الميلادية 2023م. ينظر: <https://goo.su/VrtjU> استرجع في 1445/2/20 هـ، وتبين إحصائيات في الولايات المتحدة إن ربع مجموع الإنفاق الشخصي يكون خلال موسم التسوق لعيد الميلاد وعيد رأس السنة وتشير الأرقام الصادرة عن مكتب الإحصاء الأمريكي أن الإنفاق في المحلات التجارية على صعيد الدولة يرتفع بما يقارب 54%، كما أعلنت شركة التجارة الإلكترونية "أمازون دوت كوم" أن مبيعاتها خلال موسم تسوق عيد الميلاد وعيد رأس السنة تسجل أرقاماً قياسية. ينظر: <https://goo.su/YY7D> استرجع في 1444/6/20 هـ.
- (23) هما النيوز والمهرجان. ينظر: القاري، مرقاة المفاتيح، ح(31065).
- (24) أخرجه: أبو داود، سنن أبي داود، عن أنس بن مالك، باب تفرغ أبواب الجمعة، باب صلاة العيدين، ح(1134)؛ النسائي، السنن الكبرى، كتاب صلاة العيدين، باب بدء العيدين، ح(7671)؛ ابن حنبل، المسند، مسند المكثرين من الصحابة، مسند أنس بن مالك، ح(13620)؛ وصححه: الألباني، السراج المنير: 272/1.



- (25) العيني، شرح سنن أبي داود: 4/477.
- (26) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري، كتاب مناقب الأنصار، باب مقدم النبي ﷺ وأصحابه، ح (3931)، واللفظ له: مسلم، صحيح مسلم، كتاب صلاة العيدين، باب الرخصة في اللعب، ح (892).
- (27) ينظر: الخطابي، أعلام الحديث: الخطابي: 595/1.
- (28) ينظر: ابن حجر، فتح الباري: 2/244.
- (29) ينظر: البغوي، معالم التنزيل في تفسير القرآن: 98/6؛ القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: 13/79.
- (30) أخرجه: البيهقي، السنن الكبرى، كتاب الجزية، باب كراهية الدخول على أهل الذمة في كنائسهم، ح (18895).
- (31) ينظر: ابن تيمية، المستدرک على مجموع فتاوى شيخ الإسلام: 3/133.
- (32) ابن تيمية، مجموع الفتاوى: 330/25.
- (33) المناوي، فيض القدير: 511/1.
- (34) ابن تيمية، مجموع الفتاوى: 330/25.
- (35) ينظر: ابن القيم، أحكام أهل الذمة: 293/1؛ الطيبي، شرح الطيبي على مشكاة المصابيح: 295/4؛ ابن حجر، فتح الباري: 442/2؛ ابن النجار، شرح منتهى الإرادات: 458/4؛ الصنعاني، سبل السلام: 196/3؛ ابن حجر، الفتاوى الفقهية الكبرى: 66/2؛ المناوي، فيض القدير: 511/4.
- (36) أجاز أكثر أهل العلم بيع السلع والخدمات بأقل من ثمن مثلها وهو مذهب الحنفية والشافعية والحنابلة وابن رشد من المالكية، وابن حزم من الظاهرية، واستدلوا بحديث "إن الله هو القابض الباسط المسعّر..." وأدلة أخرى، وذهب المالكية إلى عدم الجواز، والراجح القول بالجواز، للاستزادة ينظر: المصلح، الحوافز التجارية التسويقية: 171.
- (37) ينظر: البابرتي، العناية شرح الهداية: 451/7؛ السَّغْنَّاقِي، الكافي شرح أصول البزودي: 226/1؛ السعدي، تيسير اللطيف المنان: 117.
- (38) ينظر: السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 116.
- (39) ينظر: ابن مازة، المحيط البرهاني: 366/5؛ العيني، البناية: 199/7؛ القرافي، الذخيرة: 75/8؛ ان جزئ، القوانين الفقهية: 192؛ ابن مفلح، الفروع: 306/10؛ المرداوي، الإنصاف: 476/10.
- (40) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري، كتاب المغازي، باب حدثنا قبيصة، ح (44679)، ولفظه: عن عائشة قالت: «توفي النبي ﷺ ودرعه مرهونة عند يهودي بثلاثين»؛ ومسلم، صحيح مسلم، بنحوه عن عائشة في كتاب البيوع، باب الرهن وجوازه في الحضر كالسفر، ح (1603)، قيل ثلاثين صاعًا من بر، وأبو الشحم اليهودي رجل من بني ظفر، ينظر: ابن حجر، فتح الباري: 140/5.
- (41) النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم: 40/11؛ وينظر: القرافي، الذخيرة: 75/8؛ الدِّمِيرِي، النجم الوهاج: 294/4؛ الشوكاني، نيل الأوطار: 277/5.
- (42) أي: طويل شعث الشعر. فتح الباري: ابن حجر (410/4)؛ وينظر: التوضيح: ابن الملقن (535/14).
- (43) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري، كتاب البيوع، باب الشراء والبيع مع المشركين وأهل الحرب، ح (2216).
- (44) ينظر: ابن حجر، فتح الباري: 410/4.
- (45) ابن الملقن، التوضيح: 535/14.
- (46) ينظر: ابن تيمية، المستدرک على مجموع فتاوى شيخ الإسلام: 3/133.
- (47) بلغ إجمالي الربح السنوي لشركة أمازون عام 2023 م مبلغ 270.046 مليار دولار. ينظر: <https://goo.su/nnrG> استرجع بتاريخ 1446/1/23هـ.
- (48) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 64/5.
- (49) أخرجه: الترمذي، سنن الترمذي، أبواب صفة القيامة والرقائق والورع، باب في القيامة، ح (2417)، واللفظ له: الدارمي، سنن الدارمي، باب من كره الشهرة والمعرفة، ح (556)؛ الألباني، صحيح الترغيب، كتاب البعث وأحوال يوم القيامة، فصل في ذكر



- الحساب وغيره، ح(3592)، وقال: حسن صحيح.
- (50) ينظر: السعدي، تيسير الكريم الرحمن: 456.
- (51) في العام 2019م أنفقت الأسر الأمريكية نحو 1.5 تريليون دولار خلال مواسم أعياد الميلاد وأعياد رأس السنة. ينظر: <https://www.argaam.com/ar/article/articledetail/id/1429019> استرجع في 13/1/1446هـ.
- (52) في عام 2019م بلغ متوسط الوقت الذي يقضيه الفرد الأمريكي في التسوق 15 ساعة. ينظر: <https://www.argaam.com/ar/article/articledetail/id/1429019> استرجع في 13/1/1446هـ.
- (53) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري، كتاب الرقاق، باب ما جاء في الرقاق، ح(6412).
- (54) ينظر: الصنعاني، التنوير: 510/10.
- (55) أخرجه: مسلم، صحيح مسلم، كتاب الاستقراض وأداء الدين والحجر والتفليس، باب ما نهي من إضاعة المال، البخاري، صحيح البخاري، كتاب الاعتصام بالسنة، باب ما يكره من كثرة السؤال ومن تكلف ما لا يعنيه، ح(7292).
- (56) ينظر: ابن مازة: المحيط البرهاني: 366/5؛ البناية: العيني: 199/7؛ القرافي، الذخيرة: 75/8؛ ابن جزي، القوانين الفقهية: 192؛ ابن مفلح، الفروع: 306/10؛ المرادوي، الإنصاف: 476/10؛ وقد سبق نقل النووي رحمه الله الإجماع على ذلك في المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج: 40/11.
- (57) ينظر: ابن تيمية، المستدرک على مجموع فتاوى شيخ الإسلام: 133/3.
- (58) ينظر: نفسه، والصفحة نفسها.
- (59) ابن تيمية، مجموع الفتاوى: 332/25.
- (60) أخرجه: أبو داود، سنن أبي داود، كتاب اللباس، باب في لبس الشهرة، ح(4031)؛ ابن حنبل، المسند، مسند المكثرين من الصحابة مسند عبدالله بن عمر رضي الله، ح(5115)، صححه الألباني في صحيح الجامع، ح(6149).
- (61) العصفري: نبت معروف، وعصفرت الثوب صبغته بالعصفر فهو معصفر اسم مفعول. ينظر: الفيومي، المصباح المنير: 414/2، مادة(عصفري).
- (62) أخرجه: مسلم، صحيح مسلم، كتاب اللباس والزينة، باب النبي عن لبس الرجل الثوب المعصفري، ح(2077).

المراجع

القرآن الكريم

- الألباني، م. ن. (2000). صحيح الترغيب والترهيب. مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.
- الأنصاري، ز. م. (1994). فتح الوهاب بشرح منهج الطلاب. دار الفكر.
- البابرتي، م. م. (1970). العناية شرح الهداية، مطبوع بهامش فتح القدير للكمال ابن الهمام. شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، دار الفكر.
- البخاري، م. إ. (1422). صحيح البخاري (محمد زهير بن ناصر الناصر، تحقيق). دار طوق النجاة.
- البعلي، م. ف. (2003). المطلاع على ألفاظ المنع (محمود الأرناؤوط، وياسين محمود الخطيب، تحقيق). مكتبة السوادي.
- البغوي، ح. م. (1417). معالم التنزيل في تفسير القرآن - تفسير البغوي (محمد عبد الله النمر، وعثمان جمعة ضهيرية، وسليمان مسلم الحرش، تحقيق). دار طيبة.
- الجهوتي، م. ي. (2000-2008). كشف القناع عن متن الإقناع (لجنة متخصصة في وزارة العدل، تحقيق). وزارة العدل في المملكة العربية السعودية.
- البهقي، أ. ح. (2011). السنن الكبير (عبد الله بن عبد المحسن التركي، تحقيق). مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية.
- التبريزي، م. ع. (1985). مشكاة المصابيح (محمد ناصر الدين الألباني، تحقيق). المكتب الإسلامي.
- الترمذي، م. ع. (1975). سنن الترمذي، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.

- جبل، م. ح. (2010). *المعجم الاستقافي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم*. مكتبة الآداب.
- ابن جزى، م. أ. (د. ت). *القوانين الفقهية في تلخيص مذهب المالكية*. د. ن.
- الجوهري، إ. ح. (1987). *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية* (أحمد عبد الغفور عطار، تحقيق). دار العلم للملايين.
- ابن حجر، أ. ع. (د. ت). *الفتاوى الفقهية الكبرى* (عبد القادر بن أحمد بن علي الفاكهي، جمع). المكتبة الإسلامية.
- ابن حجر، أ. ع. (1390). *فتح الباري بشرح البخاري* (محمد فؤاد عبد الباقي، ومحب الدين الخطيب، تحقيق). المكتبة السلفية.
- ابن حنبل، أ. م. (2001). *مسند الإمام أحمد بن حنبل* (شعيب الأنزوط، وعادل مرشد، وآخرون، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- الخطابي، ح. م. (1988). *أعلام الحديث - شرح صحيح البخاري* (محمد بن سعد بن عبد الرحمن آل سعود، تحقيق). جامعة أم القرى، مركز البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي.
- ابن خلدون، ع. م. (1981). *العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر* (خليل شحادة، وسهيل زكار، تحقيق). دار الفكر.
- الدارمي، ع. ع. (2000). *مسند الدارمي المعروف بسنن الدارمي* (حسين سليم أسد الداراني، تحقيق). دار المغني للنشر والتوزيع.
- الدِّمِيرِي، م. م. (2004). *النجم الوهاج في شرح المنهاج* (لجنة من العلماء، تحقيق). دار المنهاج.
- أبو داود، س. أ. (د. ت). *سنن أبي داود* (محمد محيي الدين عبد الحميد، تحقيق). المكتبة العصرية.
- الرازي، م. ب. (1999). *مختار الصحاح* (يوسف الشيخ محمد، تحقيق). المكتبة العصرية، الدار النموذجية.
- أبو الرُّب، ع. م. (2018). *مواقع النجوم والكوكبات وساعة الشعرى اليمانية*. د. ن.
- الرصاص، م. ق. (1350). *الهداية الكافية الشافية لبيان حقائق الإمام ابن عرفة الواقية - شرح حدود ابن عرفة للرصاص*. المكتبة العلمية.
- الرملي، م. ع. (1984). *نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج*. دار الفكر.
- الزبيدي، م. م. (2001). *تاج العروس من جواهر القاموس*. وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت.
- السعدي، ع. ن. (2000). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان* (عبد الرحمن بن معلا اللويحي، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- السعدي، ع. ن. (1422). *تيسير اللطيف المنان في خلاصة تفسير القرآن*. وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، السعودية.
- السيِّغْنَاقِي، ح. ع. (2001). *الكافي شرح أصول النزودي* (فخر الدين سيد محمد قانت، تحقيق ودراسة). مكتبة الرشد.
- السمرقندي، م. أ. (1994). *تحفة الفقهاء*. دار الكتب العلمية.
- ابن سيدة، ع. أ. (2000). *المحكم والمحيط الأعظم* (عبد الحميد هندواي، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- السيوطي، ع. ب. (1990). *السراج المنير في ترتيب أحاديث صحيح الجامع الصغير* (محمد ناصر الدين الألباني، وعصام موسى هادي، تحقيق). دار الصديق للنشر والتوزيع.
- الشوكاني، م. ع. (1993). *نيل الأوطار* (عصام الدين الصبايطي، تحقيق). دار الحديث.
- الصنعاني، م. إ. (2011). *التنوير شرح الجامع الصغير* (محمد إسحاق محمد، تحقيق). مكتبة دار السلام.
- الصنعاني، م. إ. (1433). *سبل السلام شرح بلوغ المرام* (محمد صبيح حسن حلاق، تحقيق). دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع.
- الطبي، ح. ع. (1417). *شرح الطبي على مشكاة المصابيح المسمى بالكشاف عن حقائق السنن* (عبد الحميد هندواي، تحقيق). مكتبة نزار الباز.
- العلاق، ب. ع. (1999). *التسويق الحديث*. الدار الجماهيرية.
- علي، ج. (2001). *المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام*. دار الساق.
- عمر، أ. م. وآخرون. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. عالم الكتب.
- العيني، م. أ. (1990). *شرح سنن أبي داود* (خالد بن إبراهيم المصري، تحقيق). مكتبة الرشد.
- العيني، م. أ. (2000). *البنية شرح الهداية* (أيمن صالح شعبان، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- غطاس، ن. (1980). *معجم مصطلحات الاقتصاد والمال وإدارة الأعمال* (انكليزي - عربي). مكتبة لبنان..



- الفيومي، أ. م. (د. ت). *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير*، المكتبة العلمية.
- القاري، ع. س. (2002). *مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح*. دار الفكر.
- القراقي، أ. إ. (1994). *الذخيرة ج 8، 5* (محمد بو خبطة، ومحمد حجي، تحقيق). دار الغرب الإسلامي.
- القرطبي، م. أ. (1964). *الجامع لأحكام القرآن* (أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، تحقيق). دار الكتب المصرية.
- ابن قيم الجوزية، م. ب. (1997). *أحكام أهل الذمة* (يوسف بن أحمد البكري، وشاكر بن توفيق العاروري، تحقيق). رمادى للنشر.
- ابن قيم الجوزية، م. ب. (2019). *إغائة اللهفان في مصايد الشيطان* (محمد عزيز شمس، تحقيق). دار عطاءات العلم، دار ابن حزم.
- كامل، م. م. (2011). عيد رأس السنة القبطية عيد النيروز عيد الشهداء الممثل بالشهداء القديسين على جدران الكنائس: دراسة آثارية سياحية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للسياحة والضيافة* 8 (عدد خاص)، 1-12.
- ابن كثير، إ. ع. (1419). *تفسير القرآن العظيم* (محمد حسين شمس الدين، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- ابن مازة، م. أ. (2004). *المحيط البرهاني في الفقه النعماني- فقه الإمام أبي حنيفة* (عبد الكريم سامي الجندي، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- المرداوي، ع. س. (1995). *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف- مطبوع مع المقنع والشرح الكبير* (عبد الله بن عبد المحسن التركي، وعبد الفتح محمد الحلو، تحقيق). هجر للطباعة والنشر.
- المسيري، ع. *موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية*. <https://shamela.ws/book/2074>
- مصطفى، إ. الزياد، أ. عبد القادر، ح. النجار، م. (د. ت). *المعجم الوسيط*. مجمع اللغة العربية. دار الدعوة.
- المصلح، خ. ع. (د. ت). *الحوافز التجارية النسوية وأحكامها في الفقه الإسلامي*. د. ن.
- ابن مفلح، م. (2003). *الفروع ومعه تصحيح الفروع للمرداوي* (عبد الله بن عبد المحسن التركي، تحقيق). مؤسسة الرسالة، دار المؤيد.
- المقريزي، أ. ع. (1418). *المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار*. دار الكتب العلمية.
- ابن الملقن، ع. ع. (2008). *التوضيح لشرح الجامع الصحيح* (دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث، تحقيق). دار النوادر.
- المنأوي، ع. ع. (1356). *فيض القدير شرح الجامع الصغير*. المكتبة التجارية الكبرى.
- ابن مودود، ع. م. (1937). *الاختيار لتعليل المختار*. مطبعة الحلبي، دار الكتب العلمية.
- ابن منظور، م. م. (1414). *لسان العرب*. دار صادر.
- ابن النجار، م. أ. (2008). *معونة أولي النهى شرح المنتهى المعروف بمنتهى الإرادات* (عبد الملك بن عبد الله دهيش، دراسة وتحقيق). مكتبة الأسد.
- النجدي، ع. م. (1397). *حاشية الروض المربع شرح زاد المستقنع*. د. ن.
- النسائي، أ. ش. (2001). *السنن الكبرى* (حسن عبد المنعم شلبي، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- النووي، ي. ش. (1392). *المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج*. دار إحياء التراث العربي.
- النووي، ي. ش. (1991). *روضة الطالبين وعمدة المفتين* (زهير الشاويش، تحقيق). المكتب الإسلامي.
- النويري، أ. ع. (1423). *نهاية الأرب في فنون الأدب*. دار الكتب والوثائق القومية.

Arabic References

al-Qur'an al-Karim

al-Albānī, M. N. (2000). *Ṣaḥīḥ al-Targhib wa-al-tarhib*. Maktabat al-Ma'arif lil-Nashr wa-al-Tawzi'.

al-Anṣārī, Z. M. (1994). *Faṭḥ al-Wahhāb bi-sharḥ Manhaj al-tullāb*. Dār al-Fikr.

al-Bābārtī, M. M. (1970). *al-ʿināyah sharḥ al-Hidayah, maṭbūʿ bḥāmsh Faṭḥ al-qadīr Ilkmāl Ibn al-humām*. Sharikat Maktabat wa-Maṭbaʿat Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī, Dār al-Fikr.

al-Bukhārī, M. I. (1422). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (Muḥammad Zuhayr ibn Nāṣir al-Nāṣir, taḥqīq). Dār Ṭawq al-najāh.



- al-Ba'li, M. F. (2003). *al-Muṭli' 'alā allāz al-Muqni'* (Maḥmūd al-Arna'ūt, wa-Yāsīn Maḥmūd al-Khaṭīb, taḥqīq). Maktabat al-Sawādī.
- al-Baghawī, H. M. (1417). *Ma'ālim al-tanzil fī tafsīr al-Qur'ān-tafsīr al-Baghawī* (Muḥammad 'Abd Allāh al-Nimr, wa-'Uthmān Jum'ah Ḍumayriyah, wa-Sulaymān Muslim al-Ḥarsh, taḥqīq). Dār Taybah.
- al-Buhūti, M. Y. (2000-2008). *Kashshāf al-qinā' 'an matn al-Iqnā'* (Lajnat mutakhaṣṣiṣah fī Wizārat al-'Adl, taḥqīq). Wizārat al-'Adl fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdiyyah.
- al-Bayhaqī, U. Ḥ. (2011). *al-sunan al-kabīr* ('Abd Allāh ibn 'Abd al-Muḥsin al-Turkī, taḥqīq). Markaz Hajar lil-Buḥūth wa-al-Dīrāsāt al-'Arabīyah wa-al-Islāmīyah.
- al-Tabrizī, M. 'A. (1985). *Mishkāṭ al-Maṣābīḥ* (Muḥammad Nāṣir al-Dīn al-Albānī, taḥqīq). al-Maktab al-Islāmī.
- al-Tirmidhī, M. 'A. (1975). *Sunan al-Tirmidhī*, Sharikat Maktabat wa-Maṭba'at Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī.
- Jabal, M. Ḥ. (2010). *al-Mu'jam al-ishtiqāqī al-mu'aṣṣal li-allāz al-Qur'ān al-Karīm*. Maktabat al-Ādāb.
- Ibn Juzayy, M. U. (D. t). *al-qawānīn al-fiqhiyah fī Talkhīṣ madhhab al-Malikīyah*. D. N.
- al-Jawharī, I. Ḥ. (1987). *al-ṣiḥāḥ Tāj al-lughah wa-ṣiḥāḥ al-'Arabīyah* (Aḥmad 'Abd al-Ghafūr 'Aṭṭār, taḥqīq). Dār al-'Ilm lil-Malāyīn.
- Ibn Ḥajar, U. 'A. (D. t). *al-Fatāwā al-fiqhiyah al-Kubrā* ('Abd al-Qādir ibn Aḥmad ibn 'Alī al-Fakīhī, jam'). al-Maktabah al-Islāmīyah.
- Ibn Ḥajar, U. 'A. (1390). *Faṭḥ al-Bārī bi-sharḥ al-Bukhārī* (Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, wmiḥb al-Dīn al-Khaṭīb, taḥqīq). al-Maktabah al-Salafīyah.
- Ibn Ḥanbal, U. M. (2001). *Musnad al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal* (Shu'ayb al-Arna'ūt, wa-'Ādil Murshid, wa-akharūn, taḥqīq). Mu'assasat al-Risālah.
- al-Khaṭṭābī, H. M. (1988). *A'lām al-ḥadīth-sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (Muḥammad ibn Sa'd ibn 'Abd al-Raḥmān Āl Sa'ūd, taḥqīq). Jāmi'at Umm al-Qurā, Markaz al-Buḥūth al-'Ilmīyah wa-lḥyā' al-Turāth al-Islāmī.
- Ibn Khaldūn, 'A. M. (1981). *al'ibar wa-dīwān al-mubtada' wa-al-khabar fī Tārīkh al-'Arab wa-al-Barbar wa-man 'āṣarahum min dhawī al-sha'n al-akbar* (Khalīl Shihādah, wa-Suhayl Zakkār, taḥqīq). Dār al-Fikr.
- al-Dārimī, 'A. 'A. (2000). *Musnad al-Dārimī al-ma'rūf bsnn al-Dārimī* (Ḥusayn Salīm Asad al-Dārānī, taḥqīq). Dār al-Mughni lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Alddamīry, M. M. (2004). *al-Najm al-wahhāj fī sharḥ al-Minhāj* (Lajnat min al-'ulamā', taḥqīq). Dār al-Minhāj.
- Abū Dāwūd, S. U. (D. t). *Sunan Abī Dāwūd* (Muḥammad Muḥyi al-Dīn 'Abd-al-Ḥamīd, taḥqīq). al-Maktabah al-'Aṣriyah.
- al-Rāzī, M. b. (1999). *Mukhtār al-ṣiḥāḥ* (Yūsuf al-Shaykh Muḥammad, taḥqīq). al-Maktabah al-'Aṣriyah, al-Dār al-Namūdḥajīyah.
- Abwālrrub, 'A. M. (2018). mawāqī' al-nujūm wālkwbāt wsā'h al-Shi'rā al-Yamānīyah, D. N.
- al-Raṣṣā', M. Q. (1350). *al-Hidāyah al-Kāfiyah al-shāfiyah li-bayān ḥaqā'iq al-Imām Ibn 'Arafah al-wāfiyah-sharḥ ḥudūd Ibn 'Arafah Ilrṣā'*. al-Maktabah al-'Imyṭ.
- al-Ramlī, M. 'A. (1984). *nihāyat al-muḥtāj ilā sharḥ al-Minhāj*. Dār al-Fikr.
- al-Zubaydī, M. M. (2001). *Tāj al-'arūs min Jawāhir al-Qāmūs* (majmū'ah min al-'ulamā', taḥqīq). Wizārat al-Irshād wa-al-Anbā, al-Kuwayt.
- al-Sa'dī, 'A. N. (2000). *Taysīr al-Karīm al-Raḥmān fī tafsīr kalām al-Mannān* ('Abd al-Raḥmān ibn Mu'allā al-Luwayḥīq, taḥqīq). Mu'assasat al-Risālah.
- al-Sa'dī, 'A. N. (1422). *Taysīr al-Laṭīf al-Mannān fī Khulāṣat tafsīr al-Qur'ān. Wizārat al-Shu'un al-Islāmīyah wa-al-Awqāf wa-al-Da'wah wa-al-Irshād*, al-Sa'ūdiyyah.
- Alsiighnāqy, Ḥ. 'A. (2001). al-Kāfi sharḥ uṣūl albwdy (Fakhr al-Dīn Sayyid Muḥammad Qānat, taḥqīq wa-dīrāsāt). Maktabat al-Rushd.



- al-Samarqandi, M. U. (1994). *Tuḥfat al-fuqahāʾ*. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyah.
- Ibn sydh, ʿA. U. (2000). *al-Muḥkam wa-al-Muḥīṭ al-Aʿzam* (ʿAbd al-Ḥamid Hindāwī, taḥqīq). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyah.
- al-Suyūṭī, ʿA. b. (1990). *al-Sarraj al-munir fi tartīb aḥādīth Ṣaḥīḥ al-Jāmiʿ al-Ṣaḥīḥ* (Muḥammad Naṣīr al-Dīn al-Albānī, wa-ʿIṣām Mūsā Ḥadī, taḥqīq). Dār al-Ṣiddiq lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.
- al-Shawkānī, M. ʿA. (1993). *Nayl al-awṣār* (ʿIṣām al-Dīn al-Ṣabābiṭī, taḥqīq). Dār al-ḥadīth.
- al-Ṣanʿānī, M. I. (2011). *al-tanwīr sharḥ al-jāmiʿ al-ṣaḥīḥ* (mḥmmad Iṣḥāq mḥmmad, taḥqīq). Maktabat Dār al-Salām.
- al-Ṣanʿānī, M. I. (1433). *Subul al-Salām sharḥ Bulūgh al-marām* (Muḥammad Ṣubḥī Ḥasan Ḥallāq, taḥqīq). Dār Ibn al-Jawzī lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.
- al-Tībī, Ḥ. ʿA. (1417). *sharḥ al-Tībī ʿalā Mishkāṭ al-Maṣābiḥ al-musammā bi-al-Kāshif ʿan ḥaqāʾiq al-sunan* (ʿAbd al-Ḥamid Hindāwī, taḥqīq). Maktabat Nizār al-Bāz.
- al-ʿAllāq, b. ʿA. (1999). *al-Taswīq al-ḥadīth*, al-Dār al-Jamāhīriyah.
- ʿAlī, J. (2001). *al-Mufaṣṣal fi Tarīkh al-ʿArab qabla al-Islām*, Dār al-Saqī.
- ʿUmar, U. M, wa ākharūn. (2008). *Muʿjam al-lughah al-ʿArabiyyah al-muʿāṣirah*, ʿĀlam al-Kutub.
- al-ʿAynī, M. U. (1990). *sharḥ Sunan Abī Dāwūd* (Khalīd ibn Ibrāhīm al-Miṣrī, taḥqīq). Maktabat al-Rushd.
- al-ʿAynī, M. U. (2000). *albnāyḥ sharḥ al-Hidāyah* (Ayman Ṣāliḥ Shaʿbān, taḥqīq). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyah.
- Ghaṭṭās, N. (1980). *Muʿjam muṣṭalahāt al-iqtisād wa-al-māl wa-idārat al-Aʿmāl* (Inklīzī — ʿArabi). Maktabat Lubnān ..
- al-Fayyūmī, U. M. (D. t). *al-Miṣbāḥ al-munir fi Gharīb al-sharḥ al-kabīr*, al-Maktabah al-ʿIlmiyah.
- al-Qārī, ʿA. S. (2002). *Mirqāt al-mafātiḥ sharḥ Mishkāṭ al-Maṣābiḥ*. Dār al-Fikr.
- al-Qarāfī, U. I. (1994). *al-Dhakhīrah* J, 5, 8 (Muḥammad Bū Khabzah, wa-Muḥammad Ḥajjī, taḥqīq). Dār al-Gharb al-Islāmī.
- al-Qurṭubī, M. U. (1964). *al-Jāmiʿ li-aḥkām al-Qurʾān* (Aḥmad al-Baraddūnī, wa-Ibrāhīm Aṭṭafayyish, taḥqīq). Dār al-Kutub al-Miṣriyah.
- Ibn Qayyim al-Jawzīyah, M. b. (1997). *Aḥkām ahl al-dhimmah* (Yūsuf ibn Aḥmad al-Bakrī, wshākr ibn Tawfīq al-ʿĀrūrī, taḥqīq). rmādā lil-Nashr.
- Ibn Qayyim al-Jawzīyah, M. b. (2019). *ighāthat al-lahfān fi maṣāyid al-Shayṭān* (Muḥammad ʿUzayr Shams, taḥqīq). Dār ʿaṭāʾ al-ʿIlm, Dār Ibn Ḥazm.
- Kāmil, M. M. (2011). ʿId Raʿs al-Sunnah al-Qibṭiyah ʿId al-Nayrūz ʿId al-shuhadāʾ al-mumaththil balshhdaʾ al-qiddīsīn ʿalā judrān al-kanāʾis : dirāsah āthariyah siyāhiyah, *Majallat Itiḥād al-jāmiʿāt al-ʿArabiyyah lil-Siyāḥah wāldīyāt* 8 (ʿadad khāṣṣ), 1-12.
- Ibn Kathīr, I. ʿA. (1419). *tafsīr al-Qurʾān al-ʿAzīm* (Muḥammad Ḥusayn Shams al-Dīn, taḥqīq). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyah.
- Ibn Māzah, M. U. (2004). *al-muḥīṭ al-burḥānī fi al-fiqh al-nānī fiqh al-Imām Abī Ḥanīfah* (ʿAbd al-Karīm Sāmī al-Jundī, taḥqīq). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyah.
- Mardāwī, ʿA. S. (1995). *al-Inṣāf fi maʾrifat al-rājīḥ min al-khlāf-maṭbūʿ maʾa al-Muqniʿ wa-al-sharḥ al-kabīr* (ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-Muḥsin al-Turkī, wa-ʿAbd al-Fattāḥ Muḥammad al-Ḥulw, taḥqīq). Hajar lil-Tibāʿah wa-al-Nashr.
- Muṣṭafā, I. al-Zayyāt, U. ʿAbd al-Qādir, Ḥ. al-Najjār, M. (D. t). *al-Muʿjam al-Wasīṭ*. Majmaʾ al-lughah al-ʿArabiyyah. Dār al-dʿw.
- al-Muṣliḥ, Kh. ʿA. (D. t). *al-ḥawāfīz al-Tijāriyah al-taswīqiyah wa-aḥkāmuhā fi al-fiqh al-Islāmī*. D. N.
- Ibn Muṭliḥ, M. (2003). *al-furūʾ wa-maʾāhu taṣḥīḥ al-furūʾ Ilmrāwī* (ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-Muḥsin al-Turkī, taḥqīq). Muʾassasat al-Risālah, Dār al-Muʾayyad.
- al-Maqriṣī, U. ʿA. (1418). *al-mawāʾiz wa-al-ʿtibār bi-dhikr al-Khiṭaṭ wa-al-āthār*. Dār al-Kutub al-ʿIlmiyah. Ibn Muṭliḥ, M. (2003). *al-furūʾ wa-maʾāhu taṣḥīḥ al-furūʾ Ilmrāwī* (ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-Muḥsin al-Turkī, taḥqīq). Muʾassasat al-Risālah, Dār al-Muʾayyad.



- al-Maqrīzī, U. 'A. (1418). *al-mawā'iz wa-al-i'tibār bi-dhikr al-Khiṭaṭ wa-al-āthār*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn al-Mulaqqin, 'A. 'A. (2008). *al-Tawḍīḥ li-sharḥ al-Jāmi' al-ṣaḥīḥ* (Dār al-Falāḥ lil-Baḥṭh al-'Ilmī wa-taḥqīq al-Turāth, taḥqīq). Dār al-Nawādir.
- al-Munāwī, 'A. 'A. (1356). *Fayḍ al-qādir sharḥ al-Jāmi' al-ṣaḥīḥ*. al-Maktabah al-Tijārīyah al-Kubrā.
- Ibn Mawḍūd, 'A. M. (1937). *al-Ikhtiyār li-ta'līl al-Mukhtār*. Maṭba'at al-Ḥalabī, Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn manẓūr, M. M. (1414). *Lisān al-'Arab*. Dār Ṣādir.
- Ibn al-Najjār, M. U. (2008). *m'wnh ūli alnuhā sharḥ al-Muntahā al-ma'rūf bmnthā al-irādāt* ('Abd al-Malik ibn 'Abd Allāh Duhaysh, dirāsah wa-taḥqīq). Maktabat al-Asadī.
- al-Najdī, 'A. M. (1397). *Ḥāshiyat al-Rawḍ al-murbi' sharḥ Zād al-mustaqni'*. D. N.
- al-Nisā'i, U. Sh. (2001). *al-sunan al-Kubrā* (Ḥasan 'Abd al-Mun'im Shalabī, taḥqīq). Mu'assasat al-Risālah.
- al-Nawawī, Y. Sh. (1392). *al-Minhāj sharḥ Ṣaḥīḥ Muslim ibn al-Ḥajjāj*. Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- al-Nawawī, Y. Sh. (1991). *Rawḍat al-ṭālibīn wa-'umdat al-muftīn* (Zuhayr al-Shāwīsh, taḥqīq) al-Maktab al-Islāmī.
- al-Nuwayrī, U. 'A. (1423). *nihāyat al-arab fi Funūn al-adab*. Dār al-Kutub wa-al-Wathā'iq al-Qawmiyah.





Eyelashes: Jurisprudential Issues and Rulings

Dr. Soheir Abdulrahman Zaid Al-Hulaibi^{*}soh1940@hotmail.com**Abstract:**

Deriving its significance from a novel issue in need of contemporary legal reasoning with regard to eyelashes cosmetic procedures impact on acts of worship, the study aimed to elicit Islamic Sharia rulings related to eyelash cosmetic procedures through jurisprudential evidence analysis, focusing on the relationship between adornment and purity, and establishing clear legal Islamic guidelines for these techniques. The analytical approach was adopted. The study defined jurisprudential issues and eyelashes, elucidating rulings on applying artificial eyelashes, transplanting natural eyelashes, and lifting lashes using "lash lift" technique, while detailing steps of each procedure and its impact on purity. The study findings showed that putting on artificial eyelashes was permissible in cases of necessity to compensate for eyelash loss due to burns, but it is forbidden if it prevents water reach or falls under the impermissible ruling. As for transplanting natural eyelashes, it is permissible for medical cases requiring compensation for loss. It was concluded that the lash lifting technique is permissible provided that materials preventing water reach are not used, that there is no harm, and that the adornment is temporary.

Keywords: Eyelash lifting, artificial eyelashes, Eyelash transplanting, Jurisprudence of adornment, Jurisprudential issues, Hair extension.

^{*} Assistant Professor of Jurisprudence Principles, Department of Sharia and Islamic Studies, College of Sharia and Islamic Studies, King Faisal University/ Al-Ahsa, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Hulaibi, S. A. Z. (2025). Eyelashes: Jurisprudential Issues and Rulings, *Journal of Arts*, 13(1), 670-686.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



الرموش: نوازلها وأحكامها الفقهية

*

د. سهير عبدالرحمن زيد الحليبي

soh1940@hotmail.com

الملخص:

تكمن أهمية الدراسة في حداثة موضوعها والحاجة إلى اجتهاد شرعي معاصر يواكب تطورات العصر ويلتزم بمقاصد الشريعة الإسلامية، خاصة أن الإجراءات التجميلية للرموش قد تؤثر على صحة الطهارة والعبادات. هدفت الدراسة إلى استنباط الأحكام الشرعية المتعلقة بهذه الإجراءات من خلال تحليل الأدلة الشرعية والقواعد الفقهية، مع التركيز على العلاقة بين الزينة والطهارة، ووضع ضوابط شرعية واضحة لهذه التقنيات. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، إذ تناولت تعريف النوازل والرموش وناقشت أحكام تركيب الرموش الصناعية، وزراعة الرموش الطبيعية، ورفع الرموش بتقنية "لاش ليفتنج"، مع بيان خطوات كل إجراء وأثره على الطهارة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها أن تركيب الرموش الصناعية جائز في حالات الضرورة تعويضاً لفقدان الرموش الناتج عن الحروق، لكنه محرم إذا منع وصول الماء أو دخل في حكم الوصل المحرم. أما زراعة الرموش الطبيعية، فهي جائزة للحالات الطبية التي تستدعي تعويض الفقد. كما خلصت إلى أن تقنية "لاش ليفتنج" جائزة بشروط، منها عدم استخدام مواد تمنع وصول الماء، وانتفاء الضرر، وأن تكون الزينة مؤقتة.

الكلمات المفتاحية: رفع الرموش، الرموش الصناعية، زراعة الرموش، فقه الزينة، النوازل الفقهية، وصل الشعر.

* أستاذ الفقه وأصوله المساعد - قسم الشريعة والدراسات الإسلامية - كلية الشريعة والدراسات الإسلامية - جامعة الملك فيصل/ الأحساء - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الحليبي، س. ع. ز. (2025). الرموش: نوازلها وأحكامها الفقهية، مجلة الآداب، 13 (1)، 670-686.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



المقدمة:

الحمد لله الذي أنزل القرآن وجعل الشريعة الإسلامية شاملة لكل زمان ومكان، تُلبي حاجات البشر وتحقق مصالحهم، وتنظم جوانب الحياة بما يحقق مصالح العباد في الدنيا والآخرة، قال الله تعالى: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ﴾ [المائدة: 3].

إما بعد، فقد أباح الله الزينة لعباده كنعمته منه، كما في قوله: ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ﴾ [الأعراف: 32]، لكن الإسلام وضع ضوابط توازن بين رغبات النفس وأحكام الدين. فالمرأة بفطرتها تميل إلى الزينة، والإسلام أقرها في حدود الاعتدال، دون إسراف أو إظهار للعورات، تحقيقاً للتوازن بين حاجات الإنسان وأحكام الشريعة.

ومن المسائل الدقيقة والمستجدة التي تستدعي إعمال النظر الفقهي وإمعان الفكر، ما يتعلق بالتدخلات التجميلية الحديثة في الرموش، سواء من حيث تركيبها أو زراعتها أو رفعها.

تأتي هذه الدراسة بعنوان "الرموش نوازلها وأحكامها الفقهية" تلبية لحاجة فقهية معاصرة تتطلب دراسة تحقيق المناط وتطبيق قواعد المصالح والمفاسد، بهدف التوازن بين مقاصد الشريعة والمتغيرات الحديثة. وتبرز المسألة الفقهية في التوفيق بين متطلبات الطهارة وصحة العبادة من جهة، ومراعاة الفطرة الإنسانية في حب التجميل والتزين من جهة أخرى.

ونظراً لعدم وجود نص صريح أو سابقة فقهية واضحة حول هذه المسألة، فقد أصبح من الواجب على العلماء المعاصرين دراسة الموضوع بعمق واستخدام أدوات الاجتهاد، امثالاً لقوله تعالى: ﴿فَسَتَلَوْا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ [النحل: 43]. وانطلاقاً من هذا جاءت الدراسة الحالية لتجمع بين فقه النصوص وفقه الواقع، إلى جانب الاستعانة بأهل الاختصاص الطبي لفهم تأثير هذه الإجراءات على الطهارة والعبادات.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى استنباط أحكام شرعية تحقق مقاصد الشريعة في حفظ الدين، من خلال ضمان صحة العبادات، وحفظ النفس، بمراعاة الجوانب الصحية والنفسية للمرأة. كما يسعى إلى إيجاد توازن بين الحاجة الفطرية للتجميل والالتزام بالضوابط الشرعية، للوصول إلى فتوى معاصرة تلي حاجات المكلفين دون المساس بثوابت الشريعة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمحور مشكلة الدراسة حول استنباط الأحكام الفقهية المتعلقة بالإجراءات التجميلية في الرموش، مع التركيز على مدى تأثيرها على الطهارة والعبادات. ويمكن صياغة هذه المشكلة في الأسئلة التالية:

- ما الحكم الشرعي لتركيب الرموش الصناعية بأنواعها المختلفة؟
- ما حكم زراعة الرموش، وهل تُعتبر من قبيل تغيير خلق الله المحظور شرعاً؟
- ما أثر هذه التدخلات على صحة الوضوء، وهل تُشكل حائلاً يمنع وصول الماء إلى البشرة؟
- كيف تناول الفقهاء المعاصرون هذه المسألة، وما الأدلة الشرعية التي استندوا إليها؟
- ما الضوابط الشرعية التي يجب مراعاتها عند القيام بهذه الإجراءات لضمان صحة العبادات؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذا الموضوع في عدة جوانب:

- حداثة الموضوع وعدم التطرق إليه قديماً: الإجراءات التجميلية في الرموش بصورتها الحالية لم تكن موجودة قديماً، مما يستدعي اجتهاداً فقهياً معاصراً يوضح الأحكام الشرعية المرتبطة بها.
- قلة الدراسات التفصيلية الحالية: رغم وجود بعض الفتاوى، فإن الدراسات التفصيلية التي تؤصل لهذه المسألة

- وتبين أحكامها بدقة ما زالت محدودة، مما يبرز الحاجة لمزيد من البحث والتأصيل.
- اختلاف الآراء الفقهية: تباينت آراء الفقهاء المعاصرين حول شرعية هذه الإجراءات، مما يستدعي دراسة تحليلية تجمع بين هذه الآراء وتحدد الرأي الراجح بناءً على الأدلة الشرعية.
- تأثيرها على الطهارة والعبادات: بسبب ضرورة إزالة العوائق التي تمنع وصول الماء للبشرة في الوضوء والغسل، فإن هذه الإجراءات التجميلية قد تؤثر على شرط الطهارة.
- انتشار هذه الممارسات في المجتمع: نظرًا لتزايد الإقبال على هذه الإجراءات، تبرز الحاجة لتقديم توجيه شرعي يساعد المسلمين على الالتزام بشعائهم الدينية دون حرج.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق: الأهداف التالية:

- 1- تعميم الفائدة بتقديم دراسة فقهية حول الإجراءات التجميلية في الرموش، مستندة إلى الأدلة الشرعية والقواعد الأصولية.
- 2- فهم العلاقة بين التجميل والطهارة، وتوضيح كيف أن الشريعة الإسلامية راعت حاجات الإنسان الفطرية في التزين، مع الحفاظ على شروط الطهارة وصحة العبادات، بما يحقق التوازن بين الحاجة الفطرية للتجميل والالتزام بأحكام الشريعة الإسلامية.
- 3- تحليل آراء الفقهاء المعاصرين، وتعزيز دورهم في الاجتهاد الفقهي، مع مناقشة أدلتهم والترجيح بينها وفق منهجية علمية.
- 4- وضع ضوابط شرعية واضحة لاستخدام هذه التدخلات التجميلية، بما يُيسر على المسلمين ممارسة حياتهم دون إخلال بأحكام الدين.
- 5- الإسهام في سد الفجوة العلمية في المكتبة الفقهية حول هذا الموضوع، وتشجيع المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال النوازل المعاصرة.

الدراسات السابقة:

رغم تناول بعض الدراسات والفتاوى المعاصرة للإجراءات التجميلية المتعلقة بالرموش، إلا أن الحاجة ما زالت قائمة لمزيد من البحث والدراسة في هذه النازلة. وعلى الرغم من وجود دراسات فردية من بعض العلماء والباحثين المعاصرين تناولت جوانب من هذه المسألة، إلا أن مجال البحث ما زال يحتاج إلى مزيد من التأصيل لأحكام الإجراءات التجميلية للرموش كالتركيب والزراعة والرفع وما يترتب عليها من آثار في الطهارة والوضوء. وفيما يأتي نستعرض أهم الدراسات السابقة التي تطرقت لهذا المجال:

- دراسة باسمه عليان راشد الجبني (2020) بعنوان "أحكام زينة الشعر وما يتعلق به في الفقه الإسلامي": تناولت أحكام زينة الشعر مثل الوصل والصبغ والنمص، واعتبرت تركيب الرموش الصناعية محرّمًا كونه من الوصل المحرم، ويضر بالجفون.
 - دراسة محمد لواح الرقااص (2021) بعنوان "الأحكام الفقهية لتجميل العين": ناقشت التجميل المتعلق بالجفون وتوسيع العين، وتوصلت إلى جواز الرموش الصناعية الملصقة على الجفن، ومنعها إذا وُصلت بالرموش الطبيعية.
- وهذه الدراسة قريبة من الدراسة الحالية، غير أنها تركز على الأحكام الشرعية المتعلقة بتجميل العين، سواء كان ذلك من خلال استعمال العدسات الملونة أو غيرها من وسائل التجميل التي تستخدم لتحسين مظهر العين، وهي تتناول



مسألة الحلال والحرام في استخدام هذه الوسائل، وهل يعد التجميل جائزاً من منظور الشريعة الإسلامية أم لا؟ أي أنها تتعامل مع "العيون" بشكل عام من ناحية تجميلها، بينما تركز الدراسة الحالية بشكل خاص على "الرموش" وما يرتبط بها من أحكام فقهية.

- دراسة محمد بن عبدالله الطيار (2021) بعنوان "مستجدات وصل الشعر: دراسة فقهية": تناولت مستجدات وصل الشعر وزراعة الرموش، واعتبرت زراعة الشعر للحاجة جائزة، وحكمت بعدم جواز الرموش الصناعية بوصفها نوعاً من الوصل المحرم.

- دراسة ندا حسن الحميد (2022) بعنوان "أحكام الزينة المعاصرة، المايكروبلدينج ورفع الرموش": تطرقت الدراسة إلى حكم رفع الرموش باستخدام تقنية (Lash lifting) واعتبرتها جائزة إذا لم تتضمن وصلًا أو مواد خارجية، واعتمدت على الرموش الطبيعية. وهذه الدراسة قريبة من الدراسة الحالية، غير أنها تركز على الزينة المعاصرة، مع التركيز بشكل خاص على المايكروبلدينج (وهي تقنية رسم الحواجب باستخدام الوشم شبه الدائم) ورفع الرموش (وهي تقنيات لزيادة كثافة وطول الرموش). وتتناول حكم المايكروبلدينج والرفع الصناعي للرموش، مع تحديد موقف الفقهاء من هذه التقنيات ومدى توافقها مع الشريعة الإسلامية. أما الدراسة الحالية فهي تركز على الرموش تحديداً، سواء كانت طبيعية أم صناعية، وتتعامل مع الأحكام الفقهية الخاصة بالرموش، والعلاقة بين أحكام الرموش والطهارة.

- دراسة الباحثة بدرية بنت صالح الساري (2022) بعنوان "تجميل الحواجب باستخدام تقنية "مايكروبلدينج" ورفع الرموش بتقنية "لاش ليفتينج" دراسة فقهية": خلصت إلى جواز (Lash lifting) لتحسين مظهر الرموش الطبيعية دون إضافة وصل، مع تأكيد ضرورة سلامة المواد المستخدمة.

وهذه الدراسة قريبة من الدراسة الحالية، غير أنها تركز على تقنيتين محددين في مجال التجميل، وتقدم دراسة فقهية للأحكام الشرعية المتعلقة باستخدام هاتين التقنيتين، بهدف تحليل ما إذا كانت تقنيات التجميل هذه تتوافق مع الشريعة الإسلامية أم لا؟ ودراسة ما إذا كانت تندرج ضمن الزينة المباحة أم لا، وفقاً لمختلف الآراء الفقهية.

أما الدراسة الحالية فهي تركز بشكل خاص على الرموش والنوازل المتعلقة بها، وتبحث في الأحكام الفقهية المتعلقة بالتعديل والتجميل للرموش، سواء عن طريق استخدام الرموش الصناعية أو تقنيات التجميل الحديثة، والنظر في تأثير ذلك على الأمور الشرعية مثل الوضوء والطهارة.

واستناداً إلى الدراسات السابقة، تتناول الدراسة الحالية الأحكام الفقهية المتعلقة بالإجراءات التجميلية للرموش، بما يشمل تركيبها وزراعتها ورفعها، مع التركيز على ما يترتب على هذه الإجراءات من آثار تتعلق بالطهارة والوضوء وصحة العبادات. كما تسعى الدراسة إلى تقديم تحليل شامل يستند إلى النصوص الشرعية المعتمدة، والأدلة الفقهية المستنبطة، والقواعد الأصولية الراسخة، إضافةً إلى مناقشة أقوال العلماء وآرائهم المختلفة، واستكشاف الضوابط الشرعية التي تضمن التوازن بين الحاجة الفطرية للتجميل والالتزام بأحكام الشريعة الإسلامية، مع التركيز على تحقيق مقاصد الشريعة في حفظ الدين والنفس.

والخلاصة أن الفرق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية يمكن تلخيصه في النقاط التالية:

- التركيز الموضوعي: الدراسات السابقة تناولت جوانب مختلفة من التجميل المرتبط بالرموش، مثل زراعة الرموش، تركيب الرموش الصناعية، ورفع الرموش، مع التركيز على الأحكام الفقهية لكل منها، والدراسة الحالية تركز على الرموش كموضوع شامل، سواء كانت طبيعية أم صناعية، مع التركيز على النوازل الفقهية المتعلقة بها، وتأثير هذه الإجراءات على الطهارة والوضوء وصحة العبادات.



- النوازل والأحكام الفقهية: الدراسات السابقة تناولت الأحكام الشرعية لبعض تقنيات التجميل، لكنها لم تركز بشكل خاص على النوازل الفقهية المتعلقة بالرموش، والدراسة الحالية تركز بشكل رئيسي على النوازل الفقهية المتعلقة بالرموش، بما في ذلك الآثار الفقهية على الطهارة والوضوء والصلاة، مع تحليل أعمق لهذه المسائل الفقهية.

- المجال الفقهي: الدراسات السابقة قدمت أحكاماً فقهية متعلقة بتقنيات تجميلية محددة، لكنها لم تدرس العلاقة بين هذه الأحكام والعبادات (مثل الطهارة والوضوء) بشكل مفصل، والدراسة الحالية تسعى إلى التأصيل الفقهي لأحكام الرموش بما في ذلك التأثير على العبادات، والتركيز على التوازن بين الزينة الفطرية والالتزام بأحكام الشريعة.

- الأحكام الخاصة بالمواد والتقنيات: الدراسات السابقة: تناولت تقنيات مثل المايكروبلدينج ورفع الرموش، مع بعض الأحكام الخاصة بشأن المواد المستخدمة (مثل المواد الخارجية أو الوصل)، والدراسة الحالية تركز على الأحكام المتعلقة باستخدام المواد في إجراءات التجميل للرموش، وكيف يمكن أن تؤثر على صحة الطهارة والوضوء عند استخدامها.

- الهدف: الدراسات السابقة كانت تركز على حكم الزينة التجميلية للرموش بشكل عام، سواء كانت محرمة أم جائزة، والدراسة الحالية تهدف إلى تحقيق توازن بين الحاجة الفطرية للتجميل والالتزام بأحكام الشريعة الإسلامية.

- نطاق البحث: الدراسات السابقة اقتصرت في دراستها على أحكام معينة مثل الرموش الصناعية أو رفع الرموش، ولم تتوسع في الآثار الفقهية المتعلقة بالعلاقة مع الطهارة والوضوء، والدراسة الحالية توسعت لتشمل جميع الإجراءات التجميلية للرموش، من تركيب وزراعة ورفع الرموش، بما في ذلك البحث في النوازل الحديثة وأثرها على العبادات.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج التحليلي من خلال استقراء النصوص الشرعية عبر جمع الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المتعلقة بأحكام التجميل والزينة والطهارة لفهم أسس التشريع. كما يعنى بدراسة آراء الفقهاء القدامى في مسائل مثل أحكام الحائل في الوضوء والزينة لاستخلاص القواعد الفقهية المفيدة لتناول الموضوع. ويتضمن مراجعة وتحليل اجتهادات الفقهاء المعاصرين حول المسائل المتعلقة بالرموش الصناعية والزراعة والرفع، مع مناقشة الأدلة التي استندوا إليها وفق القواعد الأصولية. بالإضافة إلى ذلك، تستفيد الدراسة من الدراسات الطبية الحديثة لفهم طبيعة وتأثير هذه الإجراءات التجميلية على الجسم، مما يساعد في تقديم فهم أدق لأثرها الشرعي، خاصة فيما يتعلق بالطهارة.

هيكلية الدراسة:

قسمت الدراسة إلى مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة.

المقدمة: بينت فيها أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، ومشكلة الدراسة، وأهدافها، ومنهج الدراسة، وخطتها، والدراسات السابقة.

التمهيد: وهو يتضمن التعريفات الإجرائية (تعريف النوازل، تعريف الرموش).

المبحث الأول: تركيب الرموش الصناعية. ويتضمن:

- **المطلب الأول:** تعريف الرموش الصناعية وأنواعها.
- **المطلب الثاني:** حكم تركيب الرموش الصناعية وتأثيرها على الطهارة.

المبحث الثاني: زراعة الرموش. ويتضمن:

- **المطلب الأول:** تعريف زراعة الرموش الطبيعية وكيفية إجرائها.
- **المطلب الثاني:** حكم زراعة الرموش الطبيعية وتأثيرها على الطهارة.

المبحث الثالث: رفع الرموش بتقنية لاش ليفتنج (Lash lifting). ويتضمن:



- المطلب الأول: حقيقة تقنية لاش ليفتنج وخطواتها.

- المطلب الثاني: حكم رفع الرموش بتقنية لاش ليفتنج وتأثيرها على الطهارة.

الخاتمة: وتشمل النتائج والتوصيات.

التمهيد: التعريفات الإجرائية

تعريف النوازل:

النوازل لغة: جمع نازلة، وهي اسم فاعل من نزل، قال ابن فارس: "النون والزاي واللام كلمة صحيحة تدل على هبوط الشيء ووقوعه، وأكثر ما تطلق على نزول أمر فيه شدة"⁽¹⁾.

النوازل اصطلاحاً: عرفت بعدة تعريفات منها: الحادثة المستجدة التي تحتاج إلى حكم شرعي⁽²⁾. وقيل هي: الوقائع الجديدة التي لم يسبق فيها نص أو اجتهاد⁽³⁾.

وتعرف النوازل إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: الوقائع أو المسائل المستجدة التي تطرأ على المجتمع نتيجة لتغير الظروف والأحوال أو ظهور مستجدات لم يسبق فيها نص تشريعي مباشر أو اجتهاد فقهي من العلماء المتقدمين، وتتطلب هذه الحوادث اجتهاداً شرعياً جديداً يستند إلى الأصول والقواعد الفقهية لتحقيق الحكم الشرعي الذي يواكب مستجدات العصر ويحقق مقاصد الشريعة.

تعريف الرموش:

الرموش لغة: جمع رُمش، وهي الأهداب أي الشعر النابت على أطراف الجفون، يقال: سقطت رموش عيني من الرمد، ورمش العين: جفها⁽⁴⁾.

الرموش اصطلاحاً: لم أقف على معنى الرموش عند الفقهاء، والذي يظهر أنها لا تخرج عن المعنى اللغوي عندهم. ويمكن صياغة التعريف الاصطلاحي للرموش بأنها: شعيرات دقيقة تنبت على أطراف الجفون، وتعمل كحاجز طبيعي لحماية العين من الأجسام الخارجية. تتعلق بها بعض الأحكام الفقهية عند الطهارة: إذ يجب إيصال الماء إليها عند غسل الوجه في الوضوء، وتخضع أيضاً لأحكام الزينة والوصل عند التجميل. والتعريف الإجرائي للرموش في الدراسة الحالية لا يختلف عن التعريف الاصطلاحي.

المبحث الأول: تركيب الرموش الصناعية

المطلب الأول: تعريف الرموش الصناعية وأنواعها⁽⁵⁾:

أولاً: تعريف الرموش الصناعية

الرموش الصناعية هي شعيرات دقيقة مصممة لتبدو مشابهة للرموش الطبيعية، تُصنع عادةً من مواد بلاستيكية أو مواد مشابهة أخرى ذات مرونة وخفة. تُثبت هذه الشعيرات على قواعد صغيرة جداً بطريقة تحاكي الشكل الطبيعي للرموش، ويتم لصقها على الجفن باستخدام مادة لاصقة مخصصة تُوضع بدقة على طرف الرموش العلوي. وتُستخدم الرموش الصناعية لإضفاء مظهر أكثر طولاً وكثافة للرموش الطبيعية، وغالباً ما يتم اختيارها لأغراض تجميلية مثل المناسبات أو الاستخدام اليومي. ومع ذلك، تختلف أنواعها من حيث فترة الاستخدام، حيث توجد أنواع مؤقتة تُزال بسهولة وأنواع طويلة الأمد تتطلب تثبيتاً دائماً⁽⁶⁾.

ثانياً: أنواع الرموش الصناعية⁽⁷⁾:

1- المؤقتة: وهي التي تستخدم لفترة قصيرة، كمناسبة واحدة أو يوم واحد، ويمكن نزعها بسهولة.

2- الطويلة الأمد: وهي التي تستخدم لفترات طويلة تصل إلى 6 أشهر، وتوضع بطريقتين:



- إحداهما: التدخل الجراحي ويتضمن زرع رموش صناعية دائمة في خط الرموش الطبيعي.
 - ثانيهما: طريقة تركيب خاصة ودقيقة جداً حيث يتم تركيب الرموش الصناعي على الرموش الطبيعي وليس على الجلد عن طريق لاصق خاص بها.
- وعلى الرغم من أن الرموش الصناعية تمنح العين مظهرًا جذابًا وأكثر جمالية، إلا أنها قد تُسبب بعض الآثار الجانبية والمشاكل الصحية؛ مثل التهاب العين الناتج عن تهيج الجفون أو المواد اللاصقة المستخدمة، وتساقط الرموش الطبيعية نتيجة للضغط المستمر على بصيلات الشعر، بالإضافة إلى احتمال التعرض للعدوى البكتيرية أو الفطرية بسبب سوء النظافة أو استخدام منتجات غير آمنة.

المطلب الثاني: حكم تركيب الرموش الصناعية

إذا كان تركيب الرموش لضرورة كمن أصيب بمرض أو حرق فأُتلف رموش العين مما أدى إلى تغير شكله وقبح صورته فهذا لا حرج فيه إذا كان بالقدر المطلوب فالضرورات تقدر بقدرها.

والدليل على ذلك أننا نجد في السنة النبوية أمثلة تُظهر أن بعض التغيرات في الخلق قد تكون مشروعة إذا كانت للحاجة والضرورة. ومن هذه الأمثلة ما رواه عبد الرحمن بن طرفة «أَنَّ جَدَّةَ عَرْفَجَةَ بِنْتُ أَسْعَدَ قَطَعَ أَنْفَهُ يَوْمَ الْكَلَابِ، فَاتَّخَذَ أَنْفًا مِنْ وَرَقٍ فَأَتَتْ عَلَيْهِ، فَأَمَرَهُ النَّبِيُّ ﷺ فَاتَّخَذَ أَنْفًا مِنْ ذَهَبٍ» (رواه الترمذي)⁽⁸⁾. وهذا الحديث يدل على جواز تغيير الخلق لأغراض طبية وتجميلية مشروعة عند الضرورة.

أما إذا كانت هذه الرموش للزينة فقد اختلف العلماء المعاصرون في حكمها، ويرجع السبب في ذلك إلى أن النساء إنما تستخدمها لإظهار الرموش بشكل أكثر طولًا وكثافة، فهل تلحق بالوصل المحرم أم لا؟ وقد جاء خلافهم على قولين:

القول الأول: تحريم تركيب الرموش الصناعية، وهو قول اللجنة الدائمة للإفتاء في المملكة، وقول ابن عثيمين، وابن جبرين⁽⁹⁾.

واستدلوا بما يلي:

1- قوله تعالى: ﴿وَلَا مَرْئَهُمْ فَلْيَغْيِرْنَ خَلْقَ اللَّهِ﴾ [النساء: 119].

وجه الدلالة: أن تركيب الرموش الصناعية يُعد تغييرًا لخلق الله فيحرم وضعها.⁽¹⁰⁾

نوقش: بأن تركيب الرموش الصناعية عبارة عن إضافة جزيئات للجسم غير داخلية في بنية العضو إذ تزال بعد انتهاء الغرض منها، فلا تُعد تغييرًا لخلق الله تعالى لعدم دوامها.⁽¹¹⁾

2- أن تركيب الرموش الصناعية يدخل في عموم أدلة النهي عن الوصل ولعن فاعله؛ لأنها توصل بالرموش الطبيعية فتأخذ حكمه.⁽¹²⁾

نوقش: بأن الوصل المنهي عنه هو ما كان في شعر الرأس⁽¹³⁾.

3- ما فيها من الغش والخداع والتدليس⁽¹⁴⁾.

نوقش: بأن المسألة في حكم تركيب الرموش الصناعية من حيث الأصل، وأما الغش والتدليس فهو أمر خارجي، مع أنه قد ينتفي الغش والتدليس، فيما لو وضعها المرأة بطلب من زوجها، فيجوز على هذا التعليل.⁽¹⁵⁾

4- ما فيها من الضرر على محالها من الجسم.⁽¹⁶⁾

نوقش: بأنه يوجد من الرموش ما لا تتضرر المرأة بوضعها، فيكون جائزًا على هذا التعليل.⁽¹⁷⁾

القول الثاني: جواز تركيب الرموش الصناعية، وهو قول بعض المعاصرين منهم الدكتور يوسف الشبيلي والدكتور خالد المصلح.⁽¹⁸⁾



واستدلوا بما يلي:

- 1- أن الأصل في الزينة الإباحة ما لم يرد دليل على المنع، والرموش الصناعية من الزينة التي لم يرد فيها نهي خاص، فتبقى على الإباحة الأصلية.⁽¹⁹⁾
 - 2- أن الوصل الملعون فاعله هو وصل شعر الرأس، والرموش الصناعية لا تلحق به.⁽²⁰⁾
- نوقش: بأن الشريعة الإسلامية لا تفرق بين متمثلين، وتركيب الرموش الصناعية كوصل شعر الرأس لا فرق بينهما.⁽²¹⁾

الترجيح:

- الرموش الصناعية من حيث الحكم عليها تنقسم إلى قسمين:
- القسم الأول: الرموش طويلة الأمد التي توضع لفترات طويلة تمتد إلى 6 أشهر فهذه لا تجوز؛ لأنها من وصل الشعر المحرم كما أنها تمنع وصول الماء.
- القسم الثاني: الرموش المؤقتة التي توضع على الجفن بجانب الرموش الطبيعية لفترة قصيرة باستخدام الصمغ وتزال بسهولة فهذه -والله تعالى أعلم- يرحح فيها هو الجواز؛ لأنها من الزينة المباحة، وليست من الوصل المحرم، أو التغيير لخلق الله ولكن هذا الجواز له ضوابط وهي⁽²²⁾:
- 1- ألا تكون من شعر آدمي أو مواد نجسة.
 - 2- ألا توصل بالرموش الطبيعية، ولكن توضع وضغاً على الجفن.
 - 3- ألا تمنع وصول الماء إلى الرموش الطبيعية عند الطهارة.
 - 4- انتفاء الضرر.

أثر تركيب الرموش الصناعية على الطهارة:

تعد الرموش جزءاً من الوجه الذي يجب غسله أثناء الوضوء والغسل؛ وفقاً لأحكام الشريعة الإسلامية؛ إذ يتطلب ذلك وصول الماء إلى أجزائه كافة، بما في ذلك الرموش وأصولها. وبناءً على ذلك، فإن وضع الرموش الصناعية باستخدام مواد لاصقة تُكوّن حاجزاً يمنع وصول الماء، أو إذا كانت تُثبت بطرق تجعلها دائمة أو شبه دائمة، كل ذلك لا يجوز شرعاً للمرأة التي ترغب في الطهارة الصحيحة، لأن ذلك يُخل بشرط من شروط الوضوء والغسل.

أما في الحالات التي تُستخدم فيها الرموش الصناعية بمواد قابلة للتحلل أو تحتوي على فتحات تتيح نفاذ الماء إلى الرموش الطبيعية والجفون، أو إذا كانت مصممة لتكون قابلة للإزالة بسهولة قبل أداء الطهارة، فإن ذلك لا يؤثر على صحة الطهارة، ويُعد استخدام هذه الأنواع جائزاً شرعاً. ومع ذلك، يجب توخي الحذر عند اختيار الأنواع والمواد المستخدمة لضمان التوافق مع متطلبات الطهارة، وتجنب أي أضرار صحية محتملة قد تصاحب استخدام الرموش الصناعية.⁽²³⁾

المبحث الثاني: زراعة الرموش الطبيعية

المطلب الأول: تعريف زراعة الرموش الطبيعية وخطواتها

تعريف زراعة الرموش⁽²⁴⁾:

زراعة الرموش إجراء تجميلي يتمثل في نقل بصيلات الشعر من مناطق مانحة مناسبة في الجسم؛ مثل خلف الرأس أو مناطق أخرى، إلى منطقة الجفون التي فقدت رموشها أو أصبحت متناثرة بسبب عوامل مختلفة؛ مثل تساقط الرموش الناتج عن الحروق، أو الأمراض، أو العلاجات الطبية. وتُعد هذه العملية من الحلول التجميلية الدقيقة التي تهدف إلى استعادة الكثافة الطبيعية للرموش وتعزيز مظهر العينين بشكل طبيعي ومتناسق.

خطوات زراعة الرموش⁽²⁵⁾:

- 1- التحضير للعملية: وذلك عن طريق تطهير الوجه وتنظيفه، وخاصة العينين والتجفيف جيدا.
 - 2- التخدير: يقوم الفريق الطبي بتخدير مساحة 1 سنتيمتر مربع موضعياً من المنطقة المانحة خلف الرأس أو من جزء آخر في الجسم، فيقتطفون منها عدداً كافياً للرموش.
 - 3- تثبيت الجفون: بعد أن يبدأ مفعول المخدر، يتم تثبيت الجفون بألة خاصة ليتسنى للطبيب أن يبدأ بزراعة البصيلات، وغالباً ما يتم استخدام عدسات للتكبير عالية الدقة.
 - 4- زراعة البصيلات: وتتم باستخدام إحدى طريقتين:
- الطريقة الأولى: يتم عمل شقوق صغيرة جداً وغرز كل بصيلة على حدة في كل شق، وفي هذه الحالة تكون طريقة الاقتطاف هي المستخدمة لأخذ الشعيرات من المنطقة المانحة.
- الطريقة الثانية: يتم استخدام إبرة مقوسة بنهايتها الشعرة المراد زراعتها وإدخالها من الجفن في اتجاه نمو شعر الرموش، وإخراجها من مكان إنبات الرموش.
- يقوم الطبيب بتكرار خطوة زراعة البصيلات بشكل دقيق حتى يكتمل زرع جميع الشعيرات المطلوبة. يتراوح عدد الرموش المزروعة في العين الواحدة بين 30 إلى 40 رمشاً، وذلك حسب الكثافة التي يحتاجها الشخص لتحقيق المظهر الطبيعي المطلوب. وتستغرق العملية عادةً ما بين ساعتين إلى ثلاث ساعات، اعتماداً على عدد الرموش المزروعة وحالة الشخص. وبعد الانتهاء من العملية، يمكن للمريض العودة إلى المنزل في نفس اليوم، مع تقديم تعليمات محددة للعناية بالعين لضمان نجاح العملية.

المطلب الثاني: حكم زراعة الرموش

عملية زرع الرموش من العمليات التجميلية التي اختلف العلماء المعاصرون في حكمها ويرجع السبب في ذلك إلى أن الفقهاء يفرقون في الحكم على أي إجراء بالبدن بين ما كانت الحاجة داعية إلى فعله لإزالة ضرر، وبين ما كان بقصد التجميل وزيادة الحسن، وبناء عليه يمكن القول بأن زراعة الرموش لا تخلو من حالتين:

الحالة الأولى: أن يكون شعر الرموش موجوداً، لكن يريد الإنسان زيادته فيزرع معه غيره بغرض التجميل والتزين، وهذا لا يظهر له مسوغ شرعي، فيبقى على المنع.⁽²⁶⁾

وذلك للأدلة التالية:

- 1- أن زراعة الرموش بقصد تكثيفها للتجميل والتزين تشبه وصل الشعر المحرم، وتدخل في تغيير خلق الله.⁽²⁷⁾
 - 2- أن في زراعة الرموش غشاً وتدليساً، وهو محرم شرعاً.⁽²⁸⁾
- الحالة الثانية: أن يكون شعر الرموش معدوماً إما لعدم ظهوره أصلاً، أو لزواله بعارض، فتجوز زراعته، وهو رأي عدد من العلماء المعاصرين كالـدكتور صالح الفوزان والدكتور سعد الخثلان.⁽²⁹⁾
- وذلك للأدلة التالية:

- 1- أنه ﷺ أذن لعرفجة بن أسعد أن يتخذ أنفاً من ذهب، لأن أنفه قطع يوم كلاب، فدل على أن إعادة العضو لموضعه الطبيعي جائز.⁽³⁰⁾
- 2- أن تقويم الخلق، وإصلاح الخلل الذي اعتراه، ليس تغييراً لخلق الله، فلا يكون ممنوعاً.⁽³¹⁾
- 3- أن زراعة الرموش من باب إزالة العيوب، وإزالة العيوب جائزة شرعاً.⁽³²⁾



أثر زراعة الرموش على الطهارة:

زراعة شعر الرموش لا تؤثر على صحة الطهارة، سواء في الوضوء أو الغسل، وذلك لأن الشعر المزروع ينمو طبيعياً بعد العملية، ويصبح جزءاً من الجسم. ومن ثم، فإنه لا يشكل عائقاً يمنع وصول الماء إلى البشرة أو الرموش، مما يعني أن الطهارة تظل صحيحة. ولا تتأثر بهذه العملية. وعليه، فإن زراعة الرموش تُعد إجراءً تجميلاً لا يتعارض مع شروط صحة العبادات المرتبطة بالطهارة.⁽³³⁾

المبحث الثالث: رفع الرموش بتقنية لاش ليفتنج (Lash lifting)

المطلب الأول: حقيقة تقنية لاش ليفتنج وخطواتها

حقيقة تقنية لاش ليفتنج:

"لاش ليفتنج" (Lash Lifting) هي عبارة إنجليزية تتألف من كلمتين: "لاش" (Lash) وتعني هدب العين، و"ليفنت" (Lift) وتعني الرفع أو التعزيز، مما يجعل المعنى العام للمصطلح هو "رفع هدب العين". تُعرف هذه التقنية بأنها إجراء تجميلي يعتمد على استخدام مواد كيميائية، وأبرزها مادة الكيراتين، بهدف رفع الرموش الطبيعية من القاعدة إلى الأطراف، مما يمنحها مظهراً أكثر طولاً وكثافة بشكل طبيعي دون الحاجة إلى استخدام الرموش الصناعية.⁽³⁴⁾

وتُعد هذه التقنية وسيلة تجميلية تهدف إلى رفع الرموش الطبيعية من الجذور إلى الأطراف، مما يبرز طولها الكامل ويمنح العينين مظهراً أكثر جاذبية وحيوية. وتعتمد العملية على تحسين شكل الرموش الطبيعية بدلاً من استخدام إضافات صناعية، مما يجعلها خياراً مفضلاً لمن يرغب بمظهر طبيعي وأنيق.⁽³⁵⁾

خطوات رفع الرموش بتقنية لاش ليفتنج:

- تقنية لاش ليفتنج تعتمد على خطوات متسلسلة. وفيما يلي الخطوات التفصيلية لهذه العملية:
- تعقيم وتنظيف الرموش العلوية باستخدام محلول تنظيف خاص.
- تغطية الرموش وتثبيت مادة مرنة تسهل التحكم بها (تثبت قطعة سيليكون على الجفن العلوي بالقرب من خط الرموش باستخدام غراء خاص).
- تمشيط الرموش باستخدام أدوات خاصة ورفعها (يستخدم محلول خاص يساعد في تشكيل الرموش حول قطعة السيليكون).
- إزالة محلول التشكيل ووضع محلول التثبيت المشبع بالكيراتين.

المطلب الثاني: حكم رفع الرموش بتقنية لاش ليفتنج وتأثيرها على الطهارة

إذا كان رفع الرموش باستخدام تقنية لاش ليفتنج للضرورة مثل علاج مشكلة تدلي الرموش التي تؤثر على الرؤية أو تتسبب في مظهر غير مقبول، فإنه لا حرج في ذلك شرعاً؛ فالضرورات تقدر بقدرها، خاصة إذا كان العلاج يتم باستخدام مواد آمنة لا تمنع من وصول الماء أثناء الطهارة. وقد تقدم الاستدلال بحديث عبد الرحمن بن طرفة في جواز تغيير الخلق لأغراض طبية وتجميلية مشروعة عند الضرورة.

أما إذا كان رفع الرموش للزينة فقد اختلف العلماء المعاصرون في حكم رفع الرموش بتقنية لاش ليفتنج بسبب تحقيق الغرض التجميلي منها، وهو زيادة كثافة وطول الرموش الطبيعية. وقد جاءت آراؤهم على قولين⁽³⁷⁾:

القول الأول: تحريم رفع الرموش بتقنية لاش ليفتنج، واستند أصحاب هذا القول إلى الأدلة التالية:

1- قوله تعالى: ﴿وَلَا مَرْئِيَهُمْ فَأَيَّ كَيْفٍ خَلَقَ اللَّهُ﴾ [النساء: 119].



وجه الدلالة: أن رفع الرموش يعد تغييراً لخلق الله؛ من حيث إنه يؤدي إلى تعديل شكل الرموش الطبيعية بشكل دائم أو شبه دائم.

نوقش: بأن رفع الرموش في تقنية لاش ليفتنج لا يعد تغييراً دائماً لخلق الله؛ إذ تُعاد الرموش لوضعها الطبيعي بعد فترة، مما يجعلها زينة مؤقتة.

2- شبهه بالوصل المحرم: رأوا أن رفع الرموش يشبه الوصل المحرم؛ من حيث التأثير التجميلي، وإطالة الشعر، مما يجعله يدخل ضمن النهي الشرعي.

نوقش: بأن رفع الرموش لا يتضمن إضافة شعر خارجي، أو وصل صناعي، بل يعتمد على تعزيز الرموش الطبيعية.

3- ما قد يترتب عليه من الضرر: رأوا أن المواد المستخدمة في رفع الرموش قد تسبب أضراراً صحية؛ مثل تهيج العين أو تساقط الرموش.

نوقش: بأن الضرر يعتمد على نوع المواد المستخدمة، ويمكن اختيار منتجات آمنة لا تسبب الضرر.

القول الثاني: جواز رفع الرموش بتقنية لاش ليفتنج، واستند أصحاب هذا القول إلى الأدلة التالية:

1- الأصل في الزينة الإباحة: تقنية لاش ليفتنج لم يرد فيها نهي صريح، والأصل في الزينة أنها مباحة شرعاً إلا إذا ورد دليل خاص بمنعها، بدليل قوله تعالى: ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ﴾ [الأعراف: 32]. قال الرازي: "إن جميع أنواع الزينة مباحة مأذون في استعمالها، إلا ما خصه الدليل، أي منعه ونهى عنه" (38). وقال السيوطي: "الأصل في الأشياء الإباحة حتى يدل الدليل على التحريم" (39). وقال الشوكاني: "الزينة ما يترتب به الإنسان من ملبوس أو غيره من الأشياء المباحة، كالمعادن التي لم يرد نهي عن التزين بها، والجواهر ونحوها" (40).

2- لا تعد من الوصل المحرم: رأوا أن رفع الرموش يعتمد على الرموش الطبيعية، دون إضافة أي شعر خارجي، أو استخدام وصل صناعي.

الترجيح:

ترى الدراسة الحالية أن رفع الرموش بتقنية لاش ليفتنج يعد مباحاً إذا توفرت فيه الشروط التالية:

- عدم وجود مانع للطهارة (يجب التأكد من أن المواد المستخدمة لا تمنع وصول الماء إلى الرموش والجفون أثناء الوضوء).
- انتفاء الضرر (يجب استخدام مواد آمنة، معتمدة طبياً، لا تسبب أضراراً للرموش أو للعينين).
- عدم قصد التغيير الدائم لخلق الله (يجب أن تكون النية تحسين المظهر الطبيعي دون إحداث تغيير دائم).
- انتفاء الغش أو التدليس (لا تستخدم التقنية بنية خداع الآخرين، بل كزينة مشروعة).

والخلاصة هي أن رفع الرموش بتقنية لاش ليفتنج جائز شرعاً بالشروط المذكورة، باعتباره زينة مؤقتة لا تدخل في النهي عن الوصل أو تغيير خلق الله.

تأثير رفع الرموش بتقنية لاش ليفتنج على الطهارة:

تقنية لاش ليفتنج قد تؤثر على الوضوء بناءً على المواد المستخدمة فيها؛ إذ إن الوضوء يتطلب وصول الماء إلى جميع الأعضاء التي تشمل الوجه، بما في ذلك الرموش. ويمكن إجمال الشروط اللازمة لعدم تأثير رفع الرموش بتقنية لاش ليفتنج على الطهارة فيما يأتي (41):



- عدم وجود مادة عازلة تمنع وصول الماء: فإذا كانت المواد المستخدمة في رفع الرموش تُكوّن طبقة عازلة على الرموش، فإن ذلك يؤدي إلى بطلان الوضوء؛ لأن الماء لا يصل إلى الرموش بالكامل. أما إذا كانت المواد لا تترك جرمًا بعد جفافها أو غسلها، وتسمح بوصول الماء إلى الرموش، فلا تُعد مانعًا للوضوء.
- عدم تأجيل الطهارة الواجبة: تقنية لاش ليفتنج تتطلب عادة إبعاد الماء عن العين لمدة تسمح بتثبيت النتائج، فإذا أدى ذلك إلى تأخير الطهارة الواجبة، كالوضوء أو الغُسل، فإنه يصبح غير جائز شرعًا.
- يضاف إلى هذين الشرطين أن رفع الرموش يُعد من الزينة التي يجب إخفاؤها عن غير المحارم، فلا يجوز للمرأة التي تكشف وجهها أن تظهر بهذه الزينة أمام الأجانب.

النتائج

- بعد دراسة موضوع "الرموش نوازلها وأحكامها الفقهية" وما يتعلق بالإجراءات التجميلية الحديثة (تركيب الرموش الصناعية، وزراعة الرموش، ورفعها بتقنية لاش ليفتنج)، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
1. يُباح تركيب الرموش الصناعية في حالات الضرورة الطبية؛ مثل تعويض فقدان الرموش الناتج عن مرض أو حرق، بشرط أن يكون ذلك بالقدر اللازم.
 2. الرموش الصناعية المؤقتة التي توضع على الجفن لفترة قصيرة قابلة للإزالة تُعد جائزة بشروط، منها: ألا تمنع وصول الماء أثناء الطهارة، وألا تحتوي على مواد نجسة، وأن تُستخدم دون قصد الغش أو التدليس.
 3. الرموش الصناعية طويلة الأمد التي تُثبت لفترات طويلة أو تتطلب لصقًا دائمًا محرمة شرعًا؛ لأنها من قبيل الوصل المحرم، وتمنع وصول الماء أثناء الوضوء.
 4. تُباح زراعة الرموش في حالات الضرورة الطبية لإعادة الشكل الطبيعي؛ استنادًا إلى أدلة شرعية مثل إجازة النبي ﷺ لعرقبة بن أسعد استخدام أنف من ذهب لتعويض أنفه.
 5. زراعة الرموش لغرض التجميل المحض أو التكتيف تُعد محرمة شرعًا؛ لأنها تشبه الوصل المحرم وتدخل في تغيير خلق الله.
 6. يُباح استخدام تقنية لاش ليفتنج للضرورة الطبية؛ مثل علاج مشاكل تدلي الرموش الذي يعيق الرؤية، وذلك بشرط استخدام مواد آمنة لا تمنع وصول الماء أثناء الطهارة.
 7. يجوز رفع الرموش باستخدام تقنية لاش ليفتنج بشرط: ألا تُستخدم مواد عازلة تمنع وصول الماء أثناء الوضوء، واستخدام مواد آمنة خالية من الضرر، وألا يتم قصد التغيير الدائم لخلق الله.
 8. الإجراءات التي تُستخدم فيها مواد تمنع وصول الماء (مثل الصمغ أو المثبتات الدائمة) تؤثر سلبيًا على صحة الطهارة، وإذا كانت المواد المستخدمة في هذه الإجراءات قابلة للإزالة أو لا تُشكل حاجزًا يمنع وصول الماء، فلا تأثير لها على صحة الطهارة.
 9. جميع الإجراءات التجميلية للرموش يجب أن تلتزم بالشروط الآتية: أن تكون المواد المستخدمة آمنة وخالية من الضرر، وألا تمنع المواد وصول الماء أثناء الوضوء أو الغُسل، وألا يتم استخدامها للغش أو التدليس، وأن يتم الالتزام بضوابط الزينة الشرعية وعدم إظهارها أمام غير المحارم.
- وتؤكد الدراسة أن الإجراءات التجميلية المتعلقة بالرموش يجب أن توازن بين تحقيق حاجة الإنسان للترتيب والتجميل، والالتزام بأحكام الشريعة الإسلامية، خاصة فيما يتعلق بالطهارة وصحة العبادة.



التوصيات:

توصي الدراسة بما يأتي:

ضرورة إجراء دراسات علمية دقيقة حول تأثير المواد المستخدمة في الإجراءات التجميلية على صحة الطهارة.
توعية النساء بالأحكام الشرعية المرتبطة بهذه النوازل: لتمكينهن من الالتزام بالضوابط الشرعية دون الإخلال
بواجباتهن الدينية.
الهوامش والأحالات:

- (1) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة: 66/3؛ الرازي، مختار الصحاح: 145؛ ابن منظور، لسان العرب: 207/3؛ الفيومي، المصباح المنير: 270/1.
- (2) قلعي، وقنيبي، معجم لغة الفقهاء: 471؛ المشيقي، فقه النوازل في العبادات: 3.
- (3) القحطاني، منج استنباط أحكام النوازل الفقهية المعاصرة: 90.
- (4) الزبيدي، تاج العروس: 224/17؛ عمر، وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة: 942/2.
- (5) انظر: الدسوقي، حاشية الدسوقي: 134/1؛ ابن فارس، معجم مقاييس اللغة: 335/3.
- (6) المشيقي، فقه النوازل في العبادات: 17؛ الطيار، مستجدات وصل الشعر: 229.
- (7) انظر: موقع هي، الرموش المستعارة صيحة الموسم لعيون جذابة: ما الفرق بين الأسبوعية والشهرية؟ على الرابط الإلكتروني: (<https://n9.cl/ewzkqs>). تاريخ الاسترجاع: 2023/07/01 م. وموقع اليوم السابع، ضبط كل ما تريد معرفته عن الرموش الصناعية الدائمة؟ على الرابط الإلكتروني: (<https://n9.cl/uvxlp>). تاريخ الاسترجاع: 2023/05/05 م.
- (8) الترمذي، سنن الترمذي، كتاب اللباس، باب ما جاء في اتخاذ الذهب، ح (1770).
- (9) ينظر: فتاوى اللجنة الدائمة: 133/17، فتوى رقم (20840)؛ ابن عثيمين، فتاوى نور على الدرب: 82/11؛ الجريسي، الفتاوى الشرعية في المسائل العصرية: 1210.
- (10) ينظر: فتاوى اللجنة الدائمة: 134/17، فتوى رقم (20840).
- (11) ينظر: الرقاص، الأحكام الفقهية لتجميل العين: 377.
- (12) ينظر: ابن عثيمين، فتاوى نور على الدرب: 82/11؛ الجريسي، الفتاوى الشرعية في المسائل العصرية: 1210.
- (13) ينظر: ينظر: الشبيلي، حكم تركيب الرموش الصناعية، الرابط: <https://search.app/2Z39htXofDpRn4Qs8> & <https://search.app/cc8YLP9CPFGPsCy5>
- (14) ينظر: فتاوى اللجنة الدائمة: 134/17.
- (15) ينظر: الرقاص، الأحكام الفقهية لتجميل العين: 377؛ الطيار، مستجدات وصل الشعر: 232.
- (16) ينظر: فتاوى اللجنة الدائمة: 134/17، فتوى رقم (20840).
- (17) ينظر: الطيار، مستجدات وصل الشعر: 232.
- (18) ينظر: الشبيلي، حكم تركيب الرموش الصناعية، الرابط: <https://search.app/2Z39htXofDpRn4Qs8> & <https://search.app/cc8YLP9CPFGPsCy5>
- (19) ينظر: الحجى، شبكة الفتاوى الشرعية، فتوى رقم (63768)، الرابط: <https://islamic-fatwa.com/fatwa/63768>



- (20) ينظر: الشبيلي، حكم تركيب الرموش الصناعية، الرابط: <https://search.app/2Z39htXofDpRn4Qs8> & المصلح، حكم لبس الرموش الصناعية، الرابط: <https://search.app/cc8YLP9CPFGGPsCy5>
- (21) ينظر: الطيار، مستجدات وصل الشعر، (ص232) بحث منشور في مجلة الجمعية الفقهية السعودية العدد 54.
- (22) ينظر: الشبيلي، حكم تركيب الرموش الصناعية: 147، الرابط: <https://search.app/2Z39htXofDpRn4Qs8>
- (23) المشيقي، فقه النوازل في العبادات: 17؛ فتاوى الشبكة الإسلامية: 1062/11: <https://shamela.ws/book/27107>
- (24) ينظر: موقع <https://www.promedhair.com/zr-lrmwsh>
- (25) ينظر: موقع <https://tajmeeli.com/%D8%B2%D8%B1%D8%A7%D8%B9%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D9%85%D9%88%D8%B4>
- (26) ينظر: الشنقيطي، أحكام الجراحة الطبية والآثار المترتبة عليها: 186؛ الغفيلي، زراعة الشعر وإزالته التجميلية في الفقه الإسلامي: 3252.
- (27) ينظر: الفوزان، الجراحة التجميلية: 160؛ الشنقيطي، أحكام الجراحة الطبية والآثار المترتبة عليها: 194.
- (28) ينظر: الشنقيطي، أحكام الجراحة الطبية والآثار المترتبة عليها: 195.
- (29) ينظر: الفوزان، الجراحة التجميلية: 160؛ الخثلان، أحكام زراعة الشعر وإزالته: 11.
- (30) ينظر: الغفيلي، زراعة الشعر وإزالته التجميلية في الفقه الإسلامي: 3253.
- (31) ينظر: نفسه والصفحة نفسها.
- (32) ينظر: ابن عثيمين، فتاوى نور على الدرب: 18/6.
- (33) ينظر: زعي، عمليات ومستحضرات التجميل وأثرها على الطهارة: 47.
- (34) ينظر: الموقع الإلكتروني: <https://jamalouki.net/>
- (35) ينظر: الموقع الإلكتروني: <https://www.webteb.com>
- (36) ينظر: الحميد، أحكام الزينة المعاصرة ورفع الرموش: 149.
- (37) ينظر: نفسه: 151.
- (38) الرازي، التفسير الكبير ومفاتيح الغيب، 45/23.
- (39) السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، الأشباه والنظائر، دار الكتب العلمية، لبنان، بيروت، 1411هـ/1990م، 1/60.
- (40) الشوكاني، محمد بن علي، فتح القدير، دار ابن كثير، دمشق، 1414هـ، 4/15.
- (41) انظر: السيار، تجميل الحواجب باستخدام تقنية مايكروبلينديج: 123-168.

المراجع

- الجريسي، خ. ع. (1432). *الفتاوى الشرعية في المسائل العصرية من فتاوى علماء البلد الحرام*. مؤسسة الجريسي للنشر.
- الحجي، ع. شبكة الفتاوى الشرعية. فتوى رقم (63768). رابط: <https://islamic-fatwa.com/fatwa/63768>
- الحميد، ن. ح. (2022). أحكام الزينة المعاصرة ورفع الرموش. *مجلة الجامعة العراقية*، 3(55): 142-156.
- الخثلان، س. ت. (2006). أحكام زراعة الشعر وإزالته، بحث مقدم الى ندوة بعنوان، العمليات التجميلية بين الشرع والطب، (2-3/2006م)، إدارة التوعية الدينية بالمديرية العامة للشؤون الصحية بمنطقة الرياض. 1-30.



- الرازي، م. ب. (1999). مختار الصحاح (يوسف الشيخ محمد، تحقيق)، المكتبة العصرية، الدار النموذجية.
- الرقاص، م. ل. (2021). الأحكام الفقهية لتجميل العين، *مجلة الدراسات العربية*، 44 (1)، 365-392.
- الزبيدي، م. م. (1998). *تاج العروس من جواهر القاموس*، دار الهداية.
- زعي، إ. ش. (2020). *عمليات ومستحضرات التجميل وأثرها على الطهارة* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- السياري، ب. ص. (2022). تجميل الحواجب باستخدام تقنية مايكروبلينج ورفع الرموش باستخدام تقنية لاش ليفتنج: دراسة فقهية، *مجلة الفقه الإسلامي*، 35 (41)، 123-168.
- الشبيلي، ي. (2024). فتوى بعنوان "حكم تركيب الرموش الصناعية"، <https://search.app/2Z39htXofDpRn4Qs8>
- الشنقيطي، م. أ. (1994). *أحكام الجراحة الطبية والآثار المترتبة عليها*، مكتبة الصحابة.
- الطيّار، م. ع. (2021). مستجدات وصل الشعر، *مجلة الجمعية الفقهية السعودية*، 54 (54)، 187-248.
- ابن عثيمين، م. ص. (2024). *فتاوى نور على الدرب*. <https://shamela.ws/book/2300>
- عمر، أ. م. وآخرون. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة*، عالم الكتب.
- الغفيلي، ع. ص. (2010). زراعة الشعر وإزالته التجميلية في الفقه الإسلامي، السجل العلمي لمؤتمر الفقه الإسلامي الثاني: قضايا طبية معاصرة، 4، 3227-3296.
- ابن فارس، أ. ف. (1979). *معجم مقاييس اللغة* (عبد السلام هارون، تحقيق)، دار الفكر.
- الفوزان، ص. م. (2008). *الجراحة التجميلية*، دار التدمرية.
- الفيومي، أ. م. (1987). *المصباح المنير* (عبد العظيم الشناوي، تحقيق)، دار المعارف.
- القحطاني، م. (2004). *منهج استنباط أحكام النوازل الفقهية المعاصرة*، دار الأندلس الخضراء.
- قلعجي، م. ر. قنيبي، ح. ص. (1988). *معجم لغة الفقهاء*، دار النفائس.
- اللجنة الدائمة للإفتاء. (2021). *فتاوى اللجنة الدائمة*. فتوى رقم (20840). 133/17.
- المشيّق، خ. ع. (1426). *فقه النوازل في العبادات- دروس بجامع الرّاجحي*، بُريدة.
- المصالح، خ. (2024). *حكم تركيب الرموش الصناعية*، موقع الدكتور خالد المصالح. <https://www.almosleh.com>
- ابن منظور، م. م. (1994). *لسان العرب*، دار صادر.

Arabic References

- al-Juraysi, Khalid ibn 'Abd al-Rahman. (1432). *al-Fatawā al-shar'iyah fi al-masā'il al-'Aşriyah min Fatāwā 'ulamā' al-Balad al-Ḥarām*, Mu'assasat al-Juraysi lil-Nashr.
- al-Hajji, 'Abd al-'Aziz. (2024). *Shabakah al-Fatāwā al-shar'iyah. fatwā raqm* (63768). <https://islamic-fatwa.com/fatwa/63768>
- al-Ḥamīd, Nadā Ḥasan. (2022). *Aḥkām al-zīnah al-mu'āşirah wa-ra'i al-rimwsh. Majallat al-Jāmi'ah al-'Irāqīyah*, 3 (55), 142-156.
- al-Khathlān, Sa'd ibn Turkī. (2006). *Aḥkām Zira'at al-shi'r w'zālth, baḥth muqaddam ilā Nadwat bi-'unwān, al-'amalīyāt al-tajmīlīyah bayna al-shar' wa-al-ṭibb*, (2-3/12/2006m), Idārat al-taw'iyah al-dīniyah bi-al-Mudīriyah al-'Āmmah lil-Shu'ūn al-ṣiḥḥīyah bi-Mintaqat al-Riyāḍ. 1-30.
- al-Rāzi, Muḥammad ibn Abi Bakr. (1999). *Mukhtār al-ṣiḥāḥ* (Yūsuf al-Shaykh Muḥammad, taḥqīq), al-Maktabah al-'Aşriyah, al-Dār al-Namūdḥajīyah.



- alrqāṣ, Muḥammad Iwāḥ. (2021). al-aḥkām al-fiqhīyah li-tajmīl thal-‘Ayn, *Majallat al-Dirāsāt al-‘Arabīyah, Jāmi‘at al-Minyā*, 44(1), 365 – 392.
- al-Zubaydī, Muḥammad ibn Muḥammad. (1998). *Tāj al-‘arūs min Jawāhir al-Qāmūs*, Dār al-Hidāyah.
- Zu‘bī, Ibrāhīm Shihādah Irshīd. (2020). ‘*amalīyāt wmsṭḥḍrāt al-Tajmīl wa-atharuhā ‘alā al-tahārah*, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmi‘at al-Najāh al-Waṭāniyah, Filasṭīn.
- al-Sayyārī, Badriyah bint Ṣāliḥ (2022). tīmyl alḥwājib bi-istikhdām Taqniyat māykrwblydnj wa-raf‘ alrmwsh bi-istikhdām Taqniyat lāsh lyftnj : dirāsah fiqhīyah, *Majallat al-fiqh al-Islāmī*, 35 (41), 123-168.
- al-Shubayli, Yūsuf. (2024). *fatwā bi-‘unwān “ḥukm tarkīb alrmwsh al-Ṣinā‘iyah”*, <https://search.app/2Z39htXofDpRn4Qs8>
- al-Shinqīṭī, Muḥammad ibn Aḥmad al-Mukhtār. (1994). *Aḥkām al-jirāḥah al-ṭibbīyah wa-al-āthār al-mutarattibah ‘alayhā*, Maktabat al-ṣāḥābah.
- al-Ṭayyār, Muḥammad ibn ‘Abd Allāh. (2021). mustajaddāt waṣāla al-shi‘r, *Majallat al-Jam‘iyah al-fiqhiyah al-Sa‘ūdiyyah*, (54), 187-248.
- ‘Umar, Aḥmad Mukhtār, wa-ākharūn. (2008). *Mu‘jam al-lughah al-‘Arabīyah al-mu‘āṣirah*, ‘Ālam al-Kutub.
- al-Ghufaylī, ‘Abd al-Raḥmān ibn Ṣāliḥ. (2010). Zira‘at al-shi‘r w’zālth al-tajmīliyah fī al-fiqh al-Islāmī, al-Sijill al-‘Ilmī li-Mu‘tamar al-fiqh al-Islāmī al-Thānī: *Qaḍāyā ṭibbīyah mu‘āṣirah*, 4, 3227-3296.
- Ibn Fāris, Aḥmad ibn fārsbn Zakariyā. (1979). *Mu‘jam Maqāyis al-lughah* (‘Abd al-Salām Hārūn, taḥqīq), Dār al-Fikr.
- al-Fawzān, Ṣāliḥ Muḥammad. (2008). *al-jirāḥah al-tajmīliyah*, Dār al-Tadmūrī
- al-Fayyūmī, Aḥmad ibn Muḥammad. (1987). *al-Miṣbāḥ al-munīr* (‘Abd al-‘Azīm al-Shinnāwī, taḥqīq), Dār al-Ma‘ārif.
- al-Qaḥṭānī, Musfir. (2004). *Manhaj istinbāt Aḥkām al-nawāzil al-fiqhiyah al-mu‘āṣirah*, Dār al-Andalus al-Khaḍrā’.
- Qal‘ājī, Muḥammad Rawwās, wa Qunaybī, Ḥāmid Ṣādiq. (1988). *Mu‘jam Lughat al-fuqahā’*, Dār al-Nafā‘is.
- al-Lajnah al-da‘imah lil-Iftā’. (2021). *Fatāwā al-Lajnah al-da‘imah. fatwā raqm* (20840). 17/133.
- al-Mushayqīḥ, Khālīd ibn ‘Alī. (1426). *fiqh al-nawāzil fī al’badāt-Durūs bi-Jāmi‘ al-Rājiḥī*, burydt.
- Ibn manzūr, Muḥammad ibn Mukarram. (1994). *Lisān al-‘Arab*, Dār Ṣādir.





The Implication of the Expression "His Narrations are those of the Truthful" from the Perspective of Imam Ahmed ibn Hanbal

Dr. Abdulrahman Khasif Al Ajlan Al-Qarni*

akalgarni@kku.edu.sa

Abstract

This study explores Imam Ahmad ibn Hanbal's critique of narrators, specifically his phrase "His narrations are those of the truthful." The study consists of an introduction, two sections, and a conclusion. Section one provided a brief biography of Imam Ahmad ibn Hanbal. Section two examined the narrators whom Imam Ahmad referred to as having "narrations like the narrations of the truthful people," attempting to understand the implication of this statement for each narrator through a concise biography of the narrator and comparing Ibn Hanbal's evaluation with other critics. The number of narrators included ten individuals, with varying interpretations of the statement depending on whether the narrator was considered trustworthy, and thus his narrations were considered akin to those of the truthful people, or if the narrator was weak and his narrations resembled those of the truthful people, with any criticism from critics being restrictive. The study findings revealed that Ibn Hanbal used this expression to describe both trustworthy narrators, indicating his recognition of their reliability and those weak narrators with differing opinions, highlighting his precision and fairness in evaluating narrators.

Keywords: Trustworthy narrators, Truthfulness of narrators, Prophetic narrations, Hadith terminology, Critique and validation.

* Assistant Professor of Prophetic Tradition Sciences, Department of Hadith Sciences, College of Shariah and Islamic Studies, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Qarni, A. K. A. A. (2025). The Implication of the Expression "His Narrations are those of the Truthful" from the Perspective of Imam Ahmed ibn Hanbal, *Journal of Arts*, 13(1), 687 -709.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



مدلول مصطلح "حديثه حديث أهل الصدق" عند أحمد بن حنبل

* د. عبدالرحمن بن خفيف آل عجلان القرني

akalgarni@kku.edu.sa

ملخص:

جاء البحث لإبراز مراد الإمام أحمد بن حنبل في نقده للرواية بقوله "حديثه حديث أهل الصدق"، بعد حصر الرواية الذين قال فيهم الإمام أحمد هذا القول. وقد بدأت البحث بمقدمة فتمهيد لمصطلحات الدراسة، ثم مبحثين، الأول ترجمة مختصرة للإمام أحمد بن حنبل، ثم ذكرت في المبحث الثاني الرواية الذين قال فيهم الإمام أحمد: "حديثه حديث أهل الصدق"، مع محاولة لمعرفة مدلوله في كل راوٍ منهم بترجمة مختصرة لذلك الراوي ومقارنة قول الإمام أحمد مع غيره من النقاد، والخروج بخلاصة في حاله. وقد بلغ عدد الرواية عشرة رواة، واختلف فيهم مقصوده بين من هو ثقة معتبر وحديثه حديث أهل الصدق لكونه من الثقات، وبين من هو ضعيف وفي أحاديثه ما يشبه أحاديث أهل الصدق، وما كان من تضعيف النقاد له فهو مقيد. وتوصل إلى أنه تبين من خلال البحث مقصود الإمام أحمد بن حنبل في مصطلح: "حديثه حديث أهل الصدق" بما يلي: أولاً: إطلاقها على الرواية الثقات، وهو الأغلب ممن وثقوا من غيره من النقاد، ويكون مرادها بها إشارة إلى توثيقه لهم، وفيهم من قرنها بالتوثيق كذلك. ثانياً: إطلاقها على المختلف فيهم بين التعديل والتجريح، وهذا في راويين اثنين فقط ويكون مرادها محمول على ما كان من حديثهم يوافق حديث الثقات من الرواية. وفي ذلك دلالة على دقة الإمام أحمد وعدالته في الحكم على الرواية، مع خبرته في مرويات الراوي. وهذا مما يجعله من أئمة النقد، بل والمعتدلين فيه.

كلمات مفتاحية: الرواية الثقات، صدق الرواية، الحديث النبوي، مصطلح الحديث، الجرح والتعديل.

* أستاذ السنة وعلومها المساعد - قسم السنة وعلومها - كلية الشريعة وأصول الدين - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: القرني، ع. ب. خ. آ. ع. (2025). مدلول مصطلح "حديثه حديث أهل الصدق" عند أحمد بن حنبل، مجلة الآداب، 13 (1)، 687-709.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



عند مطالعة كُتب الجرح والتعديل تبين للباحث مقدار الجهد الذي بذله علماء ونقاد الحديث في تمحيص سنة النبي ﷺ من الخطأ، والتحريف والتزييف. وما كان من جهد مبذول للأئمة النقاد رحمهم الله في البحث عن رواية الحديث وتبعية حديثهم ورواياتهم، وبيان الحكم عليهم وبيان درجاتهم وأحوالهم.

ولذلك كانت أحكامهم وألفاظهم في الحكم على الراوي تتفق أحياناً، وتختلف أخرى وذلك تبعاً لاختلاف اجتهاداتهم وآرائهم في أحوال الرواة. وهذا من الاجتهاد البشري الذي يختلف فيه البشر فيما بينهم.

وقد زخرت كتب الرجال بالكثير من ألفاظ الجرح والتعديل التي تصدر من النقاد وقد يختلف مقصودهم فيها فيما بينهم. ومن هنا تأتي مثل هذه الأبحاث لمعرفة كلام الإمام الناقد وحصر الرواة الذين حكم عليهم الناقد بحكم أو لفظ متشابه، للخروج ببيان مقصوده في معنى تلك العبارة، والتي تختلف بين إمام وآخر، وعليها يكون مدار تصحيح الأحاديث وتضعيفها عند ذلك الإمام.

ومن أبرز النقاد الإمام أحمد بن حنبل رحمه الله، والذي يعتبر مرجعية كبرى في الجرح والتعديل. وقد تميز رحمه الله بعمق الفهم ودقة الحكم على الرواة، مع ما يتصف به من الاعتدال في النقد، مما جعله من أعمدة هذا الفن العظيم. ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث الموسوم بـ: مدلول مصطلح "حديثه حديث أهل الصدق". عند الإمام أحمد بن حنبل رحمه الله.

وقد اجتهدت في جمع أقوال النقاد عنهم مع مقارنة حكمه مع أقوال وآراء غيره من النقاد لنخرج بمقاربة للمدلول وبيان للمقصود في معرفة درجة الراوي بين غيره من الرواة، ونسهم في خدمة طلاب العلم والباحثين في علم الحديث وعلم الجرح والتعديل.

أهمية الموضوع:

تتجلى أهمية الموضوع فيما يلي:

- 1- توضيح المعنى المراد في العبارات الصادرة من النقاد في الرواة بما يحدد حال الراوي.
- 2- اختلاف النقاد في الحكم على الرواة الذين أطلق عليهم الإمام أحمد تلك العبارة.
- 3- أهمية بيان مقاصد النقاد في العبارات الصادرة منهم في الرواة جرحاً وتعديلاً.

أسباب اختيار الموضوع:

- 1- عدم وضوح حال الراوي قيد الدراسة فيمن أطلق عليه الإمام أحمد تلك العبارة.
- 2- لا توجد دراسة متخصصة في موضوع هذه العبارة.

أهداف البحث:

- 1- حصر الرواة الذين قال فيهم الإمام أحمد: حديثه حديث أهل الصدق.
- 2- دراسة تراجم أولئك الرواة للوقوف على حالهم.
- 3- محاولة معرفة مقصود الإمام أحمد بتلك العبارة بمقارنتها مع أقوال النقاد في الراوي.

الدراسات السابقة:

لم أقف على دراسة أكاديمية سابقة في هذا الموضوع.



خطة الموضوع:

اشتمل البحث على مقدمة، وتمهيد ومبحثين وخاتمة:
المقدمة، وفيها: بيان الموضوع، وبيان أهميته، وأسباب اختياره، والدراسات السابقة، وخطة البحث، ومنهجه.
التمهيد: وفيه التعريف بمصطلحات الدراسة.
المبحث الأول: ترجمة موجزة للإمام أحمد. وفيه ثلاثة مطالب:
المطلب الأول: اسمه ونسبه.
المطلب الثاني: ثناء العلماء عليه.
المطلب الثالث: مؤلفاته، ووفاته.
المبحث الثاني: الرواة الذين قال فيهم أحمد: "حديثه حديث أهل الصدق"
الخاتمة وفيها أهم النتائج والتوصيات.
المصادر والمراجع

منهج البحث:

سلكت في هذا البحث المنهج الاستقرائي والوصفي في الموضوع.
وقد جاءت إجراءات البحث كالآتي:
1- نقل الآيات بالرسم العثماني، وعزوها إلى سورها، وبيان أرقامها.
2- تخرج الأحاديث والآثار التي وردت في البحث من مصادرها من كتب السنة، مكتفياً بالصحيحين أو أحدهما إن كان الحديث فيهما، وإلا خرجتها من مصادر أخرى معتمدة، وبيان ما قاله أهل العلم فيها.
3- عزو نصوص وآراء العلماء إلى كتبهم، فإن تعذر عليّ ذلك، فأقوم بالتوثيق بالواسطة.
4- ترجمة الأعلام غير المشهورين، مع ذكر مصدر الترجمة.
5- بيان معاني الغريب من الألفاظ والمعاني من مصادرها الأصلية.

التمهيد:

التعريف بمصطلحات البحث:

"حديثه حديث أهل الصدق":

- 1- الحديث: لغةً: الْخَبْرُ قَلِيلُهُ وَكَثِيرُهُ، وَجَمْعُهُ (أَحَادِيثٌ) عَلَى غَيْرِ الْقِيَاسِ⁽¹⁾.
اصطلاحاً: ما أضيف إلى النبي ﷺ: من قول، أو فعل، أو تقرير، أو وصف خُلقي، أو خُلقي⁽²⁾.
 - 2- الصدق: لغةً: ضِدُّ الْكَذِبِ وَقَدْ (صَدَقَ) فِي الْحَدِيثِ يَصْدُقُ بِالضَّمِّ (صِدْقًا) وَيُقَالُ أَيْضًا: (صَدَقَهُ) الْحَدِيثُ وَ(تَصَادَقَا) فِي الْحَدِيثِ وَفِي الْمُؤَدَّةِ⁽³⁾.
اصطلاحاً: قال الراغب الأصفهاني: الصدق مطابقة القول الضمير والمخبر عنه معاً، ومتى انخرم شرط من ذلك لم يكن صدقاً تاماً⁽⁴⁾.
- والمعنى المراد بقوله: حديثه حديث أهل الصدق: أن حديثه يوافق حديث أهل الصدق، وهو تعديل للراوي في روايته للحديث، وسيأتي في البحث مزيد بيان حول ذلك عند كل راوٍ من الرواة قيد الدراسة.



المبحث الأول: التعريف بالإمام أحمد

المطلب الأول: اسمه ونسبه

هو: أحمد⁽⁵⁾ بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد بن إدريس الشيباني، أحد الأئمة الأعلام.

كنيته: أبو عبدالله.

وُلد أحمد بن حنبل في ربيع الأول في بغداد سنة 164هـ، ومات والده شاباً، وله نحو من ثلاثين سنة، وعاش أحمد يتيمًا، وقامت أمّه على تربيته.

المطلب الثاني: ثناء العلماء عليه

قال وكيع بن الجراح (ت 197)⁽⁶⁾: ما قدِم الكوفة مثْلُ أحمد بن حنبل.

قال يحيى بن آدم (ت 203)⁽⁷⁾: أحمد بن حنبل إمامنا.

قال الإمام الشافعي (ت 204)⁽⁸⁾: خرجت من بغداد، فما خَلَفْتُ بها رجلاً أفضل، ولا أعلم، ولا أفقه، ولا أتقى من أحمد

بن حنبل.

قال بشر بن الحارث الحافي (ت 227)⁽⁹⁾ بعدما ضُرب أحمد بن حنبل: أدخل أحمدُ الكِبَرَ فخرج ذهباً أحمر.

قال عمرو الناقد (ت 232)⁽¹⁰⁾: إذا وافَقني أحمد بن حنبل على حديث، لا أبالي مَنْ خالفني.

قال يحيى بن معين (ت 233)⁽¹¹⁾: كان في أحمد بن حنبل خصالٌ ما رأيتها في عالم قط، كان محدثاً، وكان حافظاً، وكان

عالمًا، وكان ورعًا، وكان زاهدًا، وكان عاقلًا.

قال علي بن المديني (ت 234)⁽¹²⁾: أحمد أفضل عندي من سعيد بن جبير في زمانه. لأن سعيداً كان له نظراء.

قال إسحاق بن راهويه (ت 237)⁽¹³⁾: أحمدُ حجةٌ بين الله وبين خلقه.

قال محمد بن يحيى الذهلي (ت 258)⁽¹⁴⁾: جعلتُ أحمد إماماً فيما بيني وبين الله.

قال ابن أبي حاتم (ت 327)⁽¹⁵⁾: سألت أبي عن علي بن المديني وأحمد بن حنبل، أيهما أحفظ؟ فقال: كانا في الحفظ

متقاربين، وكان أحمد أفقّة، إذا رأيت من يحب أحمد، فاعلم أنه صاحبُ سُنّة.

المطلب الثالث: مؤلفاته ووفاته:

بعض مؤلفات الإمام أحمد:

(1) المسند⁽¹⁶⁾

(2) العلل ومعرفة الرجال⁽¹⁷⁾

(3) فضائل الصحابة. وفيه زيادات لابنه عبد الله وأبي بكر القطيعي⁽¹⁸⁾

(4) الناسخ والمنسوخ⁽¹⁹⁾

(5) حديث شعبة⁽²⁰⁾

(6) الرد على الزنادقة والجهمية⁽²¹⁾

(7) الإيمان⁽²²⁾

(8) الإمامة⁽²³⁾

(9) نفي التشبيه⁽²⁴⁾

(10) المقدم والمؤخر في القرآن⁽²⁵⁾

(11) الأثرية⁽²⁶⁾



وغيرها من الرسائل والمصنفات.

وفاة الإمام أحمد بن حنبل:

توفي الإمام أحمد في الثاني عشر من ربيع الأول، سنة إحدى وأربعين ومائتين من الهجرة، في بغداد، وكان عمره سبعاً وسبعين سنة.

المبحث الثاني: الرواة الذين قال فيهم الإمام أحمد: حديثه حديث أهل الصدق

1- أيوب بن جابر اليمامي.

أولاً: اسمه

هو: أيوب بن جابر بن سيار بن طارق السخبي أبو سليمان اليمامي ثم الكوفي⁽²⁷⁾

ثانياً: قول الإمام أحمد:

قال عبد الله بن أحمد عن أبيه: حديثه يشبه حديث أهل الصدق.⁽²⁸⁾

ثالثاً: أقوال العلماء فيه:

قال أبو داود: سمعت أحمد قال: أيوب بن جابر ليس به بأس، هو أخو محمد بن جابر. وقال: قيل لأحمد، وأنا أسمع: من أمثل هو أو أخوه؟ قال: ما أدري، كان ضعف أمره في آخر أمره، كان ذهب بصره.⁽²⁹⁾

وقال في رواية المروزي: حدثني بعض أصحابنا عن عيسى بن يونس، أنه كان يرميه بالكذب.

قيل له (أي لأحمد): فأيش كان حاله؟ أيش أنكروا عليه؟ قال: رأوا لحوقاً في كتابه.

وقال الدوري: قلت لابن معين: كيف حديثه؟ قال: ضعيف ليس بشيء، قلت: هو أمثل أو أخوه محمد؟ قال: لا ولا واحد منهما.⁽³⁰⁾ وقال مرة: ليس بشيء.

وقال أحمد بن عسّام الأصبهاني: كان علي بن المديني يضع حديث أيوب بن جابر أي يضعفه.⁽³¹⁾

وقال عمرو بن علي: صالح، قد روي عنه.⁽³²⁾

وقال النسائي: ضعيف.⁽³³⁾

وقال أبو زرعة: واهي الحديث ضعيف، وهو أشبه من أخيه.⁽³⁴⁾

وقال أبو حاتم: ضعيف الحديث.⁽³⁵⁾

وقال البخاري في التاريخ الأوسط: هو أوثق من أخيه محمد.⁽³⁶⁾

وقال ابن حبان: كان يخطئ حتى خرج عن حد الاحتجاج به لكثرة وهمه.⁽³⁷⁾

وذكره يعقوب بن سفيان في باب من يرغب عن الرواية عنهم⁽³⁸⁾

قال الذهبي: بقي إلى نحو الثمانين ومائة.⁽³⁹⁾

رابعاً: الراجح

ضعيف، كما سبق من تضعيف النقاد له، وقد بين الإمام أحمد سبب تضعيفه حين قال: رأوا لحوقاً في كتابه، وكذا علل ابن حبان بكثرة خطئه فقال: كان يخطئ حتى خرج عن حد الاحتجاج به لكثرة وهمه.

وقول الإمام أحمد "حديثه حديث أهل الصدق" محمول على ما وافق فيها غيره من الرواة، ومن ذلك ما قاله ابن عدي: وسائر أحاديث أيوب بن جابر متقاربة يحمل بعضها بعضاً وهو ممن يكتب حديثه.



وهذا ما وجدته في أحاديثه وقد أخرج له من أصحاب الكتب التسعة أبو داود والترمذي وأحمد أربعة أحاديث مما وافق فيه حديث غيره.⁽⁴⁰⁾

2- المسيب بن شريك

أولاً: اسمه

هو: المسيب بن شريك أبو سعيد التميمي الشقري كوفي الأصل⁽⁴¹⁾

ثانياً: قول الإمام أحمد:

قال أبو عبد الله أحمد بن حنبل: أول من كتبت عنه الحديث المسيب بن شريك قيل له: فكيف حديثه؟ قال: حديث أهل الصدق إلا أنه حدث بحديث عن هشام بن عروة، عن أبيه، عن عائشة اصطنع المعروف إلى كذا لم يذكر الكلام أراه من حديث أبي البخري، وروى أحاديث غرائب منها، عن الأعمش، عن شيخ قال: رأيت ابن عمر نصب فخا فاصطاد فرأيتَه يضحك، وعن الأعمش، عن مجاهد: لأن أصلي وقد خرج مني شيء أحب إلي أن أعطي الشيطان.⁽⁴²⁾

ثالثاً: أقوال العلماء فيه:

قال ابن معين: ليس بشيء.⁽⁴³⁾

قال عبد الله بن أحمد، سألت أبي عن المسيب فقالت: أيش أنكر عليه؟ قال: حدث عن الأعمش، عن إبراهيم... فذكره، قال أبي: وقد حدث به إسماعيل بن زكريا عن الأعمش، قلت لأبي: ترى المسيب كان يكذب؟ قال: معاذ الله، ولكنه كان يخطئ.⁽⁴⁴⁾

وقال الفلاس: متروك الحديث، قد أجمع أهل العلم على ترك حديثه.⁽⁴⁵⁾

وقال البخاري: سكتوا عنه.⁽⁴⁶⁾

وقال مسلم والدارقطني: متروك.⁽⁴⁷⁾

قال عبد الرحمن: سألت أبي عن المسيب بن شريك فقال: ضعيف الحديث كأنه متروك.⁽⁴⁸⁾

وقال النسائي في "التميز": رديء الحفظ، لا يكتب حديثه.⁽⁴⁹⁾

وقال الساجي: متروك الحديث، يحدث بمناكير.⁽⁵⁰⁾

وقال عبد الله بن علي بن عبد الله المدني: سمعت أبي يقول: المسيب بن شريك كتبت عنه كتابا كثيرا، ولم أترك عندي عنه إلا ثلاثة أحاديث، حدثنا المسيب، عن هشام، عن أبيه قال: لا تكون الصنعة إلا عند ذي كرم أو دين كما لا تصلح الرياضة إلا في نجيب، قال: وحدثنا المسيب قال: حدثنا الأعمش أن أهل السجن أرسلوا إلى إبراهيم هل علمهم جمعة؟ فأمرهم أن يصلوا أربعاً، قال: وحدثنا المسيب، عن رزام، عن ابن عمر قال: وما أقول إنه كذاب، ولم أحدث عنه بشيء، وغمزه⁽⁵¹⁾ قال محمد بن سعد قال: المسيب بن شريك قدم بغداد فنزلها، وولي بيت المال لهارون أمير المؤمنين، وكان منزله في مدينة أبي جعفر، وله عقب، وتوفي ببغداد، وكان ضعيفا في الحديث لا يحتج به. توفي سنة ست وثمانين ومائة⁽⁵²⁾

رابعاً: الراجح

المسيب بن شريك ضعيف، وقد تركه الأئمة لما أخطأ فيه في رواياته، ولذلك تركوا التحديث عنه، وشدد بعضهم فحكم عليه بأنه متروك لكثرة ما يروي من الخطأ. وقد صرح علي بن المديني بنفي الكذب عنه، وإن كان لم يحدث عنه.

وأما الإمام أحمد فترك الرواية عنه لما قيل عنه من الخطأ كذلك- والله أعلم-، ولكن من أحاديثه ما وافق فيه غيره من الرواة،⁽⁵³⁾ ولذا غلب الإمام أحمد على رواياته بقوله: حديثه حديث أهل الصدق.



3- عاصم بن علي:

أولاً: اسمه:

عاصم بن علي بن عاصم بن صهيب، مولى قريبة بنت محمد بن أبي بكر الصديق، يكنى: أبا الحسين⁽⁵⁴⁾.

ثانياً: قول الإمام أحمد:

قال عبد الله بن أحمد، عن أبيه: قد عرض علي حديثه، وهو أصح حديثاً من أبيه⁽⁵⁵⁾.

وقال الميموني، عن أحمد: صحيح الحديث، قليل الغلط، ما كان أصح حديثه، وكان إن شاء الله صدوقاً، وقال أبو

داود، عن أحمد: حديثه حديث مقارب حديث أهل الصدق، ما أقل الخطأ فيه، ولكن أبوه كان يهيم في الشيء⁽⁵⁶⁾.

ثالثاً: أقوال العلماء فيه

قال يحيى بن معين يقول: عاصم بن علي بن عاصم سيد المسلمين. وقال مرة: كان عاصم ضعيفاً.

وقال المروزي: قلت لأحمد: إن ابن معين قال: كل عاصم في الدنيا ضعيف. قال: ما أعلم في عاصم بن علي إلا خيراً، كان حديثه

صحيحاً، حديث شعبة والمسعودي، ما كان أصح⁽⁵⁷⁾.

وقال الحسين بن فهم: ثلاثة أبيات كانت عند يحيى بن معين من شر قوم: المحبر بن قحذم وولده، وعاصم بن علي

وولده، وآل أبي أويس كانوا عنده ضعافاً جداً⁽⁵⁸⁾.

وقال أبو حاتم: صدوق⁽⁵⁹⁾.

وقال العجلي: شهدت مجلس عاصم بن علي فحزروا من شاهده ذلك اليوم ستين ومائة ألف، وكان رجلاً مسوداً، وكان

ثقة في الحديث⁽⁶⁰⁾.

وقال النسائي: ضعيف⁽⁶¹⁾.

قال ابن حجر: ووثقه ابن سعد، وابن قانع⁽⁶²⁾.

وقال محمد بن سعد: عاصم بن علي كان ثقة، وتوفي بواسط يوم الاثنين للنصف من رجب سنة إحدى وعشرين

ومائتين⁽⁶³⁾.

رابعاً: الراجح

وثقه أحمد وابن سعد والعجلي، وابن قانع، والذهبي وقال أبو حاتم: صدوق، وضعفه ابن معين والنسائي.

والراجح - والله أعلم - أنه ثقة، قليل الخطأ، وقد أخرج له البخاري في صحيحه في تسعة مواضع، منفرداً.

وأما تضعيف من ضعفه كابن معين والنسائي فيحتمل أنه لأجل أبيه كما يتضح من قول ابن معين: حين سئل عن

توثيق عاصم بن علي فقال: "لا هو ولا أبوه"، وقد قال في موضع آخر "عاصم بن علي سيد من سادات المسلمين".

وكذا قال ابن عدي: وعاصم بن علي لا أعلم له شيئاً منكراً إلا هذه الأحاديث التي ذكرتها، ولم أر بحديثه بأساً.

فقول أحمد عنه: حديثه حديث أهل الصدق، ظاهر في موافقته للرواة الثقات وإخراج البخاري له دليل على ذلك.

4- علي بن غراب الفزاري

أولاً: اسمه

هو: علي بن غراب أبو الحسن المحاربي، وقيل: الفزاري الكوفي⁽⁶⁴⁾.

ثانياً: قول الإمام أحمد:

قال أبو بكر المروزي، سئل - يعني أحمد بن حنبل - عن علي بن غراب، فقال: كان حديثه حديث أهل الصدق.

ثالثاً: أقوال العلماء فيه:



اختلف العلماء فيه بين معدّل ومجرّح:

فممن عدله:

قال أحمد بن زهير: سمعت يحيى بن معين يقول: لم يكن بعلي بن غراب بأس، ولكنه كان يتشيع. وسمعت يحيى بن معين مرة أخرى يقول: علي بن غراب ثقة⁽⁶⁵⁾.

قال أبو سعيد الدارمي: وسألته - يعني يحيى بن معين - عن علي بن غراب كيف هو؟ قال: هو المسكين صدوق، قال أبو سعيد: علي بن غراب ليس بقوي⁽⁶⁶⁾.

وقال: عبد الله بن أحمد، قال: سألت أبي عن علي بن غراب المحاربي، فقال: ليس لي به خبرة، سمعت منه مجلساً واحداً، كان يدلّس، ما أراه إلا كان صدوقاً⁽⁶⁷⁾.

وقال: سألت أبا زرعة عن علي بن غراب، فقال: حدثنا إبراهيم بن موسى عنه. وقال يحيى بن معين: هو صدوق. وقال أيضاً: قلت لأبي زرعة: علي بن غراب أحب إليك أو علي بن عاصم، فقال علي بن غراب هو صدوق عندي، وأحب إلي من علي بن عاصم⁽⁶⁸⁾. وقال عبد الرحمن بن أبي حاتم: سألت أبي عن علي بن غراب، فقال: لا بأس به. ويحكى عن يحيى بن معين أنه قال: ظلمه الناس حين تكلموا فيه⁽⁶⁹⁾. قال النسائي: أبو الحسن علي بن غراب كوفي، ليس به بأس⁽⁷⁰⁾. وقال الدارقطني عن علي بن غراب: كوفي يعتبر به⁽⁷¹⁾.

وممن جرّحه:

قال محمد بن عبد الله بن نمير: كان علي بن غراب، يعرفونه بالسماع، وله أحاديث منكراً⁽⁷²⁾. وقال الجوزجاني: علي بن غراب ساقط⁽⁷³⁾.

وقال أبو عبيد محمد بن علي الآجري: سألت أبا داود عن علي بن غراب، فقال: ضعيف قد ترك الناس حديثه⁽⁷⁴⁾. وقال ابن حبان: حدث بالأشياء الموضوعة، فيطّل الاحتجاج به، وكان غالباً في التشيع.

وقال أبو أحمد بن عدي: له غرائب وأفراد، وهو ممن يكتب حديثه⁽⁷⁵⁾.

قال ابن حجر: صدوق يدلّس، وأفرط ابن حبان في تضعيفه⁽⁷⁶⁾. مات سنة أربع وثمانين ومائة⁽⁷⁷⁾.

رابعاً: الراجح

الظاهر من تعديل الأئمة له أنه صدوق، وأما من ضعفه فهو لتدليس، وقد روى له النسائي، وابن ماجه. وعلى هذا فوصف الإمام أحمد له به: حديثه حديث أهل الصدق على ظاهره. وقد قال الخطيب: أحسب إبراهيم طعن عليه لأجل مذهبه؛ فإنه كان يتشيع، وأما روايته فقد وصفوه بالصدق⁽⁷⁸⁾.

5- محمد بن عباد المكي

أولاً: اسمه

هو: محمد بن عباد بن الزبرقان أبو عبد الله المكي⁽⁷⁹⁾

ثانياً: قول الإمام أحمد

قال عبد الله بن أحمد، عن أبيه: حديثه حديث أهل الصدق، وأرجو أنه لا يكون به بأس. وقال مرة: يقع في قلبي أنه صدوق⁽⁸⁰⁾.

ثالثاً: أقوال العلماء فيه:

قال أبو زرعة، عن ابن معين: لا بأس به⁽⁸¹⁾.



وقال صالح جزرة: لا بأس به⁽⁸²⁾

وقال ابن قانع: كان ثقة⁽⁸³⁾

وقال ابن حجر في التقريب صدوق بهم⁽⁸⁴⁾ وفي الفتح ثقة مشهور⁽⁸⁵⁾

وقال البخاري وابن سعد وغيرهما: توفي آخر سنة أربع وثلاثين ومائتين⁽⁸⁶⁾

رابعا: الراجح

مما سبق يتضح أن محمد بن عباد من رجال الشيخين، وقد وثقه قوم وقال فيه البعض لأبأس فيه، والذي يظهر لي أنه ثقة وقد روى له البخاري حديثا واحدا⁽⁸⁷⁾، ومسلم سبعة وأربعين حديثا منها سبعة عشر حديثا منفردا غير مقرون بغيره.

6- مسعر بن كدام الهلالي

أولاً: اسمه

هو: مسعر بن كدام بن ظهير أبو سلمة العامري من قيس عيلان⁽⁸⁸⁾

ثانياً: قول الإمام أحمد:

قال أحمد: كان ثقة خيارا حديثه حديث أهل الصدق⁽⁸⁹⁾

ثالثاً: أقوال العلماء فيه

قال حفص بن غياث عن هشام بن عروة: ما قدم علينا من العراق أفضل من أيوب، ومن ذاك الرواسي، يعني مسعرا؛ لأن رأسه كان كبيرا⁽⁹⁰⁾

وقال ابن المديني: قلت ليحيى بن سعيد: أيهما أثبت: هشام الدستوائي أو مسعر؟ قال: ما رأيت مثل مسعر، كان مسعر من أثبت الناس⁽⁹¹⁾

وقال عمرو بن علي: سمعت ابن مهدي يقول: حدثنا أبو خلدة، فقال له أحمد بن حنبل: كان ثقة وكان مؤدبا وكان خيارا، الثقة شعبة ومسعر⁽⁹²⁾

وقال الثوري: كنا إذا اختلفنا في شيء سألنا عنه مسعرا⁽⁹³⁾

وقال شعبة: كنا نسمي مسعرا المصحف⁽⁹⁴⁾

وقال إبراهيم بن سعيد الجوهري: كان يسمى الميزان⁽⁹⁵⁾

وقال أبو زرعة الرازي: سمعت أبا نعيم يقول: مسعر أثبت ثم سفیان ثم شعبة⁽⁹⁶⁾

وقال أبو زرعة الدمشقي: سمعت أبا نعيم يقول: كان مسعر شككا في حديثه، وليس يخطئ في شيء من حديثه إلا في حديث واحد⁽⁹⁷⁾

وقال أبو بكر بن أبي شيبة عن وكيع: شك مسعر كيقين غيره⁽⁹⁸⁾

وقال يحيى القطان ما رأيت مثل مسعر وكان من أثبت الناس⁽⁹⁹⁾

وقال العجلي: كوفي ثقة ثبت في الحديث، وكان الأعمش يقول: شيطان مسعر يستضعفه فيشككه في الحديث، وكان يقول الشعر.

وقال عبد الجبار بن العلاء عن ابن عيينة: كان من معادن الصدق.

وقال إسحاق بن منصور عن ابن معين: ثقة⁽¹⁰⁰⁾

وقال ابن عمار: مسعر حجة، ومن بالكوفة مثله! وقال ابن أبي حاتم عن أبي زرعة: ثقة. قال: وسئل أبي عن مسعر وسفيان فقال: مسعر أعلى إسنادا وأجود حديثا وأتقن، ومسعر أتقن من حماد بن زيد.



وقال الأجري عن أبي داود: مسعر صاحب شيوخ روى عن مائة لم يرو عنهم سفيان.
وقال محمد بن عمار بن الحارث الرازي: سمعت أبا نعيم يقول: سمعت الثوري يقول: الإيمان يزيد وينقص، ثم قال:
أقول بقول سفيان، ولقد مات مسعر وكان من خيارهم، فما شهد سفيان جنازته، يعني من أجل الإرجاء⁽¹⁰¹⁾.
 وذكره ابن حبان في "الثقات"، وقال: كان مرجنا ثبتا في الحديث، قال عبد الله بن داود: كان مسعر يسمى المصحف
لقلة خطئه وحفظه⁽¹⁰²⁾.

وقال ابن أبي حاتم: سألت أبي عن مسعر إذا خالفه الثوري فقال: الحكم لمسعر فإنه المصحف⁽¹⁰³⁾.

رابعاً: الراجح

ثقة ثبت⁽¹⁰⁴⁾، وقول أحمد عنه: حديثه حديث أهل الصدق، جاء مقروناً بتوثيقه فدلّ على أنه أراد به التوثيق. وقد
أخرج له البخاري ومسلم في صحيحهما⁽¹⁰⁵⁾.

7- زياد بن عبد الله بن الطفيل

أولاً: اسمه

هو: زياد بن عبد الله بن الطفيل البكائي أبو محمد كوفي⁽¹⁰⁶⁾

ثانياً: قول الإمام أحمد:

قال أحمد: ليس به بأس، حديثه حديث أهل الصدق. وقال أيضاً: كان ابن إدريس حسن الرأي فيه. وقال مرة: كان
صدوقاً⁽¹⁰⁷⁾.

ثالثاً: أقوال العلماء فيه:

قال وكيع: وهو أشرف من أن يكذب⁽¹⁰⁸⁾

وقال الدوري، عن ابن معين: ليس بشيء، وكان عندي في المغازي لا بأس به⁽¹⁰⁹⁾ وقال في موضع آخر: زياد البكائي ليس
بشيء، وقد كتبت عنه المغازي⁽¹¹⁰⁾.

وقال أبو داود عن ابن معين: زياد البكائي في ابن إسحاق ثقة، كأنه يضعفه في غيره⁽¹¹¹⁾

وقال عثمان الدارمي عن ابن معين: لا بأس به في المغازي، وأما في غيره فلا. وسألته عن أكتب المغازي ممن يروي: عن
يونس بن بكير أو غيره؟ قال: اكتب عن أصحاب البكائي⁽¹¹²⁾

وقال محمد بن عثمان بن أبي شيبة، عن ابن معين: كان ضعيفاً⁽¹¹³⁾

وقال عبد الله بن علي بن المديني: سألت أبي عنه فضعه⁽¹¹⁴⁾

وقال في موضع آخر: كتبت عنه شيئاً كثيراً وتركته⁽¹¹⁵⁾

وقال أبو زرعة: صدوق⁽¹¹⁶⁾

وقال أبو حاتم: يكتب حديثه ولا يحتج به⁽¹¹⁷⁾

وقال النسائي: ضعيف. وقال في موضع آخر: ليس بالقوي⁽¹¹⁸⁾

وقال ابن سعد: مات سنة ثلاث وثمانين ومائة، وكان ضعيفاً، وقد حدثوا عنه⁽¹¹⁹⁾

وقال يحيى بن آدم عن ابن إدريس: ما أحد أثبت في ابن إسحاق منه؛ لأنه أملى عليه إملاء مرتين⁽¹²⁰⁾

وقال صالح بن محمد: ليس كتاب المغازي عند أحد أصح منه عند زياد، وزباد في نفسه ضعيف، ولكن هو من أثبت
الناس في هذا الكتاب، وذلك أنه باع داره، وخرج يدور مع ابن إسحاق حتى سمع منه الكتاب.

وقال ابن عدي: ولزياد أحاديث صالحة، وقد روى عنه الثقات من الناس، وما أرى بروايته بأساً⁽¹²¹⁾



روى له البخاري حديثاً واحداً مقروناً بغيره، حديث أنس: " غاب عني أنس بن النضر عن بدر⁽¹²²⁾ وقال الآجري، عن أبي داود: كان صدوقاً⁽¹²³⁾

وقال ابن حبان: كان فاحش الخطأ، كثير الوهم، لا يجوز الاحتجاج بخبره إذا انفرد، وكان ابن معين سيئ الرأي فيه. قال ابن حجر في التهذيب: (وقع في " جامع " الترمذي في النكاح عن البخاري، عن محمد بن عقبة، عن وكيع، قال: زياد مع شرفه يكذب في الحديث، والذي في " تاريخ " البخاري عن ابن عقبة، عن وكيع: زياد أشرف من أن يكذب في الحديث، وكذا ساقه الحاكم أبو أحمد في " الكنى " بإسناده إلى وكيع وهو الصواب، ولعله سقط من رواية الترمذي " لا "، وكان مع شرفه لا يكذب في الحديث، فتتفق الروايات، والله أعلم⁽¹²⁴⁾.

رابعاً: الراجح

مما سبق يظهر أنه كما قال ابن حجر: صدوق، ثبت في المغازي، وفي حديثه عن غير ابن إسحاق لين⁽¹²⁵⁾، وقد سبق أن ابن حجر أثبت في التهذيب عدم صحة تكذيب وكيع له، وله في البخاري موضع واحد مقرون بغيره. فتوجيه قول أحمد: حديثه حديث أهل الصدق؛ ظاهر في حكم الأئمة كما سبق. وقد أخرج له البخاري في صحيحه حديثاً واحداً مقروناً بغيره، ومسلم في صحيحه ثلاثة أحاديث منفرداً ومقروناً بغيره⁽¹²⁶⁾.

8- حسان بن إبراهيم الكرمانى

أولاً: اسمه

هو: حسان بن إبراهيم بن عبد الله الكرمانى، أبو هشام العزى قاضى كرمان⁽¹²⁷⁾.

ثانياً: قول الإمام أحمد

قال حرب الكرمانى: سمعت أحمد يوثق حسان بن إبراهيم، ويقول: حديثه حديث أهل الصدق⁽¹²⁸⁾.

ثالثاً: أقوال العلماء فيه

قال عثمان الدارمى وغيره، عن ابن معين: ليس به بأس⁽¹²⁹⁾

وقال المفضل الغلابى، عن ابن معين: ثقة⁽¹³⁰⁾.

وقال أبو زرعة: لا بأس به⁽¹³¹⁾.

وقال النسائى: ليس بالقوى⁽¹³²⁾

وقال ابن عدي: قد حدث بأفراد كثيرة، وهو عندي من أهل الصدق إلا أنه يغلط في الشيء، ولا يتعمد⁽¹³³⁾

وقال العقيلى: في حديثه وهم⁽¹³⁴⁾

وقال ابن المدينى: كان ثقة، وأشد الناس في القدر⁽¹³⁵⁾

وقال ابن حبان في " الثقات ": ربما أخطأ⁽¹³⁶⁾

قال ابن حجر: صدوق يخطئ⁽¹³⁷⁾.

رابعاً: الراجح

مما سبق يظهر أنه صدوق، وله بعض الأخطاء. فتوجيه قول أحمد: حديثه حديث أهل الصدق؛ حكم على أغلب حديثه، وكما قال ابن عدي: قد حدث بأفراد كثيرة، وهو عندي من أهل الصدق إلا أنه يغلط في الشيء، ولا يتعمد.



9- ضمرة بن ربيعة الفلسطيني

أولاً: اسمه

هو: ضمرة بن ربيعة الفلسطيني أبو عبد الله الرملي. مولى علي بن أبي حملة، وقيل: غير ذلك في ولائه، وهو دمشقي الأصل⁽¹³⁸⁾.

ثانياً: قول الإمام أحمد

قال عبد الله بن أحمد عن أبيه: سمعته يقول ضمرة بن ربيعة رجل صالح ثقة ليس به بأس حديثه حديث أهل الصدق.

ثالثاً: أقوال العلماء فيه

قال عبد الله بن أحمد، عن أبيه: رجل صالح، صالح الحديث من الثقات المأمونين، لم يكن بالشام رجل يشبهه. وهو أحب إلينا من بقية⁽¹³⁹⁾

وقال ابن معين، والنسائي: ثقة⁽¹⁴⁰⁾ وقال العجلي: ثقة. وقال أبو حاتم: صالح⁽¹⁴¹⁾.

وقال آدم بن أبي إياس: ما رأيت أحداً أعقل لما يخرج من رأسه منه⁽¹⁴²⁾.

وقال ابن سعد: كان ثقة مأموناً خيراً، لم يكن هناك أفضل منه. مات في أول رمضان سنة اثنتين ومائتين⁽¹⁴³⁾.

وقال الساجي: صدوق بهم، عنده مناكير.

وقال ابن حجر: صدوق بهم قليلاً⁽¹⁴⁴⁾.

وروى ضمرة، عن الثوري، عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر حديث: «من ملك ذا رحم محرم فهو عتيق». أنكره

أحمد ورده شديداً، وقال: لو قال رجل: إن هذا كذب لما كان مخطئاً. وأخرجه الترمذي وقال: لا يتابع ضمرة عليه، وهو خطأ عند أهل الحديث.

رابعاً: الراجح

الذي يظهر لي أنه ثقة مأمون وله أوهام يسيرة، وكذا وثقه أحمد وابن معين وابن صالح والعجلي وابن سعد والنسائي.

وتوجيه قول أحمد فيه: حديثه حديث أهل الصدق، يدل على توثيقه له وقد وثقه في موطن آخر، وقد أخرج له أحمد

في مسنده، وأصحاب السنن الأربعة.

10- علي بن مسهر القرشي

أولاً: اسمه

هو: علي بن مسهر القرشي أبو الحسن الكوفي، الحافظ قاضي الموصل⁽¹⁴⁵⁾

ثانياً: قول الإمام أحمد:

قال عبد الله بن أحمد: قال أبي: أبو عبد الله علي بن مسهر ولي قضاء الموصل فلم يحم في قضائه، قلت: قالت الناس

يشتهون حديثه، قال: لأن حديثه حديث أهل الصدق⁽¹⁴⁶⁾

ثالثاً: أقوال العلماء فيه

قال عثمان الدارمي: قلت لابن معين: هو أحب إليك أو أبو خالد الأحمر؟ فقال: ابن مسهر، فقلت: ابن مسهر أو

إسحاق بن الأزرقي؟ قال: ابن مسهر، قلت: ابن مسهر أو يحيى بن أبي زائدة؟ فقال: كلاهما ثقة⁽¹⁴⁷⁾

وقال يحيى بن معين: قال ابن نمير: كان قد دفن كتبه. قال يحيى: وهو أثبت من ابن نمير⁽¹⁴⁸⁾

وقال العجلي: قرشي من أنفسهم كان ممن جمع الحديث والفقه، ثقة⁽¹⁴⁹⁾.



وقال أبو زرعة: صدوق ثقة.⁽¹⁵⁰⁾

وقال النسائي: ثقة⁽¹⁵¹⁾

وعن يحيى بن معين: أنه ولي قضاء أرمينية فاشتكى عينه، فدرس القاضي الذي كان بأرمينية إليه طبيباً، فكله،

فذهبت عينه، فرجع إلى الكوفة أعى⁽¹⁵²⁾

وقال العجلي أيضاً: صاحب سنة، ثقة في الحديث، ثبت فيه، صالح الكتاب، كثير الرواية عن الكوفيين.⁽¹⁵³⁾

وقال ابن سعد: كان ثقة كثير الحديث⁽¹⁵⁴⁾

وقال العقيلي: قال أبو عبد الله - يعني: أحمد - لما سئل عنه: لا أدري كيف أقول؟ قال: كان قد ذهب بصره، فكان

يحدثهم من حفظه.

ذكره ابن حبان في "الثقات"، وقال: مات سنة تسع وثمانين ومائة.⁽¹⁵⁵⁾

رابعاً: الراجح

علي بن مسهر ثقة من رجال الصحيحين وقد أخرج له البخاري ستة وعشرين حديثاً، ومسلم مائة حديث وأربعة

أحاديث.

وتوجيه قول أحمد فيه، هو من باب التوثيق له كما سبق من توثيق الأئمة له، وما لم يحمد الناس فيه ففي قضائه

لا حديثه. وحديثه بعدما عي فيه غرائب كما قال ابن حجر.

النتائج:

تبين من خلال البحث -والله أعلم - مقصود الإمام أحمد بن حنبل في عبارة: "حديثه حديث أهل الصدق" بما يلي:

أولاً: إطلاقها على الرواة الثقات، وهو الأغلب ممن وثقوا من غيره من النقاد، ويكون مراده بها إشارة إلى توثيقه لهم،

ومنهم من قرنوا بالتوثيق كذلك.

ثانياً: إطلاقها على المختلف فيهم بين التعديل والتجريح، وهذا في راويين اثنين فقط، ويكون مراده محمولاً على ما كان

من حديثهم يوافق حديث الثقات من الرواة.

وفي ذلك دلالة على دقة الإمام أحمد وعدالته في الحكم على الرواة، مع خبرته في مرويات الراوي. وهذا مما يجعله من

أئمة النقد، بل والمعتدلين فيه.

الهوامش والإحالات:

(1) الرازي، مختار الصحاح: 68.

(2) السيوطي، تدريب الراوي للسيوطي: 202/1.

(3) الرازي، مختار الصحاح: 174..

(4) الراغب الأصفهاني، الذريعة إلى مكارم الشريعة: 270.

(5) انظر ترجمته في: ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 292/1؛ المزني، تهذيب الكمال: 437/1؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 177/11.

(6) وكيع بن الجراح بن مليح الرؤاسي، بضم الراء وهمزة ثم مهملة، أبو سفيان الكوفي، ثقة حافظ عابد، من كبار التاسعة،

مات في آخر سنة ست أو أول سنة سبع وتسعين، وله سبعون سنة. انظر: ابن حجر، تقريب التهذيب: 1037/1.

(7) يحيى بن آدم بن سليمان الكوفي، أبو زكريا، مولى بني أمية، ثقة حافظ فاضل، من كبار التاسعة، مات سنة ثلاث ومائتين.

انظر: ابن حجر، تقريب التهذيب: 1048/1.



- (8) محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن السائب بن عبيد بن عبد يزيد بن هاشم بن المطلب المطلب، أبو عبد الله الشافعي، المكي، نزيل مصر، رأس الطبقة التاسعة، وهو المجدد أمر الدين على رأس المائتين، مات سنة أربع ومائتين، وله أربع وخمسون سنة، أنظر: ابن حجر، تقريب التهذيب: 824/1.
- (9) بشر بن الحارث بن عبد الرحمن بن عطاء بن هلال المروزي، نزيل بغداد. أبو نصر الحافي، الزاهد الجليل المشهور، ثقة قدوة، من العاشرة، مات سنة سبع وعشرين، وله ست وسبعون. أنظر: ابن حجر، تقريب التهذيب: 168/1.
- (10) عمرو بن محمد بن بكير الناقد أبو عثمان البغدادي نزل الرقة، ثقة حافظ وهم في حديث، من العاشرة، مات سنة اثنتين وثلاثين. أنظر: ابن حجر، تقريب التهذيب: 744/1.
- (11) يحيى بن معين بن عون الغطفاني مولاهم، أبو زكريا البغدادي، ثقة حافظ مشهور، إمام الجرح والتعديل، من العاشرة، مات سنة ثلاث وثلاثين بالمدينة النبوية، وله بضع وسبعون سنة. أنظر: ابن حجر، تقريب التهذيب: 1067/1.
- (12) علي بن عبد الله بن جعفر بن نجيع السعدي، مولاهم، أبو الحسن بن المديني البصري. ثقة ثبت إمام، أعلم أهل عصره بالحديث وعلمه حتى قال البخاري: ما استصغرت نفسي إلا عند علي بن المديني. وقال فيه شيخه ابن عيينة: كنت أعلم منه أكثر مما يتعلم مني. وقال النسائي: كأن الله خلقه للحديث. عابوا عليه إجابته في المحنة، لكنه تنصل وتاب، واعتذر بأنه كان خاف على نفسه. من العاشرة. مات سنة أربع وثلاثين على الصحيح. أنظر: ابن حجر، تقريب التهذيب: 699/1.
- (13) إسحاق بن إبراهيم بن مخلد بن إبراهيم بن مطر، أبو يعقوب الحنظلي المعروف بابن راهويه المروزي نزيل نيسابور، أحد الأئمة، طاف البلاد أنظر: ابن حجر، تهذيب التهذيب: 112/1.
- (14) محمد بن يحيى بن عبد الله بن خالد بن فارس بن ذؤيب الذهلي، النيسابوري (الزهري)، ثقة حافظ جليل، من الحادية عشرة، مات سنة ثمان وخمسين على الصحيح، وله ست وثمانون سنة. أنظر: ابن حجر، تقريب التهذيب: 902/1.
- (15) عبد الرحمن بن أبي حاتم: محمد بن إدريس الرازي الحافظ الثبت ابن الحافظ الثبت يروي عن أبي سعيد الأشج، ويونس بن عبد الأعلى، وطبقتهما. وكان ممن جمع علو الرواية ومعرفة الفن، وله الكتب النافعة ككتاب "الجرح والتعديل" و"التفسير الكبير" وكتاب "العلل". أنظر: ابن حجر، لسان الميزان: 130/5.
- (16) الذهبي، سير أعلام النبلاء: 177/11؛ ابن الجوزي، مناقب الإمام أحمد: 261.
- (17) ابن حنبل، كتاب العلل ومعرفة الرجال: 86، مقدمة المحقق.
- (18) ابن الجوزي، مناقب الإمام أحمد: 261.
- (19) نفسه، والصفحة نفسها.
- (20) ذكره: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 375/9.
- (21) ابن الجوزي، مناقب الإمام أحمد: 261.
- (22) ذكره: ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 353/1.
- (23) ذكره: الذهبي، سير أعلام النبلاء: 335/11؛ ابن الجوزي، مناقب الإمام أحمد: 261.
- (24) ذكره: الذهبي، سير أعلام النبلاء: 335/11.
- (25) ذكره: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 375/9؛ ابن الجوزي، مناقب الإمام أحمد: 261.
- (26) ذكره: ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 303/1؛ ابن الجوزي، مناقب الإمام أحمد: 261.



- (27) انظر ترجمته في: ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 242/2؛ ابن عدي، الكامل في الضعفاء: 16/2؛ المزي، تهذيب الكمال: 464/3؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 201/1، تقريب التهذيب: 158/1؛ ابن حنبل، سؤالات أبي داود: 556، العلل: 222.
- (28) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 242/2.
- (29) ابن حنبل، سؤالات أبي داود: 556.
- (30) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 242/2؛ ابن عدي، الكامل في الضعفاء: 16/2.
- (31) نفسه، والصفحات نفسها.
- (32) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 242/2؛ ابن عدي، الكامل في الضعفاء: 16/2.
- (33) النسائي، الضعفاء والمتروكون للنسائي: 15.
- (34) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 242/2.
- (35) نفسه، والصفحة نفسها.
- (36) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 201/1.
- (37) ابن حبان، المجروحين: 167/1؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 201/1.
- (38) نفسه، والصفحات نفسها.
- (39) الذهبي، سير أعلام النبلاء: 235/8.
- (40) ومن أحاديثه ما أخرجه: أبو داود، سنن أبي داود: 102/1، ح(247)، من طريق أيوب بن جابر عن عبد الله بن عصم، عن عبد الله بن عمر، قال: كانت الصلاة خمسين... الحديث. ويشهد له ما أخرجه الشيخان من حديث أنس بن مالك، وغيره، أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 149/9، ح(7517)، مسلم، صحيح مسلم: 99/1، ح(162)؛ الترمذي، سنن الترمذي: 32/6، ح(3644)، من طريق أيوب بن جابر عن سماك بن حرب، عن جابر بن سمرة قال: "كان خاتم رسول الله صلى الله عليه وسلم يعني الذي بين كتفيه غدة حمراء مثل بيضة الحمامة"؛ مسلم، صحيح مسلم: 86/7، ح(2344)، وغيره من الأحاديث التي يوافق فيها حديث غيره.
- (41) انظر ترجمته في: ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 294/8؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 175/15؛ ابن حجر، لسان الميزان: 66/8؛ ابن عدي، الكامل في الضعفاء: 122/8.
- (42) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 294/8.
- (43) ابن عدي، الكامل في الضعفاء: 122/8.
- (44) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 175/15.
- (45) نفسه، والصفحة نفسها.
- (46) ابن عدي، الكامل في الضعفاء: 122/8.
- (47) الذهبي، تاريخ الإسلام: 974/4.
- (48) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 294/8.
- (49) ابن حجر، لسان الميزان: 66/8.
- (50) نفسه، والصفحة نفسها.
- (51) ابن عدي، الكامل في الضعفاء: 122/8؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 175/15.



- (52) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 175/15.
- (53) ومن ذلك ما أخرجه: الطبراني، المعجم الكبير: 185/5، ح (5042)، من طريق المسيب بن شريك، عن حمزة الزيات، عن يوسف بن صهيب، عن حبيب بن يسار، عن زيد بن أرقم قال: قال رسول الله ﷺ: "ليس منا من لم يأخذ من شاربته"، وهذا الحديث قد أخرجه: النسائي، السنن الكبرى: 29/1، الترمذي، سنن الترمذي: 471/4، ح (2761): 4/472، ح (19570)، من طريق عن زيد بن أرقم ﷺ عن النبي ﷺ قال: "من لم يأخذ من شاربته فليس منا". وكذا أخرج الطبراني، المعجم الكبير: 318/1، ح (10776)، عن المسيب بن شريك العامري، عن عيسى بن ميمون، عن محمد بن كعب القرظي، عن ابن عباس، وعن القاسم بن محمد، عن عائشة، قال: دخل رسول الله ﷺ المسجد، فإذا أصوات كدوي النحل قراءة القرآن، فقال: إن الإسلام يشيع، ثم تكون له فترة، فمن كانت فترته إلى غلو وبدعة فأولئك أهل النار"، وقد أخرجه: البزار، مسند البزار: 11/193، ح (4940)؛ الطحاوي، شرح مشكل الآثار: 3/268، ح (1241)، من طرق عن ابن عباس مرفوعاً، بمثله. قال: الهيثمي، مجمع الزوائد: 2/258 "رجاله رجال الصحيح".
- (54) انظر ترجمته في: ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 348/6؛ ابن حبان، الثقات: 506/8؛ ابن عدي، الكامل في الضعفاء: 407/6؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 170/34؛ المزي، تهذيب الكمال: 508/13؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 256/2، تقريب التهذيب: 472/1.
- (55) المزي، تهذيب الكمال: 508/13.
- (56) نفسه، والصفحة نفسها.
- (57) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 256/2.
- (58) نفسه، والصفحة نفسها.
- (59) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 348/6.
- (60) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 256/2؛ البكجري، إكمال تهذيب الكمال: 110/7.
- (61) نفسه، والصفحات نفسها.
- (62) نفسه، والصفحات نفسها.
- (63) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 170/14.
- (64) انظر ترجمته في: ابن حنبل، العلل ومعرفة الرجال: 96/3؛ ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 200/6؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 502/13؛ المزي، تهذيب الكمال: 55/21؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 182/3، تقريب التهذيب: 703/1.
- (65) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 200/6؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 502/13.
- (66) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 200/6.
- (67) نفسه والصفحة نفسها.
- (68) نفسه، والصفحة نفسها.
- (69) نفسه، والصفحة نفسها.
- (70) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 186/3.
- (71) نفسه، والصفحة نفسها.
- (72) نفسه والصفحة نفسها.



- (73) ابن عدي، الكامل في الضعفاء: 350/6.
- (74) الذهبي، تاريخ الإسلام: 930/4.
- (75) ابن عدي، الكامل في الضعفاء: 350/6.
- (76) ابن حجر، تعريف أهل التقديس: 145/1، تقريب التهذيب: 703/1.
- (77) الذهبي، الكاشف للذهبي: 455/3.
- (78) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 502/13.
- (79) انظر ترجمته في: ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 14/8؛ ابن حبان، الثقات: 90/9؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 651/3؛ المزي، تهذيب الكمال: 435/25؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 600/3، تقريب التهذيب: 858/1.
- (80) ابن حنبل، العلل ومعرفة الرجال: 409/2؛ ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 14/8. الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 651/3؛ المزي، تهذيب الكمال: 435/25.
- (81) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 14/8؛ المزي، تهذيب الكمال: 435/25؛ ابن معين، سؤالات ابن الجنيدي لابن معين: 281.
- (82) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 651/3؛ المزي، تهذيب الكمال: 435/25.
- (83) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 600/3.
- (84) ابن حجر، تقريب التهذيب: 858/1.
- (85) ابن حجر، فتح الباري: 362/7.
- (86) البخاري، التاريخ الكبير: 497/1؛ ابن سعد الطبقات الكبرى: 255/7؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 600/3؛ الذهبي، تاريخ الإسلام: 920/5؛ المزي، تهذيب الكمال: 435/25.
- (87) البخاري، صحيح البخاري: 83/5، كتاب المغازي، باب مَاتَ أَبُو زَيْدٍ وَلَمْ يَتْرُكْ عَقَبًا وَكَانَ بَذْرًا، ح (4004)، قال ابن حجر في الفتح: "محمد بن عباد نزل بغداد ثقة مشهور وليس له في البخاري غير هذا الحديث" ابن حجر، فتح الباري: 362/7.
- (88) انظر ترجمته في: ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 154/1؛ ابن حبان، الثقات: 507/7؛ المزي، تهذيب الكمال: 461/27؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 60/4؛ تقريب التهذيب: 936/1.
- (89) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 154/1.
- (90) المزي، تهذيب الكمال: 461/27.
- (91) الذهبي، سير أعلام النبلاء: 163/7.
- (92) المزي، تهذيب الكمال: 461/27.
- (93) المزي، تهذيب الكمال: 461/27؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 163/7.
- (94) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 154/1؛ الذهبي، تاريخ الإسلام: 212/4؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 163/7.
- (95) المزي، تهذيب الكمال: 461/27.
- (96) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 154/1.
- (97) أبو زرعة، تاريخ أبي زرعة: 579؛ الذهبي، تاريخ الإسلام: 212/4، سير أعلام النبلاء: 163/7.
- (98) المزي، تهذيب الكمال: 461/27؛ الذهبي، تاريخ الإسلام: 212/4، سير أعلام النبلاء: 163/7.
- (99) البخاري، التاريخ الكبير: 13/8.



- (100) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 154/1.
- (101) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 345/6.
- (102) ابن حبان، الثقات: 507/7.
- (103) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 154/1.
- (104) ابن حجر، تقريب التهذيب: 936/1.
- (105) البخاري، صحيح البخاري: 97/8، ح (6455)؛ مسلم، صحيح مسلم: 194/1، ح (372)، وفي غيرها.
- (106) انظر ترجمته في: ابن حنبل، العلل ومعرفة الرجال: 298/3؛ ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 537/3؛ ابن عدي، الكامل في الضعفاء: 136/4؛ المزي، تهذيب الكمال: 485/9؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 649/1، تقريب التهذيب: 346/1.
- (107) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 537/3؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 499/9.
- (108) ابن عدي، الكامل في الضعفاء: 136/4.
- (109) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 537/3؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 499/9.
- (110) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 499/9.
- (111) المزي، تهذيب الكمال: 485/9.
- (112) ابن عدي، الكامل في الضعفاء: 136/4؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 499/9.
- (113) المزي، تهذيب الكمال: 485/9.
- (114) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 499/9.
- (115) المزي، تهذيب الكمال: 485/9.
- (116) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 537/3.
- (117) نفسه، والصفحة نفسها.
- (118) النسائي، الضعفاء والمتروكين: 45؛ المزي، تهذيب الكمال: 485/9.
- (119) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 649/1.
- (120) نفسه، والصفحة نفسها.
- (121) ابن عدي، الكامل في الضعفاء: 136/4.
- (122) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 649/1.
- (123) نفسه، والصفحة نفسها.
- (124) نفسه، والصفحة نفسها.
- (125) نفسه، والصفحة نفسها.
- (126) البخاري، صحيح البخاري: 19/4، ح (2805)؛ مسلم، صحيح مسلم: 59/2، ح (510)، 123/3، ح (108)، 72/4، ح (1283).
- (127) انظر ترجمته في: ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 2328/3؛ ابن عدي، الكامل في الضعفاء: 253/3؛ ابن حبان، الثقات: 224/6؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 173/9؛ المزي، تهذيب الكمال: 8/6؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 379/1.
- (128) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 238/3.
- (129) نفسه، والصفحة نفسها.



- (130) ابن عدي، الكامل في الضعفاء: 253/3.
- (131) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 238/3.
- (132) النسائي، الضعفاء والمتروكين للنسائي: 34؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد: 173/9.
- (133) ابن عدي، الكامل في الضعفاء: 253/3.
- (134) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 379/1.
- (135) نفسه، والصفحة نفسها.
- (136) ابن حبان، الثقات: 224/6.
- (137) ابن حجر، تقريب التهذيب: 232/1.
- (138) انظر ترجمته في: ابن حنبل، العلل ومعرفة الرجال: 549/2؛ ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 467/4؛ ابن حبان، الثقات: 328/8؛ المزي، تهذيب الكمال: 316/13؛ ابن حجر تهذيب التهذيب: 229/2؛ ابن حجر، تقريب التهذيب: 460/1؛ الذهبي، الكاشف: 36/3.
- (139) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 467/4.
- (140) نفسه، والصفحة نفسها.
- (141) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 467/4؛ المزي، تهذيب الكمال: 316/13.
- (142) المزي، تهذيب الكمال: 316/13.
- (143) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 475/9؛ المزي، تهذيب الكمال: 316/13.
- (144) ابن حجر، تقريب التهذيب: 460/1.
- (145) انظر ترجمته في: ابن حنبل، العلل ومعرفة الرجال: 132/3؛ ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 204/6؛ ابن حبان، الثقات لابن حبان: 214/7؛ ابن حجر، تهذيب الكمال: 135/21؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 193/3؛ ابن حجر، تقريب التهذيب: 460/1.
- (146) ابن حنبل، العلل ومعرفة الرجال: 413/1.
- (147) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 204/6.
- (148) المزي، تهذيب الكمال: 185/21.
- (149) العجلي، الثقات: 158/2؛ المزي، تهذيب الكمال: 185/21.
- (150) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 204/6.
- (151) المزي، تهذيب الكمال: 185/21.
- (152) نفسه، والصفحة نفسها.
- (153) البكجري، إكمال تهذيب الكمال: 376/9.
- (154) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 510/8.
- (155) ابن حبان، الثقات: 214/7.

المراجع:

البخاري، م. أ. (د.ت). *التاريخ الكبير*. دائرة المعارف العثمانية.

البخاري، م. أ. (1422). *صحيح البخاري* (مُجد زهير بن ناصر الناصر، تحقيق). دار طوق النجاة.



- البزاز، أ. ع. (2009). *مسند البزار المنشور باسم البحر الزخار* (محموظ الرحمن زين الله، وعادل بن سعد، وصبري عبد الخالق الشافعي، تحقيق). مكتبة العلوم والحكم.
- البكجري، م. ق. (2011). *إكمال تهذيب الكمال في أسماء الرجال* (محمد عثمان، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- الترمذي، م. ع. (1996). *سنن الترمذي* (بشار عواد معروف، تحقيق). دار الغرب الإسلامي.
- الجرجاني، أ. ع. (1997). *الكامل في ضعفاء الرجال* (عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، وعبد الفتاح أبو سنة، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- ابن الجوزي، ع. ع. (1409). *مناقب الإمام أحمد* (عبد الله بن عبد المحسن التركي، تحقيق). دار هجر.
- ابن أبي حاتم، ع. ع. (1952). *الجرح والتعديل*. مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية.
- الحاكم، م. ع. (1990). *المستدرک على الصحيحين* (مصطفى عبد القادر عطا، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- ابن حبان، م. ح. (1396). *المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين* (محمود إبراهيم زايد، تحقيق). دار الوحي.
- ابن حبان، م. ح. (1393). *الثقات*. وزارة المعارف للحكومة العالية الهندية. دائرة المعارف العثمانية.
- ابن حجر، أ. ع. (1983). *تعريف أهل التقديس بمراتب الموصوفين بالتدليس* (عاصم بن عبد الله القريوتي، تحقيق). مكتبة المنار.
- ابن حجر، أ. ع. (1406). *تقريب التهذيب* (محمد عوامة، تحقيق). دار الرشيد.
- ابن حجر، أ. ع. (1996). *تهذيب التهذيب* (خليل مأمون شبحا، وعمر السلامي، وعلي بن مسعود، تحقيق). دار المعرفة.
- ابن حجر، أ. ع. (1379). *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. دار المعرفة.
- ابن حجر، أ. ع. (1971). *لسان الميزان* (دائرة المعارف النظامية بالهند، تحقيق). مؤسسة الأعلي للمطبوعات.
- ابن حنبل، أ. م. (1422). *العلل ومعرفة الرجال*، رواية: ابنه عبد الله (وصي الله بن محمد عباس، تحقيق). دار الخاني.
- ابن حنبل، أ. م. (1414). *سؤالات أبي داود للإمام أحمد بن حنبل في جرح الرواة وتعديلهم* (زياد محمد منصور، تحقيق). مكتبة العلوم والحكم.
- ابن حنبل، أ. م. (2001). *مسند الإمام أحمد بن حنبل* (شعيب الأرنؤوط، وعادل مرشد، وآخرون، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- الخطيب البغدادي، أ. ع. (2002). *تاريخ بغداد* (بشار عواد معروف، تحقيق). دار الغرب الإسلامي.
- أبو داود، س. أ. (2009). *سنن أبي داود* (شعيب الأرنؤوط، ومحمد كامل قره بللي، تحقيق). دار الرسالة.
- الذهبي، م. أ. (1992). *الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة* (محمد عوامة أحمد، ومحمد نمر الخطيب، تحقيق). دار القبلية للثقافة الإسلامية، مؤسسة علوم القرآن.
- الذهبي، م. أ. (2003). *تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام* (بشار عواد معروف، تحقيق). دار الغرب الإسلامي.
- الذهبي، م. أ. (2006). *سير أعلام النبلاء*. دار الحديث.
- الرازي، م. أ. (1999). *مختار الصحاح* (يوسف الشيخ محمد، تحقيق). المكتبة العصرية، الدار النموذجية.
- الراغب الأصفهاني، ح. م. (2007). *الدرية إلى مكارم الشريعة* (أبو اليزيد أبو زيد العججي، تحقيق). دار السلام.
- أبو زرعة، ع. ع. (د.ت). *تاريخ أبي زرعة الدمشقي*، رواية: أبي الميمون بن راشد (شكر الله بن نعمة الله القوجاني، تحقيق). مجمع اللغة العربية دمشق.
- ابن سعد، م. س. (1410). *الطبقات الكبرى* (محمد عبد القادر عطا، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- السيوطي، ع. أ. (2006). *تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي* (نظر محمد الفارابي، تحقيق). مكتبة الكوثر.
- الطبراني، س. أ. (1994). *المعجم الكبير* (فريق من الباحثين، تحقيق). مكتبة ابن تيمية.
- الطحاوي، أ. م. (1994). *شرح مشكل الآثار* (شعيب الأرنؤوط، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- العجلي، أ. ع. (1984). *تاريخ الثقات*. دار الباز.



- الفيروزآبادي، م. ي. (2005). *القاموس المحيط* (مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- المزي، ي. ع. (1980). *تهذيب الكمال في أسماء الرجال* (بشار عواد معروف، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- مسلم، م. ح. (د.ت). *صحيح مسلم* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). دار إحياء التراث العربي.
- ابن معين، ي. م. (1988). *سؤالات ابن الجنيد لأبي زكريا يحيى بن معين* (أحمد محمد نور سيف، تحقيق). مكتبة الدار.
- النسائي، أ. ش. (1396). *الضعفاء والمتروكون* (محمود إبراهيم زايد، تحقيق). دار الوعي.
- النسائي، أ. ش. (1930). *سنن النسائي - مطبوع مع شرح السيوطي وحاشية السندي*. المكتبة التجارية الكبرى.
- الهيثي، ع. أ. (1994). *مجمع الزوائد ومنبع الفوائد* (حسام الدين القدسي، تحقيق). مكتبة القدسي.

Arabic References

- al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismā'īl. (D. t). *al-tārīkh al-kabīr*, Da'irat al-Ma'ārif al-'Uthmāniyah.
- al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismā'īl. (1422). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (Muḥammad Zuhayr ibn Naṣīr al-Naṣīr, taḥqīq), Dār Ṭawq al-naḥāḥ.
- al-Bazzāz, Aḥmad ibn 'Amr. (2009). *Musnad al-Bazzār al-manshūr Bāsim al-Baḥr al-zakhkhār* (Maḥfūz al-Raḥmān Zayn Allāh, wa-'Ādil ibn Sa'd, wa-Ṣabrī 'Abd al-Khālīq al-Shāfi'ī, taḥqīq), Maktabat al-'Ulūm wa-al-Ḥikam.
- al-Bakjārī, muḥlīṭāy ibn Qalīj. (2011). *Ikmal Tahdhib al-kamal fi Asma' al-rijāl* (Muḥammad 'Uthmān, taḥqīq), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- al-Tirmidhī, Muḥammad ibn 'Isā. (1996). *Sunan al-Tirmidhī* (Bashshār 'Awwād Ma'rūf, taḥqīq), Dār al-Gharb al-Islāmī.
- al-Jurjānī, Aḥmad ibn 'Adī. (1997). *al-kāmil fi ḍu'afā' al-rijāl* ('Ādil Aḥmad 'Abd al-Mawjūd, wa-'Alī Muḥammad Mu'awwad, wa-'Abd al-Fattāḥ Abū sanat, taḥqīq), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn al-Jawzī, 'Abd al-Raḥmān ibn 'Alī. (1409). *manāqib al-Imām Aḥmad* ('Abd Allāh ibn 'Abd al-Muḥsin al-Turkī, taḥqīq), Dār Hajar.
- Ibn Abī Ḥātim, 'Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad. (1952). *al-jarḥ wa-al-ta'dīl, Maṭba'at Majlis Da'irat al-Ma'ārif al-'Uthmāniyah*.
- al-Ḥākim, Muḥammad ibn 'Abd Allāh. (1990). *al-Mustadrak 'alā al-ṣaḥīḥayn* (Muṣṭafā 'Abd al-Qādir 'Aṭā, taḥqīq), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn Ḥibbān, Muḥammad ibn Ḥibbān. (1396). *al-majrūḥin min al-muḥaddithin wa-al-ḍu'afā' wa-al-matrūkin* (Maḥmūd Ibrāhīm Zāyid, taḥqīq), Dār al-Wa'y.
- Ibn Ḥibbān, Muḥammad ibn Ḥibbān. (1393). *al-thiqāt, Wizārat al-Ma'ārif lil-ḥukūmah al-'Āliyah al-Hindiyyah*, Da'irat al-Ma'ārif al-'Uthmāniyah.
- Ibn Ḥajar, Aḥmad ibn 'Alī. (1983), *ta'rīf ahl al-taqdīs bi-marātib al-mawṣūfīn bi-al-tadlīs* ('Āsim ibn Allāh al-Qaryūṭī, taḥqīq), Maktabat al-Manār.
- Ibn Ḥajar, Aḥmad ibn 'Alī. (1406). *Taqrib al-Tahdhib* (Muḥammad 'Awwāmah, taḥqīq), Dār al-Rashīd.
- Ibn Ḥajar, Aḥmad ibn 'Alī. (1996). *Tahdhib al-Tahdhib* (Khalīl Ma'mūn Shīḥā, wa-'Umar al-Sallāmī, wa-'Alī ibn Mas'ūd, taḥqīq), Dār al-Ma'rīfah.
- Ibn Ḥajar, Aḥmad ibn 'Alī. (1379). *Faṭḥ al-Bārī sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*, Dār al-Ma'rīfah.
- Ibn Ḥajar, Aḥmad ibn 'Alī. (1971). *Lisān al-mizān* (Da'irat al-Ma'ārif al-nizāmīyah bi-al-Hind, taḥqīq), Mu'assasat al-'Alamī lil-Maṭbū'āt.
- Ibn Ḥanbal, Aḥmad ibn Muḥammad. (1422). *al-'ilal wa-ma'rīfat al-rijāl, riwāyah: ibnihi 'Abd Allāh* (Waṣī Allāh ibn Muḥammad 'Abbās, taḥqīq), Dār al-Khānī.
- Ibn Ḥanbal, Aḥmad ibn Muḥammad. (1414). *Su'ālāt Abī Dawūd lil-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal fi Jurḥ al-ruwāḥ wa-ta'dīlilhim* (Ziyād Muḥammad Maṣṣūr, taḥqīq), Maktabat al-'Ulūm wa-al-Ḥikam.
- Ibn Ḥanbal, Aḥmad ibn Muḥammad. (2001). *Musnad al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal* (Shu'ayb al-Arna'ūṭ, wa-'Ādil Murshīd, wa-akḥarūn, taḥqīq), Mu'assasat al-Risālah.



- al-Khaṭīb al-Baghdādī, Aḥmad ibn ʿAlī. (2002). *Tārīkh Baghdād* (Bashshār ʿAwwād Maʿrūf, taḥqīq), Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Abū Dāwūd, Sulaymān ibn al-Ashʿath. (2009). *Sunan Abī Dāwūd* (Shuʿayb al-ʿArnaʿūṭ, wa-Muḥammad Kāmil Qarah bily, taḥqīq), Dār al-Risālah.
- al-Dhahabī, Muḥammad ibn Aḥmad ibn ʿUthmān. (1992). *al-Kāshif fi maʿrifat min la-hu riwāyah fi al-Kutub al-sittah* (Muḥammad ʿAwwāmah Aḥmad, wa-Muḥammad Nimr al-Khaṭīb, taḥqīq), Dār al-Qiblah lil-Thaqāfah al-Islāmīyah, Muʿassasat ʿulūm al-Qurʾān.
- al-Dhahabī, Muḥammad ibn Aḥmad ibn ʿUthmān. (2003). *Tārīkh al-Islām wa-wafayāt al-mashāhīr wa-al-aʿlām* (Bashshār ʿAwwād Maʿrūf, taḥqīq), Dār al-Gharb al-Islāmī.
- al-Dhahabī, Muḥammad ibn Aḥmad ibn ʿUthmān. (2006). *Siyar Aʿlām al-nubalāʾ*, Dār al-ḥadīth.
- al-Rāzī, Muḥammad ibn Abī Bakr. (1999). *Mukhtār al-ṣiḥāḥ* (Yūsuf al-Shaykh Muḥammad, taḥqīq), al-Maktabah al-ʿAṣriyah, al-Dār al-Namūdhajīyah.
- al-Rāghib al-Aṣfahānī, al-Ḥusayn ibn Muḥammad. (2007). *al-Dharīʿah ilā Makārim al-sharīʿah* (Abū al-Yazīd Abū Zayd al-ʿAjāmī, taḥqīq), Dār al-Salām.
- Abū Zurʿah, ʿAbd al-Raḥmān ibn ʿAmr. (D. t). *Tārīkh Abī Zurʿah al-Dimashqī, riwāyah : Abī al-maymūn ibn Rāshid* (Shukr Allāh ibn Niʿmah Allāh al-Qūjānī, taḥqīq), Majmaʿ al-lughah al-ʿArabīyah Dimashq.
- Ibn Saʿd, Muḥammad ibn Saʿd ibn Manīʿ. (1410). *al-Ṭabaqāt al-Kubrā* (Muḥammad ʿAbd al-Qādir ʿAṭā, taḥqīq), Dār al-Kutub al-ʿIlmiyah.
- al-Suyūṭī, ʿAbd al-Raḥmān ibn Abī Bakr. (2006). *Tadrib al-Rāwī fi sharḥ Taqrīb al-Nawāwī* (naẓar Muḥammad al-Fāryābī, taḥqīq) Maktabat al-Kawthar.
- al-Tabarānī, Sulaymān ibn Aḥmad. (1994). *al-Muʿjam al-kabīr* (farīq min al-bāḥithīn, taḥqīq), Maktabat Ibn Taymiyah.
- al-Ṭahāwī, Aḥmad ibn Muḥammad. (1994). *sharḥ mushkil al-Āthār* (Shuʿayb al-ʿArnaʿūṭ, taḥqīq), Muʿassasat al-Risālah.
- Al-Jlā, Aḥmad ibn ʿAbd Allāh. (1984). *Tārīkh al-thiqāt*, Dār al-Bāz.
- Alfyrwzʾābadā, Muḥammad ibn Yaʿqūb. (2005). *al-Qāmūs al-muḥīṭ* (Maktab taḥqīq al-Turāth fi Muʿassasat al-Risālah, taḥqīq), Muʿassasat al-Risālah.
- al-Mizzī, Yūsuf ibn ʿAbd al-Raḥmān. (1980). *Tahdhib al-kamāl fi Asmāʾ al-rijāl* (Bashshār ʿAwwād Maʿrūf, taḥqīq), Muʿassasat al-Risālah.
- Muslim, Muslim ibn al-Ḥajjāj. (D. t). *Ṣaḥīḥ Muslim* (Muḥammad Fuʾād ʿAbd al-Bāqī, taḥqīq), Dār Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī.
- Ibn Muʿīn, Yaḥyā ibn Muʿīn ibn ʿAwn. (1988). *Suʾālāt Ibn al-Junayd li-Abī Zakariyyā Yaḥyā ibn Muʿīn* (Aḥmad Muḥammad Nūr Sayf, taḥqīq), Maktabat al-Dār.
- Ibn Muʿīn, Yaḥyā ibn Muʿīn ibn ʿAwn. (1988). *Suʾālāt Ibn al-Junayd li-Abī Zakariyyā Yaḥyā ibn Muʿīn* (Aḥmad Muḥammad Nūr Sayf, taḥqīq), Maktabat al-Dār.
- al-Nisāʾī, Aḥmad ibn Shuʿayb. (1396). *al-ḍuʿafāʾ wa-al-matrūkūn* (Maḥmūd Ibrahim Zāyid, taḥqīq), Dār al-Waʿy.
- al-Nisāʾī, Aḥmad ibn Shuʿayb. (1930). *Sunan al-nisāʾy-maṭbūʿ maʿa sharḥ al-Suyūṭī wa-ḥāshiyat al-Sindī*, al-Maktabah al-Tijāriyah al-Kubrā.
- al-Haythamī, ʿAlī ibn Abī Bakr. (1994). *Majmaʿ al-zawāʾid wa-manbaʿ al-Fawāʾid* (Ḥusām al-Dīn al-Qudṣī, taḥqīq), Maktabat al-Qudṣī.





Methodological Frameworks for Scholarly Research on Scientific Miracles in the Prophetic Tradition

Dr. Mohammed Zafir Al-Shehri *

mzalshehri@kku.edu.sa

Abstract:

The study delineates methodological frameworks for scholars delving into scientific miracles within the Prophetic Tradition, emphasizing the meticulous presentation of evidential studies and discoveries rooted in Prophetic texts to avert misattributions to divine revelation or modern empirical science, and to preclude assertions of their mutual contradiction or nullification. Employing both inductive and analytical approaches, the study is organized into an introduction and three sections. The first section focuses on researchers' self-preparation and the traits they must embody within themselves, including research clear objective, possessing necessary inquiry tools, interpreting moderately, and having experience. The second section discusses textual integrity and what should be ensured in the Prophetic text, such as consistency with the Quranic text, acceptance of the text by Hadith scholars, and thematic unity. The third section explores scientific validation, distinguishing between constants and variables, accepted and rejected elements. The study findings showed that there was a necessity for a balanced integration of traditional Prophetic knowledge and contemporary empirical methodologies. It was emphasized that a nuanced exploration of miraculous elements within the Prophetic Tradition yields commensurate outcomes, advocating for a comprehensive understanding that harmonizes both domains for scholarly investigation.

Keywords: Scientific Miracles, Legal Guidelines, Scientific Discoveries, Quranic Text.

* Professor of Islamic Jurisprudence, Department of Prophetic Tradition Sciences, College of Sharia and Fundamentals of Religion, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Shehri, M. Z. (2025). Methodological Frameworks for Scholarly Research on Scientific Miracles in the Prophetic Tradition, *Journal of Arts*, 13(1), 710 -729.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



ضوابط منهجية للبحث في الإعجاز العلمي في السنة النبوية

*

د. محمد بن ظافر الشهري

mzalshehri@kku.edu.sa

ملخص:

يحدد البحث أطراً منهجية للباحث في مجال الإعجاز العلمي في السنة النبوية، وكيفية تناول إثبات الحقائق أو الدراسات والكشوفات العلمية بالأدلة والنصوص من السنة النبوية، تجنباً للوقوع في نشر ما لا تصح نسبته إلى الوحي أو العلم التجريبي الحديث، أو زعم تعارضهما أو إسقاط أحدهما للآخر. وقد اتبع البحث المنهجين الاستقرائي والتحليلي، وقام على مقدمة وثلاثة أنواع من الضوابط في ثلاثة مباحث: الأول: ما يجب تحقيقه في الباحث نفسه، وأهم ذلك تحديد الباحث الهدف من بحثه، وامتلاك الآلة المؤهلة للبحث في هذا الشأن بمختلف فروعها وأنواعها، والوسطية في التفسير، والخبرة والتمرس في مجال البحث. الثاني: ما يجب تحقيقه في النص النبوي، كالانساق مع النص القرآني، وقبول النص عند علماء الحديث، والوحدة الموضوعية. الثالث: ما ينبغي تحقيقه في النظريات والكشوفات العلمية، ومعرفة الثابت منها والمتغير، والمقبول منها والمردود. وتوصل البحث إلى أن العلم بالحديث النبوي فحسب لا يكفي للبحث في الإعجاز، كما لا يكفي العلم بالجوانب العلمية التجريبية في هذا الباب، بل لا بد من الجمع بينهما، والأخذ بأصولهما. ومنها: أنه بقدر ما يكون الحديث عن الجوانب الإعجازية متقناً رصيناً تكون نتائجه المرجوة كذلك.

الكلمات المفتاحية: الإعجاز العلمي، الضوابط الشرعية، الكشوفات العلمية، النص القرآني.

* أستاذ أصول الدين - قسم السنة وعلومها - كلية الشريعة وأصول الدين - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الشهري، م. ب. ظ. (2025). ضوابط منهجية للبحث في الإعجاز العلمي في السنة النبوية، مجلة الآداب، 13(1)، 710-729.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.



الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد: فقد تعددت الطروحات العلمية المهمة بالإعجاز العلمي في السنة النبوية، لكن البعض أبعد النجعة وتجافى عن الصواب، ونحن نعتقد حسن النوايا وسلامة المقاصد لكن لا ينبغي أن ننسى أو نتناسى تعظيم جناب السنة النبوية من أن ينالها تحريف في التأويل والفهم، فربما أدى إلى انتحال من ليست له دراية بالفن لهذا المقام العظيم.

وقد كتب في هذا المقام عدد من الباحثين فأتى على بعض هذه الضوابط، ومن هذه الكتابات:

1- كتاب: الإعجاز العلمي في السنة النبوية، أ.د. زغلول النجار. وهو من أوسع الكتب التي حدّدت هذه الضوابط، حيث حوى تسعة عشر ضابطاً، سردها فيما يقارب عشر صفحات في بداية الكتاب من مجموع 560 صفحة دون تمثيل لها، ثم سرد في بقية الكتاب الكثير من الأحاديث دون ربطها بالضوابط. وفيها عدد غير مقبول من الأحاديث عند المحدثين⁽¹⁾.

2- مقال بعنوان: ضوابط الإعجاز العلمي في القرآن والسنة، عبد الدايم الكحيل⁽²⁾. وهو مقال مختصر جداً خاصة فيما يتعلق بالسنة النبوية، خالٍ من الأمثلة التطبيقية.

3- كتاب: الإعجاز العلمي في القرآن والسنة تاريخه وضوابطه، عبدالله المصلح. خصص فيه فصلاً لضوابط الإعجاز العلمي في القرآن والسنة⁽³⁾. ذكر فيه ثلاثة ضوابط عامة، ثم سرد باختصار بعض هذه الضوابط في جانب الإعجاز في نصوص القرآن الكريم؛ مع إشارات يسيرة إلى السنة النبوية.

4- كتاب: الإعجاز العلمي في السنة النبوية تعريفه وقواعده. للدكتور: محمد عمر بازمول⁽⁴⁾. ذكر فيه ست قواعد لدراسة الإعجاز العلمي في السنة النبوية، قاعدتان منها تتفقان مع ما ذكرته في بحثي وهما: القاعدة الرابعة: الكلام في إعجاز السنة فرع عن ثبوتها. لكنه لم يتجاوز الصفحة الواحدة في الكتابة عن هذه القاعدة. وكذلك القاعدة الخامسة وهي: عدم الهجوم على معاني الأحاديث دون التأهل العلمي لذلك؛ حيث أيد هذه القاعدة بنقول كثيرة عن السلف في التأكيد على جمع الروايات وفهمها في سياقها الصحيح، لكنه لم يسرد أمثلة على ذلك.

وهناك أبحاث اعتنت بذكر بعض الضوابط لكن في الآيات القرآنية فحسب، لذا لم أذكرها لعدم صلتها ببحثي. أما بحثي هذا فقد قسمت الضوابط إلى أقسام ثلاثة بحسب متعلقاتها؛ فمنها ما يتعلق بالباحث ومنها ما يتعلق بالنص النبوي؛ ومنها ما يتعلق بالنظريات العلمية، محاولاً ربط الضابط بمثاله.

أهمية الموضوع:

تتضح أهمية الموضوع من محتواه، وهي كالتالي:

1- كثرة الأبحاث والطروحات العلمية التي تعني بالإعجاز العلمي في السنة النبوية، فكان لا بد من الإسهام في وضع ضوابط تفيد الباحثين في هذا الجانب.

2- محاولة التقريب بين آراء المثبتين والنافين لجوانب الإعجاز العلمي في السنة النبوية.

3- ترسيخ أهمية العناية بجوانب الإعجاز العلمي المنضبط بضوابط المتخصصين.

أسباب اختياره:

إضافة إلى أهمية البحث توجد أسباب أخرى دعيتي لاختياره منها:

1- الرغبة في الاطلاع على بعض الحقائق العلمية التي أيدتها السنة النبوية ومدى هذا التأييد.

2- توجيه البحث إلى التعرف على بعض القضايا المعاصرة، وكيف نستطيع التعامل معها والإفادة منها.



أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق عدد من الأهداف أهمها:

- 1- تحديد بعض المعالم المنهجية للباحثين في مجال الإعجاز العلمي في السنة النبوية.
- 2- الإسهام في حماية السنة النبوية من الفهم الخاطئ أو التفسير المجانب للحقيقة.
- 3- محاولة ضبط إقحام النص النبوي في كل قضايا العلم التجريبي.

مشكلة البحث:

تكمّن مشكلة البحث في وجود فجوة - في كثير من الأحيان - بين الباحثين في مجال الشريعة عموماً والسنة النبوية خصوصاً، وبين الباحثين في العلوم التجريبية، ومحاولة كل منهما إثبات سبقه إلى كشف بعض الحقائق العلمية أو تفوقه على نظيره في هذا المجال. أو على العكس من ذلك، وهو زعم أن النص النبوي يحمل في طياته بشكل أو بآخر كل قضية علمية تجريبية دون استثناء. لكن حين تراعى الضوابط المنهجية من كل جانب فسيكون ذلك أدعى إلى التوفيق بينهما والوصول إلى نتيجة علمية يمكن الاستفادة منها في البناء العلمي الصحيح المثمر.

أسئلة البحث:

أمل أن يجيب البحث عن الأسئلة التالية:

- 1- هل يمكن تقيد الباحثين في مجال الإعجاز العلمي في السنة النبوية بضوابط تحدّد من التعسف في تفسير نصوصها وصرفها عن الغرض الذي وردت لأجله؟
- 2- هل يمكن إقناع الباحثين في العلوم التجريبية بجدوى الاستفادة من نصوص السنة الشريفة وأبحاثها المنضبطة في أبحاثهم وتقديمها للعالم؟
- 3- هل يمكن إثراء الساحة العلمية بأبحاث بينية يشترك فيها المتخصصون في علوم السنة وعلوم الطبيعة؟

تمهيد:

الباحثون في قضايا الإعجاز العلمي في السنة النبوية طرفان ووسط. فطائفة تنفي وجوده مطلقاً ويقابلها على الطرف الآخر من يبالغ فيجعل كل السنة متضمنة لوجه أو أكثر من قضاياها. والتوسط في هذه القضية محمود، فمن المسلّم به أن نبينا ﷺ بعث ليخرج الناس من ظلمات الشرك والجهل إلى نور الإيمان والعلم، فرسالته محاربة الشرك وتحرير العقول والنفوس من العبودية لغير الله. وكل ما تبع ذلك من معارف وحقائق كونية أتى تبعاً وليس مقصوداً في ذاته، فنبينا ﷺ لم يبعث طبيباً للأبدان ولا عالم فلك ولا عالم طبيعة ولا مؤرخاً أو راوية للأخبار، إنما بعث لأسى من ذلك وهو إحياء القلوب والعقول بنور الإيمان، وتحريرها من ريق الجهل والوثنية، وما ورد سنته من قضايا فيها نوع من الإعجاز فهو في معرض الهدف الأساس من هذه الرسالة.

المبحث الأول: ضوابط الباحث

الباحث في الإعجاز العلمي هو الأساس، لذا كان من الواجب حتماً قبل القيام بمهمته أن يجعل هذه الضوابط نصب عينيه، حتى لا يجرد عن الطريق أو توصله همته وتفاعله مع موضوعه إلى خارج المساحة المسموح بها. وهذه الضوابط هي:

1- تحديد الهدف من البحث

لا بد للباحث من تحديد هدفه من بحثه، هل هو تأييد السنة النبوية بالعلوم التجريبية؛ وإقناع من ليس من أهل الشريعة بصحة وسلامة هذه الأحاديث؛ وسبقها إلى تقرير مسائل لم يكتشفها العلم التجريبي إلا متأخراً، أم المقصود عكس



هذا التوجه؛ وهو إثبات هذه النظريات لدى علماء الشريعة؛ وإقناعهم بصحتها وأنها لا تنافي ما ورد في السنة الشريفة، بل هي برهان على صدقها.

وفي الحالين يجب استحضار أمر مهم هو: الإخلاص لله تعالى، فهو أسّ القبول، وهو الذي يغني عن سواه ولا يغني عنه سواه. فيلزم الباحث التجرد التام من الهوى وحطوط النفس وميولها، وأن يقصد إظهار الحق والوصول إلى الحقيقة فحسب، وما لم يكن كذلك فسرعان ما تميل به الأهواء وتلتبس عليه السبل فيقع في الوهم أو الخطأ الجلي.

إذا تحقق الإخلاص كان الوصول إلى الحقائق الإعجازية وسيلة لا هدفاً، وسيلة إلى معرفة الله تعالى؛ والإيمان بنبيه ﷺ الذي أتى بهذه الحقائق في زمن لا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق الوحي. فإذا تحقق كان الباحث حذراً من القول في سنة النبي ﷺ برأيه؛ أو أن يقول عليه ما لم يقل. إن الإخلاص لله -وحده- يقدم هذه النظريات في قالب إيماني بديع يربط القلوب بخالقها، ويذكرها بالمبدئ والمعاد، لا كما تقدم هذه النظريات لدى بعض أرباب العلوم المادية البحتة هادمة جامدة لا روح فيها، بل ربما كانت سبباً في شقاء الأمم لا في سعادتها.

لقد كان مقصد الصحابة رضي الله عنهم في سؤالهم للنبي ﷺ عن الأمور الغيبية هو ذلك الهدف، وهو زيادة الإيمان، ومعرفة الله تعالى. فالآيات الكونية كالشرعية في الدلالة عليه جل وعلا.

2- امتلاك الآلة المؤهلة للبحث

لا يمكن لأي باحث أن يخوض معترك البحث العلمي الناضج النزيه ما لم يمتلك آتته الفعالة التي يمخر بها عباب الفكر ويمتطي صهوة الحقيقة الغائبة أو المجهولة. ومهما كانت هذه الآلة ضعيفة والبضاعة مزجاة فلا يسعه بحال الجهل بالعلوم والمفاتيح التالية:

- أ- العلم باللغة العربية: فنبينا ﷺ أفصح العرب لساناً، وأبلغهم بياناً ولا يبلغ منزلة الفهم عنه ﷺ من لم تكن له قدم راسخة في فهم دقائق اللسان العربي.
- وبينغي في هذا الشأن مراعاة أمور ثلاثة:
- الأول: الفصاحة النبوية: فاللسان النبوي أفصح الألسنة.

الثانية: البلاغة المتناهية جمالاً وجلالاً: فعن لسانه الشريف تصدر السنة المبلغاء، وبمقارنة يسيرة بين لفظ نبوي وآخر بشري يظهر البون الشاسع بين المقامات، ويتضح الفرق بين الدلالات والمدلولات، فأين هذا من ذاك؟! وكل من خلط بين المقامين أو لم يميز بين الحالين فهو فاقد للملكة البيان.

الثالثة: ما أوتيته ﷺ من جوامع الكلم⁽⁵⁾: حيث يجمع بين وجازة الألفاظ مع جزالتها وبين كثرة المعاني واستفاضتها، وقد سبق ﷺ إلى جمل وأقوال لم يسبق إليها البتة، مع بلوغ العرب في وقته ذروة البلاغة، حتى جمعت في ألفاظه الكتب والدواوين، وذلك لما جمع الله له بين قوة عارضة البادية وجزالتها ونصاعة ألفاظ الحاضرة ورونق كلامها، مع التأييد الإلهي الذي مدده وحي لا يحيط به علم بشري.

ويكفي في تقرير هذه الحقيقة قوله تعالى: ﴿وَمَا يَطُّقُ عَنِ الْهَوَىٰ ۖ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ﴾ [النجم: 4-3]، يقول القاضي عياض رحمه الله: وأما فصاحة اللسان وبلاغة القول فقد كان ﷺ من ذلك بالمحل الأفضل، والموضع الذي لا يجهل، سلاسة طبع، وبراعة منزع، وإيجاز مقطع، ونصاعة لفظ، وجزالة قول، وصحة معان، وقلة تكلف. أوتي جوامع الكلم، وخص ببدائع الحكم، وعلم ألسنة العرب، فكان يخاطب كل أمة منها بلسانها، ويحاورها بلغتها، ويباريها في منزع بلاغتها، حتى كان كثير من أصحابه يسألونه في غير موطن عن شرح كلامه وتفسير قوله⁽⁶⁾، ولا يلزم الباحث في هذا الشأن أن يحيط بكل الجوانب المتعلقة بمعاني اللفظ النبوي، ويدرك منها كل خفي وجلي، فذلك مما لا يحاط به، لكن يكون على علم بظواهر هذه النصوص

وإشاراتها وما تستلزمه من معان قريبة أو بعيدة، لنلا يصرف اللفظ عن معناه المراد منه، أو يسرف في تفسيره تفسيرًا يتناقى مع قواعد الشرع أو العقل.

ب- العلم بالنص النبوي رواية ودراية: لا بد للمتصدي لهذا الشأن من علم واسع بهذين الأصلين، فيعرف قواعد القبول والرد؛ والرفع والوقف؛ والتصحيح والتضعيف؛ وما يتعلق بذلك من طرق التخريج والحكم على الرجال عند المحدثين، وليس بالضرورة علمه بدقائق لا يعلمها إلا أهل الفن، وإنما يكون على بيئة من هذه الأمور حتى لا يستشهد بما لا يقبله المحدثون وأهل الاختصاص أصلاً، مثل الاستشهاد بقول ابن مسعود رضي الله عنه: "ما من عام بأمطر من عام، ولكن الله يصرفه عمن يشاء"⁽⁷⁾. على أنه حديث مرفوع؛ والصحيح وقفه، والموقوف غير المرفوع في هذا الباب.

ومثله ما يزعم أنه حديث وهو: (اتقوا الذر فإن فيه النسمة) قالوا: الذر هو الغبار، والنسمة هي: الميكروبات. فهذا قول لا أصل له في سنة المصطفى صلى الله عليه وسلم ومن ثم فما بني عليه من مسائل الإعجاز باطل. ثم بعد ذلك الدراية بالاستنباط من النص وفهمه وطرق التعامل معه، حتى لا يأتي بما تمجه الأسماع وتنفر منه الأذواق السليمة.

ت- الجمع بين أصول العِلْمين الشرعي والتجريبي، لأنه لا يمكن الحديث في أي منهما ومعرفة مناسبة كل منهما للآخر ما لم يكن الباحث على دراية بأصولهما وما ينبغي في كل منهما، فلا يكفي علم بالسنة النبوية والنصوص الشرعية يصحبه جهل تام بالعلوم التجريبية، وكذلك الأمر بالنسبة للعلوم التجريبية لا يكفي العلم بها ومعرفة أدق خصائصها دون علم شرعي.

ث- الوسطية في التفسير: كل من الإفراط والتفريط في تفسير النصوص النبوية تفسيرًا إيجازيًا مذموم في هذا الباب، إذ كلا طرفي قصد الأمور ذميم، فلا تحميل للنص فوق ما يحتمل ولا إعراض عن مكان الإعجاز ومواطنه في الكلام النبوي. إن التماس أوجه الإعجاز قد يحمل الباحث على ذكر أمور بعيدة كل البعد عن خصائص وعلامات الإعجاز النبوي، بل يندرج تحت الأمور العامة المشتركة بين سائر الخلق، فلا اختصاص للنبي صلى الله عليه وسلم بها، وإنما فعلها أو قالها بمقتضى البشرية لا بمقتضى النبوة، حينئذ نحمل النص ما لا يحتمل، ونفهم منه معنى ليس هو المعنى المقصود بالفهم. وهذا أراه تجاوزاً للحد أو قصوراً واضحاً في فهم النص النبوي.

ولعل من أبرز من يمثل هذا الاتجاه المفرط في تفسير النصوص الشرعية تفسيرًا إيجازيًا أو علميًا ما حُشد في أحد كتب التفسير المعاصرة من الكم الهائل من النظريات والكشوفات العلمية حتى يخيل للقارئ أن كتاب الله تعالى إنما أنزل لأجل ذلك، حتى قال عنه عبدالله بن الصديق الغماري: ليس تفسيراً بالمعنى المفهوم من لفظ التفسير، وإنما حشر فيه حقائق علمية عن الفلك والنبات والحيوان، ولم يراع ربطها بألفاظ القرآن وآياته، فجاءت مبعثرة غير متناسقة. وقد اجتمعت به فوجدته بسيطاً في تفكيره⁽⁸⁾.

وفي مقابل ذلك؛ من ينكر الإعجاز العلمي في السنة أصلاً أو يتنكر له، ويرى أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يبعث بذلك، وعليه يرد كل إعجاز علمي له صلة بالقرآن الكريم والسنة النبوية.

إنهما على طرفي نقيض، وما منهما إلا مفرط أو مفرط، فالحق يقضي بقبول هذه الدلالات وفهمها حق الفهم، وأنها لا تقل قدرًا عن جوانب الفهم الأخرى في كتاب الله تعالى وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم متى ما أخذت بضوابطها.

ج- الخبرة والتمرس: فهذا مما يحمد للباحث، فالخبرة صقل للفهم؛ وتمحيص للذهن حتى يصير البحث في هذه الأمور مما يستلذه الباحث؛ والوصول إلى الحقيقة مما يستهويه، وكثيراً ما نقرأ لكاتبين في هذه الموضوعات فنفرق للوهلة



الأولى بين ما كتباه وقرراه، وتظهر لنا فوارق معرفتهما الطويلة وخبرتهما في هذا الجانب، وكم من الأقلام تستهويك قراءة ما تكتبه؛ وتبهرك نتائج ما تبثه؛ لأنها نتاج خبرة طويلة صقلت أفهامها وعجمت أقوالها؛ فصارت ذات قيمة علمية رصينة.

المبحث الثاني: ضوابط في النص النبوي

النص النبوي ليس على درجة واحدة من حيث القبول والرد، أو القطعية والظنية في الدلالة، وهو مقرر في كتب أهل الفن قديماً وحديثاً، ولذا ينبغي للباحث في مجال الإعجاز مراعاة الضوابط التالية:

1- الاتساق مع آيات القرآن الكريم:

فمن الضروري اتساق النص النبوي مع النص القرآني في مسار واحد، بحيث لا يتعارضان في بيان حقيقة ما. لئلا ينتقد في ذهن القارئ أن النظرية العلمية أدق في إظهارها⁽⁹⁾.

ولو نظرنا -مثلاً- في أقوال العلماء في حديث التربة الذي أخرجه مسلم في الصحيح لوجدنا تأييداً لهذا المعنى، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: أخذ رسول الله ﷺ بيدي فقال: (خلق الله عز وجل التربة يوم السبت، وخلق فيها الجبال يوم الأحد، وخلق الشجر يوم الاثنين، وخلق المكروه يوم الثلاثاء، وخلق النور يوم الأربعاء، وبث فيها الدواب يوم الخميس، وخلق آدم عليه السلام بعد العصر من يوم الجمعة، في آخر الخلق، في آخر ساعة من ساعات الجمعة، فيما بين العصر إلى الليل)⁽¹⁰⁾. فظاهر الحديث يفيد أن الله تعالى خلق السماوات والأرض في سبعة أيام لا في ستة أيام كما ورد في الكتاب العزيز. ولهذا وجدت تأويلات وتفسيرات تداولها أهل العلم قديماً وحديثاً حول هذا الحديث، وحاصل ذلك كما يلي:

أ- تضعيف الحديث سنداً أو نكارتة متناً.

ب- تأويل الحديث وصرفه عن ظاهره: وأن الأيام الواردة في القرآن غير الواردة في هذا الحديث.

ج- التوفيق بين الآيات والحديث. ومن أوجه التوفيق أن في الحديث تصحيحاً في بعض ألفاظه وهو لفظ (النور) والصحيح: (النون) أي الحوت، ويراد به: الكائنات الحية، وإذا زال هذا التصحيح عرف المراد واتفق مع الكشوفات العلمية الحديثة حول الكون⁽¹¹⁾.

وعلى كلٍ فليس هناك دليل قاطع على أيٍّ من هذه الأقوال، ولم يورد القائلون بالجمع والتوفيق ما يؤيد ما نسبوه إلى علماء الطبيعة، وهي اجتهادات لا يمكن الركون إليها ولا الاعتماد عليها كثيراً في إثبات إعجاز علمي حتى الآن. وربما كان قول المحدثين أقرب إلى الحقيقة في الوقت الراهن كما كان في الأزمنة السالفة.

2- قبول النص الحديثي:

لا بد في النص الحديثي الذي يستشهد به من كونه مقبولا؛ صحيحاً كان أو حسناً، فمن الخلل الواضح أن يستشهد بالضعيف ويستنبط منه جوانب إعجازية ويدعى قطعيتها؛ فضلاً عن شديد الضعف والموضوع وما لا أصل له،⁽¹²⁾ ويكفي في التنفير من ذلك وبيان شناعته تواعد النبي ﷺ من كذب عليه متعمداً بما تقشعر منه القلوب والأبدان، ومعلوم أن رواية الحديث الضعيف والاستشهاد به له قواعد واضحة لا يمكن العدول ولا التغافل عنها، لما يبنى عليه من مسائل عقدية تارة؛ وفقهية تارة أخرى؛ ولئلا تُبرى لأهل الباطل من المغرضين -بحسن نية- سهام تصوب إلى أهل الإسلام. وإن كان هناك من يقوي الضعيف بالنظريات العلمية فهو قول مستحدث غير منضبط ولا متفق عليه؛ ثم هو خارج محل النزاع.

3- الوحدة الموضوعية:

الوحدة الموضوعية لها أثرها الواضح في النصوص النبوية، وخير ما يفسر به الحديث النبوي هو الحديث نفسه⁽¹³⁾، ولذا قال الإمام ابن المديني رحمه الله: الباب إذا لم تجمع طرقه لم يتبين خطؤه.⁽¹⁴⁾ فالأمر كذلك سواء بسواء فيما يتعلق

بالمتمون في هذا الجانب؛ خصوصاً أن كثيراً منها يروى بالمعنى. يقول أبو زرعة رحمه الله: والحديث إذا جمعت طرقه تبين المراد منه، وليس لنا أن نتمسك برواية ونترك بقية الروايات⁽¹⁵⁾.

ولو نظرنا في هذا المثال فسيتضح المقال: فعن عبد الله بن مسعود -رضي الله عنه- قال: حدثنا رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وهو الصادق المصدوق: (إن أحدكم يجمع في بطن أمه أربعين يوماً؛ ثم يكون علقه مثل ذلك؛ ثم يكون مضغة مثل ذلك؛ ثم يبعث الله إليه ملكاً بأربع كلمات؛ فيكتب عمله وأجله ورزقه وشقي أم سعيد، ثم ينفخ فيه الروح، فإن الرجل ليعمل بعمل أهل النار حتى ما يكون بينه وبينها إلا ذراع فيسبق عليه الكتاب فيعمل بعمل أهل الجنة فيدخل الجنة، وإن الرجل ليعمل بعمل أهل الجنة حتى ما يكون بينه وبينها إلا ذراع فيعمل بعمل أهل النار فيدخل النار).

هذا لفظ البخاري، ورواية مسلم بنحوه لكن بزيادة: (ثم يكون في ذلك علقه مثل ذلك، ثم يكون في ذلك مضغة مثل ذلك). وروى مسلم عن حذيفة بن أسيد -رضي الله عنه- عن النبي -صلى الله عليه وسلم- أنه قال: (يدخل الملك على النطفة بعدما تستقر في الرحم بأربعين أو خمسة وأربعين ليلة فيقول: يا رب أشقي أم سعيد؟ فيكتبان، فيقول: أي رب أذكر أو أنثى؟ فيكتبان، ويكتب عمله وأثره وأجله ورزقه، ثم تطوى الصحف فلا يزداد فيها ولا ينقص) وأنه -صلى الله عليه وسلم- قال: (إذا مرَّ بالنطفة ثنتان وأربعون ليلة بعث الله إليها ملكاً فصورها وخلق سمعها وبصرها وجلدها ولحمها وعظامها) الحديث⁽¹⁶⁾.

لقد ذكر الحديث مراحل تكوّن الجنين في الرحم، وتلك من أدق صور علم الأجنة التي قد تخفى حقيقتها على الطب الحديث، وقد أشار القرآن الكريم إلى هذه المراحل في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ ۝ ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ ۝ ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظْلًا فَكَسَوْنَا الْعِظْلَ لَحْمًا ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ ۝﴾ [المؤمنون: 12-14].

وبالنظر والتأمل في هذه الأحاديث بمجموع ألفاظها نجد أنها تتحدث عن أمرين هما جوهر القضية:
الأول: التخلق والتقلب في الأطوار الثلاثة.

الثاني: نفخ الروح.

أما الأمر الأول: التخلق والتقلب في الأطوار الثلاثة: فالمراد به: طور النطفة وطور العلقه وطور المضغة، ولفظ حديث عبد الله بن مسعود -رضي الله عنه- الأول يفيد أن الجنين يمكث في كل طور منها أربعين يوماً؛ وذلك تمام مائة وعشرين يوماً؛ وأنه لا ينتقل من الأول إلى الثاني أي من النطفة إلى كونه علقه قبل الأربعين؛ وكذا من العلقه إلى المضغة قبل الثمانين؛ ثم يكون مضغة إلى مائة وعشرين يوماً؛ ثم يبعث إليه الملك. وهذا ما فهمه أكثر شراح الحديث.

وأما حديث حذيفة بن أسيد -رضي الله عنه- فأفاد أن الملك يأتي إلى النطفة بعد مضي أربعين ليلة أي في الثانية أو الخامسة والأربعين فيكتب هذه الأمور. ومن هنا ظهر لبعض الشراح أن هناك تعارضاً بين الحديثين فأولوا الثاني أو حملوه على محامل أخرى ليتفق مع الأول.

قال الإمام النووي رحمه الله: قال العلماء: طريق الجمع بين هذه الروايات أن للملك ملازمة ومراعاة لحال النطفة؛ وأنه يقول: يا رب هذه علقه هذه نطفة في أوقاتها، فكل وقت يقول فيه ما صارت إليه بأمر الله تعالى وهو أعلم سبحانه، ولكلام الملك وتصرفه أوقات؛ أحدها: حين خلقها الله تعالى نطفة ثم ينقلها علقه وهو أول علم الملك بأنه ولد لأنه ليس كل نطفة تصير ولداً، وذلك عقب الأربعين الأولى؛ وحينئذ يكتب رزقه وأجله وعمله وشقي أم سعيد، ثم للملك فيه تصرف آخر في وقت آخر وهو تصويره وخلق سمعه وبصره وجلده ولحمه وعظمه؛ وكونه ذكراً أم أنثى وذلك إنما يكون في الأربعين الثالثة؛ وهي مدة المضغة، وقبل انقضاء هذه الأربعين وقبل نفخ الروح فيه لأن نفخ الروح لا يكون إلا بعد تمام صورته..... ثم نقل عن القاضي

عياض - رحمه الله - أن حديث حذيفة ليس على ظاهره ولا يصح حمله على ظاهره؛ بل المراد: أنه يكتب ذلك ثم يفعله في وقت آخر لأن التصوير عقب الأربعين الأولى غير موجود في العادة؛ وإنما يقع في الأربعين الثالثة وهي مدة المضغة. ثم يكون للملك فيه تصرف آخر وهو وقت نفخ الروح عقب الأربعين الثالثة حين يكمل أربعة أشهر⁽¹⁷⁾.

وقال ابن الصلاح: أعرض البخاري عن حديث حذيفة بن أسيد إما لكونه من رواية أبي الطفيل عنه؛ وإما لكونه لم يره ملتثما مع حديث ابن مسعود؛ وحديث ابن مسعود لا شك في صحته، وأما مسلم فأخرجهما معاً فاحتجنا إلى وجه الجمع بينهما؛ بأن يحمل إرسال الملك على التعدد... وأما قوله في حديث حذيفة في ابتداء الأربعين الثانية: فصورها، فإن ظاهر حديث ابن مسعود أن التصوير إنما يقع بعد أن تصير مضغة فيحمل الأول على أن المراد أنه يصورها لفظاً وكتباً لا فعلاً، أي يذكر كيفية تصويرها ويكتبها؛ بدليل أن جعلها ذكراً أو أنثى إنما يكون عند المضغة. اهـ قال الحافظ: وقد نوزع في أن التصوير حقيقة إنما يقع في الأربعين الثالثة بأنه شوهد في كثير من الأجنة التصوير في الأربعين الثانية وتميز الذكر على الأنثى..... إلى أن قال: وقال بعضهم: يحتمل أن يكون الملك عند انتهاء الأربعين الأولى يقسم النطفة إذا صارت علقة إلى أجزاء بحسب الأعضاء؛ أو يقسم بعضها إلى جلد وبعضها إلى لحم وبعضها إلى عظم؛ فيقدر ذلك كله قبل وجوده؛ ثم يهيا ذلك في آخر الأربعين الثانية ويتكامل في الأربعين الثالثة.... ثم رجح أن التصوير إنما يقع في الأربعين الثالثة.... وذكر أن بعض الشراح المتأخرين مال إلى الأخذ بحديث حذيفة بن أسيد وأنه ليس في حديث ابن مسعود ما يدفعه، واستند إلى قول بعض الأطباء الذي ملخصه: أن النطفة إذا وقعت في الرحم حصلت لها زبدية ورغوة في ستة أيام أو سبعة من غير استمداد من الرحم؛ ثم تستمد منه وتبتدئ فيه الخطوط بعد ثلاثة أيام أو نحوها؛ ثم في الخامس عشر ينفذ الدم إلى الجميع فيصير علقة؛ ثم تتميز الأعضاء وتمتد رطوبة النخاع وتنفصل الرأس عن المنكبين والأطراف عن الأصابع تميزاً يظهر في بعض ويخفى في بعض وينتهي ذلك إلى ثلاثين يوماً في الأقل وخمسة وأربعين في الأكثر⁽¹⁸⁾.

كما ذكر الحافظ أنه نُقل عن الفاضل علي بن المهذب الحموي الطبيب اتفاق الأطباء على أن خلق الجنين في الرحم يكون في نحو الأربعين؛ وفيها تتميز أعضاء الذكر دون الأنثى لحرارة مزاجه وقواه وأعيد إلى قوام المني الذي تتكون أعضاؤه منه ونضجه فيكون أقبل للنضج والتصوير؛ ثم يكون علقة مثل ذلك، قالوا: وتكون حركة الجنين في ضعف المدة التي يخلق فيها.... ثم نقل عن ابن القيم رحمه الله ما يؤيد ذلك، فذكر أن الرحم إذا اشتمل على المني استدار المني على نفسه واشتد إلى تمام ستة أيام فينقط فيه ثلاث نقط في مواضع القلب والدماغ والكبد؛ ثم يظهر فيما بين تلك النقاط خطوط خمسة إلى تمام ثلاثة أيام؛ ثم تنفذ الدموية فيه على تمام خمسة عشر يوماً؛ فتتميز الأعضاء الثلاثة؛ ثم تمتد رطوبة النخاع إلى تمام اثني عشر يوماً؛ ثم تنفصل الرأس عن المنكبين والأطراف عن الضلوع والبطن عن الجنين في تسعة أيام؛ ثم يتم هذا التمييز بحيث يظهر للحسن في أربعة أيام فيكمل أربعين يوماً، فهذا معنى قوله: يجمع خلقه في أربعين يوماً... إلخ⁽¹⁹⁾.

قال ابن رجب: وما ذكره الأطباء يدل على أن العلقة تتخلق وتتخبط، وكذلك القوابل من النسوة يشهدن بذلك، وحديث مالك بن الحويرث يشهد بالتصوير في حال كون الجنين نطفة⁽²⁰⁾.

لقد ظلّ هذا التصور عند شراح الأحاديث سائداً ردحاً طويلاً من الزمن، فتارة يؤولون؛ وتارة يجمعون بين النصوص مع شيء من التكلف؛ وتارة يستشهدون بكلام الأطباء الذين لم تكن قد اتضحت لهم الرؤية بعد في ذلك الوقت؛ إلى أن تقدم علم الطب وأصبح علم الأجنة علماً قائماً بذاته وتكشفت كثير من الحقائق بفضل الله تعالى. وهذه بعضها:

يذكر علماء الأجنة -حديثاً- أن مرحلة الحمل تنقسم إلى مرحلتين اثنتين هما:

1- المرحلة الجنينية أو مرحلة التخليق: وهي من بداية تلقيح البويضة إلى نهاية الأسبوع الثامن منه، وبنهاية هذه المرحلة تكون جميع الأجهزة للجنين داخلية كانت أو خارجية بداية من النطفة إلى العظام ومروراً بالعلق والمضغة قد تشكلت

وتكونت لكن بشكل مصغر ودقيق، بل إن علم الفحص بأجهزة الموجات فوق الصوتية يؤكد أن جميع التركيبات الداخلية والخارجية الموجودة في الشخص البالغ تتخلق من الأسبوع الرابع حتى الأسبوع الثامن، كما يمكن أن تُرى جميع أعضائه بهذه الأجهزة خلال الأشهر الثلاثة الأولى.

ويقرر هذا العلم أن النطفة تبدأ مع التلقيح إلى نهاية الأسبوع الأول: وأن طور العلقه يبدأ منذ بداية الأسبوع الثاني حتى نهاية الأسبوع الثالث من التلقيح؛ ويتراوح طول هذه العلقه بين (7. و3,5 مم) وأما المضغة فتبدأ بداية الأسبوع الرابع وتنتهي قبيل نهاية السادس؛ حيث يتراوح عمرها بين 26 - 42 يوما ويكون طولها بين 14 و20 مم. ثم تبدأ المرحلة التي بعدها وهي مرحلة التعظم. وهي بين 50 و56 من عمر الجنين ويكون طول الجنين بين 22 - 31 مم.

2- المرحلة الحميلية: والتي سماها الله تعالى: الإنشاء خلقاً آخر، تبدأ هذه المرحلة في الأسبوع التاسع إلى نهاية الحمل، وتتميز هذه المرحلة بالنمو الواضح لأعضاء وأجهزة الجنين للقيام بمهامها؛ بحيث تأخذ أبعادها ومقاييسها البشرية المعروفة؛ وتتميز كذلك بنفخ الروح.

وبناءً عليه؛ فالنطفة والعلقه والمضغة تتكون في الأربعين الأولى ثم تبدأ في الأربعين الثانية بالتمايز والظهور والوضوح. ويمكن الاستشهاد على ذلك حين نجمع بين الروايات بالصورة التالية:

أ- الجمع بين حديثي عبدالله بن مسعود وحذيفة بن أسيد رضي الله عنه، لكن لا بد من الأخذ برواية حديث عبدالله بن مسعود عند مسلم التي فيها زيادة وهي جملة: (في ذلك مثل ذلك)، ويكون معناها: أن الأطوار الثلاثة تكون في ذلك الزمن أي الأربعين الأولى. ومثل ذلك أي: مثل جمع النطفة تكون الأطوار الأخرى لكنها كلها في الأربعين. وقد نبه إلى ذلك ابن الزمكاني (ت 651هـ) في إعجاز القرآن⁽²¹⁾.

وبذا يزول الإشكال وتجتمع الروايات ويظهر الإعجاز النبوي.

ب- ذكر القرآن الكريم أن خلق العظام يكون بعد المضغة، وحدد حديث حذيفة رضي الله عنه خلق العظام بعد اليوم الثاني والأربعين. فالقول بأن العظام تتخلق بعد مائة وعشرين يومًا لا يتفق مع ظاهر حديث حذيفة رضي الله عنه ومع ما ثبت في علم الأجنة من تكونها في الأسبوع السادس عشر لا السابع عشر. وهذا لا يتعارض مع حديث ابن مسعود رضي الله عنه برواية مسلم.

ج- أن الواقع يؤيد ذلك: فلا يمكن وصف الجنين في اليوم التاسع والثلاثين بأنه قطرة ماء؛ ولا في اليوم الستين ولا السبعين بأنه على شكل علقه أو دودة؛ ولا يمكن وصفه في اليوم الثمانين إلى المائة والعشرين بأنه قطعة دم جامدة، مع أنه في هذه الفترة قد تميزت أعضاؤه وبانت وظهرت واضحة كما عُلم ذلك يقينًا بالكشوفات العلمية.

الأمر الثاني: نفخ الروح:

نقل القاضي عياض - رحمه الله - إجماع العلماء على أن نفخ الروح إنما يكون بعد مائة وعشرين يومًا، وذلك أخذًا من هذا الحديث⁽²²⁾ لكن بناءً على ما تقرر من الجمع بين الأحاديث واكتشاف العلم الحديث من أن الأطوار الثلاثة تكون في الأربعين الأولى من عمر النطفة؛ فلم يرد عن الشارع - الذي هو المصدر الوحيد لهذا العلم - ما يؤكد وقت نفخ الروح غير حديث عبدالله بن مسعود - رضي الله عنه، والذي يفهم منه يقينًا أن الروح إنما تنفخ بعد هذه الأطوار الثلاثة التي يتبين فيها خلقه، على أنه يمكن الاستدلال بقوله تعالى: ﴿فُتِّسَتْ فِيهِ مِنْ رُوحِهِ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾

﴿[السجدة:9] على أن نفخ الروح يكون بعد التسوية؛ والتسوية تكون بعد الخلق لقوله تعالى: ﴿الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ﴾

﴿[الانفطار:7] وعلى هذا: فنفخ الروح يكون بعد الخلق، وقد تبين أن الخلق يمكن تبينه في بدايات الأربعين الثانية، وبناءً عليه لا مانع من القول: إن نفخ الروح ممكن بعد الأربعين الأولى. وأما متى يكون؟ فهذا أمر يقدره الله تعالى، وهو مختلف



باختلاف الأجنة، لكنه لا يتأخر عن أربعة أشهر؛ وهو الحد الذي جعله الشارع مقدراً لعدة المتوفى عنها زوجها استبراءً للرحم، وليست الحركة والاضطراب وحدهما دليلاً على نفخ الروح؛ فقد تنفخ الروح في الجنين ولا يتحرك كالنائم الذي تجري في عروقه الحياة، وربما اختلج منه عرق أو تحرك عضو أو نحو ذلك لإرادياً، وكلما نما وزادت مدته انضحت حياته أكثر، وقد أثبتت الأجهزة الحديثة رؤية حركات الجنين في وقت مبكر، وذلك عند الأسبوع الثامن أو عندما يكون كيس الحمل قد بلغ 3 سم أو يبلغ طول الجنين حوالي 15 مم، كما يمكن رؤية الحركات الدالة على حياة الجنين مثل البلع ونبضات القلب والأمعاء وحركة اليد وغير ذلك مما رصد قبل الأسبوع السادس عشر أي قبل العشرين ومائة يوم بيقين، وما هذه الحركات إلا انعكاس لحركة الجهاز العصبي المركزي التي يستدل بوجودها وانتظامها على سلامة هذا الجهاز الدقيق⁽²³⁾.

قلت: فظهر بهذا وجه الإعجاز في الحديث النبوي الشريف، وذلك بعد النظر في جميع ألفاظه ومقارنتها ببعضها، وهو ما كشفت عنه العلوم الطبية الحديثة، ولعل قادم الأيام يكشف من جوانب الإعجاز ما هو أكثر وأظهر.

وتزداد أهمية هذه الكشوفات حين يترتب عليها حكم فقهي، فقد ذكر الإمام ابن رجب أن طائفة من الفقهاء رخصوا للمرأة في إسقاط ما في بطنها ما لم تنفخ فيه الروح؛ وأنهم جعلوه كالعزل؛ قال: وهو قول ضعيف لأن الجنين ولدٌ انعقد وربما تصوّر وفي العزل لم يوجد ولد بالكلية، وإنما تسبب إلى منع انعقاده وقد لا يمتنع انعقاده بالعزل إذا أراد الله خلقه..... قال: وقد صرح أصحابنا بأنه إذا صار الولد علقه لم يجز للمرأة إسقاطه لأنه ولد انعقد بخلاف النطفة فإنها لم تنعقد بعد وقد لا تنعقد ولداً⁽²⁴⁾.

وهذا هو عين الصواب، وهام جداً خاصة على القول بجواز الإسقاط إلى الشهر الرابع الذي كان يعتقد بعدم نفخ الروح قبله، فكيف يجوز الإسقاط وقد قاربت مدة الحمل على الانتصاف!!

وخلاصة القول: إن جمع روايات هذا الحديث ومقارنتها ومعرفة دلالاتها مجتمعة يحصل منه فهم أشمل وأعمق من بعض الفهومات الشاذة. ثم إن اتفاق أهل الطب على ما اجتمعت عليه الروايات يزيد الأمر تأكيداً ويجلي لنا هذا الإعجاز العلمي النبوي⁽²⁵⁾.

4- معرفة مناسبة الحديث وسبب وروده:

فخطاب النبي ﷺ لأصحابه خطاب للأمة ما لم يقم الدليل على التخصيص، ولو تأملنا مثلاً حديث مقدم بن معد يكرب -رضي الله عنه- عن النبي ﷺ: (ما ملأ آدمي وعاء شراً من بطن، بحسب ابن آدم أكالات يقمن صلبه، فإن كان لا محالة فثلث لطعامه وثلث لشرابه وثلث لنفسه)⁽²⁶⁾ نجد أنه ﷺ لا يخاطب مجتمعاً همته الترف والدعة وتنوع المطاعم والمشارب، بل يخاطبهم، وأحدهم يشدّ على بطنه الحجر من الجوع؛ وينالهم من الخصاصة والظلم والنصب ما ينالهم؛ مما يفهم معه أن الحديث تشريع للأمة بأسرها؛ وتنبيه لها حين تفتح عليها كنوز الدنيا أن لا تترك إلى النعيم الزائل؛ وأن تتعلم كيف تتعامل مع هذه المآكل والمشارب خشية العقاب. وأن لا تتشبه بالأمم الخالدة للدعة والترف، وقد حذر من ذلك النبي ﷺ في حديث عبدالله بن عمر -رضي الله عنه- قال: سمعت النبي ﷺ يقول: (المؤمن يأكل في معي واحد والكافر يأكل في سبعة أمعاء)⁽²⁷⁾ والحاصل أن إدراك وقت الخطاب ومعرفة خصائص المخاطبين وسبب إيراد الحديث يعين على اكتشاف جوانب الإعجاز النبوي.

5- ظهور الدلالة:

لا بد أن يدل النص على المراد دلالة ظاهرة واضحة لا لبس فيها ولا غموض، أو يدل عليها التزاماً أو إشارة، فلا تعسف في تفسير النص؛ ولا إقحام لنظرية بعيدة عن المقصود في دلالته؛ فكل من الأمرين مذموم، ويخرج بالبحث عن إطاره الزهية. وقد قرر علماء الأصول أن دلالة الألفاظ على المعاني إما أن تكون بعبارة -أي بظاهر لفظها- أو بإشارتها؛ أو باقتضائها



والترامها⁽²⁸⁾. وإعمال هذه القاعدة في قضايا الإعجاز لا يقل أهمية عن الأحكام والحلال والحرام، فكل الأمرين فهم عن صاحب الشريعة.

ومن ذلك: التفريق بين دلالة النص وإعجازه؛ فقد يدل النص على مسألة لكنها غير معجزة، وهي أمر شائع ظاهر، وليس النبي ﷺ أول من جاء بها، فمثلاً قول النبي ﷺ: (الطهور شطر الإيمان)⁽²⁹⁾ يدل على فضل الطهارة ومنزلتها، لكن ليس فيه ما يلفت النظر لإدراجها ضمن النصوص المعجزة، وتتبع فوائد الطهارة الصحية والنفسية وسردها للتدليل على ذلك، فهو أمر أراه غير معجز.

6- مراعاة سياق النص

فليس من الأمانة العلمية اقتطاع جزء أو جملة من النص دون مراعاة ما قبلها وما بعدها، لأن دلالة السياق القولية والفعلية لها أثرها في تفسير النصوص وفهمها. قال الإمام ابن دقيق العيد: فإن السياق طريق إلى بيان المجملات وتعيين المحتملات وتنزيل الكلام على المقصود منه، وفهم ذلك قاعدة كبيرة من قواعد أصول الفقه، ولم أر من تعرض لها في أصول الفقه بالكلام عليها وتقرير قاعدتها مطولة إلا بعض المتأخرين ممن أدركنا أصحابهم؛ وهي قاعدة متعينة على الناظر⁽³⁰⁾.

وقال الإمام ابن القيم: السياق يرشد إلى تبين المجمل، وتعيين المحتمل، والقطع بعدم احتمال غير المراد، وتخصيص العام، وتقييد المطلق، وتنوع الدلالة، وهذا من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم، فمن أهمله غلط في نظره، وغالط في مناظرته، فانظر إلى قوله تعالى: ﴿ذُقْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْكَرِيمُ﴾ [الدخان: 49]، كيف تجد سياقه يدل على أنه الذليل الحقيق⁽³¹⁾.

إن للسباق أثره الواضح المهم لدى شراح الحديث المتقدمين والمتأخرين. وربما كان فيضاً في كثير من المسائل الخلافية فهماً واستدلالاً، وهو يقتضي معرفة مخارج الحديث، وجمع ألفاظه ومعرفة سبب وروده، ومكان وزمان روايته. ولعل في وصف النبي ﷺ التراب بأنه طهور في غير ما حديث ما يوضح هذه القاعدة، ففي حديث جابر بن عبد الله: ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (أعطيت خمسا لم يعطهن أحد من الأنبياء قبلي: نصرت بالرعب مسيرة شهر؛ وجعلت لي الأرض مسجداً وطهوراً...) ⁽³²⁾ وفي حديث أبي هريرة ﷺ أن رسول الله صلى الله عليه وسلم، قال: (إذا وطئ أحدكم بنعله الأذى، فإن التراب له طهور) ⁽³³⁾ وفي حديث الولوغ عن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (طهور) إناء أحدكم إذا ولغ فيه الكلب أن يغسله سبع مرات أولاًهن بالتراب) ⁽³⁴⁾ فهذه النصوص كلها تفيد طهورية التراب، لكن الأليق بالإعجاز العلمي في تطهير التراب للجراثيم القاتلة الضارة التي يصعب تطهيرها بالماء فقط والقضاء عليها هو الحديث الثالث بالدرجة الأولى، وهو ما أفاده سياق النص، ثم الحديث الثاني بالدرجة الثانية. أما الحديث الأول فدلالته على هذه المسألة بعيدة، لأن السياق لا يتحدث عنه، وإنما يفيد طهورية التراب في الوضوء والصلاة عليه وهذا نظير قوله تعالى: ﴿وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً طَهُورًا﴾ [الفرقان: 48].

المبحث الثالث: ضوابط في النظريات والكشوفات

النظريات العلمية والاكتشافات المتجددة لا يزعم أصحابها فضلاً عن غيرهم قطعيتها، ولا أنهم وصلوا إلى الحقيقة الكاملة التي لا يمكن أن يعترضها تغيير أو تبديل. ولذا يجب على الباحث في الإعجاز ألا تغيب عنه الضوابط التالية المتعلقة بهذا النوع، ومنها:

1- عدم تقديمها على الوحي:

من المهم جداً لكل باحث قبل أن يبدأ البحث أن يتيقن أن الأصل هو النص النبوي، والتابع هو النظرية العلمية، فإن ظهرت له الحقيقة بناء على هذا الأصل فذاك، وإن لم تظهر فلا ينبغي له اللجوء إلى التعسف في تأويل النص، فضلاً عن رده لكونه يخالف النظرية العلمية، فلا يقدم على النص شيئاً، لأنه ثابت والنظرية متغيرة.



2- معرفة المقبول منها والمردود

هناك من النظريات والكشوفات ما لا يتسق مع عقيدة المسلم وإنما يصادم ما علم من الدين بالضرورة، فالواجب على الباحث أن لا يوليه اهتماماً؛ وأن يضرب عنه صفحاً؛ وأن لا يذكره إلا في معرض الإبطال والرد. فبعض النظريات تعود على النص بالإبطال، فيكون تفسير النص بها لا معنى له، بل من المحذور، فمثلاً: حديث الرسول ﷺ: (إذا سمعتم أصوات الديكة فسلوا الله من فضله فإنها رأت ملكاً؛ وإذا سمعتم نهيقي الحمير فتعوذوا بالله من الشيطان فإنها رأت شيطاناً) (35) ذكر البعض أنه لم يكن يتوقع أن الحديث يحمل في طياته اكتشافاً علمياً أهر العالم عند اكتشافه؛ وهو أن قدرة الجهاز البصري للإنسان محدودة؛ وتختلف عن القدرة البصرية للحمير... والتي بدورها تختلف في قدرتها عن القدرة البصرية للديكة... وبالتالي فإن قدرة البصر لدى الإنسان محدودة لا ترى ما تحت الأشعة الحمراء ولا ما فوق الأشعة البنفسجية... لكن قدرة الديكة والحمير تتعدى ذلك.. والسؤال هنا: كيف يرى الحمار والديك الجن والملائكة؟ ثم ذكر أن الحمير ترى الأشعة الحمراء والشیطان وهو من الجان خلق من نار أي من الأشعة تحت الحمراء.. لذلك ترى الحمير الجن ولا ترى الملائكة.. أما الديكة فترى الأشعة البنفسجية والملائكة مخلوقة من نور أي من الأشعة البنفسجية.. لذلك تراها الديكة. ثم قال: ولماذا تهرب الشياطين عند وجود الملائكة؟ الجواب لأن الشياطين تتضرر من رؤية نور الملائكة. بمعنى آخر: إذا اجتمعت الأشعة فوق البنفسجية والأشعة الحمراء في مكان واحد فإن الأشعة الحمراء تتلاشى.

إن مثل هذه التفسيرات الباهتة تفقد النص النبوي تعظيمه وهيبته فضلاً عن رونقه وجماله، وهي من تجاوز الحد في تفسير الغيبيات. إضافة إلى كونها لا تفيد في جانب العقيدة أو العبادة، فمعرفتها وعدمها سواء.

3- معرفة الثابت والمتغير:

من الاستعجال الحكم على أمر ما بأنه هو المقصود بالحديث النبوي دون أن تكون حقيقته ناصعة البيان ظاهرة للعيان، وأرى أن الجزم بحقيقة علمية من الصعوبة بمكان، إذ لا يمكن الاطلاع على ما يستقبل من حقائق وكشوفات علمية، وكم من النظريات كان العلماء يظنونها حقائق مسلّمة سرعان ما تغيرت بمرور الزمن وتبدت غيرها من الحقائق، فصارت هذه النظريات فرضيات في طي الماضي الذي لا يقول به من له بالعلم صلة.

ومن هنا صار القول باشتراط أن تكون هذه الكشوفات حقائق لا تقبل الجدل قولاً فيه مجازفة واضحة، فمن الواضح تغير هذه النظريات بمرور الزمن، وبما يستجد من وسائل الاكتشاف والتحليل التي تبرز لنا اليوم ما كان بالأمس خفياً.

والحق أن هناك فارقاً بين الحقائق التي يمكن الجزم بها، وبين الظواهر المتكررة التي تخضع للمراقبة والمتابعة، وأغلب النظريات والكشوفات لم تتخط كونها ظواهر متكررة قابلة للتغير لكنها لا تتنافى مع النصوص الشرعية التي أشارت إليها، ولذا فمن التسرع الحكم عليها بأنها هي المرادة بالنص؛ وأنه لا يراد غيرها.

ومثال ذلك ما تقرر في بدهيات العلم النظري من أن هذا الكون والفضاء الواسع تتباعد أقطاره بمسافات هائلة لا يمكن للبشر الإحاطة بها أو تقديرها بدقة متناهية ما لم يستند ذلك إلى الوحي الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، أو تكون هناك فتوحات علمية مستندة إلى براهين لا شك فيها ولا ريب.

لقد قطع العلم مراحل متقدمة في سبيل تقدير هذه المسافات، ومع ذلك لم يصل إلا إلى القليل من هذه التقديرات، وإذا تأملنا ما ورد في سنة المصطفى ﷺ نجد إشارة واضحة إلى تقدير أبعد هذه المسافات وأطولها بحسب إدراكنا، وهي المسافة بين الأرض والسماء أو بين سماء وأخرى، فحين نقرأ هذه التقديرات التي أخبرنا بها الصادق المصدوق - صلوات الله وسلامه



عليه -لا يخالجا أدنى شك في صدقها، لكن الوقت لم يحن بعد- حسب ما أرى - لمعرفة المراد من هذه المسافات وتقديرها بالمسيرة، فأني مسيرة أريدت؟ وما المراد بالسنين الواردة في الحديث؟

لعل ذلك يتضح ولو قليلاً حين نقارن بين هذا الحديث وبعض الكشوفات العلمية في هذا الباب. فعن أبي هريرة -رضي الله عنه- قال: قال رسول الله ﷺ: (هل تدرون ما فوقكم؟ قالوا: الله ورسوله أعلم. قال: فإنها الرقيع، سقف محفوظ وموج مكفوف، ثم قال: هل تدرون كم بينكم وبينها؟ قالوا: الله ورسوله أعلم. قال: بينكم وبينها خمسمائة سنة، ثم قال: هل تدرون ما فوق ذلك؟ قالوا: الله ورسوله أعلم. قال: فإن فوق ذلك سماءين؛ ما بينهما مسيرة خمسمائة عام، حتى عدّ سبع سماوات ما بين كل سماءين ما بين السماء والأرض. ثم قال: هل تدرون ما فوق ذلك؟ قالوا: الله ورسوله أعلم. قال: فإن فوق ذلك العرش، وبينه وبين السماء بعد ما بين السماءين⁽³⁶⁾ وعن العباس بن عبد المطلب -رضي الله عنه- أن رسول الله ﷺ - قال: (هل تدرون كم بُعِدُ ما بين السماء والأرض؟ قالوا: لا والله ما ندري، قال: فإن بُعِدَ ما بينهما إما واحدة وإما اثنتان أو ثلاث وسبعون سنة؛ والسماء التي فوقها كذلك؛ حتى عدّهن سبع سموات كذلك...) الحديث⁽³⁷⁾.

لقد خاطب النبي ﷺ - أصحابه - رضي الله عنهم - بخطاب يسير الفهم سهل الإدراك، ومع هذا الخطاب النبوي في بيان بعد المسافة بين السماء والأرض مما لا يمكن إدراكه بغير وحي فإن هؤلاء الصحب الكرام قابلوا ذلك بالتسليم والتصديق دون أدنى تشكيك في هذا المقدار، وقد حاول الإمام ابن العربي رحمه الله تقدير ذلك فقال: إن المراد بهذه المسافة إنما هو بالنسبة للسير المتوسط، حيث يقول: هذا الحديث كله صحيح المعاني؛ وكل حرف منه مسند من طرق صحاح.... ثم قال عن كلمة: خمسمائة سنة: وذلك على السير المتوسط⁽³⁸⁾. ويقصد به ما كان في عصره من السير المتوسط على الدواب.

لكنه في موضع آخر ضعف الحديث الأول في معرض التوفيق بين الحديثين؛ حيث قال: هذا تعارض ظاهر، الجواب عنه أن أحد الحديثين صحيح وهو تقديره بالسبعين؛ وتقديره بخمسمائة لم يصح؛ وقد اشتهر وانتشر وروته الجماعة. قال: ويحتمل أن تكون بينهما مسافة مقدرة باختلاف السير في التدبير المنزل؛ فجبريل عليه السلام يقطعها في مدة قليلة، وغيره يقطعها في خمسمائة عام، وغيره في سبعين عامًا، وذلك كله بحسب تسخير الله تعالى في السير وتيسيره وتقديره⁽³⁹⁾. وأما الحافظ ابن حجر رحمه الله فقد قال: الجمع أن تحمل الخمسمائة على السير البطيء كسير الماشي على هيئته؛ وتحمل السبعين على السير السريع كسير السعاة، ولولا التحديد بالزيادة على السبعين لحملنا السبعين على المبالغة فلا تنافي في الخمسمائة⁽⁴⁰⁾.

وواضح أن معرفة الإنسان بالمسافات قديمة قدم الوجود لكنها في حدود معرفته وما أتيج له من وسائل لقطع هذه المسافات، هذه الوسائل تتفاوت في السرعة والبطء؛ فالسرعة التقليدية التي اعتادها جلّ البشر لقطع المسافات هي القدم والرواحل من الهائم؛ ثم تطورت هذه الوسائل؛ فبدلاً من أن تقطع مسافة 1000 كم في خلال 200 ساعة راجلاً وذلك إذا كنت تمشي بمعدل خمسة كيلومترات في الساعة الواحدة؛ تطور هذا الأمر فصار راكب السيارة يمكن أن يقطعها في 10 ساعات بسرعة 100 كم في الساعة، ثم جاءت الطائرة فاستغرقت في قطع هذه المسافة ساعة واحدة بمعدل 1000 كم/ساعة، بل في 50 دقيقة بمعدل 1200 كم/ساعة، وإذا كانت سرعة مكوك الفضاء عند دخوله إلى الأرض 26000 كم/ساعة فإن هذه المسافة تقطع في دقيقتين اثنتين؛ وبأعلى سرعة اخترعها الإنسان وهي سرعة سفينة الفضاء إذ تبلغ سرعتها 54400 كم / ساعة فإن هذه المسافة تستغرق دقيقة واحدة.

هذه كلها سرعات تقليدية عرفها الإنسان، لأنه عرف أكثر منها في عالم المسافة والسرعة؛ وهي سرعة الضوء التي هي أسرع سرعة عرفها الإنسان حتى الآن؛ إذ تعادل هذه السرعة 1079252848 كم / ساعة، يمكن أن تقطع هذه السرعة المسافة السابقة في 0.00000006 جزء من الثانية، أي أسرع من لمح البصر.



إذًا؛ فلتكن هذه السرعة الخيالية هي المقياس، فلو صعدنا إلى القمر الذي يبعد عن الأرض -كما يقال- حوالي: 381706 كم لقطعت في 0 0,0002 أي في ثانيتين تقريباً. ولو سافر الإنسان إلى الشمس التي تبعد عن الأرض -كما يقال- بنحو 149600000 كم لقطع المسافة في 0'08 أي ثماني دقائق، أما أبعد كوكب في المجموعة الشمسية وهو بلوتو إذ يبعد 5900000000 كم فإن الرحلة بهذه السرعة تستغرق ثلاث ساعات وثمان وعشرين دقيقة. فتخيل هذا البعد الهائل بين كوكبي الأرض وبلوتو. ولو قطعت المسافة بين هذين الكوكبين بسفينة الفضاء لاستغرقت سبع سنين ونصف السنة!! فسبحان خالق هذا الكون.

ولندع المجموعة الشمسية ونسافر إلى خارج هذه المجموعة، وذلك إلى أقرب نجم إلينا وهو نجم ألفا قنطورس؛ حيث يبعد عنا حوالي 4,24 سنة ضوئية أي أكثر من 40 تريليون كم أي 40 مليون مليون مليون كم!! فالقياس بالضوء لمثل هذه المسافات أيسر؛ لكن لأن هذا النجم لا يمكن رؤيته بالعين المجردة فإننا ننتقل إلى نجم لامع مرئي ذكره الله تعالى في كتابه وهو الشعرى اليمانية؛ إذ يبعد هذا النجم 8,6 سنة ضوئية أي ما يعادل 81356000000000000 كم (81 تريليون كم) فالسفر إليه بالمكنوك يحتاج إلى 102 بليون سنة!! ولندع هذا النجم ونأخذ نجماً آخر وهو الثريا إذ يبعد عن الأرض 440 سنة ضوئية؛ وبمعنى آخر فقد شخّ نوره قبل 440 سنة واستمر مسافراً حتى وصل إلى أبصارنا بعد أن قطع 4162 تريليون كم!!

ثم لندع نجوم مجرتنا مجرة درب التبانة وننتقل إلى مجرة المرأة المسلسلة التي هي من أقرب المجرات؛ وهي المجرة الوحيدة المشاهدة بالعين المجردة؛ وتبعد عن النظام الشمسي نحو 2,5 مليون سنة ضوئية أي 23 كدريليون كم (مليار مليار كم) هذا في مجرة مجاورة فكيف بمجرة تبعد عنا بليون سنة ضوئية كما كشف أحد المراقدين في تشيلي؛ حيث يستغرق سفر الضوء حتى يصل إلينا بليون سنة ليقطع مسافة 1000 كدريليون (ألف مليار مليار مليار كم).

هذه الأرقام التي هي -بالنسبة لنا - أقرب إلى الخيال ما هي إلا لمجرات قريبة فكيف بالبعيد منها من المجرات التي تملأ هذا الكون الرحب، وقد قدّر علماء الفلك عدد هذه المجرات بحوالي 100 بليون مجرة تسبح في السماء الدنيا ﴿إِنَّا زَيْنًا أَلَمَّةً لَا دُثِيرٌ بَرِيَّةٌ أَلَكْوَابِ﴾ [الصفافات:6]، ﴿وَالسَّمَاءَ بَنَيْنَاهَا بِأَيْدٍ وَإِنَّا لَمُوسِعُونَ﴾ [الذاريات:47]، فحين يقدر علم الفلك بعضاً من هذه المسافات القصيرة بالنسبة إلى سعة الكون لا نملك - الآن - أن نقدر بدقة المسافة بين السماء والأرض ونحن لم نغادر المجرة التي نعيش فيها أو المجاورة لها، ولعل قادم الأيام -وأرجح أن ذلك في الزمن البعيد- يكشف لنا أكثر من هذه الحقائق التي تدل بلا ريب على صدق هذا النبي ﷺ فيما أخبر به ⁽⁴¹⁾.

إن العقل ينبغي أن يقف عند حده؛ ويعترف بقصوره؛ فمثل هذه الأمور لم يحن له أن يدرك حقائقها، وخبر الصادق المصدوق ﷺ حق لا مرة فيه؛ ولا يلزم من عدم معرفتنا بحقيقته أن نؤله تأويلات بعيدة.

النتائج:

توصل البحث إلى النتائج التالية:

- 1- البحث في الإعجاز ليس أمراً هيناً؛ بل لا بد من صفات تؤهل الباحث لهذا الشأن؛ لأنه ديانة لله تعالى قبل كل اعتبار.
- 2- هناك ضوابط منهجية في البحث تارة، وفي الدليل النبوي تارة أخرى، وكذلك في النظرية العلمية، وبقدر تحقق هذه الضوابط يكتسب البحث أهلية البحث.
- 3- العلم بالحديث النبوي فحسب لا يكفي للبحث في الإعجاز، كما لا يكفي العلم بالجوانب العلمية التجريبية في هذا الباب، بل لا بد من الجمع بين الحسنيين، والأخذ بأصول هذين العلمين.



4- بقدر ما يكون الحديث عن الجوانب الإعجازية متقناً رصيناً تكون نتائجه المرجوة كذلك، وتعطى للسنة النبوية رونقها وجمالها وجلالها بين المجتمعات الإسلامية وغير الإسلامية، والعكس صحيح.

5- إذا لم يكن الباحث في الإعجاز جامعا بين العلمين فلا بد من عرضها على مختصين فيهما.

6- لا ينبغي أن يدعونا الاعتراض بالحضارات الأخرى وما وصلت إليه من علوم مادية أن نتجاوز الحدّ في تفسير نصوص الوحي مجازة لهم وادعاء أننا أسبق منهم إلى هذه الحقائق.

وفي ختام هذا البحث؛ أوصي المتصدين للبحث في الإعجاز العلمي في الوحي الشريف أن يتقوا الله تعالى فيما يسطره براعمهم من أبحاث تتعلق بهذا الجانب؛ وأن يعلموا أنهم موقعون عن الله تعالى في جوانب الآيات الكونية والشرعية معا، كما أكد على ضرورة التواصل العلمي بينهم لتتوحد الرؤى وتختمر الفكر وتنضج الأبحاث؛ فتؤتي ثمارها الطيبة المرجوة منها.

الهوامش والإحالات

(1) طبع أكثر من طبعة، منها (ط. 2)، نهضة مصر للطباعة في (560) صفحة، وقد نقده في عدد من القضايا، علي العويشز في بحث منشور في العدد 39 من مجلة القلم، 2023م، بعنوان: "الإعجاز العلمي في السنة النبوية لزغلول النجار: دراسة وتقويم".

(2) موقع عبد الدائم الكحيل، على الرابط: <https://www.kaheel7.com/ar/index.php/2010-02-02-23-00-02/728-2013-01-04-15-57-03>

(3) طبع في الهيئة العالمية للإعجاز العلمي التابعة لرابطة العالم الإسلامي طبعات عدة منها ط (2)، 1427هـ، بعنوان: الإعجاز العلمي في القرآن والسنة تاريخه وضوابطه.

(4) ينظر الكتاب على موقع بازمول الرابط: <https://www.bazmool.net>

(5) وينظر: بازمول، الإعجاز العلمي في السنة النبوية: 14.

(6) اليحصبي، الشفا: 95/1.

(7) أخرجه: البيهقي، السنن الكبرى: 363/3، كتاب الاستسقاء، ورجح وقفه: الطبري، جامع البيان: 503/7.

(8) الغماري، بدع التفاسير: 162.

(9) وينظر: النجار، الإعجاز العلمي في السنة النبوية: 26.

(10) أخرجه: مسلم، صحيح مسلم: 658/5، كتاب صفة القيامة، باب ابتداء الخلق وغيره.

(11) ينظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى: 1 / 256؛ ابن قيم الجوزية، المنار المنيف: 78؛ المعلبي، الأنوار الكاشفة: 18؛ الألباني،

مختصر العلو للعلي الغفار: 112؛ السلسلة الصحيحة، ح (1833)؛ القضاة، هل يتعارض الحديث الصحيح مع القرآن الكريم أو العلم الحديث.

(12) ينظر: بازمول: الإعجاز العلمي في السنة النبوية: 46.

(13) ينظر: النجار، الإعجاز العلمي في السنة النبوية: 26.

(14) الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي: 212/2.

(15) أبو زهرة، طرح التثريب: 181/7.

(16) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 451/2، كتاب في أحاديث الأنبياء باب خلق آدم، بهذا اللفظ، وأخرجه في مواضع أخرى؛ مسلم، صحيح مسلم: 496/5، كتاب القدر، باب كيفية خلق آدمي وغيرهما.

(17) النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم: 497/5.



- (18) ابن حجر، فتح الباري: 410/11.
- (19) ينظر: نفسه: 407/11.
- (20) ابن رجب، جامع العلوم والحكم: 99.
- (21) ابن الزمكاني، المجيد في إعجاز القرآن: 141-139.
- (22) ابن حجر، فتح الباري: 410/11.
- (23) النجار، الإعجاز العلمي في السنة النبوية: 121/3.
- (24) ابن رجب، جامع العلوم والحكم: 95.
- (25) ينظر: النجار، الإعجاز العلمي في السنة النبوية: 260، ولم يحرق مسألة نفخ الروح.
- (26) الترمذي، سنن الترمذي: 18/4، كتاب الزهد، باب ماجاء في كراهية كثرة الأكل، وقال: حسن صحيح. ك: الأطعمة، ب: الاقتصاد في الأكل: 249/2.
- (27) البخاري، صحيح البخاري: 434/3، كتاب الأطعمة، باب المؤمن يأكل في معى واحد؛ مسلم، صحيح مسلم: 759/4، كتاب الأشربة.
- (28) الآمدي، الإحكام: 81 / 3؛ الزاهدي، تلخيص الأصول: 25.
- (29) مسلم، صحيح مسلم: 501/1، كتاب الطهارة.
- (30) ابن دقيق، إحكام الأحكام: 82/4.
- (31) ابن قيم الجوزية، بدائع الفوائد: 815/4.
- (32) البخاري- في مواضع منها ك: التيمم، ب: الأول: 126/1.
- (33) أبوداود، سنن أبي داود: 268/1، كتاب الطهارة، باب في الأذى يصيب النعل.
- (34) مسلم، صحيح مسلم: 573/1، كتاب الطهارة، باب حكم ولوغ الكلب.
- (35) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 445 / 2، كتاب بدء الخلق، ح (3303).
- (36) الترمذي، سنن الترمذي: 77/5، تفسير سورة الحديد.
- (37) الترمذي، سنن الترمذي: 9/5، كتاب التفسير، سورة الحاقة، وقال: حسن غريب، الحاكم، المستدرک: 500/2، 501، كتاب التفسير، تفسير سورة الحاقة، من طريقين، قال عن إحداهما: صحيح على شرط مسلم ولم يخرجاه. اه، وقال الذهبي عن الطريق الثانية: يحيى واه، بل حديث الوليد، أي الطريق الأولى، أجود. اه، ونقل: ابن حجر، فتح الباري: 352/13 تصحيحه عن ابن خزيمة
- (38) ابن العربي، عارضة الأحوزي: 131/12، 132.
- (39) نفسه: 157/12.
- (40) ابن حجر، فتح الباري: 353/13.
- (41) المسند، تأملات رقمية في السرعة والمسافة: 7.

المراجع

- الألباني، م. ن. (1401). مختصر العلو للعلی الغفار. المكتب الإسلامي.
- الآمدي، ع. م. (1424). الإحكام في أصول الأحكام. دار الصمعي للنشر والتوزيع.
- بازمول، م. ع. (2024). الإعجاز العلمي في السنة النبوية تعريفه وقواعده. [/https://www.bazmool.net](https://www.bazmool.net)



- البخاري، م. إ. (1400). صحيح البخاري. المكتبة السلفية.
- البهقي، أ. ح. (1344). السنن الكبرى. مجلس دائرة المعارف النظامية.
- الترمذي، م. ع. (1403). سنن الترمذي (عبد الرحمن عثمان، تحقيق). دار الفكر.
- ابن تيمية، أ. ع. (1416). مجموع الفتاوى (عبد الرحمن بن محمد، تحقيق). مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
- الحاكم، م. ع. (1225). المستدرک على الصحيحين. دار المعرفة.
- ابن حجر، أ. ع. (1402). فتح الباري شرح صحيح البخاري. المطبعة الهيئة المصرية.
- خضر، ع. (1403). الإنسان في الكون بين القرآن والعلم. عالم المعرفة.
- الخطيب البغدادي، أ. ع. (1403). الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع (محمود الطحان، تحقيق). مكتبة المعارف.
- أبو داود، س. أ. (1997). سنن أبي داود. دار ابن حزم.
- ابن دقيق، م. ع. (د. ت). إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام. دار الكتاب العربي.
- ابن رجب، ع. (1423). جامع العلوم والحكم. مكتبة العبيكان.
- الزاهدي، ح. (1414). تلخيص الأصول. منشورات مركز المخطوطات، الكويت.
- أبو زرعة، ع. ح. (د. ت). طرح الثريب شرح التريب. دار الفكر العربي.
- ابن الزملاكي، ع. ع. (1410). المجيد في إعجاز القرآن (شعبان صلاح، تحقيق). دار الثقافة العربية.
- الطبري، م. ج. (1412). جامع البيان في تأويل القرآن. دار الكتب العلمية.
- ابن العربي، م. ع. (1997). تحفة الأحوزي بشرح صحيح الترمذي. دار الكتب العلمية.
- العويش، ع. ع. (2023). الإعجاز العلمي في السنة النبوية للأستاذ الدكتور زغلول النجار: دراسة وتقويم. مجلة القلم، جامعة القلم للعلوم الإنسانية والتطبيقية. 10 (39)، 1-26.
- الغماري، ع. ص. (1406). بدع التفاسير. دار الرشاد الحديثة.
- القضاة، ش. م. (2011). هل يتعارض الحديث الصحيح مع القرآن الكريم أو العلم الحديث؟ حديث خلق الله التربة يوم السبت نموذجاً. مجلة البيان، جامعة ملایا. (9)، 223-249.
- ابن قيم الجوزية، م. ب. (د. ت). بدائع الفوائد (علي محمد العمران، تحقيق). دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع.
- ابن قيم الجوزية، م. ب. (د. ت). المنار المنيف في الصحيح والضعيف (يحيى بن عبد الله الثمالي، تحقيق). دار عطاءات العلم.
- الكحيل، ع. (2014). ضوابط الإعجاز العلمي في القرآن والسنة. <https://www.kaheel7.com/ar/index.php/2010-02-02-23-00-02/728-2013-01-04-15-57-03>
- ابن ماجه، م. ي. (1404). سنن ابن ماجه (محمد مصطفى الأعظمي، تحقيق). شركة الطباعة العربية السعودية.
- ابن مالك، م. أ. (د. ت). الموطأ (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). مطبعة عيسى البابي الحلبي.
- مسلم، م. ح. (د. ت). صحيح مسلم (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). دار إحياء التراث العربي.
- المسند، ع. ع. (2008). رحلة المعراج تأملات رقمية في السرعة والمسافة. مجلة أهلاً وسهلاً، الخطوط الجوية السعودية. (3)، 6-8.
- المصلح، ع. ع. (2006). الإعجاز العلمي في القرآن والسنة تاريخه وضوابطه. د. ن.
- المعلمي، ع. ي. (1434). الأنوار الكاشفة لما في كتاب أضواء على السنة (علي العمران، تحقيق). دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع.
- النجار، ز. (2000). الإعجاز العلمي في السنة النبوية. شركة نهضة مصر.



النووي، ي. ش. (1973). *المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج*. دار إحياء التراث العربي.
اليحصبي، ق. ع. (د.ت). *الشفاف في التعريف بحقوق المصطفى* (علي البجاوي، تحقيق) مطبعة عيسى الحلبي.

Arabic References

- al-Albānī, Muḥammad Naṣir al-Dīn. (1401). *Mukhtaṣar al-‘Alū lil-‘Alī al-Ghaḥfār*, al-Maktab al-Islāmī.
- al-Āmidī, ‘Alī ibn Muḥammad. (1424). *al-Iḥkām fī uṣūl al-aḥkām*, Dār al-Ṣumay‘ī, lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Bāzamūl, Muḥammad ‘Umar. (2024). *al-ī jāz al-‘Ilmi fī al-Sunnah al-Nabawīyah ta’rifuh wa-qawā’idih*.
- al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismā‘īl. (1400). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*, al-Maktabah al-Salafīyah, al-Qāhirah.
- al-Bayhaqī, Aḥmad ibn al-Ḥusayn ibn ‘Alī. (1344). *al-sunan al-Kubrā, Majlis Dā’irat al-Ma’ārif al-nizāmīyah*, hydr’ābād.
- al-Tirmidhī, Muḥammad ibn ‘Isā. (1403). *Sunan al-Tirmidhī*, taḥqīq: ‘Abd-al-Raḥmān ‘Uthmān, Dār al-Fikr, Bayrūt..
- Ibn Taymīyah, Aḥmad ibn ‘Abd al-Ḥalīm. (1416). *Majmū‘ al-Fatāwā, taḥqīq : ‘Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad ibn Qāsim*, Majma‘ al-Malik Fahd li-Ṭibā‘at al-Muṣṣhaf al-Sharīf, al-Madīnah al-Munawwarah.
- al-Ḥākim, Muḥammad ibn ‘Abd Allāh. (1335). *al-Mustadrak ‘alā al-ṣaḥīḥayn*, Dār al-Ma‘rifah, Bayrūt.
- Ibn Hajar, Aḥmad ibn ‘Alī. (1402). *Fatḥ al-Bārī sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*, al-Maṭba‘ah al-bahīyah al-Miṣrīyah, al-Qāhirah.
- Khiḍr, ‘bdāl’ lym. (1403). *al-insān fī al-kawn bayna al-Qur’ān wa-al-‘ilm*, ‘ilm al-Ma‘rifah, Bayrūt.
- al-Khaṭīb al-Baghdādī, Aḥmad ibn ‘Alī. (1403). *al-Jāmi‘ li-akhḥāq al-Rāwī wa-ādāb al-sāmi‘*, taḥqīq : Maḥmūd al-Ṭaḥḥān, Maktabat al-Ma‘ārif, al-Qāhirah..
- Abū Dāwūd, Sulaymān ibn al-Ash‘ath. (1997). *Sunan Abī Dāwūd*, Dār Ibn Ḥazm, Bayrūt.
- Ibn Daqīq, Muḥammad ibn ‘Alī ibn Wahb. (N. D). *Iḥkām al-Iḥkām sharḥ ‘Umdat al-aḥkām*, Dār al-Kitāb al-‘Arabī, Bayrūt.
- Ibn Rajab, ‘Abd al-Raḥmān Aḥmad. (1423). *Jāmi‘ al-‘Ulūm wa-al-Ḥikam*, Maktabat al-‘Ubaykān, al-Riyāḍ.
- al-Zāhidī, Ḥāfiẓ Thanā‘ Allāh. (1414). *Talkhīṣ al-uṣūl*, Manshūrāt Markaz al-Makhṭūṭāt, al-Kuwayt.
- Abū Zur‘ah, ‘bdālrhym ibn al-Ḥusayn. (N. D). *ṭarḥ al-tḥrīb sharḥ al-Taqrīb*, Dār al-Fikr al-‘Arabī, al-Qāhirah.
- Ibn al-Zamalkānī, ‘bdālwaḥd ibn ‘Abd-al-Karīm. (1410). *al-Majīd fī l’ jāz al-Qur’ān*, taḥqīq : Sha‘bān Ṣalāḥ, Dār al-Thaqāfah al-‘Arabīyah, al-Qāhirah.
- al-Sāwī, Abdoldjavad. (2001). *Aṭwār al-janīn wnfkh al-rūḥ, Majallat Hay’at al-ī jāz al-‘Ilmi fī al-Qur’ān wa-al-sunnah*, ‘8.
- al-Ṭabarī, Muḥammad ibn Jarīr. (1412). *Jāmi‘ al-Bayān fī Ta’wīl al-Qur’ān*, Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah, Bayrūt,
- Ibn al-‘Arabī, Muḥammad ibn ‘Abd Allāh al-Ma‘āfirī. (1997). *Tuḥfat al-Aḥwadhī bi-sharḥ Ṣaḥīḥ al-Tirmidhī*, Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah, Bayrūt.



- al' wyshez, 'Alī ibn 'Abd-al-Raḥmān. (2023). al-i' jāz al-' Ilmī fi al-Sunnah al-Nabawīyah lil-Ustādh al-Duktūr Zaghlūl al-Najjār : dirāsah wa-taqwīm, *Majallat al-Qalam, Jāmi' at al-Qalam lil-' Ulūm al-Insānīyah wa-al-Taṭbiqīyah*, 10(39).
- al-Ghumārī, Allāh ibn al-Ṣiddīq. (1406). bida' al-tafāsīr, Dār al-Rashād al-ḥadīthah, al-Maghrib.
- al-Qudāh, Sharaf Maḥmūd. (2011). Hal yata' āraḍ al-ḥadīth al-ṣaḥīḥ ma' a al-Qur'ān al-Karīm aw al-' Ilm al-ḥadīth? Ḥadīth khalq Allāh al-turbah yawm al-Sabt namūdhan, *Majallat al-Bayān, Jāmi' at Malāyā*, (9).
- Ibn Qayyim al-Jawziyah, Muḥammad ibn Abī Bakr. (N. D). *Badā'ī' al-Fawā'id*, taḥqīq : 'Alī Muḥammad al-' umrān, Dār 'Ālam al-Fawā'id lil-Nashr wa-al-Tawzī', Jiddah.
- Ibn Qayyim al-Jawziyah, Muḥammad ibn Abī Bakr. (N. D). *al-Manār al-Munīf fi al-ṣaḥīḥ wa-al-ḍa'if*, taḥqīq : Yaḥyā ibn 'Abd Allāh al-Thumālī, Dār 'aṭā'āt al-' Ilm, al-Riyāḍ, Dār Ibn Ḥazm, Bayrūt.
- alkhyl, 'Abd al-Dāyim. (2014). *Ḍawābiṭ al-i' jāz al-' Ilmī fi al-Qur'ān wa-al-sunnah*, <https://www.kaheel7.com/ar/index.php/2010-02-02-23-00-02/728-2013-01-04-15-57-03>
- Ibn Mājah, Muḥammad ibn Yazīd. (1404). *Sunan Ibn Mājah, taḥqīq : Muḥammad Muṣṭafā al-A' zamī*, Sharikat al-Ṭibā'ah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah, al-Riyāḍ.
- Ibn Mālik, Mālik ibn Anas. (N. D). *al-Muwaṭṭa'*, taḥqīq : Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, Maṭba'at 'Isā al-Bābī al-Ḥalabī, al-Qāhirah.
- Muslim, Muslim ibn al-Ḥajjāj al-Qushayrī. (N. D). *Ṣaḥīḥ Muslim*, taḥqīq : Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, Dār Ihya' al-Turāth al-'Arabī, Bayrūt.
- al-Muṣliḥ, Allāh ibn 'Abd-al-'Azīz. (2006). *al-i' jāz al-' Ilmī fi al-Qur'ān wa-al-sunnah tārikhuḥ wa-ḍawābiṭuhu*, D. N, D. b.
- al-Mu'allimī, 'Abd-al-Raḥmān Yaḥyā. (1434). *al-anwār al-kāshifah li-mā fi Kitāb "Aḍwā' alā al-Sunnah"*, taḥqīq : 'Alī al-' umrān, Dār 'Ālam al-Fawā'id lil-Nashr wa-al-Tawzī', Jiddah.
- al-Najjār, Zaghlūl. (2000). *al-i' jāz al-' Ilmī fi al-Sunnah al-Nabawīyah*, Sharikat Nahḍat Miṣr, al-Qāhirah.
- al-Nawawī, Y. Sh. (1973). *al-Minhāj sharḥ Ṣaḥīḥ Muslim ibn al-Ḥajjāj*, Dār Ihya' al-Turāth al-'Arabī.





Abduljabbar ibn Wael Narrations from his Father Justified in Ibn Abi Hatim's Book *Al-Garh Wa Altadeel* (Crtitque and Modification) through Transmission and not Defects: An Analytical Study

Osman Mohammed Abdo Namasi Atoudi^{*}

umn570@gmail.com

Dr. Fahd Saeed Al Maleh^{**}

fsalqahtany@kku.edu.sa

Abstract:

This study aims to compile and examine the narrations of Abdul-Jabbar ibn Wael ibn Hajar from his father, as justified in Ibn Abi Hatim's book *Al-Jarh wa Al-Ta'dil* through transmission rather than defects. For the study authentication and compilation purposes, t inductive and analytical approach was employed. The study is organized into an introduction, two sections, and a conclusion. The introductory part presented a brief biography of Wael ibn Hajar and Abduljabbar ibn Wael. The first section provided the theoretical aspects of the study. The second section focused on the empirical aspects with reference to the narrations of Abduljabbar from his father, evaluating them, and explaining the meaning of Al-Irsal (transmission). The study findings showed that Abdul-Jabbar ibn Wael ibn Hajar's narration from his father is discontinuous because he did not hear from him or directly interact with him. The intermediary between him and his father was Alqamah ibn Wael, his elder brother and their freed slave, who narrated through Alqamah associated with their freed slave.

Keywords: Hadith narration, Discontinued narration, Leading Critic Scholars, Prophetic tradition, Trustworthy narrators.

^{*} Ph.D. Scholar in Hadith Sciences, Department of Hadith Sciences, College of Sharia and Fundamentals of Religion, King Khalid University, Saudi Arabia.

^{**} Assistant Professor of Hadith Sciences. Department of Hadith Sciences, College of Sharia and Fundamentals of Religion, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Atoudi, O. M. A. N., & Al Maleh, F. S. (2025). Abduljabbar ibn Wael Narrations from his Father Justified in Ibn Abi Hatim's Book *Al-Garh Wa Altadeel* (Crtitque and Modification) through Transmission and not Defects: An Analytical Study, *Journal of Arts*, 13(1), 730 -754.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



مرويات عبد الجبار بن وائل عن أبيه التي أعلاها ابن أبي حاتم في الجرح والتعديل بالإرسال وليست في كتابه العلل: دراسة تحليلية

د. فهد بن سعيد آل مالح**

fsalqahtany@kku.edu.sa

عثمان بن محمد بن عبده نماسي عتودي*

umn570@gmail.com

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى جمع مرويات عبد الجبار بن وائل بن حجر عن أبيه، التي أعلاها ابن أبي حاتم بالإرسال في كتابه الجرح والتعديل، وليست في كتابه العلل، والنظر فيها من حيث تحقق سماعه من أبيه من عدمه، باستخدام المنهج الاستقرائي والتحليلي بجمع مروياته عن أبيه التي أشير إليها بالإرسال، ثم أقوم بتحليلها من حيث التخريج ودراسة الأسانيد، مع التركيز على بيان حالها من حيث الوصل والانقطاع، من خلال ذكر أقوال الأئمة النقاد، وتم تقسيم البحث إلى مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، أما التمهيد: فهو عبارة عن ترجمة مختصرة لوائيل بن حجر رحمته الله، وعبد الجبار بن وائل. وجاء المبحث الأول للدراسة النظرية، وجاء المبحث الثاني للدراسة التطبيقية بعرض روايات عبد الجبار عن أبيه، مع الحكم عليها، وبيان معنى الإرسال. وتوصل البحث إلى أن روايته عن أبيه منقطعة؛ لأنه لم يسمع منه ولم يدركه، وأن الوساطة بينه وبين أبيه: علقة بن وائل أخيه الأكبر، ومولى لهم، وأهل بيته، وخرج مسلم رواية علقة مقرونة بمولى لهم.

الكلمات المفتاحية: رواية الحديث، الرواية المنقطعة، الأئمة النقاد، الحديث النبوي، الرواة الثقات.

* طالب دكتوراه في السنة وعلومها - قسم السنة وعلومها - كلية الشريعة وأصول الدين - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

** أستاذ السنة وعلومها المشارك - قسم السنة وعلومها - كلية الشريعة وأصول الدين - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: عتودي، ع. ب. م. ب. ع. ن. وآل مالح، ف. ب. س. (2025). مرويات عبد الجبار بن وائل عن أبيه التي أعلاها ابن أبي حاتم في الجرح والتعديل بالإرسال وليست في كتابه العلل: دراسة تحليلية، مجلة الآداب، 13 (1)، 730-754.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم أجمعين، أما بعد:

فإن علم الحديث من أشرف العلوم الشرعية؛ حيث إنّه مادة الفقه والعقيدة، والوحي الثاني مع القرآن، ونفس من قبس النبوة، ويتعلق بهذا العلم علوم شتى، منها: علم الإسناد، ولأجل ذلك، رأيت من خلال عملي في أطروحة الدكتوراه أنّ هناك رموزاً يشير بها الأئمة في تحليل المرويات، ومن تلك الإشارات: إشارات ابن أبي حاتم في تراجم الرواة بأنّ حديثه عن فلان مرسل، أو نحو ذلك، ومن الرواة الذين أشار ابن أبي حاتم إلى أن رواياته مرسلة: عبد الجبار بن وائل بن حجر، وهو يروي عن أبيه بدون واسطة، فهل تحقق سماعه من أبيه أم لا؟ وهل أدرك أباه أم لا؟ وهل روايته عن أبيه بواسطة أم لا؟ ومن هو الواسطة؟ وما معنى الإرسال في روايته التي أشار إليها ابن أبي حاتم؟

كل هذه التساؤلات سيجيب عنها البحث الحالي الذي جعلته بعنوان: مرويات عبد الجبار بن وائل عن أبيه التي أعلاها ابن أبي حاتم في الجرح والتعديل بالإرسال وليست في كتابه (العلل): دراسة تحليلية.

والله نسأل أن يتقبل منا عملنا هذا وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم.

أهمية البحث، وأسباب اختياره:

وقع اختيار هذا الموضوع للأسباب التالية:

- (1) أنّ عبد الجبار بن وائل أحد رواة حديث صفة الصلاة التي اشتهر وائل بن حجر في نقلها عن النبي ﷺ.
- (2) الحرص على معرفة تحقق سماع عبد الجبار من أبيه من عدمه.
- (3) الوصول إلى نتيجة فصل في إدراكه لأبيه من عدمه، وما يترتب عليه.
- (4) عدم وجود دراسة سابقة.

أهداف البحث:

يهدف الباحثان من إجراء هذا البحث إلى الوصول إلى الأمور التالية:

- (1) بيان تحقق سماع عبد الجبار من أبيه من عدمه.
- (2) بيان تحقق سماع عبد الجبار من غير أبيه من عدمه.
- (3) بيان إدراك عبد الجبار لأبيه من عدمه.
- (4) بيان معنى الإرسال الذي أشار إليه ابن أبي حاتم في روايته عن أبيه.

تساؤلات البحث ومشكلته:

لاحظ الباحثان من خلال دراستهما لأحاديث عبد الجبار بن وائل عن أبيه أنّه يروي عن أبيه بدون واسطة، وقد أشكل ذلك؛ لأنّ العلماء -كما سيأتي بيانه في البحث- ذكروا: أنّه لم يدرك أباه، وابن أبي حاتم يجزم بأن روايته عن أبيه مرسلة فكيف يروي عنه بدون واسطة موهما السماع؟ ومن هنا جاءت هذه التساؤلات:

- هل تحقق سماعه من أبيه أم لا؟
- وهل أدرك أباه أم لا؟
- وهل روايته عن أبيه بواسطة أم لا؟ ومن هو الواسطة؟
- وما معنى الإرسال في روايته التي أشار إليها ابن أبي حاتم؟
- وهل تقدر في صحة الحديث؟

حدود البحث:

ينحصر هذا البحث في جمع نماذج من: مرويات عبد الجبار بن وائل عن أبيه التي أعلمها ابن أبي حاتم في الجرح والتعديل بالإرسال وليست في كتابه العلل، ودراستها دراسة تحليلية، وذلك بجمعها من مصادرها المختلفة، وتخريجها، ودراسة أسانيدها، ثم الحكم عليها بما يناسبها من حيث الوصل والانقطاع، وبيان معنى الإرسال الذي أشار إليه ابن أبي حاتم في الجرح والتعديل.

الدراسات السابقة:

لم نقف في حدود علمنا القاصر على دراسة علمية في هذا الموضوع بعينه، ولم نعرث إلا على الآتي:

(1) رسالة جامعية لنيل الدكتوراه بعنوان: [المرويات المعللة بالإرسال في الجرح والتعديل لابن أبي حاتم، وليست في كتابه العلل، جمعا وتخريجاً ودراسة]، وعبد الجبار بن وائل من الرواة المذكورين فيها، وهي رسالة مسجلة في قسم السنة وعلومها بقسم أصول الدين بكلية الشريعة وأصول الدين بجامعة الملك خالد، وهي مشروع قُسم على ثلاثة من الباحثين، ولم تنشر بعد، ومنها القسم الثاني مسند للباحث عثمان بن محمد عتودي، وفيها الراوي المراد جمع مروياته، وهو الباحث الأصلي في هذا البحث، وقد قام بجمع المرويات التي يروها عبد الجبار بن وائل عن أبيه بدون واسطة، والكشف عن صحة الإشارة التي أشار بها ابن أبي حاتم في الجرح والتعديل بأن روايته عن أبيه مرسلة، وبيان معنى الأرسال. ولما كان من شروط منح الدرجة نشر بحث مستقل من الرسالة، فقد وقع اختيارنا على هذا العنوان من جملة تسعة وثمانين راوياً قام الباحث بدراسة مروياتهم.

(2) مرويات عبد الجبار بن وائل عن أبيه وائل بن حجر الحضرمي: جمع وتخريج ودراسة، لعبد الواسع محمد غالب الغشيعي، والمنشور في مجلة آداب الفراهيدي، جامعة تكريت- كلية الآداب، 2020م، وهذه الدراسة قام الباحث فيها بالتعريف بشخصية عبد الجبار بن وائل، ومروياته عن أبيه جملة، ويّين فيها الاتفاق على عدم سماعه من أبيه، واختلافهم في إدراكه، وعلل لذلك، وعدد المرويات التي جمعها ست عشرة رواية، ويّين صحتها من ضعفها، ولكنها تختلف عن موضوع بحثنا حيث يدرس بحثنا المرويات التي لم يذكرها ابن أبي حاتم في كتابه العلل، وعددها ثلاث عشرة رواية، ومن أهداف دراستنا: بيان معنى الإرسال الذي أراده ابن أبي حاتم في كتابه الجرح والتعديل.

منهج البحث:

اتبعنا المنهج الاستقرائي ثم التحليلي، وذلك بجمع المرويات التي يروها عبد الجبار بن وائل، عن أبيه، والتي أشير إلى تحليلها بالإرسال من ابن أبي حاتم في الجرح والتعديل، ثم قمنا بتحليلها من حيث التخريج ودراسة الأسانيد، مع التركيز على بيان حالها من حيث الوصل والانقطاع، وبيان معنى الإرسال الذي أشار إليه ابن أبي حاتم، وقد صدرنا كلام ابن أبي حاتم في بداية الدراسة التطبيقية، وأوردنا بعده ثلاث عشرة رواية.

خطة البحث:

يحتوى هذا البحث على مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، وفهرس المصادر والمراجع.

أما التمهيد: فهو عبارة عن ترجمة مختصرة لوائيل بن حجر رحمته الله، وعبد الجبار بن وائل.

المبحث الأول: الدراسة النظرية، وهي عبارة عن ذكر مذهب الأئمة النقاد في الوصل والانقطاع لرواية عبد الجبار، عن أبيه، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: أقوال النقاد.



المطلب الثاني: الترجيح.

المبحث الثاني: الدراسة التطبيقية بعرض روايات عبد الجبار عن أبيه، مع الحكم عليها، وبيان معنى الإرسال.

ثم الخاتمة، وفيها أهم النتائج.

تلها: قائمة المصادر والمراجع.

التمهيد:

ترجمة مختصرة لوائل بن حجر⁽¹⁾.

ووائل بن حجر الحضرمي، أبو هنيذة، ويقال: أبو هنيذ الكندي، وهو وائل بن حجر بن سعد بن مسروق بن وائل.

روى عنه ابنه علقمة وعبد الجبار وزوجته أم يحيى ومولى لهم وكليب بن شهاب وحجر بن عنبس وآخرون.

كان أبوه من أقبال اليمن، ووفد هو على النبي - ﷺ - واستقطعه أرضاً، فأقطعه إياها، وبعث معه معاوية ليتسلمها في

قصة له معه معرفة.

قال ابن سعد: نزل الكوفة، وروى عن النبي ﷺ.

وقال أبو نعيم: أصعبه النبي - ﷺ - إليه على المنبر، وأقطعه، وكتب له عهداً، وقال: هذا وائل سيد الأقبال، ثم نزل

وائل الكوفة، وعقبه بها.

وقال ابن حبان: كان بقية أولاد الملوك بحضرموت، وبشر به النبي - ﷺ - قبل موته، وأقطعه أرضاً، وبعث معه معاوية

فقال له: أردني، فقال: لست من أرداف الملوك، فلما استخلف معاوية قصده فتلقيه وأكرمه، قال وائل: فوددت لو كنت

حملته بين يدي، ومات وائل في خلافة معاوية⁽¹⁾.

ترجمة مختصرة لعبد الجبار بن وائل.

اسمه ونسبه:

هو عبد الجبار بن وائل بن حجر الحضرمي، الكوفي، أخو علقمة بن وائل⁽²⁾.

شيوخه وتلاميذه:

روى عن: أخيه علقمة بن وائل، وأبيه وائل بن حجر، وقيل: لم يسمع منه، وعن: مولى لهم، وعن: أهل بيته، وعن: أمه

أم يحيى، وقيل: لم يسمع منها.

وروى عنه: مسعر بن كدام، وأبو إسحاق السبيعي، وغيرهما⁽³⁾.

ثناء العلماء عليه:

(1) قال ابن سعد: كان ثقة إن شاء الله تعالى، قليل الحديث، ويتكلمون في روايته عن أبيه، ويقولون: لم يلقه⁽⁴⁾.

(2) قال ابن معين: ثبت، ولم يسمع من أبيه شيئاً⁽⁵⁾.

(3) وذكره ابن حبان في الثقات⁽⁶⁾.

(4) وقال ابن حجر: ثقة، لكنه أرسل عن أبيه⁽⁷⁾.

وفاته: مات سنة 112 هـ.

المبحث الأول: الدراسة النظرية، ذكر مذهب الأئمة النقاد في الوصل والانقطاع لرواية عبد الجبار، عن أبيه

المطلب الأول: أقوال النقاد.

أولاً: القائلون بأنه لم يسمع من أبيه:

(1) قال الترمذي سمعت مجداً يقول: عبد الجبار لم يسمع من أبيه ولا أدركه⁽⁸⁾.

- (2) قال البخاري: لا يصح سماعه من أبيه. مات أبوه قبل أن يولد⁽⁹⁾.
- (3) قال ابن سعد: كان ثقة إن شاء الله تعالى، قليل الحديث، ويتكلمون في روايته عن أبيه، ويقولون: لم يلقه⁽¹⁰⁾.
- (4) نقل البخاري عن محمد بن حجر قال: وُلِدَ بعد أبيه بستة أشهر⁽¹¹⁾.
- (5) وقال ابن معين: ثبت، ولم يسمع من أبيه شيئاً⁽¹²⁾.
- (6) قال الأجري: قلت لأبي داود: عبد الجبار بن وائل سمع من أبيه؟ قال: سمعت يحيى بن معين يقول: مات وهو حمل⁽¹³⁾.
- (7) قال ابن حبان: مات أبوه وائل وأمّه حامل به، كل ما روي عن أبيه مدلس، وإن كان لا يصغر عن صحبة الصحابة⁽¹⁴⁾.
- (8) وقال ابن حبان: ومن زعم أنّه سمع أباه فقد وهم، لأن وائل بن حجر مات وأمّه حامل به ووضعته بعد موت وائل بستة أشهر⁽¹⁵⁾.
- (9) قال ابن أبي حاتم: روى عن أبيه مرسل ولم يسمع منه،... سمعت أبي يقول ذلك⁽¹⁶⁾.
- (10) قال الدارقطني: لم يلق أباه⁽¹⁷⁾.
- (11) قال ابن حجر: ثقة لكنه أرسل عن أبيه من الثالثة⁽¹⁸⁾.
- (12) وبمعنى عدم اللقي لأبيه، قال أبو حاتم وابن جرير الطبري والجريري ويعقوب بن سفيان ويعقوب بن شيبة والدارقطني والحاكم وقبيلهم ابن المديني وآخرون، قاله ابن حجر⁽¹⁹⁾.
- ثانياً: القائلون بأنه أدرك أباه، وهو ما يفيد: (الاتصال):
- قال العلائي: صح عن عبد الجبار أنه قال: كنت غلاماً ما أعقل صلاة أبي، وهذا ينفي أنه مات أبوه وهو حمل⁽²⁰⁾.
- ووافقه المزي، وقال في جوابه على من قال بأنه ولد بعد موت أبيه: وهذا القول ضعيف جداً، فإنه قد صح عنه أنه قال: كنت غلاماً لا أعقل صلاة أبي، ولو مات أبوه وهو حمل، لم يقل هذا القول⁽²¹⁾.
- المطلب الثاني: الترجيح**
- هكذا يرى جمع من النقاد أنّ روايته عن أبيه مرسلّة؛ لأنّه لم يثبت سماعه من أبيه. وهو قول ابن معين وابن حبان، وأبي حاتم، والدارقطني، وغيرهم، ووافقهم ابن حجر، وهو الراجح.
- وفي كلام العلائي ما يوهم أنّه سمع من أبيه، فإن صح ذلك فإنّه متوجه إلى أنه قبل التحمل، فهذا يثبت الإدراك مع عدم إمكان السماع، ولكن قد نص أبو بكر البزار: على أن القائل كنت غلاماً لا أعقل صلاة أبي، هو علقمة بن وائل، لا أخوه عبد الجبار. نقله عنه ابن حجر⁽²²⁾.
- ثم إنه روى أنه سمع من أخيه علقمة حديث صفة الصلاة، فيكون بهذا معرفة الوسطة التي بينه وبين أبيه، وعلى هذا يتبين لنا أيضاً عدم إدراكه لأبيه، وهو الصواب، والله أعلم.
- ويظهر لنا أنّ الإرسال في روايته عن أبيه هنا بمعنى: الانقطاع، لعدم السماع والإدراك معاً، وهو ظاهر كلام ابن حبان فقد قال: غالب ما رواه عن أبيه دلّسه، وسيأتي بيان ذلك في دراسة المرويات التالية.
- المبحث الثاني: الدراسة التطبيقية بعرض روايات عبد الجبار عن أبيه، مع الحكم عليها**
- قال ابن أبي حاتم: روى عن أبيه مرسل، ولم يسمع منه،... سمعت أبي يقول ذلك⁽²³⁾.
- وقد قام الباحثان بجمع المرويات التي أشار إليها ابن أبي حاتم بالإرسال، وليست في كتابه العلل، وعددها: ثلاث عشرة رواية هي:



الرواية الأولى:

[1] عَنْ أَبِي إِسْحَاقَ، عَنْ عَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ وَائِلٍ، عَنْ أَبِيهِ قَالَ: كَانَ رَسُولُ اللَّهِ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - إِذَا قَالَ: {غَيْرِ الْمُغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ} قَالَ: "آمِينَ". قَالَ مَعْمَرٌ: "يُؤْمِنُ وَإِنْ صَلَّى وَحْدًا".

تخريج الحديث:

أخرجه عبد الرزاق في مصنفه، كتاب الصلاة، باب آمين (95/2) برقم (2633) قال: أخبرنا معمر - ابن راشد - عن أبي إسحاق، به مثله.

وأخرجه ابن ماجه في سننه، أبواب إقامة الصلاة والسنة فيها، باب الجهر بآمين (37/2) برقم (855)، والنسائي في المجتبى، كتاب الافتتاح، باب قول المأموم إذا عطس خلف الإمام (206/1) برقم (931)، وابن أبي شعبة في مصنفه من أبواب صلاة التطوع، ما ذكروا في آمين ومن كان يقولها (310/5) برقم (8042)، وأحمد في مسنده (4299/8) برقم (19175)، والطبراني في الكبير (20/22) برقم (30)، و(32)، و(34)، من طريق أبي إسحاق، به بنحوه.

وأخرجه أبو داود في سننه، كتاب الصلاة، باب التأمين وراء الإمام (351/1) برقم (932)، والترمذي في جامعه، أبواب الصلاة، باب ما جاء في التأمين (288/1) برقم (248)، والدارمي في مسنده، كتاب الصلاة، باب الجهر بالتأمين (794/2) برقم (1283)، وابن أبي شعبة في مصنفه، من أبواب صلاة التطوع، ما ذكروا في آمين ومن كان يقولها (310/5) برقم (8043)، وأحمد في مسنده (4292/8) برقم (19144)، من طريق حجر بن العنبر الحضرمي، عن وائل بن حجر بن سعد، به بنحوه.

تراجم الرواة:

1- معمر بن راشد الأزدي الحداني، أبو عروة ابن أبي عمرو البصري، سكن اليمن⁽²⁴⁾.

روى عن: الزهري، وأبي إسحاق السبيعي، وغيرهما. وروى عنه: عبد الله بن المبارك، وعبد الرزاق الصنعاني، وغيرهما. ثقة ثبت، متفق على عدالته مع ما عنده من أوهام احتملها النقاد في بحر ما روى. وذكره ابن حبان في "الثقات"⁽²⁵⁾.

وقال أبو حاتم: صالح الحديث، وما حدث به بالبصرة ففيه أغاليط⁽²⁶⁾.

وقال ابن أبي خيثمة سمعت يحيى بن معين يقول: إذا حدثك معمر عن العراقيين فخالفه إلا عن الزهري وابن طاوس فإن حديثه عنهما مستقيم فأما أهل الكوفة وأهل البصرة فلا، وما عمل في حديث الأعمش شيئاً قال يحيى وحديث معمر عن ثابت وعاصم بن أبي النجود وهشام بن عروة وهذا الضرب مضطرب كثير الأوهام⁽²⁷⁾.

وقال الذهبي: أحد الأعلام الثقات، له أوهام معروفة، احتملت له في سعة ما أتقن⁽²⁸⁾.

وقال ابن حجر: ثقة ثبت فاضل، إلا أن في روايته عن ثابت والأعمش وعاصم بن أبي النجود وهشام بن عروة شيئاً وكذا ما حدث به في البصرة⁽²⁹⁾. وتوفي سنة 154هـ، روى له الجماعة.

2- أبو إسحاق: هو عمرو بن عبد الله بن عبيد، ويقال: علي. ويقال: ابن أبي شعيرة، أبو إسحاق السبيعي⁽³⁰⁾ الكوفي.

روى عن: عبد الجبار بن وائل، وأرقم بن شرحبيل، وغيرهما. وعنه: معمر، وسفيان الثوري، وغيرهما.

ثقة مكثراً اختلط بأخرة، وثقه يحيى بن معين، وأبو حاتم⁽³¹⁾، والنسائي، والعجلي⁽³²⁾. قال عبد الله بن أحمد بن حنبل:

قلت لأبي: أيما أحب إليك أبو إسحاق أو السدي؟ فقال: أبو إسحاق ثقة، ولكن هؤلاء الذين حملوا عنه بأخرة⁽³³⁾.

وقال الذهبي: أحد الأعلام، وهو كالزهري في الكثرة⁽³⁴⁾. وذكره ابن حجر في المرتبة الثالثة ممن يعد تدليسهم قادحاً،

وقال ابن حجر: ثقة مكثراً عابداً اختلط بأخرة. توفي سنة 126هـ. وقيل: بعد ذلك، وهو ابن 96 سنة. وقيل: ابن 100 سنة⁽³⁵⁾.

روى له الجماعة.

3- عبد الجبار بن وائل: تقدمت ترجمته في أول الباب.

4- أبوه: هو وائل بن حجر الحضرمي، صحابي جليل، تقدمت ترجمته.

الحكم على الحديث: الحديث بهذا الإسناد ضعيف منقطع؛ لأنه لم يثبت سماع عبد الجبار من أبيه، ومعنى الإرسال هنا: الانقطاع، ولكن الحديث صحيح بمجموع طرقه.

الرواية الثانية:

[2] عَنْ مِسْعَرٍ، عَنْ عَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ وَائِلٍ، عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: «أَتَى النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِدَلْوٍ مِنْ زَمْزَمَ فَشَرِبَ، ثُمَّ تَوَضَّأَ، وَمَضْمَضَ، ثُمَّ مَجَّهَ فِي الدَّلْوِ مِسْكَ، أَوْ قَالَ أَطْيَبَ مِنَ الْمِسْكِ، وَاسْتَنْثَرَ حَارِجًا مِنَ الدَّلْوِ».

تخريج الحديث:

الحديث يرويه عبد الجبار بن وائل، واختلف عليه فيه من ثلاثة أوجه:

فمرة يروى عنه عن أبيه به بدون واسطة بينهما.

ومرة يروى عنه عن أهل بيته عن أبيه.

ومرة يروى عنه عن بعض أهل بيته منهم عن أبيه.

فأما الوجه الأول: فأخرجه الحميدي في مسنده (136/2) برقم (910) عن سفيان قال: حدثنا مسعر، به مثله.

وأخرجه ابن ماجه في سننه (419/1) برقم (659)، أبواب التيمم، باب المَجَّ في الإناء من طريق: سفيان وأبي أسامة.

وأخرجه أحمد في مسنده (167/31) برقم (18874)، من طريق أبي أحمد - وهو محمد بن عبدالله الزبيري -.

وأخرجه أحمد في مسنده (144/31) برقم (18851)، والطبراني في الكبير (31/22) برقم (70) كلاهما أحمد والطبراني

من طريق: وكيع - ابن الجراح الرؤاسي.

جميعهم: سفيان بن عيينة، وأبو أسامة، ومحمد بن عبدالله الزبيري، ووكيع، عن مسعر به نحوه.

وأما الوجه الثاني: الذي يروى عن عبد الجبار عن أهل بيته، أو بعض أهل بيته، عن أبيه بواسطة:

فأخرجه: أحمد في مسنده (134/31) برقم (18838)، والطبراني في الكبير (51/22) برقم (119) من طريق أبي نعيم

عن مسعر، عن عبد الجبار حدثني أهل بيتي عن أبي، بنحوه.

وأما الوجه الثالث: الذي يروى عنه عن بعض أهل بيته: فأخرجه الطبراني في الكبير (51/22) برقم (120)، عن

المقدام بن داود حدثنا أسد بن موسى حدثنا سفيان بن عيينة حدثنا مسعر عن عبد الجبار بن وائل عن بعض أهل بيته عن أبيه، به نحوه.

النظر في الاختلاف: هكذا روي الحديث عن عبد الجبار، مختلفاً عليه فيه من ثلاثة أوجه:

فمرة يروى عنه عن أبيه به بدون واسطة بينهما، ومرة يروى عنه عن أهل بيته، عن أبيه، ومرة يروى عنه عن بعض

أهل بيته منهم عن أبيه.

ومدار الأوجه الثلاثة على مسعر بن كدام، وهو ثقة ثبت، وقد روى عنه مختلفاً عليه بالأوجه الثلاثة: فأما الوجه

الأول: فيرويه عنه جمع من الثقات: هم: سفيان بن عيينة، وأبو أسامة، ومحمد بن عبدالله الزبيري، ووكيع.

وأما الوجه الثاني: فيرويه عنه: أبو نعيم، وهو الفضل بن دكين عمرو بن حماد، ثقة ثبت، توفي سنة 218 أو 219 هـ،

وروى له الجماعة⁽³⁶⁾.

وأما الوجه الثالث: فيرويه عن مسعر، سفيان بن عيينة، وهو من رواة الوجه الأول، وقد تقدم.

والذي يظهر لي: أنَّ جميع الأوجه صحيحة، وإن كان الوجه الأول أصح، وذلك لما يلي:

أن روايه وهو مسعر يمكن أن يرويه بالأوجه الثلاثة عن شيخه عبد الجبار بن وائل، وأن رواية عبد الجبار عن أبيه لا بد فيها من وجود واسطة، وهذه الروايات تضيف لنا زيادة علم وهي: معرفة الواسطة، ويبقى الإيهام في أهل البيت، فهل الواسطة بينهما هو علقمة بن وائل، وهو المشهور، كما ورد في صحيح مسلم، أم غيره؟ وعلى كل حال فهم جمع لا يضر إيهامهم.

تراجم الرواة:

- 1- مسعر: هو مسعر بن كدام بن ظهير الهلالي⁽³⁷⁾ الغامري⁽³⁸⁾، أبو سلمة الكوفي. روى عن: عبد الجبار بن وائل، وسلمة بن كهيل، وغيرهما. وعنه: الثوري، ويزيد بن هارون وغيرهما. ثقة ثبت، وثقه أحمد وابن معين وأبو زرعة⁽³⁹⁾، وقال العجلي: كان ثقة⁽⁴⁰⁾. وقال يحيى بن سعيد: كان مسعر من أثبت الناس⁽⁴¹⁾. وقال شعبة: كنا نسميه المصحف⁽⁴²⁾. وقال ابن حجر: ثقة ثبت فاضل. توفي سنة 153 هـ، وقيل: بعدها⁽⁴³⁾.
 - 2- عبد الجبار بن وائل: تقدمت ترجمته.
 - 3- وائل بن حجر الحضرمي، صحابي جليل، تقدمت ترجمته.
- الحكم على الحديث: الحديث بهذا الإسناد صحيح، وذلك لوجود الواسطة بين عبد الجبار وأبيه في الطرق الأخرى، وعليه فالانقطاع هنا منتفٍ بمجموع الطرق.

الرواية الثالثة:

[3] عَنْ حَجَّاجٍ، عَنْ عَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ وَائِلٍ، عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: «رَأَيْتُ النَّبِيَّ ﷺ يَسْجُدُ عَلَى جَبْهَتِهِ وَأَنْفِهِ».

تخريج الحديث:

أخرجه ابن أبي شعبة في مصنفه، كتاب الصلاة، في السجود على الجبهة والأنف (234/1) برقم (2687) واللفظ له. وأخرجه البزار في مسنده (347/10) برقم (4478)، والطبراني في الكبير (30/22) برقم (66)، (67)، وأحمد في مسنده (136/31) برقم (18840)، والطبراني في الكبير (30/22) برقم (67)، من طريق حجاج بن أرطاة، به بنحوه.

تراجم الرواة:

- 1- حجاج: هو حجاج بن أرطاة بن ثور بن هُبَيْرَةَ بن شُرَاحِيل التَّخَمِي، أبو أرطاة الكوفي القاضي. روى عن الشعبي، وعطاء بن أبي رباح، وعبد الجبار بن وائل، وغيرهم. وروى عنه شعبة، والثوري وغيرهما. أحد الفقهاء صدوق كثير الخطأ والتدليس. قال ابن عيينة: سمعت ابن أبي نجيج يقول: ما جاءنا منكم مثله يعني: الحجاج بن أرطاة⁽⁴⁴⁾.

وقال الثوري: عليكم به فإنه ما بقي أحد أعرف بما يخرج من رأسه منه⁽⁴⁵⁾. وقال أحمد: كان من الحفاظ. قيل: فلم ليس هو عند الناس بذلك قال: لأن في حديثه زيادة على حديث الناس، ليس يكاد له حديث إلا فيه زيادة⁽⁴⁶⁾. وقال ابن معين: صدوق ليس بالقوي يدل على عمرو بن شعيب⁽⁴⁷⁾. وقال أبو زرعة: صدوق يدل على، وقال أبو حاتم: صدوق يدل على الضعفاء يكتب حديثه، وأما إذا قال حدثنا فهو صالح لا يرتاب في صدقه وحفظه إذا بين السماع، لا يحتج بحديثه، لم يسمع من الزهري ولا من هشام بن عروة ولا من عكرمة⁽⁴⁸⁾.

وقال ابن عدي: إنما عاب الناس عليه تدليسه عن الزهري وغيره، ربما أخطأ في بعض الروايات، فأما أن يتعمد الكذب فلا، وهو ممن يكتب حديثه⁽⁴⁹⁾. وقال ابن سعد: كان شريفاً وكان ضعيفاً في الحديث⁽⁵⁰⁾. وقال الذهبي: أحد الأعلام على لين فيه⁽⁵¹⁾. وقال ابن حجر: أحد الفقهاء صدوق كثير الخطأ والتدليس⁽⁵²⁾. روى له البخاري في الأدب، ومسلم مقروناً بغيره، والباقون.

- 2- عبد الجبار بن وائل: تقدمت ترجمته.

3- وائل بن حجر الحضرمي، صحابي جليل، تقدمت ترجمته.

الحكم على الحديث: الحديث بهذا الإسناد ضعيف منقطع، فيه حجاج، ولم يثبت سماعه من عبد الجبار، فهو مدلس ولم يصرح بالسماع، ولأن عبد الجبار لم يسمع من أبيه.

ومعنى الإرسال هنا: الانقطاع.

الرواية الرابعة:

[4] عَنْ حَجَّاجٍ، عَنْ عَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ وَائِلٍ، عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: «اسْتَكْرَهَتْ امْرَأَةٌ عَلَى عَهْدِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَدَرَأَ عَنْهَا الْحَدَّ»

تخريج الحديث:

أخرجه ابن أبي شيبة في مصنفه، كتاب الحدود، باب في المستكرهة (504/5) برقم (28420) واللفظ له. وأخرجه الترمذي في "جامعه (122/3) برقم (1453)، أبواب الحدود، باب ما جاء في المرأة إذا استكرهت على الزنا، وابن ماجه في سننه، أبواب الحدود، باب المستكرهة (623/3) برقم (2598)، وأحمد في مسنده (165/31) برقم (18872)، والدارقطني في سننه، كتاب الحدود والديات (79/4) برقم (3130)، والبزار في مسنده (348/10) برقم (4479)، والطبراني في الكبير (29/22) برقم (64)، والبيهقي في سننه الكبير، كتاب الحدود، باب مَنْ زَنَى بِامْرَأَةٍ مُسْتَكْرَهَةٍ (235/8) برقم (17143)، جميعهم من طريق حجاج بن أرطاة، به بمثله.

تراجع الرواة:

1- حجاج: صدوق كثير الخطأ والتدليس، تقدمت ترجمته.

2- عبد الجبار بن وائل: تقدمت ترجمته.

3- وائل بن حجر الحضرمي، صحابي جليل، تقدمت ترجمته.

الحكم على الحديث: الحديث بهذا الإسناد ضعيف منقطع، حجاج كثير التدليس، ولم يثبت سماعه هنا عن عبد الجبار فلم يصرح بالسماع، وعبد الجبار لم يسمع من أبيه.

ومعنى الإرسال هنا الانقطاع.

الرواية الخامسة:

[5] عَنْ فِطْرٍ، عَنْ عَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ وَائِلٍ، عَنْ أَبِيهِ قَالَ: «رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَرْفَعُ يَدَيْهِ حِينَ افْتَتَحَ الصَّلَاةَ، حَتَّى حَاذَتْ إِيَّاهُ شَحْمَةٌ أُذُنِيهِ»

تخريج الحديث:

أخرجه أحمد في مسنده (141/31) برقم (18849) واللفظ له.

وأخرجه أبو داود في سننه، كتاب الصلاة، باب افتتاح الصلاة (268/1) برقم (737)، والنسائي في المجتبى، كتاب الافتتاح، باب موضع الإبهامين عند الرفع (196/1) برقم (881)، والطبراني في الكبير (32/22) برقم (72)، جميعهم من طريق فطر، به بنحوه.

تراجع الرواة:

1- فطر: هو فطر بن خليفة القرشي المخزومي أبو بكر الكوفي الحنات مولى عمرو بن حريث.

روى عن: إسماعيل بن رجاء الزبيدي، وعبد الجبار بن وائل، وغيرهما. وعنه: وكيع، والثوري، وغيرهما.

ثقة، رمي بالتشيع، قال ابن سعد⁽⁵³⁾، وابن معين وأحمد⁽⁵⁴⁾، والجوزجاني⁽⁵⁵⁾، والعجلي⁽⁵⁶⁾: ثقة. وقال أبو حاتم: صالح الحديث⁽⁵⁷⁾. وقال النسائي: لا بأس به⁽⁵⁸⁾. وقال ابن عدي: له أحاديث صالحة عند الكوفيين وهو متمسك، وأرجو أنه لا بأس به⁽⁵⁹⁾. وقال الدارقطني: فطر زائع، ولم يحتج به البخاري⁽⁶⁰⁾. وقال ابن حجر: صدوق رمي بالتشيع⁽⁶¹⁾. روى له البخاري مقرونا بغيره، والباقون سوى مسلم.

2- عبد الجبار بن وائل: تقدمت ترجمته في أول الباب.

3- وائل بن حجر الحضرمي، صحابي جليل، تقدمت ترجمته.

الحكم على الحديث: الحديث بهذا الإسناد ضعيف منقطع، لأن عبد الجبار لم يسمع من أبيه.

الرواية السادسة:

[6] عَنْ أَبِي إِسْحَاقَ، عَنْ عَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ وَائِلٍ، عَنْ أَبِيهِ قَالَ: صَلَّيْتُ مَعَ النَّبِيِّ ﷺ، فَقَالَ رَجُلٌ: الْحَمْدُ لِلَّهِ كَثِيرًا طَيِّبًا مُبَارَكًا فِيهِ، فَلَمَّا صَلَّى رَسُولُ اللَّهِ ﷺ قَالَ: «مَنِ الْقَائِلُ؟» قَالَ الرَّجُلُ: أَنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ، وَمَا أَرَدْتُ إِلَّا الْخَيْرَ، فَقَالَ: «لَقَدْ فَتَحَتْ لَهَا أَبْوَابُ السَّمَاءِ، فَلَمْ يُهْنَأْ دُونَ الْعَرْشِ».

تخريج الحديث:

أخرجه أحمد في مسنده (151/31) برقم (18860) واللفظ له.

وأخرجه ابن ماجه في سننه، أبواب الأدب، باب فضل الحامدين (713/4) برقم (3802)، والطبراني في الكبير (25/22)

برقم (54)، جميعهم من طريق أبي إسحاق، به بمثله.

تراجم الرواة:

1- أبو إسحاق السبيعي، ثقة، تقدمت ترجمته.

2- عبد الجبار بن وائل: ثقة، تقدمت ترجمته في أول الباب.

3- وائل بن حجر الحضرمي، صحابي جليل، تقدمت ترجمته.

الحكم على الحديث: الحديث بهذا الإسناد ضعيف منقطع، لأن عبد الجبار لم يسمع من أبيه.

الرواية السابعة:

[7] عَنْ أَبِي إِسْحَاقَ، عَنْ عَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ وَائِلٍ، عَنْ أَبِيهِ قَالَ: «رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَضَعُ يَدَهُ الْيُمْنَى فِي الصَّلَاةِ عَلَى الْيُسْرَى» فَذَكَرْتُ لِحَدِيثِ ابْنِ أَبِي بَكْرٍ⁽⁶²⁾.

تخريج الحديث:

أخرجه أحمد في مسنده (167/31) برقم (18874) واللفظ له.

تراجم الرواة:

1- أبو إسحاق السبيعي، ثقة، تقدمت ترجمته.

2- عبد الجبار بن وائل: تقدمت ترجمته في أول الباب.

3- وائل بن حجر الحضرمي، صحابي جليل، تقدمت ترجمته.

الحكم على الحديث: الحديث بهذا الإسناد ضعيف منقطع، لأن عبد الجبار لم يسمع من أبيه.

الرواية الثامنة:

[8] عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ جُحَادَةَ، عَنْ عَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ وَائِلٍ، عَنْ أَبِيهِ، عَنِ النَّبِيِّ ﷺ فِي هَذَا الْحَدِيثِ قَالَ: "فَلَمَّا سَجَدَ وَقَعْنَا رُكْبَتَاهُ إِلَى الْأَرْضِ قَبْلَ أَنْ تَقَعَ كَفَاهُ قَالَ: فَلَمَّا سَجَدَ وَضَعَ جَبْهَتَهُ بَيْنَ كَفَّيْهِ وَجَافَى عَنْ إِيْطِيْهِ".

تخريج الحديث:

الحديث يرويه محمد بن جحادة، واختلف عليه في إسناده من ثلاثة أوجه:

الوجه الأول: يروى عنه، عن عبد الجبار بن وائل، عن أبيه، به، وفيه انقطاع.

الوجه الثاني: يروى عنه، عن عبد الجبار عن علقمة بن وائل، عن أبيه، به مرفوعاً.

الوجه الثالث: يروى عنه، عن عبد الجبار، عن علقمة ومولى لهم عن أبيه، به مرفوعاً.

أما الوجه الأول: فأخرجه أبو داود في سننه، كتاب الصلاة، باب افتتاح الصلاة (196/1) برقم (736) واللفظ له، وأخرجه الطبراني في الكبير (27/22) برقم (60)، والبيهقي في سننه الكبير (98/2) برقم (2672)، كتاب الصلاة، جماع أبواب صفة الصلاة، باب وضع الركبتين قبل اليدين، جميعهم من طريق همام بن يحيى، عن محمد بن جحادة، به بنحوه مطولاً. قال أبو داود: روى هذا الحديث همام، عن ابن جحادة، لم يذكر: «الرفع مع الرفع من السجود».

وأما الوجه الثاني:

فأخرجه أبو داود في سننه كتاب الصلاة، باب رفع اليدين (45/2) برقم (723)، وابن أبي عاصم في "الآحاد والمثاني" (78/5) برقم (2619)، والطحاوي في شرح معاني الآثار (257/1) برقم (1534)، وابن حبان في صحيحه كما في الإحسان (5/173) برقم (1862)، والطبراني في المعجم الكبير (28/22) برقم (61) من طريق عبد الوارث بن سعيد، عن محمد بن جحادة، عن عبد الجبار بن وائل، قال: كنت غلاماً صغيراً لا أعقل صلاة أبي، فحدثني علقمة بن وائل⁽⁶³⁾، عن أبي وائل بن حجر، به بنحوه. وعند أبي داود وغيره زيادة: «وإذا رفع رأسه من السجود أيضاً رفع يديه».

قال محمد: فذكرت ذلك للحسن بن أبي الحسن، فقال: هي صلاة رسول الله -ﷺ- فعَلَهُ مَنْ فعله، وتركه مَنْ تركه.

قال أبو داود: روى هذا الحديث همام عن ابن جحادة، لم يذكر الرفع مع الرفع من السجود.

وأما الوجه الثالث: فأخرجه مسلم (301/1) برقم (401)، في كتاب الصلاة، باب وضع يده اليمنى على اليسرى بعد تكبيرة الإحرام تحت صدره فوق سرتة، ووضعهما في السجود على الأرض حذو منكبيه. وأحمد في مسنده (157/31) برقم (18866)، وابن خزيمة في صحيحه (55/2) برقم (905)، من طريق عفان عن همام عن محمد بن جحادة عن عبد الجبار بن وائل عن علقمة ومولى لهم عن أبيه، به بنحوه.

النظر في الاختلاف: هكذا روي الحديث عن محمد بن جحادة من وجهين، وقد رواه عنه من الوجه الأول: عنه، عن عبد

الجبار بن وائل، عن أبيه، به، وفيه انقطاع.

• همام بن يحيى بن دينار المحلي البصري، وهو ثقة ربما وهم، وثقه أحمد وابن معين، وغيرهما، وقال أحمد: ثبت في كل المشايخ، وقال أبو حاتم: ثقة صدوق، في حفظه شيء، وقال الحسن بن علي الحلواني: سمعت عفان يقول: كان همام لا يكاد يرجع إلى كتابه ولا ينظر فيه، وكان يخالف فلا يرجع إلى كتابه، ثم رجع بعد فنظر في كتبه فقال: يا عفان كنا نخطئ كثيراً، فنستغفر الله تعالى. قال ابن حجر بعده: وهذا يقتضي أن حديث همام بأخرة أصح ممن سمع منه قديماً، وقد نص على ذلك أحمد بن حنبل. وقال الذهبي: الحافظ، وقال ابن حجر: ثقة ربما وهم، مات سنة 164هـ، أو 165هـ⁽⁶⁴⁾. وقد روي عن همام هذا الحديث من وجهين:

(1) فمرة يروى عنه عن محمد بن جحادة عن عبد الجبار عن أبيه به.

رواه عنه:

(أ) حجاج بن منهال الأنماطي البصري، وهو ثقة فاضل، مات سنة 217هـ، وروى له الجماعة⁽⁶⁵⁾.

(ب) أبو عمر الحوضي، وهو: حَفْصُ بْنُ عُمَرَ بْنِ الْحَارِثِ بْنِ سَخْبَرَةَ، الْأَزْدِي، النَّمِرِي، وهو: ثقة ثبت عيب بأخذ الأجرة على الحديث، من كبار العاشرة، مات سنة 225هـ، روى له البخاري وأبو داود والنسائي⁽⁶⁶⁾.

(2) ومرة يروى عنه عن محمد بن جحادة عن عبد الجبار عن علقمة ومولى لهم، عن أبيه به موصولا، وهو في صحيح مسلم، رواه عنه: عفان بن مسلم الصفار، وهو ثقة ثبت، تغير قبل موته، ولا يضره ذلك، مات سنة 219هـ، وروى له الجماعة⁽⁶⁷⁾.

ويظهر لنا: أنَّه محفوظ عنه من الوجهين.

وروى الوجه الثاني: عنه، عن عبد الجبار عن علقمة بن وائل، عن أبيه، به مرفوعا.

• عبد الوارث بن سعيد بن ذكوان التميمي العنبري، مولاهم، التنوري، أبو عُبيدة البصري، وهو ثقة ثبت رمي بالقدر، ولم يثبت عنه، من الثامنة، مات سنة 252هـ، وروى له الجماعة⁽⁶⁸⁾.

وأما الوجه الثالث: عنه، عن عبد الجبار عن علقمة ومولى لهم، عن أبيه، فرواه همam وقد تقدمت ترجمته في الوجه الأول وبيان الاختلاف عليه.

الخلاصة:

يظهر لنا: أن الأوجه الثلاثة محفوظة عن محمد بن جحادة، فيكون كل منهم روى ما سمع، وتكون هذه الزيادة في الإسناد صواب، وتنتفي بها تهمة الانقطاع.

غير أنَّه اختلف في متنه، فزاد عبد الوارث: «وإذا رفع رأسه من السُّجود أيضاً رفع يديه».

ولم ترد في رواية همam، وأقول في ذلك مثل ما قلت سابقاً: الجمع هنا أولى من الحكم بالشذوذ فهذه زيادة علم من ثقة ثبت، وهمam خالفه، وإن كان ثقة فإنَّ له أوهام، وعليه فإنَّ هذه الزيادة صحيحة، ولم يعلق أبو داود عليها بالنفي فقد أشار إلى الاختلاف، وسكوته يشعر بقبولها عنده، وفي كلام الحسن بن أبي الحسن البصري، لمحمد ما يدلُّ على قبولها، فقد قال: ((هي صلاة رسول الله ﷺ - فَعَلَهُ مَنْ فَعَلَهُ، وتركه مَنْ تركه))⁽⁶⁹⁾.

تراجم الرواة:

1- محمد بن جحادة: هو محمد بن جحادة الأودي⁽⁷⁰⁾، ويقال: الأيامي⁽⁷¹⁾، الكوفي.

روى عن: عبد الجبار بن وائل، وعطاء بن أبي رباح، وغيرهما. روى عنه: شعبة، وعبد الوارث، وغيرهما.

ثقة، قال أحمد بن حنبل: محمد بن جحادة من الثقات⁽⁷²⁾. وقال أبو حاتم: ثقة، صدوق⁽⁷³⁾. وذكره ابن حبان في كتاب الثقات⁽⁷⁴⁾. وقال ابن معين⁽⁷⁵⁾، والنسائي⁽⁷⁶⁾، والعجلي⁽⁷⁷⁾، والذهبي⁽⁷⁸⁾، وابن حجر⁽⁷⁹⁾: ثقة. توفي سنة 131هـ. روى له الجماعة.

2- عبد الجبار بن وائل: تقدمت ترجمته في أول الباب.

3- وائل بن حجر الحضرمي، صحابي جليل، تقدمت ترجمته.

الحكم على الحديث:

الحديث من أوجهه الثلاثة صحيح الإسناد، فقد تبين الراوي بين عبد الجبار، وأبيه، وهو علقمة بن وائل، ومولى لهم، وهو في صحيح مسلم، فيكون الحديث صحيحا بمجموع طرقه.

ومعنى الإرسال الذي أشار إليه ابن أبي حاتم في رواية همam: هو الانقطاع.

الرواية التاسعة:

[9] عَنْ عَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ وَائِلٍ، عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: «كُنْتُ أَصَافِحُ النَّبِيَّ ﷺ مَا تَعْرِفُ فِي كَفِّي بَعْدَ ثَلَاثَةِ أَطْيَبٍ مِنْ رِيحِ الْمُسْكِ».

المُسْكِ».

تخريج الحديث:

أخرجه ابن أبي الدنيا في الإخوان (177/1) برقم (122) واللفظ له.
وأخرجه الطبراني في الكبير (30/22) برقم (68)، وأبو نعيم في معرفة الصحابة (2712/5) برقم (6478)، جميعهم من طريق جابر الجعفي، عن عبد الجبار به بنحوه.

تراجم الرواة:

1- جابر الجعفي: جابر بن يزيد بن الحارث بن عبد يغوث الجعفي⁽⁸⁰⁾، أبو عبد الله. ويقال: أبو يزيد الكوفي⁽⁸¹⁾.
روى عن: عكرمة مولى ابن عباس، ومجاهد بن جبر، وغيرهما.
وروى عنه: إسرائيل بن يونس، وسفيان الثوري، وغيرهما.
ضعيف، ضعفه ابن معين⁽⁸²⁾، والعجلي، وقال: يغلو في التشيع، وكان يدلّس⁽⁸³⁾.
وقال زائدة: "كان كذاباً"⁽⁸⁴⁾. وقال ابن معين: "كان كذاباً"⁽⁸⁵⁾.
وقال النسائي: "متروك الحديث". وقال في موضع آخر: ليس بثقة، ولا يكتب حديثه⁽⁸⁶⁾.
قال ابن عدي: "ولجابر حديث صالح... وقد احتمله الناس ورووا عنه، وعامة ما قذفوه أنه كان يؤمن بالرجعة... ولم يتخلّف أحدٌ في الرواية عنه، ولم أرَ له أحاديث جاوزت المقدار في الإنكار، وهو مع هذا كله أقرب إلى الضعف منه إلى الصدق"⁽⁸⁷⁾.
هكذا ضعفه ابن معين وغيره، ولا يعتبر بما جاء فيه من توثيق من شعبة حيث قال عنه: صدوق الحديث⁽⁸⁸⁾؛ فإنه معارض بهذا الجرح المفسر من الأئمة، ولعله يعني في حديثه مع الناس.
وقال الذهبي: من أكبر علماء الشيعة، تركه الحفاظ⁽⁸⁹⁾. وقال ابن حجر: ضعيف رافضي⁽⁹⁰⁾. توفي سنة 127 هـ وقيل: بعد ذلك.

روى له أبو داود حديثاً واحداً، والترمذي وابن ماجه⁽⁹¹⁾.
2- عبد الجبار بن وائل: تقدمت ترجمته في أول الباب.
3- وائل بن حجر الحضرمي، صحابي جليل، تقدمت ترجمته.
الحكم على الحديث: الحديث بهذا الإسناد ضعيف جداً، فيه جابر الجعفي: ضعيف، وعبد الجبار لم يسمع من أبيه، ومعنى الإرسال هنا: الانقطاع.

الرواية العاشرة:

[10] عَنْ عَاصِمِ بْنِ كُلَيْبٍ، عَنْ عَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ وَائِلٍ، عَنْ أَبِيهِ قَالَ: رَأَيْتُ النَّبِيَّ ﷺ: «رَكَعٌ، فَوَضَعَ يَدَيْهِ عَلَى رُكْبَتَيْهِ»

تخريج الحديث:

الحديث يرويه، عاصم بن كليب، واختلف عليه في إسناده من وجهين:
الوجه الأول: يروى عنه عن عبد الجبار بن وائل عن أبيه به.
الوجه الثاني: يروى عنه عن أبيه كليب، عن وائل بن حجر به.
أما الوجه الأول: فأخرجه الطبراني في الأوسط (132/1) برقم (415) قال: حَدَّثَنَا أَحْمَدُ بْنُ حُلَيْدٍ قَالَ: نَا مُحَمَّدُ بْنُ عِيَسَى الطَّبَّاعُ قَالَ: نَا أَبُو عَوَانَةَ، عَنْ عَاصِمِ بْنِ كُلَيْبٍ، عَنْ عَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ وَائِلٍ إِلَّا أَبُو عَوَانَةَ، تَفَرَّدَ بِهِ مُحَمَّدُ بْنُ عِيَسَى. وقال: لَمْ يَزِدْ هَذَا الْحَدِيثَ عَنْ عَاصِمِ بْنِ كُلَيْبٍ، عَنْ عَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ وَائِلٍ إِلَّا أَبُو عَوَانَةَ، تَفَرَّدَ بِهِ مُحَمَّدُ بْنُ عِيَسَى.



وأما الوجه الثاني: الذي يروى عنه عن أبيه كليب، عن وائل بن حجر به. فأخرجه أحمد في مسنده (156/31) برقم (18865) من طريق عبدالعزيز بن مسلم. وفي (160/31) برقم (18870) برقم (18870)، من طريق زائدة. وفي (168/31) برقم (18876) برقم (18876)، من طريق زهير بن معاوية. وفي (169/31) برقم (18877)، من طريق شعبة. أربعتهم: عبدالعزيز بن مسلم، وزائدة، وزهير بن معاوية، وشعبة، عن عاصم بن كليب عن أبيه عن وائل بن حجر به، نحوه مطولا.

النظر في الاختلاف: هكذا يروى الحديث عن عاصم بن كليب، وهو صدوق، وقد اختلف عليه فيه من وجهين، فمرة يروى عنه عن عبد الجبار عن أبيه - وائل بن حجر - به.

ومرة يروى عنه عن أبيه كليب عن وائل بن حجر، به مطولا. أما الوجه الأول فيرويه عنه أبو عوانة الوضاح بن عبدالله الشكري، مشهور بكنيته، وهو ثقة ثبت، من السابعة، مات سنة 175 هـ، أو 176 هـ⁽⁹²⁾.

وقال أشار الطبراني إلى تفرد به، من هذا الوجه وحمل التفرد هذا على محمد بن عيسى الطباع. وأما الوجه الثاني: فرواه عنه جمع من الثقات.

الخلاصة: الذي يظهر لنا من خلال ما تقدم أن الوجه الراجح: عن عاصم هو الوجه الثاني، وذلك لرواية جمع من الثقات له في مقابل تفرد أبي عوانة به، وقد أشار إلى هذا التفرد الطبراني.

تراجم الرواة:

1- عاصم بن كليب: عاصم بن كليب بن شهاب ابن المجنون الجرمي الكوفي. روى عن عبد الجبار بن وائل، ومحارب بن دثار، وغيرهما. وروى عنه شعبة، وأبو عوانة، وغيرهما.

صدوق، وقال ابن سعد: كان ثقة يحتج به، وليس بكثير الحديث⁽⁹³⁾. وقال ابن معين، والنسائي⁽⁹⁴⁾: ثقة. وقال أبو حاتم: صالح⁽⁹⁵⁾. وذكره ابن حبان في الثقات⁽⁹⁶⁾. وقال ابن حجر: صدوق⁽⁹⁷⁾. استشهد به البخاري في الصحيح، وروى له في كتاب "رفع اليدين في الصلاة" وفي "الأدب"، وروى له الباقر.

2- عبد الجبار بن وائل: تقدمت ترجمته في أول الباب.

3- وائل بن حجر الحضرمي، صحابي جليل، تقدمت ترجمته.

الحكم على الحديث: الحديث بهذا الإسناد ضعيف منقطع، لأن عبد الجبار لم يسمع من أبيه، وهو معل بالوجه الثاني عن عاصم.

والحديث من وجهه الراجح حسن الإسناد، فيه عاصم صدوق.

الرواية الحادية عشرة:

[11] عَنْ جَابِرِ الْجَعْفِيِّ، عَنْ عَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ وَائِلٍ، عَنْ أَبِيهِ: «أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ تَوَضَّأَ فَاسْتَنْزَلَ وَخَلَلَ أَصَابِعَهُ بِأَصَابِعِهِ».

تخريج الحديث:

أخرجه الطبراني في الكبير (31/22) برقم (69) بمثله.

تراجم الرواة:

1- جابر الجعفي، ضعيف، تقدمت ترجمته في الحديث رقم: [9].

2- عبد الجبار بن وائل: تقدمت ترجمته أول الباب.

3- وائل بن حجر الحضرمي، صحابي جليل، تقدمت ترجمته.

الحكم على الحديث: الحديث بهذا الإسناد ضعيف جداً، فيه جابر الجعفي: ضعيف، وعبد الجبار لم يسمع من أبيه، ومعنى الإرسال هنا: الانقطاع.
الرواية الثانية عشرة:

[12] عَنْ قَيْسِ بْنِ الرَّبِيعِ، عَنْ عَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ وَائِلٍ، عَنْ أَبِيهِ: أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ: «كَانَ يَأْمُرُ بِدَفْنِ الشَّعْرِ، وَالْأَظْفَارِ».

تخريج الحديث:

أخرجه الطبراني في الكبير (32/22) برقم (73)، وأخرجه البيهقي في شعب الإيمان، فصل في دفن ما يزيله عن نفسه من الشعر والظفر والدم (444/8) برقم (6069)، من طريق قيس بن الربيع، عن عبد الجبار بن وائل، به بلفظه.
تراجم الرواة:

1- قيس بن الربيع: قيس بن الربيع الأسدي، أبو محمد الكوفي.

روى عن أبي إسحاق السبيعي، وعبد الجبار بن وائل، وغيرهما.

وروى عنه سفيان الثوري، وجبارة بن المغلس، وغيرهما.

صدوق تغير لما كبر، قال عفان: قيس ثقة يوثقه الثوري وشعبة⁽⁹⁸⁾. وقال ابن عيينة: ما رأيت بالكوفة أجود حديثاً منه⁽⁹⁹⁾. وقال ابن نمير: كان له ابن هو آفته، نظر أصحاب الحديث في كتبه فأنكروا حديثه، ووطنوا أن ابنه قد غيّر⁽¹⁰⁰⁾.

وقال أبو داود الطيالسي: إنما أتى قيس من قبل ابنه كان ابنه يأخذ حديث الناس فيدخلها في فرج كتاب قيس، ولا يعرف الشيخ ذلك⁽¹⁰¹⁾. وقال أبو زرعة: فيه لين، وقال أبو حاتم: محله الصدق وليس بقوي يكتب حديثه ولا يحتج به⁽¹⁰²⁾.

وقال يعقوب بن أبي شيبه: صدوق وكتابه صالح، وهو رديء الحفظ جداً مضطرب، كثير الخطأ، ضعيف في روايته⁽¹⁰³⁾. وقال النسائي: ليس بثقة. وقال في موضع آخر: متروك الحديث⁽¹⁰⁴⁾. وقال ابن عدي: وعامة رواياته مستقيمة، وأنه لا بأس به⁽¹⁰⁵⁾.

وقال ابن حبان: تتبعته حديثه فرأيت صادقاً، إلا أنه لما كبر ساء حفظه فدخل عليه ابنه فيحدث منه ثقة به فوقعت المناكير في روايته فاستحق المجانبية⁽¹⁰⁶⁾. وقال ابن سعد: كان كثير الحديث ضعيفاً فيه وكان يقال له الجوال؛ لكثرة سماعه⁽¹⁰⁷⁾. وقال ابن حجر: صدوق تغير لما كبر وأدخل عليه ابنه ما ليس من حديثه فحدث به، توفي سنة بضع وستين ومائة⁽¹⁰⁸⁾. روى له أبو داود، والترمذي، وابن ماجه.

2- عبد الجبار بن وائل: تقدمت ترجمته في أول الباب.

3- وائل بن حجر الحضرمي، صحابي جليل، تقدمت ترجمته.

الحكم على الحديث: الحديث بهذا الإسناد ضعيف منقطع، لأن عبد الجبار لم يسمع من أبيه، وفيه آفة أخرى وهي أن راويه قيس بن الربيع، صدوق مختلف في توثيقه، وقد تغير لما كبر ويدخل ابنه في حديثه ما ليس من حديثه.

ومعنى الإرسال هنا: الانقطاع.

الرواية الثالثة عشرة:

[13] عَنْ الْحَارِثِ بْنِ عَنَبَةَ يُحَدِّثُ عَنْ عَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ وَائِلٍ، عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: "حَقَّ وَسَنَةٌ مَسْنُونَةٌ أَنْ لَا يُؤْذَنَ إِلَّا، وَهُوَ قَائِمٌ وَلَا يُؤْذَنُ إِلَّا وَهُوَ عَلَى طَهْرٍ".



تخريج الحديث:

أخرجه الدارقطني في المؤتلف والمختلف (1653/3) واللفظ له.
وأخرجه البيهقي في سننه الكبير، كتاب الصلاة، باب القيام في الأذان والإقامة (392/1) برقم (1871)، وفي كتاب الصلاة، باب لا يؤذن إلا طاهر (397/1) برقم (1890) بمثله.
والخطيب البغدادي في تلخيص المتشابه في الرسم (152/1) بمثله.
جميعهم من طريق الحارث بن عنبه، عن عبد الجبار بن وائل، به.

تراجم الرواة:

- 1- الحارث بن عنبه: الْحَارِثُ بْنُ عَنبَةَ الْكُوفِيُّ.
حَدَّثَ عَنِ: الْعَلَاءِ بْنِ كَثِيرٍ، وَعَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ وَائِلِ بْنِ حَجَرٍ، رَوَى عَنْهُ عُثَيْرُ بْنُ عِمْرَانَ الْخَنْفِيُّ⁽¹⁰⁹⁾. مجهول.
 - 2- عبد الجبار بن وائل: تقدمت ترجمته.
 - 3- وائل بن حجر الحضرمي، صحابي جليل، تقدمت ترجمته.
- الحكم على الحديث: الحديث بهذا الإسناد ضعيف منقطع، فيه: الحارث بن عنبه الكوفي: مجهول، ولأن عبد الجبار لم يسمع من أبيه. ومعنى الإرسال هنا: الانقطاع.

النتائج:

- نشير إلى أهم النتائج التي وصلنا إليها في هذا البحث، وهي:
- (1) عدد المرويات التي تمت دراستها: ثلاث عشرة رواية، وهي نماذج على المرويات المعللة بالإرسال، وذلك لشرطنا في البحث وهو أن لا تكون في كتابه العلل.
 - (2) أن عبد الجبار بن وائل، لم يسمع من أبيه.
 - (3) أن عبد الجبار لم يدرك أباه على الصحيح، وهو قول جماهير النقاد.
 - (4) أن جميع مروياته عن أبيه مدلسة، وفيها انقطاع.
 - (5) أن معنى الإرسال في كلام ابن أبي حاتم وأبيه، وغيرهما من النقاد: الانقطاع.
 - (6) أن مرويات عبد الجبار الموصولة عن أبيه يرونها عن أخيه علقمة بن وائل، وعن مولى لهم، وعن أهل بيته، ولعله يشير إلى أمه، وقيل: لم يسمع منها أيضاً.
 - (7) أن مروياته في صفة صلاة النبي ﷺ، عن أبيه وائل بن حجر عمدة في فقه صفة الصلاة.
 - (8) أن مروياته قليلة وغالبها إن لم تكن كلها عن أبيه.
- وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

الهوامش والإحالات

- (1) ترجمته في: ابن حجر، الإصابة في تمييز الصحابة: 312/11.
- (2) انظر ترجمته في: ابن سعد، الطبقات الكبرى: 430/8، ح (3232)؛ ابن معين، تاريخ ابن معين: 11/3، ح (44). ابن حبان، الثقات: 135/7؛ المزي، تهذيب الكمال: 393/16، ح (3697)؛ الذهبي، تاريخ الإسلام: 269/3، ح (160)؛ أبو زرعة، تحفة التحصيل: 276/1، ح (545)؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 470/2؛ تقريب التهذيب: 563، ح (3768).
- (3) ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 393/16.



- (4) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 430/8.
- (5) ابن معين، تاريخ ابن معين: 11/3.
- (6) ابن حبان، الثقات: 135/7.
- (7) ابن حجر، تقريب التهذيب: 563.
- (8) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 105/6.
- (9) نفسه، والصفحة نفسها.
- (10) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 430/8.
- (11) البخاري، التاريخ الكبير للبخاري: 106/6.
- (12) ابن معين، تاريخ ابن معين: 11/3.
- (13) أبوداود، سؤالات أبي عبيد الآجري للإمام أبي داود السجستاني: 85.
- (14) مشاهير علماء الأمصار (ص: 258).
- (15) ابن حبان، الثقات: 81/4.
- (16) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 30/6.
- (17) المسلمي، وآخرون، موسوعة أقوال أبي الحسن الدارقطني في رجال الحديث وعلله: 387/2.
- (18) ابن حجر، تقريب التهذيب: 563.
- (19) انظر: ابن حجر، تهذيب التهذيب: 105/6.
- (20) أبو زرعه، تحفة التحصيل: 276/1.
- (21) المزني، تهذيب الكمال: 395/16.
- (22) انظر: ابن حجر، تهذيب التهذيب: 105/6.
- (23) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 30/6.
- (24) انظر ترجمته في: ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 255/8؛ ابن حبان، الثقات لابن حبان: 484/7؛ المزني، تهذيب الكمال: 303/28؛ الذهبي، ميزان الاعتدال: 154/4؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 243/10؛ تقريب التهذيب: 961.
- (25) ابن حبان، الثقات: 484/7.
- (26) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 255/8.
- (27) المزني، تهذيب الكمال: 303/28؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 243/10.
- (28) الذهبي، ميزان الاعتدال: 154/4.
- (29) ابن حجر، تقريب التهذيب: 961.
- (30) السبئي: بفتح السين المهملة وكسر الباء الموحدة وبعدها ياء معجمة باثنتين من تحتها ساكنة وفي آخرها عين مهملة - هذه النسبة إلى سبيع وهو بطن من همدان. ينظر: ابن الأثير، اللباب: 102/2.
- (31) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 242/6.
- (32) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 284/3.
- (33) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 242/6.
- (34) الذهبي، الكاشف: 524/3.



- (35) ابن حجر، تقريب التهذيب: 739/1؛ وينظر: ابن الكيال، الكواكب النيرات: 341.
- (36) ابن حجر، تقريب التهذيب: 782، ح (5436).
- (37) الهلالي: بكسر الهاء، هذه النسبة إلى بني هلال، وهي قبيلة نزلت الكوفة. ينظر: السمعاني، الأنساب: 440/13.
- (38) العامري: بفتح العين وبعد الألف ميم مكسورة وفي آخرها راء هذه النسبة إلى قبيلة عامر. ينظر: ابن الأثير، اللباب: 173.
- (39) المزي، تهذيب الكمال: 461/27.
- (40) نفسه، والصفحة نفسها.
- (41) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 368/8.
- (42) نفسه، والصفحة نفسها.
- (43) ابن حجر، تقريب التهذيب: 936، ح (6649).
- (44) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 154/3.
- (45) ابن عدي، الكامل في ضعفاء الرجال: 518/2.
- (46) المزي، تهذيب الكمال: 420/5.
- (47) ابن أبي حاتم، لجرح والتعديل: 154/3.
- (48) المصدر السابق.
- (49) ابن عدي، الكامل في ضعفاء الرجال: 518/2.
- (50) الطبقات الكبرى (359/6).
- (51) الكاشف (240/2).
- (52) ابن حجر، تقريب التهذيب: 222/1.
- (53) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 402/3.
- (54) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 90/7.
- (55) ابن عدي، الكامل في ضعفاء الرجال: 145/7.
- (56) المزي، تهذيب الكمال: 312/23.
- (57) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 90/7.
- (58) المزي، تهذيب الكمال: 312/23.
- (59) ابن عدي، الكامل في ضعفاء الرجال: 145/7.
- (60) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 402/3.
- (61) ابن حجر، تقريب التهذيب: 787.
- (62) قال الإمام أحمد: حَدَّثَنَا يَحْيَى بْنُ أَبِي بُكَيْرٍ، حَدَّثَنَا زُهَيْرٌ، حَدَّثَنَا أَبُو إِسْحَاقَ، عَنْ عَبْدِ الْجَبَّارِ بْنِ وَائِلٍ، عَنْ وَائِلٍ قَالَ: رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَضَعُ يَدَهُ الْيُمْنَى عَلَى الْيُسْرَى فِي الصَّلَاةِ، قَرِيبًا مِنَ الرُّسْغِ، وَيَرْفَعُ يَدَيْهِ حِينَ يُوجِبُ حَتَّى تَبْلُغَا أُذُنَيْهِ، وَصَلَّيْتُ خَلْفَهُ فَقَرَأَ: {غَيْرِ الْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ} [الفاتحة: 7] فَقَالَ: «أَمِينَ» يَجْهَرُ.
- (63) وقد وهم بعض الرواة، فقال: وائل ابن علقمة. فقلب اسم علقمة، وقد صححه المزي في التحفة، وكذا جاء اسمه على الصواب في صحيح مسلم. انظر: أبو داود، سنن أبي داود: 46/2، حاشية المحقق شعيب الأرناؤوط؛ وقال ابن خزيمة: هذا علقمة بن وائل لا شك فيه، لعل عبد الوارث، أو من دونه شك في اسمه. انظر: ابن خزيمة، صحيح ابن خزيمة: 55/2. وقد جاء

اسمه مصرحاً به في رواية الطبراني، وهو ما أثبتته في التخرّيج، لأن الأئمة بينوا وهم عبد الوارث فيه، و أما ابن حبان فقد حَمَلَ محمد بن جحادة هذا الوهم، و قال إنها كبوة...وصححه بأنه علقمة بن وائل، وفي بعض طرقه جاء بعض أهلي، وقد جمعها في هذا الوجه.

(64) ينظر ترجمته في: المزي، تهذيب الكمال: 302/30، ح (6602)؛ الذهبي، ميزان الاعتدال: 309 / 4، ح (9253)؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 70/11، تقريب التهذيب: 1024، ح (7369).

(65) انظر: الذهبي، الكاشف: 313/1، ح (943)، تقريب التهذيب (ص: 224) برقم (1146).

(66) ابن حجر، تقريب التهذيب: 258، ح (1421).

(67) انظر: العلاءي، المختلطين: 85، ح (34)؛ الذهبي، لسان الميزان: 372 / 9، ح (1887)؛ ابن حجر، تقريب التهذيب: 681، ح (4659).

(68) انظر: المزي، تهذيب الكمال: 478 / 18، ح (3595)؛ ابن حجر، تقريب التهذيب: 632؛ ح (4279).

(69) وقد رد بعض العلماء هذه الزيادة لمعارضتها لحديث ابن عمر رضي الله عنهما الملازم لرسول الله ﷺ، قال ابن عبد البر في التمهيد: 227 / 9: ففي هذا الحديث دليل على أن منهم من تركه ولم يعب عليه من فعله والله أعلم قال أبو عمر زيادة وائل بن حجر في حديثه رفع اليدين بين السجدين قد عارضه في ذلك ابن عمر بقوله وكان لا يرفع بين السجدين والسنن لا تثبت إذا تعارضت وتدافعت ووائل بن حجر إنما رآه أياماً قليلة في قدومه عليه وابن عمر صحبه إلى أن توفي ﷺ فحديث ابن عمر أصح عندهم وأولى أن يعمل به من حديث وائل بن حجر وعليه العمل عند جماعة فقهاء الأمصار القائلين بالرفع. أهـ.

(70) الأودي: بالفتح فالسكون ومهملة إلى أود بن صعب بن سعد العشيرة من مذحج. ينظر: ابن الأثير، اللباب: 22.

(71) الإيامي: بكسر الألف وفتح الياء المنقوطة باثنتين من تحتها - هذه النسبة إلى إيام ويقال يام، بطن من همدان. ينظر: ابن الأثير، اللباب: 96/1.

(72) المزي، تهذيب الكمال: 575/24.

(73) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 222/7.

(74) ابن حبان، الثقات: 404/7.

(75) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 222/7.

(76) المزي، تهذيب الكمال: 575/24.

(77) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 529/3.

(78) الذهبي، الكاشف: 92/4.

(79) ابن حجر، تقريب التهذيب: 832/1.

(80) الجُعْفَيّ: بضم الجيم وسكون العين المهملة وفي آخرها الفاء - هذه النسبة إلى القبيلة وهي ولد جعفي بن سعد العشيرة وهو من مذحج. ينظر: ابن الأثير، اللباب: 284/1.

(81) انظر ترجمته في: ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 498/2؛ ابن عدي، الكامل في ضعفاء الرجال: 336 / 2؛ ابن حجر، تهذيب الكمال: 465/4.

(82) انظر: ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 498/2.

(83) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 283/1.

(84) ابن عدي، الكامل في ضعفاء الرجال: 324/2.



- (85) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 497/2.
(86) ابن حجر، تهذيب الكمال: 465/4.
(87) ابن عدي، الكامل في ضعفاء الرجال: 336/2.
(88) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 497/2.
(89) الذهبي، الكاشف: 197/2.
(90) تقريب التهذيب: 192/1.
(91) المزي، تهذيب الكمال: 471/4.
(92) انظر: ابن حجر، تقريب التهذيب: 1036، ح (7457).
(93) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 259/2.
(94) المزي، تهذيب الكمال: 537/13.
(95) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 349/6.
(96) ابن حبان، الثقات: 256/7.
(97) ابن حجر، تقريب التهذيب: 473.
(98) المزي، تهذيب الكمال: 25/24.
(99) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 96/7.
(100) ابن حجر، تهذيب الكمال: 25/24.
(101) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 337/2.
(102) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 96/7.
(103) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 337/2.
(104) المزي، تهذيب الكمال: 25/24.
(105) ابن عدي، الكامل في ضعفاء الرجال: 157/7.
(106) ابن حجر، تهذيب التهذيب: 337/2.
(107) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 377/6.
(108) ابن حجر، تقريب التهذيب: 804/1.
(109) ينظر: الخطيب البغدادي، تلخيص المتشابه في الرسم: 152/1.

المراجع:

- ابن الأثير، ع. م. (1980). *اللباب في تهذيب الأنساب*. دار صادر.
البخاري، م. أ. (د.ت). *التاريخ الكبير* (محمود محمد خليل، تصحيح). دائرة المعارف العثمانية.
اللباز، أ. ع. (2009). *مسند اللباز المنشور باسم البحر الزخار* (محفوظ الرحمن زين الله، وعادل بن سعد، وصبري عبد الخالق الشافعي، تحقيق). مكتبة العلوم والحكم.
البهقي، أ. ح. (2003). *شعب الإيمان* (عبد العلي حامد، تحقيق). مكتبة الرشد، الدار السلفية.
الترمذي، م. ع. (1975). *سنن الترمذي* (أحمد محمد شاكر وآخرين، تحقيق). شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.
ابن أبي حاتم، ع. م. (1952). *الجرح والتعديل*. مجلس دائرة المعارف العثمانية، دار إحياء التراث العربي.

- ابن حبان، م. ح. (1993). *صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان* (شعيب الأرنؤوط، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- ابن حبان، م. ح. (1991). *مشاهير علماء الأمصار وأعلام فقهاء الأقطار* (مرزوق على إبراهيم، تحقيق). دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن حبان، م. ح. (1983). *الثقات*. دائرة المعارف العثمانية.
- ابن حجر، أ. ع. (1983). *تعريف أهل التقديس بمراتب الموصوفين بالتدليس*، تحقيق: عاصم بن عبدالله القريوتي، مكتبة المنار، عمان، 1983م.
- ابن حجر، أ. ع. (1416). *تقريب التهذيب* (أبو الأشبال صغير أحمد الباكستاني، تحقيق). دار العاصمة.
- ابن حجر، أ. ع. (1325). *تهذيب التهذيب* (ط1). مطبعة مجلس دائرة المعارف النظامية.
- ابن حجر، أ. ع. (1986). *تقريب التهذيب* (محمد عوامة، تحقيق). دار الرشيد.
- ابن حجر، أ. ع. (1415). *الإصابة في تمييز الصحابة* (عادل أحمد عبد الموجود، على محمد معوض، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- ابن حجر، أ. ع. (1980). *لسان الميزان* (بشار عواد معروف، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- الحمدي، ع. ز. (1986). *مسند الحميدي* (حسن سليم أسد الداراني، تحقيق). دار السقا.
- ابن حنبل، أ. م. (2001). *مسند الإمام أحمد بن حنبل* (شعيب الأرنؤوط، وعادل مرشد، وآخرون، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- ابن خزيمة، م. إ. (2003). *صحيح ابن خزيمة* (محمد مصطفى الأعظمي، تحقيق). المكتب الإسلامي.
- الخطيب البغدادي أ. ع. (1985). *تلخيص المتشابه في الرسم* (سكينة الشهابي، تحقيق). طلاس للدراسات والترجمة والنشر.
- الدارمي، ع. ع. (200). *مسند الدارمي المعروف بـ سنن الدارمي* (حسين سليم أسد الداراني، تحقيق). دار المغني للنشر والتوزيع.
- أبو داود، س. أ. (2010). *سؤالات أبي عبيد الأجرى للإمام أبي داود السجستاني* (محمد بن علي الأزهرى، تحقيق). الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.
- أبو داود، س. أ. (2009). *سنن أبي داود* (شعيب الأرنؤوط، ومحمد كامل قره بللي، تحقيق). دار الرسالة.
- ابن أبي الدنيا، ع. م. (1988). *الإخوان* (مصطفى عبد القادر عطا، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- الذهبي، م. أ. (1992). *الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة* (محمد عوامة، أحمد محمد نمر الخطيب، تحقيق). دار القبة للثقافة الإسلامية، مؤسسة علوم القرآن.
- الذهبي، م. أ. (2003). *تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام* (بشار عواد معروف، تحقيق). دار الغرب.
- الذهبي، م. أ. (1963). *ميزان الاعتدال في نقد الرجال* (علي محمد البجاوي، تحقيق). دار المعرفة للطباعة والنشر.
- ابوزرعة، أ. ع. (1999). *تحفة التحصيل في ذكر رواة المراسيل* (عبد الله نواره، تحقيق). مكتبة الرشيد.
- ابن سعد، م. س. (1968). *الطبقات الكبرى* (إحسان عباس، تحقيق). دار صادر.
- ابن أبي شيبة، ع. م. (1409). *المصنف في الأحاديث* (كمال يوسف الحوت، تحقيق). مكتبة الرشيد.
- الصنعاني، ع. هـ. (1403). *المصنف* (حبیب الرحمن الأعظمي، تحقيق). المكتب الإسلامي.
- الطبراني، س. أ. (1995). *المعجم الأوسط* (طارق بن عوض الله بن محمد، عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، تحقيق). دار الحرمين.
- الطبراني، س. أ. (1994). *المعجم الكبير* (حمدي بن عبد المجيد السلفي، تحقيق). مكتبة ابن تيمية.
- الطبراني، س. أ. (1984). *مسند الشاميين* (حمدي بن عبد المجيد السلفي، تحقيق). مؤسسة الرسالة، بيروت، 1984م.



- الطحاوي، أ. م. (1994). *شرح مشكل الآثار* (شعيب الأرنؤوط، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- ابن أبي عاصم، أ. ع. (1991). *حمد بن عمرو بن الضحاك، الأحاد والمثاني* (باسم فيصل أحمد الجوابرة، تحقيق). دار الراية.
- ابن عبد البر، ي. ع. (1387). *التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد* (مصطفى بن أحمد العلوي، محمد عبد الكبير البكري، تحقيق). وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب.
- ابن عدي، ع. ع. (1997). *الكامل في ضعفاء الرجال* (عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- العلائي، ص. س. (1986). *جامع التحصيل في أحكام المراسيل* (حمدي عبد المجيد السلفي، تحقيق). عالم الكتب.
- ابن الكيال، ب. أ. (1981). *الكواكب النيرات في معرفة من الرواة الثقات* (عبد القيوم عبد رب النبي، تحقيق). دار المأمون.
- ابن ماجه، م. ي. (2009). *سنن ابن ماجه* (شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد، ومحمد كامل قره بللي، وعبد اللطيف حرز الله، تحقيق). دار الرسالة العالمية.
- المزي، ي. ع. (1980). *تهذيب الكمال في أسماء الرجال* (بشار عواد معروف، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- المسلي، م. م. وآخرون. (2001). *موسوعة أقوال أبي الحسن الدارقطني في رجال الحديث وعلله*. عالم الكتب.
- ابن معين، ي. م. (د. ت). *تاريخ ابن معين - رواية عثمان الدارمي* (أحمد محمد نور، تحقيق). دار المأمون للتراث.
- النسائي، أ. ش. (2001). *السنن الكبرى* (حسن عبد المنعم شلي، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- أبو نعيم الأصفهاني، أ. ع. (1998). *معرفة الصحابة* (عادل بن يوسف العزازي، تحقيق). دار الوطن للنشر.

Arabic References

- Ibn al-Athir, 'A. M. (1980). *al-Lubāb fī Tahdhīb al-ansāb*. Dār Ṣādir.
- al-Bukhārī, M. U. (D. t). *al-tārīkh al-kabīr* (Maḥmūd Muḥammad Khalīl, taḥqīq). Dā'irat al-Ma'ārif al-'Uthmāniyah.
- al-Bazzāz, U. 'A. (2009). *Musnad al-Bazzār al-manshūr Bāsim al-Baḥr al-zakḥkhār* (Maḥfūz al-Raḥmān Zayn Allāh, wa- 'Ādil ibn Sa'd, wa-Ṣabir 'Abd al-Khalīq al-Shāfi'ī, taḥqīq). Maktabat al-'Ulūm wa-al-Ḥikam.
- al-Bayhaqī, U. Ḥ. (2003). *sha'b al-īmān* ('Abd al-'Alī Ḥāmid, taḥqīq). Maktabat al-Rushd, al-Dār al-Salafiyyah.
- al-Tirmidhī, M. 'A. (1975). *Sunan al-Tirmidhī* (Aḥmad Muḥammad Shākir wa-ākharīn, taḥqīq). Sharikat Maktabat wa-Maṭba'at Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī.
- Ibn Abī Ḥatīm, 'A. M. (1952). *al-jarḥ wa-al-ta'dīl, Majlis Dā'irat al-Ma'ārif al-'Uthmāniyah*, Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Ibn Ḥibbān, M. Ḥ. (1993). *Ṣaḥīḥ Ibn Ḥibbān bi-tartīb Ibn Balabān* (Shu'ayb al-Arna'ūṭ, taḥqīq). Mu'assasat al-Risālah.
- Ibn Ḥibbān, M. Ḥ. (1991). *mashāḥir 'ulamā' al-amṣār wa-a'lām fuqahā' al-aqtār* (Marzūq 'alā Ibrāhīm, taḥqīq). Dār al-Wafā' lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Ibn Ḥibbān, M. Ḥ. (1983). *al-thiqāt*. Dā'irat al-Ma'ārif al-'Uthmāniyah.
- Ibn Ḥajar, U. 'A. (1983). *ta'rif ahl al-taqdis bi-marātib al-mawṣūfīn bi-al-tadlis*, taḥqīq : 'Āshim ibn Allāh al-Qaryūṭi, Maktabat al-Manār, 'Ammān, 1983m.
- Ibn Ḥajar, U. 'A. (1416). *Taqrib al-Tahdhīb* (Abū al-Ashbāl Ṣaghīr Aḥmad al-Bākistānī, taḥqīq). Dār al-'Āshimah.
- Ibn Ḥajar, U. 'A. (1325). *Tahdhīb al-Tahdhīb* (T. 1). Maṭba'at Majlis Dā'irat al-Ma'ārif al-nizāmiyah.
- Ibn Ḥajar, U. 'A. (1986). *Taqrib al-Tahdhīb* (Muḥammad 'Awwāmah, taḥqīq). Dār al-Rashīd.



- Ibn Hajar, U. 'A. (1415). *al-Iṣābah fī Tamyīz al-ṣaḥābah* ('Ādil Aḥmad 'Abd al-Mawjūd, 'alā Muḥammad Mu'awwad, taḥqīq). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn Hajar, U. 'A. (1980). *Lisān al-mizān* (Bashshār 'Awwād Ma'rūf, taḥqīq). Mu'assasat al-Risālah.
- al-Ḥumaydī, 'A. Z. (1986). *Musnad al-Ḥumaydī* (Ḥasan Salim Asad alddārānī, taḥqīq). Dār al-Saqqā.
- Ibn Ḥanbal, U. M. (2001). *Musnad al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal* (Shu'ayb al-Arna'ūt, wa-'Ādil Murshid, wa-ākharūn, taḥqīq). Mu'assasat al-Risālah.
- Ibn Khuzaymah, M. I. (2003). *Ṣaḥīḥ Ibn Khuzaymah* (Muḥammad Muṣṭafā al-A'zamī, taḥqīq). al-Maktab al-Islāmī.
- al-Khaṭīb al-Baghdādī U. 'A. (1985). *Talkhīṣ al-mutashābih fī al-Rasm* (sukynh al-Shihābī, taḥqīq). Ṭalās lil-Dirāsāt wa-al-Tarjamah wa-al-Nashr.
- al-Dārimī, 'A. 'A. (200). *Musnad al-Dārimī al-ma'rūf b: Sunan al-Dārimī* (Ḥusayn Salim Asad al-Dārānī, taḥqīq). Dār al-Mughnī lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Abū Dāwūd, S. U. (2010). *Su'ālāt Abī 'Ubayd al'ajry lil-Imām Abī Dāwūd al-Sijistānī* (Muḥammad ibn 'Alī al-Azharī, taḥqīq). al-Farūq al-ḥadīthah lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.
- Abū Dāwūd, S. U. (2009). *Sunan Abī Dāwūd* (sh'ayb al-Arna'ūt, wḥammad kāmīl Qarah bily, taḥqīq). Dār al-Risālah.
- Ibn Abī al-Dunyā, 'A. M. (1988). *al-khwān* (Muṣṭafā 'Abd al-Qādir 'Aṭā, taḥqīq). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- al-Dhahabī, M. U. (1992). *al-Kāshif fī ma'rifat min la-hu riwāyah fī al-Kutub al-sittah* (Muḥammad 'Awwāmah, Aḥmad Muḥammad Nimr al-Khaṭīb, taḥqīq). Dār al-Qiblah lil-Thaqāfah al-Islāmīyah, Mu'assasat 'ulūm al-Qur'ān.
- al-Dhahabī, M. U. (2003). *Tārīkh al-Islām wawafyāt al-mashāhīr wāl'lām* (Bashshār 'Awwād Ma'rūf, taḥqīq). Dār al-Gharb.
- al-Dhahabī, M. U. (1963). *mizān al-i'tidāl fī Naqd al-rijāl* ('Alī Muḥammad al-Bajāwī, taḥqīq). Dār al-Ma'rīfah lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.
- Abwzr'h, U. 'A. (1999). *Tuḥfat al-taḥṣīl fī dhikr ruwāt al-Marāsīl* ('Abd Allāh Nawwārāh, taḥqīq). Maktabat al-Rushd.
- Ibn Sa'd, M. S. (1968). *al-Ṭabaqāt al-Kubrā* (Iḥsān 'Abbās, taḥqīq). Dār Ṣādir.
- Ibn Abī Shaybah, 'A. M. (1409). *al-muṣannaf fī al-aḥādīth* (Kamāl Yūsuf al-Ḥūt, taḥqīq). Maktabat al-Rushd.
- al-Ṣan'ānī, 'A. H. (1403). *al-muṣannaf* (Ḥabīb al-Raḥmān al-A'zamī, taḥqīq). al-Maktab al-Islāmī.
- al-Ṭabarānī, S. U. (1995). *al-Mu'jam al-Awsaṭ* (Ṭāriq ibn 'Awaḍ Allāh ibn Muḥammad, 'Abd al-Muḥsin ibn Ibrāhīm al-Ḥusaynī, taḥqīq). Dār al-Haramayn.
- al-Ṭabarānī, S. U. (1994). *al-Mu'jam al-kabīr* (Ḥamdī ibn 'Abd al-Majīd al-Salafī, taḥqīq). Maktabat Ibn Taymīyah.
- al-Ṭabarānī, S. U. (1984). *Musnad alshāmyyn* (Ḥamdī ibn 'Abd al-Majīd al-Salafī, taḥqīq). Mu'assasat al-Risālah, Bayrūt, 1984m.
- al-Ṭahāwī, U. M. (1994). *sharḥ mushkil al-Āthār* (Shu'ayb al-Arna'ūt, taḥqīq). Mu'assasat al-Risālah.
- Ibn Abī 'Āṣim, U. 'A. (1991). *Ḥamad ibn 'Amr ibn al-Ḍaḥḥāk, al-aḥād wa-al-mathānī* (Bāsim Fayṣal Aḥmad al-Jawābirah, taḥqīq). Dār al-Rāyah.



- Ibn 'Abd al-Barr, Y. 'A. (1387). *al-Tamhīd li-mā fi al-Muwatta' min al-ma'ānī wa-al-asānīd* (Muṣṭafá ibn Aḥmad al-'Alawī, Muḥammad 'Abd al-kabīr al-Bakrī, taḥqīq). Wizārat 'umūm al-Awqāf wa-al-Shu'ūn al-Islāmīyah, al-Maghrib.
- Ibn 'Adī, 'A. 'A. (1997). *al-kāmil fi ḍu'afā' al-rijāl* ('Ādil Aḥmad 'Abd al-Mawjūd, 'Alī Muḥammad Mu'awwaḍ, taḥqīq). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- al-'Alā'ī, Ṣ. S. (1986). *Jamī' al-taḥṣīl fi Aḥkām al-Marāsīl* (Ḥamdī 'Abd al-Majīd al-Salafī, taḥqīq). 'Ālam al-Kutub.
- Ibn al-Kayyāl, b. U. (1981). *al-Kawākib al-nayyirāt fi ma'rifat min al-ruwāḥ al-thiqāt* ('Abd al-Qayyūm 'Abd Rabb al-Nabī, taḥqīq). Dār al-Ma'mūn.
- Ibn Mājah, M. Y. (2009). *Sunan Ibn Mājah* (Shu'ayb al-Arna'ūt, 'Ādil Murshid, wḥammad Kāmil Qarah bllly, w'abd alllyf Ḥirz Allāh, taḥqīq). Dār al-Risālah al-'Ālamīyah.
- al-Mizzī, Y. 'A. (1980). *Tahdhib al-kamāl fi Asmā' al-rijāl* (Bashshār 'Awwād Ma'rūf, taḥqīq). Mu'assasat al-Risālah,
- al-Musallamī, M. M, wa ākharūn. (2001). *Mawsū'at aqwāl Abī al-Ḥasan al-Dāraquṭnī fi rijāl al-ḥadīth wa-'ilalihi*. 'Ālam al-Kutub.
- Ibn Mu'īn, Y. M. (D. t). *Tārīkh Ibn Mu'īn-rwāyḥ 'Uthmān al-Dārimī* (Aḥmad Muḥammad Nūr, taḥqīq). Dār al-Ma'mūn lil-Turāth.
- al-Nisā'ī, U. Sh. (2001). *al-sunan al-Kubrā* (Ḥasan 'Abd al-Mun'im Shalabī, taḥqīq). Mu'assasat al-Risālah.
- Abū Na'im al-Aṣfahānī, U. 'A. (1998). *ma'rifat al-ṣaḥābah* ('Ādil ibn Yūsuf al'zāzy, taḥqīq). Dār al-waṭan lil-Nashr.





Numerical Miracles in Holy Quran and their Impact on Guiding Human Behavior

Dr. Ghaliyah Muhammad Hasan Al-Ramthi^{*}g.mh2010@hotmail.com**Abstract:**

This study aims to highlight the numerical miracles in the Noble Quran, identify the verses that belong to this category, emphasizing that the language of numbers is not an end in itself but rather a means to perceive the wonders of the Quran in the age of digital technology. The inductive deductive approach was employed. The study is divided into an introduction and three sections. The introduction defines the key concept of numerical miracles and introduces the history of this field and its most notable works. The first section focuses on scholars' perspectives on numerical miracles. The second section discusses the criteria for numerical miracles. The third section examines examples of numerical miracles and their impact on guiding human behavior. The study key findings indicated that the numerical miracles in the Quran will remain clear evidence of our inability to compose a book with a precise numerical system for word repetition like the Quran. The numerical harmony in the Quran is a form of rhetorical miracle, not a miracle in itself, as numbers and calculations are material, while the miracle of the Quran is spiritual.

Keywords: Numerical Miracles, Holy Quran, Guiding Impact, Human Behavior.

^{*} Assistant Professor of Qur'an and its Sciences, Department of Islamic Culture, College of Education and Human Development, University of Bisha, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Ramthi, G. M. H. (2025). Numerical Miracles in Holy Quran and their Impact on Guiding Human Behavior, *Journal of Arts*, 13(1), 755 -787.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



الإعجاز العددي في القرآن الكريم وأثره في توجيه السلوك الإنساني

* د. غالية محمد حسن الرمثي

g.mh2010@hotmail.com

الملخص:

يهدف البحث إلى إبراز الإعجاز العددي في القرآن الكريم، والوقوف على الآيات التي تنتمي إلى هذا النوع من الإعجاز، ودراستها وتحليلها تحليلًا يتناول مواطن الإعجاز فيها بصورة علمية مفصلة، والتأكيد على أن لغة الأرقام ليست هدفًا في حد ذاتها، وإنما هي وسيلة لرؤية عجائب القرآن الكريم في عصر التكنولوجيا الرقمية. وقد استعمل البحث المنهج الاستقرائي يسانده المنهج الاستنباطي في مواضع الآيات التي اشتملت على العدد. وتم تقسيم البحث إلى مقدمة وتمهيد، وثلاثة مباحث، جاء التمهيد بعنوان: "التعريف بمفردات البحث"، وتناول أولاً: مفهوم الإعجاز العددي. ثانياً: تاريخ نشأة هذا العلم وأشهر المؤلفات فيه. وركز المبحث الأول على موقف الباحثين من الإعجاز العددي. وتناول المبحث الثاني: ضوابط الإعجاز العددي. في حين درس المبحث الثالث: نماذج من الإعجاز العددي، وأثر ذلك في توجيه السلوك الإنساني. وتوصل البحث إلى أن الإعجاز العددي في القرآن سيظل دليلاً واضحاً على أننا عاجزون عن تأليف كتاب فيه نظام عددي دقيق لتكرار الكلمات مثل القرآن الكريم. والتوافق العددي في القرآن لون من ألوان الإعجاز البياني، وليس إعجازاً بذاته؛ لأن الأعداد والأرقام حسابات مادية، ومعجزة القرآن الكريم معنوية.

الكلمات المفتاحية: الإعجاز العددي، القرآن الكريم، الأثر التوجيهي، السلوك الإنساني.

* أستاذ القرآن وعلومه المساعد - قسم الثقافة الإسلامية - كلية التربية والتنمية البشرية - جامعة بيشة - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الرمثي، غ. م. ح. (2025). الإعجاز العددي في القرآن الكريم وأثره في توجيه السلوك الإنساني، مجلة الآداب، 13 (1)، 755-787.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



قال تعالى ﴿ قُلْ لِّئِنْ أَجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَتْ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا ﴾ [الإسراء: 88].
وألوان إعجاز القرآن الكريم كثيرة منها، الإعجاز العددي، والإعجاز اللغوي، والإعجاز التشريعي، والإعجاز النفسي، والإعجاز العلمي.

هذا وأوجه الإعجاز في كتاب الله عز وجل عديدة ومن ثم لا تحصى، ولا ينبغي أن نحصره في جانب من الجوانب، إذ يكشف الله عز وجل لعباده من عجائب القرآن وإعجازه شيئاً جديداً.

وهذا النوع من الإعجاز العددي، أثار جدلاً واسعاً بين طلبة العلم.

وانقسم الناس فيه بين مؤيد ومعارض كما سبق القول.

ومن ثم كان البحث بعنوان "الإعجاز العددي في القرآن الكريم، وأثره في توجيه السلوك الإنساني" فأردت أن يعمل هذا البحث على إيضاح الصورة والكشف عن بعض جوانب الإعجاز العلمي في كتاب الله الخالد المعجز ليتحقق قول الله تعالى: ﴿ سَرُّهُمْ ءِاتَيْنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهَ الْحَقُّ ﴾ [فصلت: 53].

وقد جعلته في مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة، وأسأل الله عز وجل أن يرزقني التوفيق والسداد.

أسباب اختيار البحث:

من أهم الأسباب التي دعتني لاختيار موضوع هذا البحث ما يلي:

أولاً: المساهمة في خدمة القرآن الكريم وكشف اللثام عما فيه من كنوز، وأسرار خاصة في عالم الإعجاز العددي، وذلك عن طريق إلقاء الضوء على جوانب الإعجاز في القرآن الكريم، والتعرف على خصائص الإعجاز العددي وأقوال العلماء فيه.
ثانياً: أن موضوع الإعجاز العلمي في القرآن هو شغل العلماء في هذا العصر، كما أنه موضوع تشوق النفس إلى معرفته؛ لتزداد إيماناً بالله وقرباً منه، فهو من أبرز وسائل الدعوة إلى الله تعالى لأن العلم هو لغة العصر.

ثالثاً: غفلة الكثير منا عن أهمية الإعجاز العددي في القرآن الكريم.

رابعاً: بيان الإعجاز العلمي في الإعجاز العددي ومدى أثره في توجيه السلوك الإنساني، والسر في جعله مضمراً للحكم والأمثال.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط التالية:

أولاً: التعريف بمفهوم الإعجاز العددي وضوابطه.

ثانياً: الوقوف على الآيات المتعلقة بالإعجاز العددي وبيان أثره في توجيه سلوك الإنسان، والكشف عما توصل إليه العلم في كشف أسرارها.

ثالثاً: إثبات أهمية العلم وبيان أنه من أقوى الوسائل في تبليغ دين الله تعالى، كما ينبغي أن يقدم بصورة حضارية لتغيير الصورة عن الإسلام والمسلمين في العالم الغربي والتي باتت مشوهة نتيجة تكاسل الأمة عن العلم والبحث.

إشكالات البحث:

يمكن من خلال البحث الإجابة على التساؤلات الآتية:

أولاً: ما المقصود بالإعجاز العددي؟ وما هي ضوابطه؟.

ثانياً: هل هناك فائدة من دراسة الإعجاز العددي في القرآن الكريم؟ وكيف يمكن للإنسان أن يأخذه بعين التفكير والتدبر، ويزداد تأملاً في هذا الكون، وقرباً من المالك-جل وعلا؟.



ثالثاً: هل كان للإعجاز العددي أثر في توجيه سلوك الإنسان؟

الدراسات السابقة:

بعد البحث والاطلاع تبين أن هذا الموضوع وخاصة الإعجاز العددي أقيمت حوله عدة دراسات من مختلف الجوانب إما بطريقة بلاغية تحليلية، أو بطريقة إجمالية من خلال علاقة السياق بالعدد ومن بين هذه الدراسات:

أولاً: بلاغة العدد في سياق الآيات القرآنية: إعداد: نوري صابر محمد الزبياري، بحث منشور في مجلة الكلية الإسلامية بجامعة الإسلامية جامعة الموصل العراق، ع(40)، 2016م، وقام الباحث بدراسة الآيات التي اشتملت على الأعداد من الناحية البلاغية وذكر الطرائق البلاغية والأساليب التي جاءت تحتها مضامين الآيات القرآنية.

ثانياً: الأسلوب القرآني بين القاعدة اللغوية ومطالب السياق: العدد نموذجاً: إعداد: محمد بن عبد الله بن صويلح المالكي: بحث منشور في كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ع(10)، 2017م، درس فيه الباحث أسلوب العدد في القرآن الكريم في مواضعه التي يخالف فيها التركيب العددي في صورته اللفظية القاعدة اللغوية أو النحوية، وهي دراسة موضوعية لم تتطرق إلى جانب الإعجاز العددي وآراء العلماء.

ثالثاً: العدد في القرآن الكريم: لطائفه ومسائله، رسالة جامعية (ماجستير) إعداد: عبد الرحمن سعود إدريس إبداح، كلية أصول الدين، جامعة أم درمان الإسلامية السودان، 1998م، درس فيها الباحث ظاهرة العدد وأغراضه في القرآن الكريم، وأثره في دلالاته على المعنى، والتناسق العددي في القرآن الكريم، وهذا يختلف عن طبيعة دراساتي في بحثي.

منهجي في دراسة هذا البحث:

لقد تَبَّعت في هذا البحث المنهج الاستقرائي، والاستنباطي، وذلك عن طريق استقراء الإعجاز العددي في آيات القرآن الكريم، ثم تحليلها ودراستها واستنباط سرّ التعبير بها دون غيرها.

خطة البحث:

وقد اقتضت طبيعة البحث أن يتكون من مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة. أما المقدمة فقد تحدثت فيها عن أهم الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا البحث وبيان منهجي فيه وخطة البحث.

جاء التمهيد بعنوان: "التعريف بمفردات البحث"

أولاً: مفهوم الإعجاز العددي.

ثانياً: تاريخ نشأة هذا العلم وأشهر المؤلفات فيه.

المبحث الأول: موقف الباحثين من الإعجاز العددي.

المبحث الثاني: ضوابط الإعجاز العددي.

المبحث الثالث: نماذج من الإعجاز العددي، وأثر ذلك في توجيه السلوك الإنساني.

ثم كانت خاتمة البحث.

التمهيد

التعريف بمفردات البحث

أولاً: مفهوم الإعجاز العددي

عند النظر في مصطلح الإعجاز العددي، نجده يتركب من جزأين: الإعجاز، والعدد.

أ- الإعجاز لغة

الإعجاز مشتق من عَجَزَ، والعَجَز الضعف أو عدم القدرة، والإعجاز مصدر أعَجَزَ: وهو بمعنى الفوت والسبق، يقال

أعجزني فلان: أي فاتني، وعجزت عن طلبه وإدراكه والتعجيز: التثبيط، وكذلك إذا نسب إلى العَجَز قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ سَعَوْا فِي

ءَالَيْنَا مُعْجِزِينَ أُولَئِكَ هُمُ عَذَابٌ مِّنْ رَّجْزٍ أَلِيمٍ ۝﴾ [سبأ: ٥] وعَجَز الشيء: أخره، يُذَكَّر ويؤنث.



وأعجاز الأمور: أواخرها.

والمُعْجَزة: واحدة معجزات الأنبياء عليهم السلام⁽¹⁾. ومعجزة النبي ﷺ: ما أعجز به الخصم عند التحدي للمبالغة⁽²⁾.
يلاحظ أن المعنى اللغوي لكلمة الإعجاز يدل على إيقاع الغير في العجز، وتأخر العاجز عن إدراك الأمر المعجز.
فالأمر المُعْجَز: هو الشيء الذي لا يستطيع ويعجز عنه.

أما العد والعدد: فهو الإحصاء:

يقول الزبيدي في معنى "عدد":

"العد الإحصاء، يقال عد الشيء يعده عدا، وعدادًا، وعده، وعدده، والاسم: العدد والعديد قال تعالى ﴿وَأَحْصَىٰ كُلَّ شَيْءٍ

عَدَدًا﴾ [سورة الجن آية 28]

وفي معنى "عددا" في هذه الآية يقول ابن الأثير:

له معنيان: يكون أحصى كل شيء معدودا، فيكون نصبه على الحال، يقال عدت الدراهم عدا، وما عُد فهو معدود
وعدد ويقال: نفضت ثمر الشجر نفضا، والمنفوض نفص، ويكون معنى قوله تعالى ﴿وَأَحْصَىٰ كُلَّ شَيْءٍ عَدَدًا﴾ أي إحصاء، فأقام
عددا مقام الإحصاء لأنه بمعناه.

وقد يكون العدد بمعنى المصدر كقوله ﴿سَبْعٌ عِدَدًا ۝١١﴾ [الكهف آية 11]، وقيل: هو على بابه، والمعنى سنين
معدودة، وإنما ذكرها على معنى الأعوام.
وعد الشيء: حسبه⁽³⁾.

وقال العيني:

والإحصاء في اللغة يطلق بمعنى الإحاطة بعلم عدد الشيء وقدره⁽⁴⁾ ومنه قوله ﴿يَعْلَمُ أَنَّ قَدْ أَتْلَوْا رَسُولَتِ رَبِّهِمْ وَأَحَاطَ بِمَا
لَدَيْهِمْ وَأَحْصَىٰ كُلَّ شَيْءٍ عَدَدًا﴾ [الجن آية 28].

المعنى الاصطلاحي للإعجاز العددي:

وهو كل نظام حسابي متناهي الدقة يقوم على إحصاء آيات القرآن الكريم والإحاطة بأعدادها وأحرفها وكلماتها، تظهر
من خلاله الغاية القصوى في إحكام القرآن الكريم وكمال ترابط سوره وآياته لحد تعجز الخلاق عن الإتيان بمثله⁽⁵⁾. ومن
خلال هذا يتبين أن مصطلح الإعجاز العددي يتألف من ركنين أساسيين:

الأول: أن يكون أمراً معجزاً ليس في مقدور البشر الإتيان بمثله.

الثاني: أن يكون الأمر المعجز معتمداً على الأرقام والأعداد.

ومعرفة هذين الركنين في مصطلح الإعجاز العددي تعد أمراً أساسياً ويصح أن يطلق على هذا النوع من الدراسات
أنها من قبيل البيان.

ثانياً: تاريخ نشأة هذا العلم وأدلتها:

اختلف المؤرخون لهذا العلم في تاريخ نشأته ووقع الناس فيه بين إفراط وتفریط، بين من قال بحدائته ومن قال بقدم
نشأته.

فمن إشارات القدماء: زعم بعضهم أن فكرة الإعجاز العددي بدأت منذ عهد الرسالة حين عد اليهود بعض الأحرف
المقطعة بحساب الجمل⁽⁶⁾. على أنه عمر الإسلام وسيزول بعده ولعلمهم قالوا ذلك تشفياً وذلك أن اليهود سمعوا النبي ﷺ يقرأ
فاتحة سورة البقرة " ألم فحسبوا جمل " ألم " فكان إحدى وسبعين فزعموا أنه عمر الإسلام، ولما سمعوا " المص " وحسبوا

فصارت مئة وإحدى وستين سنة. ولما سمعوا "الر" قالوا هذه أثقل وأطول الألف واحدة واللام ثلاثون والراء مئتان فهذه إحدى ثلاثون ومائتا سنة، ثم سمعوا "الم" فقالوا هذه أثقل وأطول لقد لبس علينا أملك يا محمد حتى ما ندرى أقليلاً أعطيت أم كثيراً؟ وقالوا فيما بينهم ما يديركم لعله قد جمع هذا كله لمحمد إحدى وسبعون وإحدى وستون، ومئة ومئتان وإحدى وثلاثون، ومئتان وإحدى وسبعون فذلك سبع مئة * سنة وأربع وثلاثون فقالوا: لقد تشابه علينا أمره⁽⁷⁾.

ويعقب على ما سبق د: أحمد خالد شكري⁽⁸⁾ فيقول:

ولا يخلو اعتبار هذه الحادثة من الإعجاز العددي من تكلف ظاهر مع ما في صحة الحادثة من شك.

وقال الشيخ محمد رشيد رضا: وأضعف ما قيل في الحروف المقطعة: أن المراد بها الإشارة بأعداد في حساب الجمل إلى مدة بقاء هذه الأمة أو ما يشابه ذلك⁽⁹⁾.

كما أننا نجد عند بعض المفسرين استدلالهم على قدم هذا النوع من الإعجاز بروايات أخرى فيها استخدام للأرقام وعد للحروف بأساليب ظاهرة لا تقبل المراء والتشكيك وهذه بعض أقوالهم:

1- ما أورده ابن الجوزي مما روي عن ابن عباس رضي الله عنه في تحديد ليلة القدر أنها ليلة السابع والعشرين واستنبط ذلك من عدد كلمات السورة⁽¹⁰⁾. وقد وافق قوله تعالى "هي" سابع كلمة بعد العشرين.

ثم أورد تعليق ابن عطية في تفسيره وقال: "إنه من ملح التفاسير وليس من متين العلم"⁽¹¹⁾.

وينكر أبو حيان هذا التحديد قائلاً: "ولا يصح مثل هذا عن ابن عباس، وإنما هذا من باب اللغز المنزه عن كلام الله تعالى"⁽¹²⁾.

ولو صح هذا النقل عن ابن عباس فيكون محل اعتبار، إذ لا تخفى مكانة ابن عباس وذلك ببركة دعاء النبي صلى الله عليه وسلم له.

2- وقد نقل القرطبي قول ابن عباس أيضاً أن سورة القدر ثلاثون كلمة واسم الإشارة في قوله تعالى ﴿سَلَّمَ هِيَ حَتَّى مَطَلَعِ الْفَجْرِ﴾ هو الكلمة رقم (27)⁽¹³⁾.

وقد أورد ابن حجر العسقلاني قول ابن عباس السابق في تحديد ليلة القدر، وذكر وجه حسابها آخر لتحديد هذه الليلة المباركة بالسابع والعشرين فقال: "واستنبط بعضهم ذلك في جهة أخرى فقال: "ليلة القدر تسعة أحرف وقد أعيدت في السورة ثلاث مرات فذلك سبع وعشرون"⁽¹⁴⁾.

وهذا أمر ظاهر في استخدام أوجه الحساب في تفسير الآيات الكريمة لتحديد هذه الليلة المباركة.

3- ما أورده ابن عطية والقرطبي وابن كثير مما روي عن ابن مسعود أنه قال: "من أراد أن ينجيته الله من الزبانية التسعة

عشر فليقرأ ﴿يَسْمِعُكَ اللَّهُ لِقَائِهِ﴾ ليجعل الله تعالى له بكل حرف منها جنة من كل واحد.

فالبسمة تسعة عشر حرفاً على عدد ملائكة أهل النار الذين قال الله فيهم: ﴿عَلَيْهَا تَسْعَةَ عَشَرَ﴾⁽¹⁵⁾ وهم يقولون في كل أفعالهم ﴿يَسْمِعُكَ اللَّهُ لِقَائِهِ﴾ فمن هناك هي قوتهم⁽¹⁶⁾.

ويرجع بعض المفسرين أن هؤلاء التسعة عشر هم الرؤساء والنقباء، أما مجموع عدد الملائكة خزنة جهنم فالبعباءة تعجز عنها كما قال تعالى ﴿وَمَا يَكْفُرُ جُودُ رَبِّكَ إِلَّا هُوَ﴾ [المدر: 31]⁽¹⁶⁾.

والكلام عن التسعة عشر طويل ويكفي الإشارة إلى ما ذكره الشيخ ابن عاشور حيث يقول:

"في ذكر هذا العدد تحد لأهل الكتاب ببعثهم على تصديق القرآن إذ كان ذلك مما استأثر به علماؤهم كما سيأتي قوله

﴿لَيَسْتَفِيقَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ﴾" [المدر: 31] فقوله ﴿وَمَا جَعَلْنَا عَدَّتَهُمْ﴾ تقديره وما جعلنا ذكر عدتهم إلا فتنة، ولاستيقان الذين



أوتوا الكتاب، وازدياد الذين آمنوا إيماناً، واضطراب الذين في قلوبهم مرض فيظهر ضلال الضالين واهتداء المهتدين فالله جعل عدة خزنة النار تسعة عشر لحكمة أخرى غير ما ذكر هنا اقتضت ذلك الجعل يعلمها الله⁽¹⁷⁾.

4- ويستشهد الإمام البقاعي من خلال حديثه حول مسائل الأعداد في سورة الكوثر حيث يقول: "...ثم إن هذه السورة عشر كلمات في الكتابة إشارة إلى أن تمام بتر شأنه يكون مع تمام السنة العاشرة من الهجرة، وكذا كان، لم تمض السنة الحادية عشرة من الهجرة وفي جزيرة العرب إلا من يرى أشرف أحواله بذل نفسه وماله في حبه. وإذا أضفنا إليها الضميرين المستترين كانتا اثنتا عشرة، وفي السنة الثانية عشرة من النبوة بايع ﷺ الأنصار على منابذة الكفار، وإذا أضيف إلى العشرة الضمائر البارزة الخمسة كانت خمسة عشر، فتكون إشارة إلى أنه ﷺ عند تمام السنة الخامسة عشر من نبوته يسطر يده العالية ليبتز أعداءه وكذا كان في وقعة بدر الرفيعة القدر، ففي ضمائر الاستتار كانت البيعة وهي مستترة كانت سبع عشرة، وفي السنة السابعة عشرة من نبوته كانت غزوة بدر...، وإنما اعتبر ما بعد الهجرة من أحوال النبوة عندما عدت الكلمات الخطية العشر لكونها أقوى أحوال النبوة كما أن الكلمات الخطية أقوى من الضمائر وإن اشترك الكل في اسم الكلمات⁽¹⁸⁾.

5- ويستشهد ابن سراقه بالآيات التي ورد فيها الحساب نحو قوله تعالى: ﴿لَيَعْلَمَنَّ أَن قَدْ أَبْلَغُوا رَسُولَكَ رَبِّهِمْ وَأَحَاطَ بِمَا لَدَيْهِمْ وَأَخَصَّنَا كُلَّ شَيْءٍ عَدْدًا﴾ [سورة الجن: 28]

وقوله تعالى: ﴿وَكُلُّ شَيْءٍ أَحْصَيْنَاهُ كِتَابًا﴾ [سورة النبأ: 29]

وقوله تعالى: ﴿وَكُلُّ شَيْءٍ أَحْصَيْنَاهُ فِي إِمَامٍ مُّبِينٍ﴾ [سورة يس: 12] ﴿لَقَدْ أَحْصَيْنَاهُمْ وَعَدَّهُمْ عَدًّا﴾ [سورة مريم: 94] على أن الحساب من أوجه إعجاز القرآن الكريم.

فيقول ابن سراقه: من بعض وجوه إعجاز القرآن الكريم ما ذكر الله فيه من أعداد الحساب والجمع والقسمة والضرب والموافقة والتأليف والمناسبة والتنصيف والمضاعفة.

ليعلم بذلك أهل العلم بالحساب أنه ﷺ صادق في قوله وأن القرآن ليس من عنده إذ لم يكن ممن خالط الفلاسفة ولا تلقى الحساب وأهل الهندسة⁽¹⁹⁾.

وقد ظهرت بعض أوجه هذا التنظيم الدقيق جلية في الإعجاز العددي.

6- ويشير أيضا صاحب الفتوحات المكية في معرفة الأسرار الملكية للعدد المذكور في قوله تعالى ﴿وَلَيُؤْتُوا فِي كَهْفِهِمْ ثَلَاثَ مِائَةٍ سِنِينَ وَازْدَادُوا تِسْعًا﴾ [سورة الكهف: 25]، فيقول: السنين التي ذكر الله أنها لبثها أهل الكهف وكانت شمسية

ولهذا قال: " ثَلَاثَ مِائَةٍ " فإن الثلاثمائة سنة الشمسية تكون من سنين القمر ثلاثمائة وتسع سنين على التقريب⁽²⁰⁾.

والحق أن هذا كله لا يقوى على النهوض دليلاً على نشأة الإعجاز العددي في عهد النبوة أو القرون التالية لها⁽²¹⁾.

أما عند المحدثين: فنشأة الإعجاز العددي جديدة معاصرة، فلقد اتسع مجاله وخطا في سنوات معدودة خطوات عديدة وكثرت الدراسات والمؤلفات والمراكز الخاصة به، والمؤتمرات، حتى أصبح وجهاً إعجازياً جديداً ولعل أول من تكلم صراحة بهذا هو الأستاذ عبدالرزاق نوفل في كتابه " الله والعلم الحديث " و " الإسلام دين ودنيا " ثم كتابه " الإعجاز العددي في القرآن الكريم وهذا الكتاب مكون من ثلاثة أجزاء، صدر الجزء الأول عام 1376 هـ وصدر الثاني 1959 م، وصدر الثالث عام 1975 م، كما أنه أول من قارن بين أعداد ذكر الكلمات المتناسقة في القرآن، وصدرت أوائل مؤلفاته قبل عام 1956 م⁽²²⁾.

ومن أوائل من أشار في العصر الحديث إلى وجود تناسق بين الأرقام والأعداد وإلى لطائف تتعلق بعدة مرات ورود ألفاظ معينة وما يحمله ذلك من دلالات، الشيخ سعيد النورسي - رحمه الله - المتوفى عام 1960 م⁽²³⁾.

بل صرح الدكتور محمد زكي خضر أن - النورسي - أول من لفت النظر إلى ذلك⁽²⁴⁾.

ويرى الدكتور فهد الرومي أن النورسي رحمه الله إنما ذكر إشارات وأن أغلب ما ذكره ليس إلا إحصاء للأعداد⁽²⁵⁾. ومن الكتب الحديثة معجزة الترتيب القرآني لعبد الله جليوم⁽²⁶⁾ وهو في ثمانية مباحث، ومن الدراسات الطريفة في الإعجاز العددي ما قام على إعجاز الرقم 29 وهو كتاب بعنوان: أسرار وإعجاز الرقم 29 في القرآن الكريم لعمر على الديس، يدعو في مقدمته إلى اتباع القرآن كلمة كلمة، وحرفا حرفا، وإلى درسه وتدرسه⁽²⁷⁾ لعل الله ﷻ يمن علينا بكشف أسرارهِ ورموزه ويفتح لنا مخبأ كنوزه.

والخلاصة: أن هذا المصطلح قد أحاط ظهوره في العصر الحديث كثير من الدخل والدخن، وانفتح الباب على مصراعيه فدخل فيه الغث والسمين، وكتب فيه من أجاد وأحسن، ومن أساء وأخطأ.

المبحث الأول: موقف الباحثين من الإعجاز العددي:

توطئة:

كثر الحديث عن الإعجاز العددي، وظهرت مؤلفات كثيرة في هذا النوع من الإعجاز.

ونجد أن هناك علماء كثيرين قد قاموا بخدمة كتاب الله تعالى في بيان إعجازه العددي، وبذلوا جهودا كثيرة في سبيل ذلك وما هذا إلا نتيجة بحث وجهد استغرق وقتا وفكرا وتأملات في كتاب الله تعالى، فإن وفق هؤلاء فبفضل الله سبحانه، وإن أخطأوا فليهم أجر المجتهدين.

والمتتبع لآراء الناس ومواقفهم تجاه الباحثين في جانب الإعجاز العددي يجدها تنقسم إلى أصناف ثلاثة:

الصنف الأول: " معارض لا يقبل بهذا الوجه من الإعجاز "

فهم قوم ادعوا بطلان هذا النوع من الإعجاز وردوه جملة وتفصيلا، وزعموا أنه لا دليل عليه، وقالوا إن توافق الأعداد وتمثلها ليس من الإعجاز في شيء⁽²⁸⁾.

ويرى فضل حسن عباس: أن الإعجاز العددي من قبيل الموافقات إن سلمت وصحت، وليس كل ما يجوز عقلا يجوز شرعا، ويحذر من الموضوع لاتصاله بالفرق الباطنية " الهائية " وأخيرا لا يجد فيه الفوائد العلمية، والأثر الواقعي الذي من شأنه أن يهذب النفس، ليطلعنا على أسرار الكون، إنه أقرب ما يكون إلى الترف العقلي المجرد⁽²⁹⁾.

وممن أنكروا هذا النوع من الإعجاز أيضا: الدكتور: محمد حسين هيتو، في كتابه " المعجزة القرآنية "⁽³⁰⁾ حيث وضع عنوانا " أكذوبة الإعجاز العددي في القرآن الكريم "، والدكتور: خالد عثمان السبت، الذي قال " وهذا النوع من الإعجاز باطل جملة وتفصيلا "⁽³¹⁾. وغيرهم

ولعل مما دفعهم إلى هذا القول عدة أمور:

1. التسرع في الحكم وعدم التأني والتأمل.
2. الأخطاء الكبيرة التي وقع فيها بعض من تكلم في هذا النوع من الإعجاز مثل رشاد خليفة وغيره.
3. عدم القيام بالإحصاء والاطلاع، حتى يتبين لهم الحق من الباطل في هذا الأمر⁽³²⁾.

وقد استدلووا بعدة أمور، منها:

1. أن التفسير بالأرقام منهج باطني يهودي قديم، وعلى تلك الحسابات اعتمد رشاد خليفة في دعوى النبوة، وما ذكر من تكرار الرقم "19" فهذا الرقم خاص بالهائية، حيث اتخذوه سرا ورمزا "



وقد ذكر ذلك الدكتور: محمد حسين هيتو، وأورد أيضا الحديث المروي عن ابن عباس - رضي الله عنهما - في مجيء اليهود إلى النبي ﷺ وهو يتلو فاتحة سورة البقرة، ومحاولتهم فهم فواتح السور فهما حسابيا رقميا⁽³³⁾.

2. أن هذا النوع من الإعجاز لم يكن معهودا لدى المخاطبين بالقرآن من أصحاب الرسول ﷺ وهو أعلم الأمة بكتاب الله تعالى، فلم ينقل عن أحد منهم بإسناد صحيح شيء من هذا القبيل إطلاقا، ولو كان هذا من العلم المعتبر لكانوا أسبق الناس إليه، وأعلم الأمة به، وذلك أن هذا الأمر لا يتطلب آليات وتقنيات حتى يتمكن الإنسان من اكتشافه، وإنما هو مجرد إحصاء وعدد، وقد عد السلف والعلماء السابقون جميع كلمات القرآن، وجميع حروفه.

فذكر ابن الجوزي والسخاوي: "تقسيمات القرآن الكريم وتجزئته إلى نصفين وأثلاث وأرباع وأخماس وأسداس وأسباع وأثمان وأتساع وأعشار وأحد عشر واثني عشر وثلاثين وأربعين وستين ومئة وثلاث مئة وستين جزءا"⁽³⁴⁾. وكذلك السخاوي لا يرى ضرورة لذلك؛ فيقول:

"لا أعلم لعد الكلمات والحروف من فائدة، لأن ذلك إن أفاد فإنما يفيد في كتاب يمكن الزيادة والنقصان والقرآن لا يمكن فيه ذلك"⁽³⁵⁾.

3. أن ما جاء في القرآن من مضاعفات الأعداد، كثير منه لا يصح، وما كان العدد فيه صحيحا فلا يرقى لدرجة الإعجاز، لأنه من باب الموافقة والمصادفة⁽³⁶⁾. يقول الدكتور: محمد حسين هيتو:

"وهذا الذي معنا، وهو دعوى التسعة عشر ومضاعفاتها في كلمات القرآن وحروفه، لو اطرده في كل كلمة من كلمات القرآن، فكانت من مضاعفات التسعة عشر، وفي كل حرف من حروفه، فكانت من مضاعفات التسعة عشر، لما كانت في آية معجزة، ولما عدا كونه شيئا جميلا يلفت النظر، دون أي إعجاز فيه.

وذلك لأنه بإمكان الإنسان أن يأتي بمثله في كل زمان ومكان، بل بإمكانه أن يأتي بما هو أبعد منه وأعظم. وهذا على افتراض أنه ورد هكذا مطردا في كل كلمة أو حرف، فكيف به وهو لم يطرد، بل لم يوجد في كل القرآن إلا في بضع كلمات لا تثير أي اهتمام، ولا تلفت أي انتباه"⁽³⁷⁾.

وبعد، فهذه أبرز حجج القائلين بعدم صحة الإعجاز العددي ويؤخذ على كلام الدكتور / محمد حسين هيتو الذي قال فيه إنه بإمكان أي إنسان أن يأتي بمثله في كل زمان ومكان، أن هذا خلاف الواقع؛ إذ لم يستطع أي شخص ولن يستطيع الإتيان بمثله.

الصنف الثاني: "مؤيد لهذا النوع من الإعجاز".

لكن هؤلاء بالغوا في فهم دلالات النصوص، دون التحقق في أصول التفسير والعلوم الشرعية، وعدم وضع ضوابط لهذا الوجه، وله صور عديدة منها:

أ- تتبع تكرار الكلمات بأرقام ومضاعفات، لا يتضح فيها وجه الإعجاز كثيرا ومن ذلك: "تكرار الأمر بطلب الإيمان في القرآن الكريم بصيغة الأمر " فقد وردت كلمة " آمنوا " في كتاب الله تعالى 18 مرة⁽³⁸⁾. وقد جاء في كتاب " معجزة القرن العشرين " أن لفظة " آمنوا " بصيغة الأمر ذكرت: أربع عشرة مرة كان منها سبع مرات لأهل الكتاب وثلاث مرات لمشركي قريش، إحداها في الدعوة إلى الإيمان خاصة واثنتان لهما وللناس جميعا، ومرة واحدة للمنافقين، ومرة واحدة للنجس، ومرة واحدة للمؤمنين، ومرة واحدة للحواريين، وعليه فتكون الأوامر في القرآن الكريم شملت جميع أجناس المكلفين مهما تنوعت صفاتهم.

وهذا سر عظيم، ذو شأن كبير في الدعوة الإسلامية⁽³⁹⁾. فقد سلك المؤلف في كتابه هذا بيان السباعيات والثلاثيات.

وهذا ليس من الإعجاز في شيء فقد جعل المؤلف الخطاب في قوله تعالى ﴿وَإِذْ قِيلَ لَهُمْ ءَامِنُوا كَمَا ءَامَنَ النَّاسُ قَالُوا أَنُؤْمِنُ كَمَا ءَامَنَ السُّفَهَاءُ﴾ [البقرة: ١٣٠] لأهل الكتاب، مع أن السياق يتحدث عن المنافقين لا عن أهل الكتاب.

ويشهد لدلالة هذا السياق هذه ما ذكره الطبري وابن كثير -رحمهما الله -
قال الطبري - رحمه الله :-

" القول في تأويل قوله تعالى: ﴿أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ الْمُفْسِدُونَ وَلَكِنْ لَا يَشْعُرُونَ﴾ [البقرة: ١٢] وهذا القول من الله تعالى تكذيب للمنافقين في دعواهم إذا أمروا بطاعة الله فيما أمرهم الله به ونهوا عن معصية الله فيما نهاهم الله عنه (40).

وقال ابن كثير - رحمه الله :- يقول تعالى "ءَامِنُوا" للمنافقين "ءَامِنُوا كَمَا ءَامَنَ النَّاسُ" (41).

وخلاصة القول أن الأمثال التي ذكرها المؤلف في هذا الكتاب لم تكن دقيقة بحيث يمكن الاعتماد عليها في إعجاز القرآن؛ لأنه قد سلك في كتابه هذا بيان السبعيات والسداسيات والثلاثيات دون توضيح لوجه الإعجاز في هذه الأوجه.

ب- عدم الدقة في منهجية عد الكلمات، فيعصمهم يعد تارة بعض الألفاظ الواردة بمعنى دون غيره، وتارة يعد جميع ألفاظ الكلمة وإن اختلفت معانيها، وبعضهم يضيف مشتقات اللفظة، وربما عد اللفظة مع مشتقاتها ومرادفاتنا أحيانا أخرى.

ومن أمثلة ذلك ما جاء في كتاب الإعجاز العددي للقرآن الكريم، لعبدالرزاق نوفل، حيث يقول:

لقد تكرر لفظ البصر - وهو الرؤية الظاهرة - وكافة مشتقاته، والبصيرة - وهي الرؤية الداخلية عن طريق الحس وكذلك كل مشتقاتها 148 مرة (42).

ثم قام بإحصاء البصر ومشتقاته من نفس المادة وقابل ذلك بإحصاء لفظ القلب ومشتقاته وما هو في معناه وهو كلمة " أفئدة" (43).

ج- الاستناد في الإعجاز إلى معلومات تاريخية غير موثقة أو مستندة إلى دليل:

ومن الأمثلة على ذلك ما ذكره المهندس عدنان الرفاعي في كتابه المعجزة، حيث ذكر عدداً من النصوص التي وردت في سياق قصة عيسى عليه السلام، وعدد كلماتها " 33". باعتبارها مجموع سني حياة عيسى - عليه السلام - قبل أن يرفع من الدنيا.

وأيضاً ذكر نصوصاً أخرى تتحدث عن سيدنا محمد ﷺ وعدد كلماتها " 63" وهي مرتبطة بسني حياته ﷺ ونصوصاً أخرى تتحدث عن صالح عليه السلام وردت في " 58" كلمة، وهي تقابل سني حياته عليه السلام.

ولا شك أن هذه الأرقام تحتاج إلى دليل قطعي، في تحديد حياة كل واحد من الأنبياء عليهم السلام ثم إن النصوص الواردة في سياق قصص هؤلاء الأنبياء كثيرة ومتعددة، فكيف يكون لنا اختيار نص دون نص.

د- استنباط بعض الدلالات المتعلقة بالوقائع والأحداث المستقبلية من خلال الإعجاز العددي في القرآن الكريم.

وهذه من المسائل التي ينبغي الحذر عند طرحها، والخوض فيها أمر خطير، فمع إظهاره لإعجاز القرآن، فإنه قد يؤدي إلى الطعن في القرآن حال عدم تحققه ولعل من ذلك ما كتبه الأستاذ: بسام نهاد جرار " زوال إسرائيل 2022 م نبوءة أم صدف رقمية".

حيث وقف الكاتب على كثير من القضايا.



ويعلق الدكتور: صالح صواب⁽⁴⁴⁾ على هذا فيقول:

ومع إبداع الكاتب في فهم كثير من نصوص القرآن المتعلقة بهذه القضية، والربط بين الآيات القرآنية في المواضيع المختلفة، وكذلك فيما يتعلق بالتاريخ، ومع ما بذله من جهد يشكر عليه إلا أنني أعتبره قد أقحم القرآن في مثل هذا الموضوع، وأعنى به ما ذهب إليه من حسابات الجمل لتلك الأحرف.

فالقول بأن عمر دولة إسرائيل "76" سنة أي: أن نهايتها سيكون عام 1443هـ 2022 م أمر فيه مغامرة واضحة، وأخشى أن لا يدركها المؤلف ليدافع حينئذ عن كتاب الله، فیتحمل المسؤولية المترتبة على ذلك ولذلك يجب التريث وعدم التسرع في مثل هذه الأمور التي يترتب عليها الصدق والكذب لكتاب الله تعالى أمام الآخرين.

هـ- التوسع في الدراسات الرياضية وقوانينها، والمبنية على أرقام الآيات والحروف مع وجود الخلاف في تعداد الآيات: وذلك فيما توصل إليه بعض الباحثين من دراسات مقارنة بين ألفاظ بعض الآيات في السور المختلفة والتي تبين العلاقة الرقمية بين هذه الآية، سواء كان ذلك في تشابهها أم في ضعفها أم في معكوسها.

فقد ذكر الباحث عمر النجدي في كتابه "معجزة القرآن الجديدة" من هذا النوع أمثلة كثيرة:

منها: ورود لفظ الغرور ومشتقاته حيث ورد في آيات عديدة على النحو التالي:

سورة الحديد "20"، الملك "20"، النساء "120" الأعراف (22)، لقمان (33).

ثم يقول: العدد (20) مع (20) علاقة تساوي، ومع "120" زيادة المائة، والعلاقة بين (22)، (32) قاعدة التشابه، وهكذا في أمثلة أخرى كثيرة⁽⁴⁵⁾.

وهذا بعيد كل البعد، فمثل هذه الاستنتاجات لا تكون كافية في ترجيح قول على قول، والأولى بقاؤها كما رواها العلماء رحمهم الله.

الصف الثالث: سلكوا منهجاً معتدلاً في هذا النوع من الإعجاز، فأحسنوا وأبدعوا في خدمة كتاب الله تعالى، وأظهروا أوجه الإعجاز القرآني، والذي يكتب في الإعجاز العددي من هذا الجانب هو الأحق بالاتباع، لأنه لا يتكلف شيئاً ولا يأتي بشيء من عند نفسه، وإنما يظهر ما يراه جلياً من ترابط وتناسق بين سور القرآن الكريم وآياته وكلماته. والأمثلة على ذلك كثيرة سوف أتعرض لها في المبحث الثالث من البحث إن شاء الله تعالى.

ويشير الأستاذ بسام جرار إلى التردد في الإعجاز العددي ويرجعه إلى أربعة أسباب: لكونه من المسائل المستحدثة، ولكون الكثيرين من المترددين والرافضين لا يعرفون حقيقة الموضوع، ولا استغلال المنحرفين له من أمثال رشاد خليفة، ولوجود التكلف والتحمل في المحاولات المعاصرة، وفيها تحميل الأمور فوق ما تحتل، مما يعطي صورة سلبية عن هذا الوجه من وجوه الإعجاز القرآني⁽⁴⁶⁾.

القول الراجح:

إن الإعجاز العددي أحد أنواع الإعجاز العلمي، بصرف النظر عن الأخطاء التي وقع فيها بعض الكتاب، بل إن هذا الإعجاز يعتبر إعجاز العصر، ذلك أن كثيراً من الناس ربما لا يستطيعون مشاهدة الإعجاز العلمي، أو لا يتذوق الإعجاز البياني، أو لا يدرك الإعجاز التشريعي أما الإعجاز العددي، فهو واضح للعيان بأدلة واضحة دقيقة لا تقبل الجدل⁽⁴⁷⁾.

المبحث الثاني: ضوابط الإعجاز العددي:

توطئة:

ومع القول بأن الإعجاز العددي حقيقة واقعة إلا أنه يجب على الباحث في هذا النوع من الإعجاز ضوابط تفرض على كل الباحثين عدم الخروج عن مقتضياتها حتى لا يترك الأمر للأهواء ولا ينسب للقرآن الكريم ما لا تحتمله معانيه أو يخرج عن أصول تفسيره.



ومن هذه الضوابط:

ما نشرته الهيئة المغربية للإعجاز العلمي في القرآن الكريم والسنة الشريفة، الضوابط التي اتفق عليها الباحثون للإعجاز العددي، أذكر منها على سبيل المثال:

1. الالتزام بعمد سور القرآن وآياته وكلماته وحروفه طبقاً للرسم العثماني للقرآن الكريم.
 2. الالتزام بترتيب الآيات والسور وفق ترتيبها في المصحف الشريف.
 3. الالتزام برواية واحدة من قراءات القرآن الكريم في كل دراسة، ولا يجمع الباحث في الإعجاز العددي بين القراءات إلا بقصد المقارنة.
 4. مراعاة ثوابت العقيدة الإسلامية، ومقاصد الشريعة، وعدم الإخلال بما جاء فيها.
 5. الالتزام بقواعد اللغة العربية في الفهم والاستنباط، وفي إحصاء الكلمات والحروف.
 6. التأكد من صحة أية معلومة علمية أو تاريخية عند توظيفها في الأبحاث العددية، وعدم استخدام فرضيات تخالف حقائق علمية أو تاريخية ثابتة.
 7. الالتزام بالموضوعية العلمية، والتجرد عن الأهواء، والعصبية والأفكار المغرضة.
 8. الالتزام بالاستقراء الكامل، دون الاستقراء الناقص، ليكون الاستنتاج صحيحاً.
- وتفصيل ذلك كما يأتي:

1- الالتزام بعد سور القرآن وآياته وكلماته وحروفه طبقاً للرسم العثماني للقرآن الكريم: وذلك أن بعض العاديين تجاوز الالتزام بالترتيب إلى دمج بعض السور في بعض وجعلها سورة واحدة ليتفق معه العدد، فعد سورتي الأنفال والتوبة سورة واحدة ليبني عليهما نظريته⁽⁴⁸⁾.

يقول أحمد شكري:

وأغرب من هذا، ذلك الذي عد السور المفتتحة بأحرف التهجي فوجدها تسعا وعشرين سورة فلم يستقم معه إلا أن يكون عددها ثمان وعشرين سورة فزعم أن سورتي البقرة وآل عمران سورة واحدة وبذلك يصبح عدد السور المفتتحة بالأحرف الهجائية عنده ثمان وعشرين سورة⁽⁴⁹⁾.

وبعضهم يعمد إلى ترتيب السور حسب النزول ولا يكتفي بترتيبها في المصحف، بل يجعل ترتيب النزول على ما يوافق رغبته فيجعلها هكذا، العلق، القلم، المزمل، المدثر، الفاتحة، المسد، وهذا الترتيب غير مسلم به وتعارضه أدلة عديدة⁽⁵⁰⁾.

ثانياً: الالتزام في الإحصاء العددي برسم المصحف العثماني من غير زيادة ولا نقص؛ لأن الرسم العثماني توقيفي لا يجوز الخروج عنه.

قال الزرقاني في مناهله:

ما للصحابة ولا لغيرهم في رسم القرآن شيء وإنما هو توقيفي من النبي ﷺ، وهو الذي أمرهم أن يكتبوه على الهيئة المعروفة بزيادة الألف ونقصانها، لأسرار خص الله بها كتابه العزيز دون سائر الكتب السماوية⁽⁵¹⁾.

وقد جاءت الدقة الحسابية، فيما صح منها، لترجح أن الرسم العثماني توقيفي بأمره ﷺ وإقراره⁽⁵²⁾.

فالرسم العثماني هو الذي أجمعت عليه الأمة في كتابة القرآن الكريم ورسمه.

"ثم إنه لا بد من قاعدة ينطلق منها العد وإن لم يلتزم بمعيار واحد اختلف العد واختلفت النتائج وليس للعاد أن يضع المعداد على هواه يزيد فيه إن احتاج إلى زيادة وينقص منه إن احتاج إلى نقص"⁽⁵³⁾.

" وهذا النوع من اللامنهجية يفقد الدراسة مصداقيتها بل يفقد الثقة بصاحبها، وقد يخفي وراءه أهدافا مبيتة، وهذا ما حمل طائفة على نبذ هذا اللون من الدراسات الإعجازية والخطأ لا يعالج بخطأ آخر⁽⁶³⁾.

ثالثا: الالتزام بقراءة واحدة في القضية الواحدة ولا ينتقل من قراءة قارئ إلى آخر في القضية الواحدة إلا لبيان وجه إعجازي جديد.

فلا يصح في الإعجاز العددي أن تعد كلمة على قراءة وتعد الكلمة الأخرى على قراءة أخرى؛ وذلك أن كل قراءة تزيد عن القراءة الأخرى في موضع وتنقص عنها في موضع آخر. والجمع بين أكثر من قراءة يعني زيادة الحروف أو نقصها عند عد الجميع.

فمثلا قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ يَقْضُ﴾ [البقرة: ٢٤٥] قرئ بالسین والصاد فلا يجوز في عملية واحدة سينا وصادا. وكذا قوله تعالى: ﴿كَبُوتُهُمْ﴾ [العنكبوت: ٥٨] قرئ بالثاء بدل الباء ، وبالباء بدل الهمزة، فلا يجوز كذلك عد هذه الأحرف كلها في عملية واحدة⁽⁶⁴⁾.

رابعا: مراعاة ثوابت العقيدة الإسلامية، ومقاصد الشريعة وعدم الإخلال بما جاء فيها. كما أنه لا يمكن وقوع الاختلاف بين ما يدل عليه القرآن، وترشد إليه ثوابت هذا الدين. وكل نتيجة يؤدي إليها الحساب العددي لآيات قرآنية تخالف نصا صريحا للقرآن أو السنة أو ما هو من الثوابت الشرعية فإنها باطلة لا تصح. ومن ذلك: الزعم بالعلم بوقت قيام الساعة، وهو مما لا يعلمه إلا الله، فقد زعم رشاد خليفة أن موعد قيام الساعة في عام 1710 للهجرة⁽⁶⁵⁾.

وهذا الزعم مخالف لصريح القرآن، والسنة النبوية لأن علمها محصور عند الله تعالى، قال تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ السَّاعَةِ أَيَّانَ مُرْسَاهَا قُلْ إِنَّمَا عِلْمُهَا عِنْدَ رَبِّي لَا يُجِيبُهَا لَوْفِيهَا إِلَّا مَوْثِقَاتُ فِي السَّمُوتِ وَالْأَرْضِ لَا تَأْتِيكُمُ إِلَّا بَغْثَةٌ يَسْأَلُونَكَ كَافَّةً حَتَّىٰ قُلْ إِنَّمَا عِلْمُهَا عِنْدَ اللَّهِ وَلَكِنْ أَكْثَرُ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴿١٨٧﴾﴾ [الأعراف: ١٨٧] 0[

وقد أخرج البخاري ومسلم، عن عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - حديث جبريل الطويل، وفيه أن جبريل قال للنبي ﷺ: " فأخبرني عن الساعة؟ قال: ما المسئول عنها بأعلم من السائل، قال: فأخبرني عن أمارتها، قال أن تلد الأمة ربها، وأن ترى الحفاة العراة العالة رعاء الشاة يتطاولون في البنيان⁽⁶⁶⁾. فهل علم رشاد خليفة شيئا لم يعلمه النبي ﷺ؟! خامسا: التحقق من صحة أية معلومة علمية أو تاريخية وعدم استخدام ما يخالف ذلك:

ومن الحقائق القرآنية والتاريخية أن أصحاب الكهف لبثوا في كهفهم ثلاث مائة سنة وازدادوا تسعا وهو صريح القرآن. وبهذا يرد القرآن على من زعم أن أصحاب الكهف لبثوا في كهفهم إحدى عشرة سنة فقط، وزعم آخر أنهم لبثوا 390 سنة⁽⁶⁷⁾. سادسا: الالتزام بالموضوعية العلمية والتجرد عن الأهواء والعصبية والأفكار المغرضة:

فإن صاحب الهوى يدفعه هواه إلى تجاوز الحقيقة والواقع أن كان هذا يوافق نظريته، وهذا حاصل حتى في مجال التفسير، فقد صرح ابن تيمية -رحمه الله - عن طائفة من أهل الملل والنحل الذين يفسرون القرآن بأهوائهم فقال عنهم: إن مثل هؤلاء اعتقدوا رأيا ثم حملوا ألفاظ القرآن عليه وليس لهم سلف من الصحابة والتابعين لهم بإحسان، ولا من أئمة المفسرين لا في رأيهم ولا في تفسيرهم⁽⁶⁸⁾.

ولقد صرحت السنة النبوية بالوعيد الشديد لمن قال في القرآن برأيه. قال ﷺ: " ومن قال في القرآن بغير علم فليتبوأ مقعده من النار"⁽⁶⁹⁾.

ومن الأمثلة على ذلك: عد أحدهم ألفاظا معينة من الآية وترك ألفاظا أخرى، ومن ذلك " أنه عد حروف: ﴿يَأْتِيهَا﴾ [الأنعام: ٦٧] وحروف قوله ﴿يَأْتِيهَا الرُّسُولُ﴾ [سورة المائدة الآية 67] فبلغ كل منها 12 حرفا⁽⁷⁰⁾.



وهذا موافق لهواه، ومخالف لما جاء به القرآن الكريم لأنه عد " يعصمك من الناس " وحذف لفظ الجلالة فالآية: ﴿

وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ ﴾ فحذف المبتدأ، وبهذا نراه ينفي ألفاظا وردت في القرآن الكريم.

سابعاً: وجوب الاستقراء التام وعدم تجاهل بعض المعدودات أو عد ما لا يعد حتى يتم التوافق العددي.

وهذا أمر خطير وقع في مخالفته كثير من العادين والباحثين وقد حملهم حرصهم على تحقيق نظرياتهم وثبوتها إلى تجاوز الواقع ومحاولة خداع النفس قبل خداع الآخرين⁽⁷¹⁾.

ف نجد عبد الرزاق نوفل - رحمه الله - يعد جملة " الدين عند الله الإسلام " سورة آل عمران من الآية 19 بحذف كلمة " إن " ليكون متناسبا مع رقم الآية، وتمام الآية. ﴿ إِنَّ إِلَٰهَ الْدِّينِ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ ﴾⁽⁷²⁾.

ونجده أيضا يقول إنه تكرر ذكر إبليس في القرآن الكريم 11 مرة فقط وب نفس العدد أي 11 مرة تكرر الأمر بالاستعاذة منه⁽⁷³⁾.

وإذا نظرنا إلى الاستعاذة في القرآن وجدنا المؤلف لا يورد منها إلا ما هو بلفظ " أعوذ " و بلفظ " فاستعذ " أما الألفاظ " عذت " و " يعوذون " و " أعيذها " و " معاذ الله " فإنه لا يعد شيئا منها مع أن بعضها نص في الاستعاذة من الشيطان كما قال تعالى ﴿ وَإِنِّي أَعِذُّهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ ﴾ [آل عمران: 36] 0

ونراه أيضا يقول إن لفظ: " اليوم " مفرد ورد ذكره 365 مرة بعدد أيام السنة⁽⁷⁴⁾.

وبالنظر في ذلك نجده جمع لفظي " اليوم " و " يوما " فقط دون النظر إلى " يومكم " و " يومهم " و " يومئذ " لأنه لو فعل لاختلف الحساب والعد⁽⁷⁵⁾.

فقد تجاهل بعض المعدودات حتى يتم التوافق العددي.

ثامنا: الالتزام بالقراءات المتواترة:

فمن الواجب على الدارسين للإعجاز العددي الالتزام بالقراءات المتواترة الثابتة.

وهذا شرط أساسي لا بد منه ولا يمكن تجاوزه، فالعدول عن القراءة المتواترة إلى أخرى غير متواترة لأجل التوافق العددي فيه نسبة إلى القرآن ما ليس وفيه انحراف عن الحق والمنهج الصحيح.

ومن ثم فقد أخطأ خطأ فاحشاً من رد بعض القراءات المتواترة لقصور في فهمه لشروط القراءة المتواترة، والمراد برسم المصحف العثماني.

ومن أبرز هذه القضايا، قوله: إن رسم القرآن توقيفي، وأن الرسم العثماني رسم واحد وأنه لا يمكن تعدد الرسم، ولا يمكن أن يكون هناك اختلاف بالزيادة والنقص.

وقد أبطل المهندس عدنان الرفاعي: في كتابه " المعجزة " ما ورد من قراءات تخالف الرسم العثماني في بعض المصاحف، حتى وإن اتفقت معه في مصاحف أخرى؛ لأنه يرى أن الرسم العثماني واحد، ومن ثم فكل اختلاف في القراءات يكون فيه بالزيادة والنقص فهو اختلاف باطل⁽⁷⁶⁾.

فيقول: " ونحن نؤكد ونجزم أن القراءات الحقة للقرآن ما هي إلا اختلافات في اللفظ والتشكيل وأي قراءة تخالف الرسم التوقيفي هي قراءة باطلة، وهذه حقيقة هداني الله تعالى لأقدم برهانها⁽⁷⁷⁾ في كتاب المعجزة بشكل رياضي، وهذه حقيقة يؤكد بها الله تعالى في كتابه الكريم حينما يقول:

﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ [الحجر: 9]، فأى حفظ ذلك أيها السادة - الذي تضاف فيه الكلمات وتنقص كما يقولون⁽⁷⁸⁾.



أما عن شروط الإعجاز العددي:

فقد نبه الدكتور مصطفى مسلم: إلى ضرورة أن تتوافر في هذا الموضوع شروط المفسر عامة في معرفة قواعد العربية، ومعرفة طرق الاستنباط، وأن تكون هذه في الحقائق العلمية وليس الفرضيات والنظريات، وأن القرآن كتاب هداية وليس علم فلك⁽⁷⁹⁾.

ومن أهم من كتب في هذا الموضوع الدكتور أحمد خالد شكري حيث يقدم شروط من يدرس إعجاز القرآن الكريم ويجعلها ثمانية تلخص في:

* معرفة قواعد التفسير المعتمدة عند العلماء من مراعاة تفسير القرآن بالقرآن، وبالمأثور والعناية بالقراءات القرآنية، والأخذ بمطلق اللغة وحمل اللفظ على معناه الظاهر، والأخذ بمقتضى الكلام وما دل عليه الشرع، وعدم الدخول إلى التفسير بمقررات سابقة، وعدم اللجوء إلى التأويل والمجاز إلا عند التعذر، والعلم بقواعد الترجيح ومسائل النسخ، وأخيرا ما نص عليه في التفسير العلمي في عدم التكلف في التفسير للتوصل إلى موافقة الآية للحقيقة القرآنية، وعدم الدخول في التفاصيل العلمية الدقيقة، وعدم الخوض في القضايا الغيبية⁽⁸⁰⁾.

وخلاصة القول:

أنه لا ينبغي أن يكون القول بالإعجاز العددي سببا في الخروج عما أجمع عليه علماء الأمة، وبخاصة إذا كان ذلك فيما يتعلق بالقرآن الكريم.

فمعظم الأخطاء والتأويلات البعيدة عن المنطق العلمي، التي نصادفها في كثير من كتب الإعجاز العددي سببا عدم الالتزام بمنهج علمي ثابت، وعدم وجود قواعد أساسية يعتمد عليها الباحث خلال استنباطه لهذا اللون من ألوان الإعجاز القرآني. ومن هنا تبرز ضرورة وجود ضوابط موثوقة.

فهذه الضوابط ضرورية لكل من أحب أن يبحر في هذا القرآن من الباحثين والقراء والمهتمين، ليصحح بها منهجه، وتكون بالنسبة إليه كالدليل وكالبرهان الواضح يقيس عليه صدق النتائج الرقمية⁽⁸¹⁾.

فالقرآن الكريم معجز، وإن تعددت القراءات، وإن اختلف رسم المصاحف العثمانية، فما من قراءة أو رسم إلا ولها وجه في إعجاز القرآن علمه من علمه وجهله من جهله.

إلى غير ذلك من الضوابط التي يركز عليها الباحثون في دراساتهم الرقمية. فالضوابط التي ذكرتها إنما هي على سبيل المثال لا الحصر.

المبحث الثالث: نماذج من الإعجاز العددي وأثر ذلك في توجيه السلوك الإنساني:

توطئة:

نعلم جميعا الأهمية الفائقة للغة الأرقام في العصر الحديث، حتى يمكن تسمية هذا العصر بعصر التكنولوجيا الرقمية. فقد سيطرت لغة الرقم على معظم الأشياء التي نراها من حولنا، وبما أن القرآن الكريم هو كتاب صالح لكل زمان ومكان فلا بد أن نجد فيه إعجازا رقميا يتحدى كل علماء البشر في القرن الحادي والعشرين.

فإذا اتبعت الضوابط الصحيحة في هذا المجال، وحتى لو لم تظهر الآن معجزة تكرر بعض الأرقام، فإنها سوف تظهر في عصر ما من العصور؛ وذلك لأن التحدي وارد في قوله تعالى: ﴿قُلْ لَّيْنِ اجْتَمَعَ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَتْ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا﴾ [الإسراء: ٨٨].

ويظل هذا التحدي قائما إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.



ويجب على الباحثين في الإعجاز العددي ألا يركزوا بحثهم في الأرقام، ويضخموا حجم النتائج التي وصلوا إليها، ويغفلوا بقية جوانب الإعجاز القرآني، كالإعجاز البلاغي والتشريعي، إذ في ذلك مبالغة ينبغي الابتعاد عنها. فينبغي لمن يبحث في الإعجاز العددي أن يهتم ويستفيد من بقية وجوه الإعجاز القرآني ويدرك أن المعجزة الرقمية ما هي إلا جزء يسير من بحر إعجاز كتاب الله تعالى، ويدرك أيضا أن الإعجاز العددي تابع للإعجاز البياني وكلاهما قائم على الحروف والكلمات. فكل آية من آيات القرآن الكريم تتميز بوجود إعجاز بياني فيها وتتميز أيضا بوجود بناء رقي محكم لحروفها وكلماتها.

النموذج الأول: الرقم سبعة:

من الأرقام التي ذكرت بكثرة في القرآن الكريم والسنة النبوية هو الرقم سبعة فهل لهذا الرقم خصوصية في العبادات وفي الكون؟ وهل يمكن أن يكون لهذا الرقم فضل عند الله تعالى على باقي الأرقام؟ كما فضل بعض الرسل على بعض في قوله تعالى ﴿تِلْكَ الْأَرْسُلُ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ﴾ [البقرة: ٢٥٣]، وكما فضل بعض الليالي على بعض، فقال في ليلة القدر ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ﴾ (١) وَمَا أَذْرَكَ مَا لَيْلَةُ الْقَدْرِ (٢) لَيْلَةُ الْقَدْرِ خَيْرٌ مِنْ أَلْفِ شَهْرٍ (٣) نَزَّلَ الْمَلَكُ وَالرُّوحُ فِيهَا بِإِذْنِ رَبِّهِمْ مِنْ كُلِّ أَمْرٍ (٤) سَلَامٌ هِيَ حَتَّىٰ مَطْلَعِ الْفَجْرِ (٥) ﴿[سورة القدر: 1-5].

وكما فضل بعض الشهور في السنة مثل شهر رمضان فقال ﴿شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنْزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ هُدًى لِّلنَّاسِ وَبَيِّنَاتٍ مِّنَ الْهُدَىٰ وَالْفُرْقَانِ فَمَن شَهِدَ مِنْكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ وَمَن كَانَ مَرِيضًا أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ وَلِتُكْمِلُوا الْعِدَّةَ وَلِتُكَبِّرُوا اللَّهَ عَلَىٰ مَا هَدَيْتُكُمْ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (١٨٥) ﴿ فهذا الرقم يملك دلالات كثيرة في الكون والقرآن، وكذلك أحاديث المصطفى ﷺ.

حتى تكرر هذا الرقم في كتاب الله جاء بنظام محكم، فلا يوجد كتاب واحد في العالم يتكرر فيه الرقم سبعة بنظام مشابه للنظام القرآني. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أهمية هذا الرقم (82).

الرقم سبعة في القرآن الكريم:

وللرقم سبعة حضور في حياتنا، وعباداتنا، فالسماوات سبع، والأرضين سبع، والأيام سبعة.

يقول الله عز وجل: ﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَوَاتٍ وَمِنَ الْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ﴾ [الطلاق الآية 12].

وطبقات الذرة سبع، ونحن نسجد لله على سبع، ونطوف حول الكعبة سبعاً، ونسعى بين الصفا والمروة سبعاً، حتى

الأحاديث النبوية، قد كان للرقم سبعة حظ وافر فيها وهذا يدل على أهمية هذا الرقم وكثرة دلالاته وأسراره.

فقد أمرنا بسبع، ونهينا عن سبع، والموبيقات سبع، والذين يظلمهم الله في ظله سبعة، وأبواب جهنم سبعة، وأيضا أنزل

القرآن على سبعة أحرف، وأشياء كثيرة يصعب حصرها، بشكل يضع هذا الرقم على قمة الأرقام بعد الرقم واحد الذي يعبر عن وحدانية الله تعالى، فهو الواحد الأحد (83).

الرقم سبعة والسبع المثاني:

يؤكد القرآن على الأهمية البالغة للعدد 7 ويصف الله تعالى فاتحة الكتاب بالسبع المثاني بقوله " ﴿وَلَقَدْ آتَيْنَاكَ سَبْعًا مِّنَ الْمَثَانِي وَالْقُرْآنَ الْعَظِيمَ﴾ (٨٧) ﴿ [الحجر: ٨٧].

ويخبرنا الرسول الأعظم ﷺ في الحديث الصحيح أن السبع المثاني فاتحة الكتاب، ثم إن الله تعالى يصف القرآن

بالمثاني في قوله تعالى ﴿اللَّهُ تَزَلَّ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُّتَشَبِّهًا مَّتَانِي﴾ [سورة الزمر: الآية 23]

فنحن نلمس معنى كلمة المثاني من خلال المتعاكسات الموجودة في القرآن مثل الجنة والنار والدنيا والآخرة، والضلال والهدى، والظلمات والنور، والخير والشر، وغير ذلك كثير في كتاب الله تعالى.

الرقم سبعة والحج:

فعبادات الحج تمثل الركن الخامس من أركان الإسلام وفي هذه العبادة يطوف المؤمن حول بيت الله الحرام سبعة أشواط، ويسعى بين الصفا والمروة سبعة أشواط أيضاً.

وعندما يرمي الجمرات فإن الرسول ﷺ قد رمى سبع جمرات أيضاً، وقد ورد هذا الرقم في الآية التي تحدثت عن الحج والعمرة، يقول الله تعالى: ﴿فَمَنْ تَمَنَّعَ بِالْعُمْرَةِ إِلَى الْحَجِّ فَمَا اسْتَيسَرَ مِنْ الْهَدْيِ فَمَنْ لَمْ يَجِدْ فَصِيَامَ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ فِي الْحَجِّ وَسَبْعِينَ إِذَا رَجَعْتَ مِنْهَا﴾ [البقرة: 196].

الرقم سبعة في القصة القرآنية:

تكرر ذكر الرقم سبعة في القصص القرآني، فهذا نبي الله نوح عليه السلام يدعو قومه للتفكير في خالق السموات السبع فيقول لهم: ﴿أَلَمْ تَرَوْا كَيْفَ خَلَقَ اللَّهُ سَبْعَ سَمَوَاتٍ طِبَاقًا﴾ [نوح: 10].

أما سيدنا يوسف فقد فسر رؤيا الملك القائمة على هذا الرقم، وقد تكرر ذكر هذا الرقم في سياق سورة يوسف مرات عديدة. يقول تعالى: ﴿وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعُ سُنبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُءُوسِي إِن كُنْتُ لِلرُّءُوسِ يَاعْتَبِرُونَ﴾ [يوسف: 43/12].

وقال تعالى: ﴿يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعِ سُنبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ لَعَلِّي أَرْجِعُ إِلَى النَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَعْلَمُونَ﴾ [يوسف: 43/12]. قال تَزَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدْتُمْ فَذُرُّهُ فِي سُنبُلِهِ إِذَا قَلِيلًا وَمَا تَأْكُلُونَ ﴿٧٧﴾ ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تَحْصِنُونَ ﴿٧٨﴾﴾ [يوسف: 48/12].

وقد ورد ذكر الرقم سبعة في عذاب قوم سيدنا هود الذي أرسله الله إلى قبيلة عاد فأرسل عليهم الله الريح العاتية، يقول تعالى: ﴿وَأَمَّا عَادُ فَاهْتَكُوا بَرِيحَ صَرْصَرٍ عَاتِيَةٍ ﴿٦١﴾ سَخَّرَهَا عَلَيْهِمْ سَبْعَ لَيَالٍ وَتَمَنَّى أَنِ تَارَ حُسُومًا فَتَرَى الْقَوْمَ فِيهَا صَرْعَى كَأَنَّهُمْ أُعِجِبَارٌ نَخَلٍ حَاقِيَةٍ ﴿٧٧﴾﴾ [الحاقة: 69/7-6].

وفي قصة سيدنا موسى عليه السلام ورد ذكر الرقم سبعين وهو من مضاعفات الرقم سبعة، يقول تعالى: ﴿وَأَخَارَ مُوسَى قَوْمَهُ سَبْعِينَ رَجُلًا لِّإِيقَاتِنَا﴾ [الأعراف: 155/7].

وقد ورد هذا الرقم في قصة أصحاب الكهف، يقول عز وجل: ﴿سَيَقُولُونَ ثَلَاثَةٌ رَّابِعُهُمْ كَلْبُهُمْ وَيَقُولُونَ خَمْسَةٌ سَادِسُهُمْ كَلْبُهُمْ رَجْمًا بِالْغَيْبِ وَيَقُولُونَ سَبْعَةٌ وَثَامُنُهُمْ كَلْبُهُمْ قُل رَّبِّي أَعْلَمُ بِعَدَّتِهِمْ مَّا يَعْلَمُهُمْ إِلَّا قَلِيلٌ﴾ [الكهف: 22/18]. إذن هناك علاقة بين تكرار القصة القرآنية والرقم سبعة. والذي يتابع تاريخ الشعوب القديمة يلاحظ أن الرقم سبعة يتكرر كثيراً، خصوصاً في تاريخ الفراعنة بمصر القديمة.

الرقم سبعة ويوم القيامة:

هذا في الدنيا، فماذا عن الآخرة؟ وهل هنالك تكرار لهذا الرقم يوم القيامة؟ لا يقتصر ذكر الرقم سبعة على الحياة الدنيا، بل إننا نجد له حضوراً في الآخرة. إن كلمة (القيامة) تكررت في القرآن الكريم سبعين مرة، فهو من مضاعفات السبعة، فالعدد سبعين هو حاصل ضرب سبعة في عشرة:

$$10 \times 7 = 70$$

وكلمة (جهنم) تكررت في القرآن كله سبعاً وسبعين مرة، أي عدداً من مضاعفات السبعة:



وعن أبواب جهنم السبعة يقول سبحانه وتعالى: ﴿لَهَا سَبْعَةُ أَبْوَابٍ لِكُلِّ بَابٍ مِنْهُمْ جُزْءٌ مَقْسُومٌ﴾ [الحجر: 44/15].
أما عن عذاب الله في ذلك اليوم فنجد حضوراً لمضاعفات الرقم سبعة، يقول عز وجل: ﴿ثُمَّ الْجَحِيمُ سَلْوَةٌ﴾ [تُرْفِي سَلِيلَةٍ دَرَعُهَا سَبْعُونَ ذِرَاعًا فَاسْلُكُوهُ] [الحاقة: 30/69 - 32].
ولا ننسى أن الله تعالى قد ذكر الرقم سبعة عند الحديث عن كلماته: ﴿وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِنْ شَجَرَةٍ أَقْلَمٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِنْ بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ [لقمان: 27/31].

أما الرقم سبعة والصدقات:

فقد ورد ذكر هذا الرقم في مضاعفة الأجر من الله تعالى لمن أنفق أمواله في سبيل الله. يقول تعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَكْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلٍ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِائَةُ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ [البقرة: 261/2].
وورد ذكر الرقم (سبعين) وهو من مضاعفات السبعة في سورة التوبة في استغفار الرسول ﷺ فقال الله تعالى: ﴿أَسْتَغْفِرُكُمْ أَوْ لَا سَتَغْفِرُكُمْ إِن سَتَغْفِرُكُمْ سَبْعِينَ مَرَّةً فَلَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَهُمْ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ كَفَرُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ﴾ [التوبة: 80/9].

أما الرقم سبعة والتسبيح:

ففي القرآن الكريم سبع سور بدأت بالتسبيح لله تعالى، وهي: (الإسراء . الحديد . الحشر . الصف . الجمعة . التغابن . الأعلى):

1. ﴿شَبَحَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ، لَوْلَا رَبُّكَ الْمَسْجِدَ الْحَرَامَ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَا الَّذِي بَرَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ، مِنْ آيَاتِنَا إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾ [الإسراء: 1/17].
2. ﴿سَبِّحْ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [الحديد: 1/57].
3. ﴿سَبِّحْ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [الحشر: 1/59].
4. ﴿سَبِّحْ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [الصف: 1/61].
5. ﴿يُسَبِّحُ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [الجمعة: 1/62].
6. ﴿يُسَبِّحُ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ لَهُ الْمُلْكُ وَلَهُ الْحَمْدُ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [التغابن: 1/64].
7. ﴿سَبِّحْ أَسْمَٰرَكَ الْأَعْلَى﴾ [الأعلى: 1/87].

إذن هنالك علاقة بين تسبيح الله والرقم سبعة، ولذلك فقد ارتبط هذا الرقم مع ذكر التسبيح وذكر السماوات في قوله تعالى: ﴿سُبْحَ لَهَ السَّمَوَاتِ السَّبْعِ وَالْأَرْضِ وَمَنْ فِيهِنَّ وَإِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ وَلَكِنْ لَا تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ إِنَّهُ كَانَ حَلِيمًا غَفُورًا﴾ [الإسراء: 44/17].

فهل كل هذه مصادفات؟ فإذا صحت مصادفة واحدة فكيف يجوز أن تجتمع كل هذه المصادفات على نفس الرقم؟ يجب أن نعترف أنه رقم له دلالة، وأنه رقم مهم وجوهري في بناء هيكل الكون وفي تكوين الإنسان وأنه لغز يثير التفكير والتأمل. وقد تعرض ابن القيم -رحمه الله- للعدد سبعة في كتابه فقال: " (84) ..

وأما خاصية السبع فإنها وقعت قدرا وشرعا، فخلق الله عز وجل السماوات السبع والأرض سبعة، والسعي بين الصفا



والمرورة سبعة ورمي الجمار سبع... إلخ.

ثم علق ابن القيم قائلا:

فلا ريب أن لهذا العدد خاصية ليست لغيره، والسبعة جمعت معاني العدد كله وخواصه، فإن العدد شفع ووتر والشفع أول وثنان والوتر كذلك، فهذه أربع مراتب، شفع أول وثنان ووتر أول وثنان ولا تجتمع هذه المراتب في أقل من سبعة، وهي عدد كامل جامع لمراتب العدد الأربع.

ثم قال: والله تعالى أعلم بحكمته وشرعه وقدره في تخصيص هذا العدد هل هو لهذا المعنى أو لغيره⁽⁸⁵⁾.

والأولى التوقف عن الخوض في علة تخصيص هذا العدد بالذكر إلا بدليل صحيح صريح.

النموذج الثاني: التوازن والتناسق في كلمات القرآن الكريم:

أشرنا سابقاً إلى أن الله عز وجل قد أخبرنا أن كل شيء عنده بمقدار بقوله تعالى: ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾ [القمر:

٤٩]، وقوله تعالى: ﴿وَكُلُّ شَيْءٍ عِنْدَهُ بِمِقْدَارٍ﴾ [الرعد: ٨] وهناك تناسق في ورود كلمات وألفاظ القرآن وتوازن في عدد مرات ورود أغلب الألفاظ القرآنية، وقد التفت لذلك الأستاذ عبد الرزاق نوفل في كتابه (الإعجاز العددي في القرآن) بأجزائه الثلاثة، وفي كتابه: (معجزة الأرقام والترقيم في القرآن الكريم)، ومن الإحصاءات التي ذكرها في كتابه الثاني ما يلي:

1. إذا كانت الأعداد الحسابية تقوم على النظام (العشري) أي أن الأعداد تبدأ من الواحد وتنتهي بالعشرة، فإن كل الأعداد العشرية المذكورة في القرآن⁽⁸⁶⁾، وهذه الأرقام هي أصول الأعداد وأسس المحاسبات.
 2. ورد في القرآن الكريم كل النظام المئوي: عشرة، عشرون، ثلاثون، أربعون، خمسون، ستون، سبعون، ثمانون، تسعون⁽⁸⁷⁾.
 3. ورد فيه بعض الكسور مثل (النصف، الثلث، الربع، الخمس، السدس، الثمن)⁽⁸⁸⁾.
 4. ورد فيه بعض الصفات العددية والترتيبات الرقمية مثل: (أول، ثاني، ثالث، رابع، خامس، سادس، ثامن)⁽⁸⁹⁾.
- ومن جميل تناسق الأعداد في الكلمات القرآنية الذي ذكره عبد الرزاق نوفل في كتابه (الإعجاز العددي في القرآن الكريم):

1. التوازن والتساوي في عدد ورود كلمات متضادة، مثل:

أ. وردت كلمتا (الدنيا والآخرة) المتقابلتين في عدد متساو وهو (115) مرة⁽⁹⁰⁾.

ب. وردت كلمتا (الشیطان والملائكة) (88) مرة.

ج. وردت كلمتا (الحياة والموت) (145) مرة.

د. وردت كلمتا (النفع والفساد) (50) مرة.

هـ. وردت كلمتا (الصالحات والسيئات) (167) مرة.

و. وردت كلمتا (الضيق والطمأنينة) (13) مرة.

ز. وردت كلمتا (الصيف والحر) و (الشتاء والبرد) (5) مرات.

ي. وردت كلمتا (الكفر والإيمان) (17) مرة⁽⁹¹⁾.

2. التناسق والتناسب بين الكلمات المتضادة أو المتقاربة:

أ. وردت كلمة (الأبرار) (6) مرات، ضعف كلمة (الفجار) (3) مرات.

ب. وردت كلمة (السر) (32) مرة، ضعف كلمة (الجهر) (16) مرة.



- ج. وردت كلمة (اليسر) (36) مرة، ثلاثة أضعاف كلمة (العسر) (12) مرة.
 د. وردت كلمة (فرعون) (74) مرة، ضعف كلمة (السلطان) (37) مرة.
 هـ. وردت كلمة (المغفرة) (234) مرة، ضعف كلمة (الجزاء) (117) مرة.
 ز. وردت كلمة (شهر) (12) مرة بعدد شهور السنة.
 ك. وردت كلمة (الأيام ويومين) جمعاً ومثنى (30) مرة بعدد أيام الشهر.
 ط. وردت كلمة (يوم) مفردة (365) مرة بعدد أيام السنة⁽⁹²⁾.
 وهذا كله على سبيل المثال لا الحصر.

وما هذه الأرقام والتوافقات العددية إلا دليل مادي على أن القرآن الكريم كتاب صادر من عند الله سبحانه.

النموذج الثالث: الإعجاز العددي في الحروف المقطعة في أوائل السور:

لقد تحدث السابقون عن ظاهرة الإعجاز العددي وتناسقه في الأسلوب القرآني، واستخرجوا منها لطائف حسابية جديرة بالاهتمام حيث وقفوا أمام فواتح السور وحروفها المقطعة، وتوفر صفات الحروف فيها، وأظهروا وجود ظاهرة حسابية فيها، وأول من سبق إلى هذا المجال أبو بكر الباقلاني، حيث أشار إلى ظاهرة "التنصيف" في الحروف المقطعة⁽⁹³⁾.
 واهتم السابقون بظاهرة التنصيف في الحروف المقطعة ووجدوا فيها إحصائيات حسابية، عدوها نظرات بيانية وإشارة إلى الإعجاز العددي في القرآن الكريم ومن هذه النظرات:

1 - عدد الأحرف المقطعة المستخدمة في فواتح السور أربعة عشر حرفاً وهو نصف عدد حروف الهجاء العربية وقد جمع بعضهم هذه الأحرف في عبارة لطيفة وهي " نص حكيم قاطع له سر " وهي عبارة كاشفة ذات دلالة وإشارة إلى وظيفة ومهمة هذه العبارة، يستأنس بها لا أكثر⁽⁹⁴⁾.

2 - ذكر في هذه الأحرف نصف حروف الجهر، وحروف الجهر ثمانية عشر، المذكور منها في فواتح السور تسعة وهي " الألف واللام والميم والراء والعين والطاء والقاف والباء والنون "

3 - ذكر في هذه الأحرف نصف حروف الهمس العشرة، وهو عكس حروف الجهر، وحروف الهمس المذكورة هي " الصاد والكاف والهاء والسين والحاء "

4 - ذكر في هذا الأحرف نصف حروف الشدة الثمانية وهي " الألف والكاف والطاء والقاف " إلى غير ذلك من ظاهرة التنصيف التي ذكرها الباقلاني.

وتبع الباقلاني في التنبيه على هذه الظاهرة الزمخشري وزاد على ما ذكره الباقلاني أن فيها ثلاثة من حروف الاستعلاء السبعة، واثنان من حروف القلقة الخمسة، واثنان من حروف الصفير الثلاثة، واثنان من حروف اللين الثلاثة⁽⁹⁵⁾.

ويقول الراغب الأصفهاني عن الحروف في أوائل السور:

" وهذا العدد المخصوص وكونها في سور معدودة، وجعل بعضها مفرداً وبعضها ثنائياً وثلاثياً ورباعياً وخماسياً، ثم لم يتجاوز ذلك، واختصاصها ببعض الحروف دون بعض، ففيها عجائب وبدائع إذا اطلع عليها علم أنه كما وصفه تعالى بقوله: ﴿لَا يَأْتِيهِ الْبُطْلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ﴾ [فصل: 42]⁽⁹⁶⁾.

وما هذا إلا نوع من أنواع ذكر الإعجاز العددي، وممن ذكر هذا النوع من الإعجاز أيضاً الإمام أبو عبد الله الزركشي في كتابه البرهان حيث قال إن السور التي بدأت بالحروف المفردة بنيت على ذلك الحرف، فإن الكلمات القافية ترددت في سورة (ق) كثيراً، والكلمات الصادية ترددت في سورة (ص) كثيراً وهكذا⁽⁹⁷⁾.



قال الإمام الزركشي: "إن هذه السور إنما وقع في أول كل سورة منها ما كثر ترداده فيما يتركب من كلماتها ويوضح لك ما ذكرت أنك إذا نظرت في سورة منها بما يماثلها في عدد كلماتها وحروفها وجدت الحروف المفتحة بها بتلك السور أفرادا وتركيبا أكثر عددا في كلماتها منها في نظيرتها ومماثلتها في عدد كلماتها وحروفها"⁽⁹⁸⁾.

وهذا يعني أن هناك علاقة بين الحروف المقطعة وبين عدد الأحرف المكررة في السورة المفتحة بها، وإن لم يقم الأوائل بإحصاء دقيق لعدد هذه الأحرف، إلا أنهم أشاروا إلى أن هذا الحرف قد تكرر في كلمات كثيرة مما جعل ذلك يتناسب مع ما افتتحت به السورة.

النموذج الرابع: شمول بعض آيات القرآن الكريم للإعجاز العددي.

وردت العديد من الآيات الكريمة التي تدل صراحة على شمول القرآن كل جوانب العلوم، فيندرج بذلك الإعجاز العددي تحت كنف هذه الآيات الكريمة، منها قول الله تعالى ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسُ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَرَهُ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ مَا خَلَقَ اللَّهُ ذَلِكَ إِلَّا بِالْحَقِّ يُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ [يونس: 5]

وأيضاً قوله تعالى ﴿وَجَعَلْنَا آيَاتٍ فَهْوَنًا آيَةَ الْآيِلِ وَجَعَلْنَا آيَةَ الْفَجْرِ مُبِينَةً لِّتَبْتَغُوا فَضْلًا مِّن رَّبِّكُمْ وَلِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ وَكُلُّ شَيْءٍ فَصْلَانَهُ تَقْصِيلًا﴾ [الإسراء: 12]

يقول السمرقندي: "أي بيناه في القرآن"⁽⁹⁹⁾.

ويقول ابن عاشور: "والتفصيل في الأشياء يكون في خلقها ونظامها"⁽¹⁰⁰⁾.

فهذه الآيات تشير إلى أنه لا بد أن يرى أثر الحساب في بيان تفصيل الآيات الكريمة وهو جانب من جوانب الإعجاز العددي في القرآن الكريم.

يقول الجاحظ مفسراً لقوله تعالى: "عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ": "أجرى الحساب مجرى البيان في القرآن"⁽¹⁰¹⁾.

ويستشهد الإمام الألوسي في إشارته للعدد المذكور في قوله تعالى: ﴿إِنَّ عَدَّةَ الشُّهُورِ عِنْدَ اللَّهِ اثْنَا عَشَرَ شَهْرًا فِي كِتَابِ اللَّهِ﴾ [التوبة: 36] فيقول: ﴿إِنَّ عَدَّةَ الشُّهُورِ﴾ أي مبلغ عدد شهور السنة "عند الله" أي في حكمه "اثنا عشر شهرا" وهي الشهور القمرية المعلومة إذ عليها يدور فلك الأحكام الشرعية "في كتاب الله" أي في اللوح المحفوظ.

فالقرآن الكريم فيه آيات تدل على الحساب ومنازل القمر: ﴿يَوْمَ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ﴾ [التوبة: 32] أي في ابتداء إيجاد هذا العالم، وهذا الطرف متعلق بما في كتاب الله من معنى الثبوت الدال عليه بمنطوقه والمراد أنه في ابتداء ذلك كانت عدتها ما ذكر وهي الآن على ما كانت عليه⁽¹⁰²⁾.

وهذا يدل على الإعجاز العددي للقرآن الكريم، إذ لو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافا كثيرا. فلم يدع أي شخص في العالم من يوم نزول القرآن إلى قيام الساعة بزيادة أو نقصان عدد هذه الشهور، أليس في ذلك دليل على إعجاز القرآن الكريم؟

ومن أمثلة الإعجاز العددي في القرآن الكريم:

نظام العددين 9، 10 في آية البسملة (103).

آية البسملة تشير إلى إحدى روائع الترتيب القرآني، ويعني بذلك نظام العددين (9، 10)، لقد جاءت آية البسملة مؤلفة من (19) حرفاً وفق الرسم العثماني (9) أحرف مكررة، و (10) حروف هي عدد ما ورد فيها من حروف اللغة، وفق



العلاقة الرياضية المجردة في العدد (19)، فالعدد (19) يتألف من العددين (9+10) وفي ترتيب سور القرآن الكريم وآياته من الشواهد ما يؤكد هذه الحقيقة.

ومن أول هذه الشواهد، ما نلاحظه في قسمة سور القرآن الكريم إلى مجموعتين:

السور الفردية الآيات وعددها (54) سورة (6/9)، والسور زوجية الآيات وعددها (60) سورة (6/10). وليس من الصعب ملاحظة أن النسبة بينهما هي (9 إلى 10) وفق إشارة البسمة.

وقد حاول الأستاذ: (بسام نهاد) أن يجد تفسيراً لهذين الرقمين (60، 54) فكانت النتيجة إنهما يرتبطان بالرقم (19) فقال أن $(19 \times 6 = 114)$.

فإذا ضربنا $(60 = 10 \times 6)$.

وإذا ضربنا $(54 = 9 \times 6)$ (104).

وهذا ربما يستأنس به على هذه الموافقة إلا أننا لا نوافقه على أن هذا إعجاز، إذ إن هذه العملية الحسابية مجرد موافقات تابعة للظاهرة الشكلية العامة في القرآن وهي (تناسق الأعداد) ثم إنه ليس فيها تحدٍ، بل تقود في مجملها إلى ما فيه التحدي وهو (الإعجاز البياني).

ثم إننا لا نعتقد أن العدد (19) له ميزة خاصة في القرآن فقد ذكر كسائر الأعداد، وكل ما يجوز عليه، أي الرقم (19)، يجوز على أي رقم آخر في القرآن.

مما سبق يتضح أن مراعاة دقة الكلمات والأعداد قد روعيت في كلام الله سبحانه وتعالى، وفي حديث رسول الله ﷺ وفي تفسير سلف الأمة رضوان الله عليهم لكتاب الله تعالى، وفي تفسير المتقدمين من أهل العلم لكتاب ربهم. وبذلك لا يبقى أي مجال للشك في أن مسألة الإعجاز العددي راسخة الجذور منذ فجر الإسلام إلى يومنا الحالي.

أما عن أثر الإعجاز العددي في توجيه السلوك الإنساني فيتمثل فيما يلي:

1 - الإعجاز العددي دعوة إلى التفكير والتأمل والتدارس في كتاب الله تعالى، مصداقا لقوله تعالى ﴿ أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْفُرُاتِ أَمْرًا عَلَى قُلُوبٍ أَفْهَامًا ۖ ﴾ [محمد: ٢٤] فإن حب الإسلام والرغبة في تنزيه القرآن: تصديقا لقوله تعالى ﴿ لَا يَأْتِيهِ الْبُطْلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ ۖ ﴾ [فصلت: ٤٢]، يدفعان إلى التدقيق والتحقيق وإلى الدقة والموضوعية والمنهجية السوية، وبذلك يظهر أثر قوله تعالى ﴿ سُرِّيهِمْ ءَايَاتُنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَبْيُنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَّلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ ۖ ﴾ [فصلت: ٥٣]، فقوله ﴿ فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ ﴾ يدل على أن هذه الآيات الكريمة تشمل الوجود كله، ومن ذلك ما ظهر لنا مع تطور العلوم ومع ما سيظهر مستقبلا "

فدعوة الله عز وجل للبشرية بالتفكير وتبيان الآيات ستهدينا - إن شاء الله - إلى وجه عظيم من وجوه الإعجاز القرآني، وسيكون له انعكاسات إيجابية على مستوى البشرية جمعاء في زيادة الإيمان، وعلى مستوى الدراسات المتعلقة بالقرآن الكريم واعجازه، وعلى مستوى تفنيد الشبهات التي تثار حول القرآن واعجازه.

2 - جعل القرآن الكريم دستوراً وأساساً لحياة البشرية، وذلك في تنظيم تعاملاتهم مع الله، وفيما بينهم، وسمو هذه التعاملات والارتفاع بها إلى المستوى المذكور في القرآن الكريم، وللإعجاز العددي إسهامات في ذلك للناس كافة بغض النظر عن لغاتهم أو قدرتهم على تذوق اللغة العربية لأن الأعداد لغة علمية وعالمية، خاصة أن المعجزة القرآنية باقية ومتصاعدة على مر العصور، والقرآن الكريم صالح لكل زمان ومكان، ففي الحديث الطويل الذي يعدد بعض أنواره وأسواره: " لا تنقضي عجائبه" (105).

3 - تجديد بنية رسالة الإسلام وأسلوب الدعوة وانعكاس أثرها على الأفراد كما قال تعالى ﴿لَيَسْتَيِّمَنَّ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ وَزَادَ الَّذِينَ آمَنُوا إِيمَانًا﴾ [المائدة: ٣١]، فإذا كان المعاصرون لرسول الله ﷺ تداركوا وجه الإعجاز البياني للقرآن الكريم، وشاهدوا بأعينهم كثيرا من المعجزات الحسية عنه ﷺ فإن الله سبحانه وتعالى شاء أن يرى العصور التي تسود فيها الثقافات العلمية والكونية وجهها آخر من وجوه الإعجاز القرآني، وهو الإعجاز العددي الذي يناسب فكر البشر في هذا العصر، وبذلك تتجدد بنية رسالة الإسلام وتقوم عليهم حجة القرآن بما أدركوه فيه من الإعجاز المناسب لعقولهم، وأصبح كل الناس على اختلاف لغاتهم وأجناسهم وأوطانهم مدعويين للنظر في هذه البراهين، ومطالبين بالاقتناع بها، ومطالبين بالإيمان بمعجزة القرآن، وبهذا تصبح تلك البراهين إلى جانب الأدلة المستمدة من عقيدة التوحيد والتشريعات والأخلاقيات والسلوكيات الإسلامية ألسنة الدعوة ومصابيح الهداية إلى دين الإسلام، يضاف إلى ذلك ما يحدثه الإعجاز العددي من الثقة وزيادة اليقين لدى المسلمين الذين فتنوا في دينهم بالعلوم الكونية التي هي عماد تقدم الحضارة المادية المعاصرة.

4 - الإعجاز العددي له أثره الفعال في حياة البشرية جمعاء، ودعوة من الله للبشرية في قوله تعالى ﴿وَحَمَلْنَا أَلِيلَ وَالنَّهَارَ عَائِينَ هَمُونََ آيَةَ أَلِيلٍ وَحَمَلْنَا آيَةَ النَّهَارِ مُبْصِرَةً لِنَبْتَغُوا فَضْلًا مِّن رَّبِّكَمْ وَلِنَعْلَمُوا عَدَدَ النَّسَبِ وَالْحَسَابَ وَكُلَّ شَيْءٍ فَضَّلْنَاهُ تَفْصِيلًا﴾ [الإسراء: ١٢] (106).

يقول الرازي: معناه: أن كل ما يحتاج إليه من دلائل التوحيد والنبوة والمعاد فقد صار مذكورا في القرآن الكريم (107). وإذا بين الله سبحانه وتعالى كل شيء بيانا واضحا منظما دقيقا، وأودع فيه جميع دلائل النبوة فمن باب أولى أنه نظم آيات الكتاب تنظيما متناهي الدقة، وجعل الحساب دليلا على ذلك.

والعلم بعدد السنين والحساب له الأثر في العبادات والمعاملات، فبالحسابات تعرف أوقات العبادات اليومية والشهرية والسنوية كالصلاة، والصيام، والحج، والزكاة، والمعاملات وتمثل في أداء الحقوق ومعرفة الأشهر الحرم كقوله تعالى ﴿أَقِمِ الصَّلَاةَ لِذِكْرِكَ الشَّمْسِ إِلَى غَسَقِ اللَّيْلِ وَقُرْآنَ الْفَجْرِ إِنَّ قُرْآنَ الْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودًا﴾ [الإسراء: ٧٨] وقوله تعالى ﴿الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَةٌ﴾ [البقرة: ١٩٧]

وقوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَانَيْتُمْ بِدِينٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ﴾ [البقرة: ٢٨٢] وقوله تعالى ﴿إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ عِنْدَ اللَّهِ اثْنَا عَشَرَ شَهْرًا فِي كِتَابِ اللَّهِ يَوْمَ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ مِنْهَا أَرْبَعَةٌ حُرُمٌ﴾ [التوبة: ٣٦]

فالحمد لله الذي أودع في كل آية من آيات كتابه أسراراً لا تحصى وعجائب لا تنقضي ومعجزات لا تنفد، ومعجزات القرآن تتجدد عبر الزمان، شاء الله أن يجعل لكل نبيأ زمنا خاصا يتحقق فيه، تصديقا لقوله عز وجل ﴿إِنَّ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِلْعَالَمِينَ﴾ [التكوير: ٨٧-٨٨] والناتج والتوصيات:

1- الإعجاز العددي هو أسلوب جديد في كتاب الله يناسب عصرنا هذا، والهدف منه هو زيادة إيمان المؤمن كما قال تعالى ﴿وَزَادَ الَّذِينَ آمَنُوا﴾ [المائدة: ٣١] وهو وسيلة أيضا لتثبيت المؤمن وزيادة يقينه بكتاب ربه لكي لا يرتاب ولا يشك بشيء من هذه الرسالة الإلهية، وكما قال تعالى في الآية ذاتها ﴿وَلَا يَرْتابَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾ [الأنعام: ٨٨] ﴿قُلْ لِّنَّ أَجْمَعَتِ الْإِنْسِ وَالْجِنِّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَتْ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا﴾ [الإسراء: ٨٨]

- 2- الإعجاز العددي للقرآن دلالة واضحة على أننا عاجزون عن تأليف كتاب فيه نظام رقمي دقيق لتكرار الكلمات مثل القرآن.
 - 3- يهدف البحث إلى إثبات مادي رقمي على أن ترتيب سور القرآن الكريم هو وحي من عند الله، ولو تغير ترتيب سورة واحدة أو آية واحدة من القرآن كله فإن النظام الرقمي الدقيق جدا سيختل، بل لن يكون هناك نظام رقمي، وصدق الله القائل: ﴿مَا قَرَأْتَ فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ﴾ [الأنعام: 38]
 - 4- ذكر الأرقام والأعداد القرآنية يثير ذهن السامع ويحرك مكنون رغبته في البحث عن تلك الدلائل ويرغب غير المسلمين في الإسلام، بأن نعرض عليهم سمو معانيه وعظمة تشريعاته وصحة مقولاته العلمية التي توافق كلها العلم الحديث.
 - 5- ليس في الإسلام تقديس للأرقام، وليس هناك مزية خاصة لعدد بعينه، والأعداد لم تقصد لذاتها، فيجب التأكيد دائما على أن لغة الأرقام ليست هدفا بحد ذاتها، وإنما هي وسيلة لرؤية عجائب القرآن في عصر التكنولوجيا الرقمية الذي نعيشه اليوم.
 - 6- الإعجاز العددي في القرآن لون من ألوان البيان المعجز الذي لم تصل إليه ألباب العرب، وليس إعجازا بذاته، لأن الأعداد والأرقام حسابات مادية، ومعجزة القرآن الكريم معنوية.
 - 7- الحسابية الصحيحة هي ما جاءت بدون تكلف، إلا أننا لا نوافقهم على تسمية (التناسق أو التوافق العددي) بالإعجاز العددي، لأنه يجب التفريق بين ما وقع فيه التحدي من الإعجاز وبين المضامين القرآنية.
 - 8- الإعجاز العددي يحتاج إلى تفكير وبصيرة في إظهار الأوجه الرقمية والأنظمة العددية التي يظهرها ترابط سور القرآن الكريم وآياته وكلماته، وليس إيجاد نظام حسابي لترتيب السور والآيات، وهذا أمر تتفاوت فيه قدرات البشر؛ لذلك تختلف آراؤهم فيه بين منكر ومؤيد، على نحو أوجه الإعجاز الأخرى التي يدركها العلماء، كل وفق تخصصه.
 - 9- الإشارات الرقمية في القرآن الكريم باب مفتوح للبحث، إلا أن ذلك من المسائل الظنية ولا تتسم بصفة القطع بأي حال من الأحوال، ما لم تكن معززة بنتائج مستندة إلى قواعد رياضية وإحصائية رصينة⁽¹⁰⁸⁾.
 - 10- الإعجاز القرآني ليس بالصدفة، وإنما كان ببلاغته ولغته وبيانه، ومن هنا يبين البحث تلك الإعجازات التي بينها القرآن الكريم.
 - 11- تتميز مسألة الإعجاز العددي بأنها قضية استقرائية بالدرجة الأولى ومن هنا فهي لا تحتاج إلى دليل نصي من القرآن أو السنة، لأننا نتحدث عن بنية القرآن الكريم، حرفا وكلمة وآية وسورة⁽¹⁰⁹⁾.
- التوصيات:
- 1- ضرورة الالتزام بالضوابط الشرعية والعلمية عند التعامل مع القرآن الكريم، للوقوف على ظاهرة الإعجاز الكامنة فيه، والمتجددة في كل عصر، وذلك في معرفة قواعد التفسير المعتمدة عند العلماء.
 - 2- ضرورة الربط بين ظاهرة الإعجاز العددي ومعاني القرآن بما يحقق مقاصد القرآن الكريم وهدايته، على نحو مظاهر الإعجاز القرآني الأخرى البياني والعلمي والتشريعي، أما الكشف عن التوافقات والاختلافات في الأعداد وأرقام السور والآيات المجرد من المضمون والمعنى فلا يحقق المقاصد والغاية من هداية القرآن الكريم.
 - 3- التآني وعدم الاستعجال في الحكم على الأمور، سلبا أو إيجابا، فللعجلة آثارها السيئة، سواء كانت بإثبات ذلك أو بنفيه.



- (1) ابن منظور، لسان العرب: 370/5؛ الجوهري، الصحاح في اللغة: 447/16 - 448.
- (2) الفيروز آبادي، القاموس المحيط: 51/2.
- (3) الزبيدي، تاج العروس: 30/8.
- (4) العيني، عمدة القاري شرح صحيح البخاري: 95/25.
- (5) العبادلة، تأصيل فكرة الإعجاز العددي في القرآن الكريم: 20، المقوشي، الدلالة على العدد في القرآن الكريم، ص 238.
- (6) بضم الجيم وفتح الميم المشددة وهو ما كان يعرف عند اليهود من وضع قيمة رقمية لكل حرف عربي حسب ترتيب "أبجد هوز" وقد يكون لهذا الحساب أساس ديني عند اليهود وقد استخدمه بعض المسلمين في التاريخ، كما استخدمه أهل السحر والكهانة والشعوذة. ينظر: الماوردي، النكت والعيون: 63/1، وحساب الجمل نفسه مجرد اصطلاح تحكيمي محض لا يقوم على منطق من عقل أو علم، فمن رتب الحروف على هذا النحو: (أ ب ج د هـ و ز ح ط ي.....) إلخ؟ ولماذا لم يرتب هكذا (أ ب ت ث ز س ش) أو أي ترتيب آخر. وعلى هذا فتفسير القرآن أو عد حروف فواتحه على طريقة حساب الجمل مردود قطعاً، لا دليل عليه من النقل الصحيح والعقل الصريح من اللغة أو غيرها، عبد الحميد، نظرات في تفسير آيات من القرآن الكريم: 11.
- (7) الطبري، جامع البيان: 219/1، وقال أحمد شاكر هذا حديث ضعيف الإسناد.
- (8) شكري، مقولة الإعجاز العددي دراسة نقدية: 226.
- (9) رضا، تفسير المنار: 122/1.
- (10) ابن الجوزي، زاد المسير في علم التفسير: 206/6؛ البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور: 492/8.
- (11) ابن عطية، المحرر الوجيز لابن عطية: 61/1.
- (12) أبو حيان، تفسير البحر المحيط: 17/11.
- (13) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: 92/1.
- (14) ابن حجر، فتح الباري: 265/4.
- (15) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: 111/1؛ ابن عطية، المحرر الوجيز: 61/1.
- (16) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: 281/10.
- (17) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 291/29، والاستيقان قوة اليقين، فالسين والتاء فيه للمبالغة والمعنى ليستيقنوا صدق القرآن حيث يجدون هذا العدد مصدقاً لما في كتابهم.
- (18) البقاعي، نظم الدرر في تناسب الآيات والسور: 550/8.
- (19) السيوطي، الإتقان في علوم القرآن: 337/4.
- (20) الطائي، الفتوحات المكية: 12/2: 80/3.
- (21) شكري، مقولة الإعجاز العددي: 17، 18.
- (22) نوفل، الإعجاز العددي في القرآن الكريم: 697/26.
- (23) شكري، مقولة الإعجاز العددي: 19.
- (24) خضر، ضوابط الإعجاز العددي في القرآن الكريم.
- (25) الرومي، ضوابط الإعجاز العددي في القرآن الكريم: 6.



- (26) الطبعة الأولى، جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم.
- (27) الطبعة الأولى، ط دار الكندي للنشر والتوزيع.
- (28) صواب، الإعجاز العددي في القرآن الكريم: 21.
- (29) عباس، إعجاز القرآن الكريم: 135.
- (30) هيتو، المعجزة القرآنية: 294.
- (31) مقال بعنوان "دعوى الإعجاز في حادثة مركز التجارة في أمريكا على شبكة الإنترنت موقع مفكرة المقال بعنوان "دعوى الإعجاز في حادثة مركز التجارة في أمريكا على شبكة الإنترنت موقع مفكرة الإسلام".
- (32) صواب، الإعجاز العددي في القرآن: 21.
- (33) هيتو، المعجزة القرآنية: 298، والحديث ذكره ابن كثير في تفسيره: 39/1، وقد ورد في ذلك حديث ضعيف وهو مع ذلك أدل على بطلان هذا المسلك من التمسك به على صحته.
- (34) ينظر في هذه التقسيمات والإحصاءات: ابن الجوزي، فنون الأفتان في عيون علوم القرآن: 245؛ السخاوي، جمال القراء وكمال الإقراء: 388/1.
- (35) السيوطي، إتقان في علوم القرآن: 151/1.
- (36) نفسه، والصفحة نفسها.
- (37) هيتو، المعجزة القرآنية: 321.
- (38) عبد الباقي، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم: 88.
- (39) عليوي، معجزة القرن العشرين في كشف سباعية وثلاثة أوامر القرآن الكريم: 13.
- (40) الطبري، جامع البيان: 127/1.
- (41) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 51/1.
- (42) نوفل، الإعجاز العددي للقرآن الكريم: 19.
- (43) المرجع نفسه.
- (44) نفسه: 16.
- (45) الجندي، معجزة القرآن الجديدة، بنية الآيات والسور: 33.
- (46) جرار، الإعجاز العددي بين المؤيدين والمعارضين: 18.
- (47) صواب، الإعجاز العددي في القرآن الكريم دراسة: 23.
- (48) العبيدي، المنظار الهندسي للقرآن الكريم: 276.
- (49) شكري، مقولة الإعجاز العددي: 234؛ الحلبي، ما يسمى الإعجاز العددي في القرآن: 100؛ أبو خضر، بدأ العد التنازلي: 15/1.
- (50) الحلبي، ما يسمى الإعجاز العددي: 106.
- (51) الزرقاني، مناهل العرفان في علوم القرآن: 376.
- (52) إعجاز الرقم (19): 42.
- (53) الرومي، ضوابط الإعجاز العددي في القرآن الكريم: 7.



- (54) شكري، مقولة الإعجاز العددي دراسة نقدية: 33.
- (55) الكحيل، إشراقات الرقم سبعة في القرآن الكريم: 47.
- (56) المرجع نفسه: 230.
- (57) صواب، الإعجاز العددي في القرآن الكريم: 5.
- (58) خليفة، معجزة القرآن الكريم: 11.
- (59) ومع وجود الخلاف أيضا -في كون هذه السورة ثاني ما نزل من القرآن، فقد ذكر ابن عاشور الخلاف في ذلك، ورجح أن الصحيح ما روى عن عائشة ؓ أن سورة المدثر نزلت بعد سورة العلق "التحرير والتنوير الطاهر ابن عاشور (58/14)، والحديث رواه مسلم في كتاب الإيمان، باب- بدء الوحي إلى رسول الله ﷺ: 143/16.
- (60) خليفة، معجزة القرآن الكريم: 20.
- (61) نفسه: 21.
- (62) صواب، الإعجاز العدد في القرآن الكريم: 7.
- (63) الرومي، ضوابط الإعجاز العددي: 8.
- (64) شكري، مقولة الإعجاز العددي: 27.
- (65) خليفة، معجزة القرآن الكريم: 221.
- (66) الحديث أخرجه البخاري في كتاب الإيمان، باب سؤال جبريل النبي ﷺ عن الإيمان والإسلام والإحسان وعلم الساعة: 27/1، ومسلم في كتاب الإيمان، باب بيان الإيمان والإسلام والإحسان: 37/1، واللفظ لمسلم.
- (67) زاهدة، أهل الكهف بين العدة والمدة: 75.
- (68) ابن تيمية، مجموع الفتاوى: 258/13.
- (69) الحديث رواه الترمذي في سننه. كتاب تفسير القرآن: 199/5، وقال عنه: حديث حسن صحيح ورواه أحمد في مسنده: 233/1.
- (70) الطبطبائي، تفسير الميزان في تفسير القرآن: 42/6، 43.
- (71) الرومي، ضوابط الإعجاز العددي في القرآن الكريم: 13.
- (72) نوفل، معجزة الأرقام والترقيم: 83.
- (73) نوفل، الإعجاز العددي للقرآن الكريم: 15/2.
- (74) المرجع نفسه: 168/3.
- (75) المرجع نفسه: 135/3، 149.
- (76) صواب، الإعجاز العددي في القرآن: 10.
- (77) يقول فهد الرومي كيف يجزء على مثل هذا القول، أو يظن أن السابقين كلهم ضيعوا القراءات المتواترة حتى هداه الله إليها ليقدم برهانها الذي خفي على العصور السابقة. ضوابط الإعجاز العددي في القرآن الكريم: 9.
- (78) نقد النظرية الإعجازية في القرآن الكريم: 16- 17 للمهندس عدنان الرفاعي ضمن كتابه المعجزة.
- (79) مسلم، إعجاز القرآن في عهد الحاسوب: 15.



- (80) بحث وقفات مع فكرة الإعجاز العددي. أحمد خالد شكري، واعتمد في هذه الشروط على كتابين أشار إليهما في الهامش وهما: الوجيز في علوم الكتاب العزيز، محمد المجالي: 209، 216، وقضية الإعجاز العلمي في القرآن الكريم بين المؤيد والمعارض: زغلول النجار: 71، 76.
- (81) ينظر: الكحيل، آفاق الإعجاز الرقعي: 8.
- (82) الكحيل، آفاق الإعجاز الرقعي في القرآن الكريم: 14.
- (83) ينظر: موسوعة الإعجاز الرقعي: 17.
- (84) ابن قيم الجوزية، اد المعاد في هدى خير العباد: 90/4.
- (85) نفسه، والصفحة نفسها.
- (86) كما قال تعالى: ﴿وَاللَّهُمَّ إِنَّهُ وَحْدٌ﴾ [البقرة: 163]. ﴿وَقَالَ اللَّهُ لَا تَتَذَكَّرُونَ إِلَهَيْنِ اثْنَيْنِ﴾ [النحل: 51] ﴿وَلَا تَقُولُوا ثَلَاثَةً﴾ [النساء: 171]. ﴿فِي الزَّيْتُونِ أَيْمُونًا سَوَاءً لِلسَّالِفِينَ﴾ [فصلت: 10] ﴿خَمْسَةً سَادِسُهُمْ كُلِّهِمْ﴾ [الكهف: 22] ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ﴾ [ق: 38] ﴿وَيَقُولُونَ سَبْعَةً وَثَامِنُهُمْ كُلِّهِمْ﴾ [الكهف: 22] ﴿وَيَجْعَلُ عَرْشَ رَبِّكَ فَوْقَهُمْ يَوْمَئِذٍ ثَمَنِيَّةً﴾ [الحاقة: 17] ﴿وَكُنَّا فِي الْمَدِينَةِ ثَمَنَةً رَهْطٍ﴾ [النمل: 48] ﴿تِلْكَ عَشْرَةٌ كَامِلَةٌ﴾ [البقرة: 196].
- (87) كما في قوله تعالى: ﴿تِلْكَ عَشْرَةٌ كَامِلَةٌ﴾ [البقرة: 196] ﴿إِنْ يَكُنْ مِنْكُمْ عَشْرُونَ صَبَرُوا بِمَا نَتْنِي﴾ [الأنفال: 65] ﴿وَوَعَدْنَا مُوسَى ثَلَاثِينَ لَيْلَةً وَأَتَمَمْنَاهَا بِعَشْرِ قَتَمٍ مِيقَتَ رَبِّهِ أَزْبَعِينَ لَيْلَةً﴾ [الأعراف: 142] ﴿فَلَيْتَ فِيهِمْ أَلْفَ سَنَةٍ إِلَّا خَمْسِينَ عَامًا﴾ [العنكبوت: 14] ﴿فَإِطْعَامُ سِتِّينَ مَسْكِينًا﴾ [المجادلة: 4] ﴿فِي سِلْسِلَةٍ ذَرْعُهَا سَبْعُونَ ذِرَاعًا فَاسْلُكُوهُ﴾ [الحاقة: 32] ﴿فَاجْلِدُوهُ ثَمَنِينَ﴾ [النور: 4] ﴿هَذَا آخِي لَهُ ثَمَنٌ وَسُورَةٌ تَجْعَلُ لَكَ نَجَّةً﴾ [ص: 23].
- (88) آيات المواريث في سورة النساء: 11، 12. وورد الخمس في سورة الأنفال: 41.
- (89) ينظر هذه الإحصاءات في البيان نقلاً عن: نوفل، معجزة الأرقام والترقيم: 6353.
- (90) وهذا يمكن معرفته بمجرد الرجوع إلى: عبد الباقي، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم: 21-23، الآخرة: 262: 263.
- (91) ينظر: نوفل، الإعجاز العددي للقرآن الكريم: 34، 47.
- (92) ينظر: نفسه: 4443.
- (93) الباقلاني، إعجاز القرآن: 44.
- (94) الزركشي، البرهان في علوم القرآن: 1/167.
- (95) الزمخشري، الكشاف: 1/17.
- (96) الراغب الاصفهاني، تفسير الراغب الاصفهاني: 1/70.
- (97) نفسه: 1/169.
- (98) الزركشي، البرهان: 1/272؛ السيوطي، الإتقان في علوم القرآن: 2/299.
- (99) السمرقندي، بحر العلوم: 2/304؛ وينظر: السمعاني، تفسير السمعاني: 3/225.
- (100) ابن عاشور، التحرير والتنوير: 15/45.
- (101) الجاحظ، الحيوان للجاحظ: 1/47.
- (102) جرار، إرهابات الإعجاز العددي في القرآن الكريم: 28.
- (103) جلعوم، أسرار ترتيب القرآن قراءة معاصرة: 22.



- (104) الألوسي، روح المعاني: 6/130.
- (105) الدارمي، سنن الدارمي: 2/526، ح (3284)؛ الترمذي، سنن الترمذي، ح (2967)، وقال الترمذي: هذا حديث لا نعرفه إلا من هذا الوجه.
- (106) أبو حيان، تفسير البحر المحيط: 2/162.
- (107) ينظر: الرازي، التفسير الكبير: 20/225.
- (108) خضر، ضوابط الإعجاز العددي في القرآن الكريم: 28.
- (109) جرار، المقتطف من بيان الإعجاز العددي: 20.

المراجع

القرآن الكريم.

- السيوطي، ع. ب. أ. (1996). *الإتقان في علوم القرآن*. (ط.1). دار الفكر.
- الكحيل، ع. (1427). *إشراقات الرقم سبعة في القرآن الكريم* (ط.1). جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم.
- جرار، ب. ن. (2015). *الإعجاز العددي بين المؤيدين والمعارضين* (ط.3). مركز نون للدراسات والأبحاث القرآنية.
- صواب، ص. (2009). *الإعجاز العددي في القرآن الكريم*. دراسة نقدية تأصيلية. *مجلة الكلية العليا للقرآن الكريم*، (7)، 10-83.
- نوفل، ع. (1976). *الإعجاز العددي للقرآن الكريم* (ط.1). مؤسسة دار الشعب للطباعة والنشر.
- الباقلاني، م. (د.ت). *إعجاز القرآن* (السيد أحمد صقر، تحقيق؛ ط.4)، دار المعارف.
- عباس، ف. ح. (1999). *إعجاز القرآن الكريم*، دار الفرقان.
- مسلم، م. (2005). *إعجاز القرآن في عهد الحاسوب مسلم*، جامعة الزرقاء الأهلية كلية الشريعة *إعجاز القرآن الكريم في عصر الحاسوب الإعجاز العددي بحث مقدم إلى: مؤتمر كلية الشريعة السابع، إعجاز القرآن الكريم*، 18-20، 2005.
- الكحيل، ع. (2006). *آفاق الإعجاز الرقمي في القرآن الكريم* (ط.1). دار وحي القلم.
- زاهدة، ع. (2002). *أهل الكهف بين العدة والمدة* (ط.1). مطبعة الاعتصام.
- عمر، م. ز. (1975). *البحث العلمي مناهجه وتقنياته*، مطبعة خالد حسن الطرابيبي.
- السمرقندي، ن. ب. م. (1997). *تفسير السمرقندي المسمى بحر العلوم* (محمود مطرجي، تحقيق). دار الفكر.
- أبو حيان، م. ب. ي. (1978). *البحر المحيط في التفسير* (ط.2). دار الفكر.
- أبو خضر، م. (2000). *بدأ العد التنازلي*، جامعة ميتشيغان.
- الزركشي، م. ب. ع. (1972). *البرهان في علوم القرآن* (محمد أبو الفضل، تحقيق). مطبعة عيسى البابي الحلبي.
- الزبيدي، م. ب. م. (1965). *تاج العروس من جواهر القاموس*، دار الهداية.
- ابن عاشور، م. ا. ب. م. (1997). *التحرير والتنوير*، الدار التونسية داسنحون.
- جلغوم، ع. إ. (2007). *معجزة الترتيب القرآني* (ط.1). جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم.
- ابن عطية، ع. ب. غ. (1993). *تفسير ابن عطية المسمى المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز* (عبد السلام عبد الشافي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الألوسي. (د.ت). *تفسير الألوسي المسمى روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع*. دار الفكر.



- رضا، م. ر. (1990). *تفسير القرآن الحكيم المعروف بتفسير المنار*. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الطباطبائي، م. ح. (1394). *تفسير الميزان* (ط. 2). مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.
- الطبري، محمد بن جرير. (د. ت.). *جامع البيان عن تأويل أي القرآن* (أحمد محمد شاكر، تحقيق). دار المعارف.
- الترمذي. (د. ت.). *الجامع الصحيح* (أحمد محمد شاكر، تحقيق)، دار إحياء التراث العربي.
- القرطبي، أ. ع. (د. ت.). *الجامع لأحكام القرآن*، دار القلم للتراث.
- السخاوي. (1990). *جمال القراءة وكمال الإقراء* (عبدالحق عبد الدائم سيف، تحقيق؛ ط. 1)، مؤسسة الكتب الثقافية.
- الجاحظ، ع. ب. ب. (1996). *الحيوان دار الجبل*.
- ابن قيم الجوزية. (1980). *زاد المعاد في هدى خير العباد* (ط. 4). مؤسسة الرسالة.
- الجوهري. (1407). *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*، دار العلم للملايين.
- خضر، م. ز. (1998). *ضوابط الإعجاز العددي في القرآن الكريم*، المؤتمر العالمي الرابع لبيدع الزمان سعيد النورسي، "نحو فهم عصري للقرآن الكريم" - رسائل النور أنموذجا "تركيا - إستانبول.
- العيبي، ب. (د. ت.). *عمدة القاري شرح صحيح البخاري*، دار إحياء التراث العربي.
- ابن حجر، أ. ب. ع. (د. ت.). *فتح الباري شرح صحيح البخاري* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق)، دار المعرفة.
- الطائي، م. أ. (1418). *الفتوحات المكية في معرفة الأسرار الملكية* (ط. 1). دار إحياء التراث العربي.
- ابن الجوزي، ع. ب. ع. (1987). *فنون الأفنان في عيون علوم القرآن* (حسن ضياء الدين عتر، تحقيق). دار البشائر الإسلامية.
- ابن منظور، ج. أ. (د. ت.). *لسان العرب*، دار صادر.
- الحلي، ع. ع. (1428). *ما يسمى الإعجاز العددي في القرآن*، دار النهضة.
- نوفل، ع. (1983). *معجزة الأرقام والترقيم في القرآن الكريم*، دار الكتاب العربي.
- النجدي، ع. (د. ت.). *معجزة القرآن الجديدة بنية الآيات والسور*، دار ابن قتيبة.
- خيتو، م. ح. (1998). *المعجزة القرآنية، الإعجاز العلمي والغيبى* (ط. 3). مؤسسة الرسالة.
- عليوي، أ. خ. (د. ت.). *معجزة القرن العشرين في كشف سباعية وثلاثية أوامر القرآن الكريم*، دار الإيمان.
- المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم 0 محمد فؤاد عبد الباقي، ط دار الدعوة.
- المقوشي، ع. ب. ع. (2021). *الدلالة على العدد في القرآن الكريم. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 1 (7)، 228-208.
- <https://doi.org/10.53286/arts.v1i7.277>
- العبيدي، خ. ف. (1422). *المنظار الهندسي للقرآن الكريم*، دار المسيرة.
- البقاعي، إ. ب. ع. (د. ت.). *نظم الدرر في تناسب الآيات والسور*، دار الكتب العلمية.
- المواردي، ع. ب. م. (1982). *تفسير المواردي = النكت والعيون* (خضر محمد خضر، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية.

Arabic References

al-Qur'ān al-Karīm.

al-Suyūṭī, 'A. b. U. (1996). *al-Itqān fī 'ulūm al-Qur'ān*. (Ṭ. 1). Dār al-Fikr.

Alkhyāl, 'A. (1427). *Ishrāqāt al-raqm sab'at fī al-Qur'ān al-Karīm* (Ṭ. 1). Jā'izat Dubayy al-Dawliyah lil-Qur'ān al-Karīm.

Jarrār, b. N. (2015). *al-i'jāz al-'adadī bayna al-mu'ayyidīn wa-al-mu'aridīn* (Ṭ. 3). Markāz Nūn lil-Dirāsāt wa-al-Abhāth al-Qur'āniyah.



- Şawāb, Ş. (2009). al-i'jāz al-'adadī fi al-Qur'ān al-Karīm, dirāsah naqdiyyah ta'şīliyah. *Majallat al-Kulliyah al-'Ulyā lil-Qur'ān al-Karīm*, (7), 10-83.
- Nawfal, 'A. (1976). *al-i'jāz al-'adadī lil-Qur'ān al-Karīm* (T. 1). Mu'assasat Dār al-Sha'b lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.
- al-Baqillānī, M. (D. t). *I'jāz al-Qur'ān* (al-Sayyid Aḥmad Şaqr, taḥqīq ; T. 4), Dār al-Ma'ārif.
- 'Abbās, F. H. (1999). *I'jāz al-Qur'ān al-Karīm*, Dār al-Furqān.
- Muslim, M. (2005). *I'jāz al-Qur'ān fi 'ahd al-Ḥasūb Muslim*, Jāmi'at al-Zarqā' al-Ahliyah Kuliyat al-shari'ah I'jāz al-Qur'ān al-Karīm fi 'aṣr al-Ḥasūb al-i'jāz al-'adadī baḥth muqaddam ilā : Mu'tamar Kuliyat al-shari'ah al-sābi', I'jāz al-Qur'ān al-Karīm, 18-20, 2005.
- Alkhyl, 'A. (2006). *Āfāq al-i'jāz al-raqmī fi al-Qur'ān al-Karīm* (T. 1). Dār waḥy al-Qalam.
- Zahidah, 'A. (2002). *ahl al-Kahf bayna al-'Uddah wālmadh* (T. 1). Maṭba'at al-'iṣām.
- 'Umar, M. Z. (1975). *al-Baḥth al-'Ilmī manāhijuh wa-taqniyātuh*, Maṭba'at Khālid Ḥasan al-Ṭarābishi.
- al-Samarqandī, N. b. M. (1997). *tafsir al-Samarqandī al-musammā Baḥr al-'Ulūm* (Maḥmūd mṭrij, taḥqīq). Dār al-Fikr.
- Abū Ḥayyān, M. b. Y. (1978). *al-Baḥr al-muḥiṭ fi al-tafsir* (T. 2). Dār al-Fikr.
- Abū Khidr, M. (2000). *bada'a al'd alnāzly*, Jāmi'at mytshyghān.
- al-Zarkashi, M. b. 'A. (1972). *al-burhān fi 'ulūm al-Qur'ān* (Muḥammad Abū al-Faḍl, taḥqīq). Maṭba'at 'Isā al-Bābī al-Ḥalabī.
- al-Zubaydī, M. b. M. (1965). *Tāj al-'arūs min Jawāhir al-Qāmūs*, Dār al-Hidāyah.
- Ibn 'Āshūr, M. A. b. M. (1997). *al-Taḥrīr wa-al-tanwīr*, al-Dār al-Tūnisīyah dāsniwn.
- Jalghūm, 'A. I. (2007). *Mu'jizat al-tartīb al-Qur'ānī* (T. 1). Jā'izat Dubayy al-Dawliyah lil-Qur'ān al-Karīm.
- Ibn 'Aṭīyah, 'A. b. Gh. (1993). *tafsir Ibn 'Aṭīyah al-musammā al-muḥarrir al-Wajiz fi tafsir al-Kitāb al-'Aziz* ('Abd al-Salām 'Abd al-Shāfi, taḥqīq ; T. 1). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- al-Ālūsī. (D. t). *tafsir al-Ālūsī al-musammā Rūḥ al-ma'ānī fi tafsir al-Qur'ān al-'Azīm wa-al-Sab'*. Dār al-Fikr.
- Riḍā, M. R. (1990). *tafsir al-Qur'ān al-Ḥakīm al-ma'rūf bi-tafsir al-Manār*. al-Hay'ah al-Miṣriyah al-'Āmmah lil-Kitāb.
- al-Ṭabāṭabā'i, M. H. (1394). *tafsir al-mizān* (T. 2). Mu'assasat al-'Ālamī lil-Maṭbū'at.
- al-Ṭabarī, Muḥammad ibn Jarīr. (D. t). *Jāmi' al-Bayān 'an Ta'wil Ayy al-Qur'ān* (Aḥmad Muḥammad Shākir, taḥqīq). Dār al-Ma'ārif.
- al-Tirmidhī. (D. t). *al-Jāmi' al-ṣaḥīḥ* (Aḥmad Muḥammad Shākir, taḥqīq), Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- al-Qurṭubī, U. 'A. (D. t). *al-Jāmi' li-aḥkām al-Qur'ān*, Dār al-Qalam lil-Turāth.
- Alskhāwā. (1990). *Jamāl al-qur'ā wa-Kamāl al-iqrā'* ('bdālḥq 'Abd al-Dā'im Sayf, taḥqīq ; T. 1), Mu'assasat al-Kutub al-Thaqāfiyah.
- al-Jāhiz, 'A. b. b. (1996). *al-ḥayawān*, Dār al-Jil.
- Ibn Qayyim al-Jawziyah. (1980). *Zād al-ma'ād fi Hudā Khayr al-'ibād* (T. 4). Mu'assasat al-Risālah.
- al-Jawharī. (1407). *al-ṣiḥāḥ Tāj al-lughah wa-ṣiḥāḥ al-'Arabīyah*, Dār al-'Ilm lil-Malāyin.
- Khidr, M. Z. (1998). *Ḍawābiṭ al-i'jāz al-'adadī fi al-Qur'ān al-Karīm*, al-Mu'tamar al-'Ālamī al-rabī' li-baḍi' al-Zamān Sa'id al-Nūrsī, "Naḥwa fahm 'aṣrī lil-Qur'ān al-Karīm – Rasā'il al-Nūr anmūdḥajan" Turkiyā-Istānbūl.
- al-'Aynī, b. (D. t). *'Umdat al-Qārī sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*, Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Ibn Ḥajar, U. b. 'A. (D. t). *Fath al-Bārī sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, taḥqīq), Dār al-Ma'rifah.
- al-Ṭā'i, M. A. (1418). *al-Futūḥāt al-Makkiyah fi ma'rifat al-asrār al-Malakiyah* (T. 1). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Ibn al-Jawzī, 'A. b. 'A. (1987). *Funūn al-afnān fi 'Uyūn 'ulūm al-Qur'ān* (Ḥasan Ḍiyā' al-Dīn 'Itr, taḥqīq). Dār al-Bashā'ir al-Islāmiyah.
- Ibn manzūr, J. A. (D. t). *Lisān al-'Arab*, Dār Ṣādir.



- al-Halabi, 'A. 'A. (1428). *mā yusammā al-i'jāz al-'adadi fi al-Qur'ān*, Dār al-Nahḍah.
- Nawfal, 'A. (1983). *Mu'jizat al-arqām wa-al-tarqīm fi al-Qur'ān al-Karīm*, Dār al-Kitāb al-'Arabi.
- al-Najdi, 'A. (D. t). *Mu'jizat al-Qur'ān al-Jadidah Binyat al-āyāt wa-al-suwar*, Dār Ibn Qutaybah.
- Khytw, M. H. (1998). *al-mu'jizat al-Qur'āniyah, al-i'jāz al-'ilmī wa-al-ghaybi* (Ṭ. 3). Mu'assasat al-Risālah.
- 'Ulaywi, A. Kh. (D. t). *Mu'jizat al-qarn al-'ishrīn fi Kashf sbā'ih wa-thulāthiyat Awāmīr al-Qur'ān al-Karīm*, Dār al-imān.
- al-Mu'jam al-mufahras li-alfāz al-Qur'ān al-Karīm Omḥmd Fu'ād 'Abd al-Bāqī, Ṭ Dār al-Da'wah.
- Al-Maqushi, O. bin A. . (2021). Connotation of Number in the Holy Quran. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(7), 208–228.
<https://doi.org/10.53286/arts.v1i7.277>
- al-'Ubaydi, Kh. F. (1422). *al-Minzār al-Handasī lil-Qur'ān al-Karīm*, Dār al-Masīrah.
- al-Biqā'i, I. b. 'A. (D. t). *naẓm al-Durar fi tanāsib al-āyāt wa-al-suwar*, Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- al-Māwardī, 'A. b. M. (1982). *tafsīr al-māwrdī= al-Nukat wa-al-'uyūn* (Khiḍr Muḥammad Khiḍr, taḥqiq ; Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.





Narrators Judged as discredited and endorsed in Abu Dawood Al-Sijistani's *Sunan* and not in Abu Ubaid Al-Ajuri's *Inquiries*: A Comparative Critical Study

Dr. Munira Jabran Hadi Al-Qahtani*

mjhadi@kku.edu.sa

Abstract:

This study focuses on the principles of discrediting and endorsement in Abu Dawood's *Sunan*, highlighting narrators he evaluated as weak or reliable but not addressed in Abu Ubaid Al-Ajuri's *Inquiries*, showcasing whether Abu Dawood's evaluations align with or diverge from those of other scholars. The study consists of an introduction, three sections, and a conclusion. The introduction explores Abu Dawood's role among prominent critics and the sources of his critiques and validations. Section one addresses narrators explicitly endorsed in Abu Dawood's *Sunan*. Section two examines narrators discredited in Abu Dawood's *Sunan* but not referenced in Al-Ajuri's *Inquiries*. Section three investigates narrators both criticized and validated in Abu Dawood's *Sunan*, not in Al-Ajuri's *Inquiries*. Results revealed that, unlike Al-Ajuri's *Inquiries*, Abu Dawood evaluated seventeen narrators as weak or reliable in his *Sunan*, with his judgments consistently aligning with those of other critics. Findings also showed that most of Abu Dawood's evaluations in this study were also documented in the *Inquiries*, except for the terms (unknown) and (not well-known), which were absent. Abu Dawood's *Sunan* preserved his assessments of narrators from Mecca, Medina, Yemen, Kufa, and Basra, unlike Al-Ajuri's *Inquiries*.

Keywords: Discrediting and endorsement, Hadith Narrators, Prophetic Hadith, Abu Dawood.

*Assistant Professor of Sunnah and Its Sciences, Department of Islamic Studies, College of Arts and Sciences, Khamis Mushait, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: al-Qahtani, M. J. H. (2025). Narrators Judged as discredited and endorsed in Abu Dawood Al-Sijistani's *Sunan* and not in Abu Ubaid Al-Ajuri's *Inquiries*: A Comparative Critical Study, *Journal of Arts*, 13(1), 788-825.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



الرواة الذين حكم عليهم أبو داود السجستاني في سننه جرحاً أو تعديلاً وليسوا في سؤالات أبي عبيد الأجرى: دراسة نقدية مقارنة

د. منيره بنت جبران بن هادي القحطاني*

mjhadib@kku.edu.sa

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى إبراز جانب الجرح والتعديل في سنن أبي داود بجمع الرواة الذين حكم عليهم جرحاً أو تعديلاً وليسوا في السؤالات، ودراسة أحوالهم، وبيان مدى موافقته أو مخالفته للنقاد، وقسم البحث إلى مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، ونتائج، التمهيد: مكانة أبي داود بين الأئمة النقاد، ومصادر أقواله في الجرح والتعديل، المبحث الأول: الرواة الذين أطلق عليهم أبو داود في سننه حكماً يفيد التعديل، وليسوا في سؤالات الأجرى، المبحث الثاني: الرواة الذين أطلق عليهم أبو داود في سننه حكماً يفيد الجرح، وليسوا في سؤالات الأجرى، المبحث الثالث: الرواة الذين أطلق عليهم أبو داود في سننه حكماً يتجاوز الجرح والتعديل، وليسوا في سؤالات الأجرى، وهو حكم واحد "شيخ". ومن النتائج: بلغ عدد الرواة الذين حكم عليهم أبو داود في سننه جرحاً أو تعديلاً وليسوا في السؤالات سبعة عشر راءياً، وقد وافق أبو داود النقاد في حكمهم على الرواة، ولم ينفرد في شيء من أحكامه عنهم، وتبين بعد الاستقراء أن أحكامه على الرواة في هذا البحث ذكرت أيضاً في السؤالات ما عدا "مجهول"، و"ليس بالمعروف" فلم يذكرهما في السؤالات، كما حفظت لنا سنن أبي داود أحكاماً له في رواة من أهل مكة، والمدينة، واليمن، وجميع أهل هذه البلدان في الأجزاء المفقودة من السؤالات، ورواة لم يذكروا في بلدانهم المذكورة في السؤالات، وهم من أهل الكوفة، والبصرة.

الكلمات المفتاحية: الجرح والتعديل، رواة الحديث، الحديث النبوي، أبو داود.

* أستاذ السُّنة وعلومها المساعد - قسم الدراسات الإسلامية- كلية العلوم والآداب "خميس مشيط"، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: القحطاني، م. ب. ج. ب. هـ. (2025). الرواة الذين حكم عليهم أبو داود السجستاني في سننه جرحاً أو تعديلاً وليسوا في سؤالات أبي عبيد الأجرى: دراسة نقدية مقارنة، مجلة الآداب، 13 (1)، 788-825.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه، أما بعد:

فإن لسنن أبي داود مكانةً عليّةً عند أهل العلم عمومًا والمحدثين خصوصًا، حيث حوِّث السنن أنواعًا من علوم الحديث، ومنها الجرح والتعديل فحفظت لنا بعض أقوال أبي داود في الجرح والتعديل التي لم نقف عليها إلا في السنن؛ لذا أثرتُ بحث هذا الموضوع وسميته: "الرواة الذين حكم عليهم أبو داود السجستاني في سننه جرحًا أو تعديلًا وليسوا في سؤالات أبي عبيد الأجرى، دراسة نقدية مقارنة".

أهمية البحث، وأسباب اختياره:

- 1- أن هذا الموضوع يتعلق بعلم الجرح والتعديل الذي هو من أدق علوم الحديث وأجلها قدرًا.
- 2- المكانة الحديثية لأبي داود وسننه، فهو من أئمة الجرح والتعديل، وقد أودع أحكامًا على الرواة في السنن، ليسوا في سؤالات الأجرى له، الذي يعد المصدر الأساسي في حفظ أقوال أبي داود في الرجال.
- 3- حفظت لنا سنن أبي داود أحكامًا له على رواة في الأجزاء المفقودة من السؤالات كالمكيين والمدنيين⁽¹⁾.
- 4- لم أجد من أفرد هذا الموضوع في سنن أبي داود بالبحث والدراسة.

إشكالية البحث، وأسئلته:

تتمثل إشكالية البحث في كون سؤالات الأجرى لأبي داود المصدر الأساسي في نقل أقوال أبي داود في الجرح والتعديل، ولكن يوجد رجال حكم عليهم في السنن وليسوا في السؤالات.

ويمكن حل إشكالية البحث هذه بالجواب عن أسئلته التالية:

- 1/ كم عدد الرواة الذين حكم عليهم أبو داود في سننه وليسوا في سؤالات الأجرى؟
- 2/ ما مصطلحات الجرح والتعديل التي أطلقها أبو داود في الرواة الذين حكم عليهم في سننه وليسوا في سؤالات الأجرى؟

3/ هل توجد مصطلحات في الجرح والتعديل انفردت بها السنن عن سؤالات الأجرى؟

4/ ما مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد في هؤلاء الرواة محل الدراسة؟

أهداف البحث:

- 1- إبراز جانب الجرح والتعديل في سنن أبي داود.
- 2- جَمْعُ الرواة الذين حكم عليهم أبو داود في سننه جرحًا أو تعديلًا، وليسوا في سؤالات الأجرى، ودراسة أحوالهم.
- 3- بيان مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد في هؤلاء الرواة محل الدراسة.

حدود البحث:

جَمْعُ الرواة الذين حكم عليهم أبو داود في سننه جرحًا أو تعديلًا وليسوا في سؤالات الأجرى، ودراسة أحوالهم جرحًا وتعديلًا.

الدراسات السابقة:

بعد البحث وسؤال المختصين لم أقف على دراسة علمية سابقة بحثت هذا الموضوع. وإنما وقفتُ على أبحاث عامة متعلقة بجهود أبي داود في علم الحديث، والجرح والتعديل سواء في سننه أو سؤالات

الأجرى، وهي:

- أبو داود السجستاني ومنهجه في علم الحديث، الصادق مرشيد، إشراف: د. عبدالله الوصيف، رسالة دكتوراه، الجامعة التونسية، 1409هـ.
- الرواة الذين جرحهم أبو داود وأخرج لهم في السنن دون أن يبين ضعفهم، د. محمد الحوري، مجلة العلوم الشرعية، جامعة القصيم، (م6)، (ع1)، 2012م.
- الرواة الذين قال عنهم أبو داود "ما سمعت إلا خيراً" أو كلمة نحوها، في سؤالات الأَجْرِي لأبي داود، حور النساء بنت عبدالله، مجلة الباحثة للعلوم الإنسانية، (م9)، (ع34)، 2023م.
- أثر كتب السؤالات في التعريف بالراوي، سؤالات الأَجْرِي لأبي داود السجستاني أنموذجاً، فايزة زيد، ود. محمد الحوري، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، (م15)، (ع2)، 1441هـ.
- وجميع هذه الأبحاث سابقة الذكر قد طالعناها جميعاً، وهي خارج حدود بحثي، وليس فيها راوٍ من الرواة المذكورين في بحثي هذا.
- أبو داود السجستاني وأثره في علم الحديث، معوض العوفي، إشراف: أ. السيد أحمد، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبدالعزيز، 1400هـ.
- وهذا البحث أيضاً خارج حدود بحثي، إلا أنه ذكر راوياً واحداً من الرواة محل الدراسة، وهو: الحارث بن وَجِيه البصري⁽²⁾.
- المتركون والمجهولون ومروياتهم في سنن أبي داود السجستاني، محمد الأندونيسي، إشراف: د. محمد المصري، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبدالعزيز، 1396هـ.
- وهذا البحث أيضاً خارج حدود بحثي، إلا أنه ذكر فيه راويين من الرواة محل الدراسة في بحثي، وهما: عبدالله بن إبراهيم المدني⁽³⁾، وأبو المُهَرَّم⁽⁴⁾.
- مَن قال عنه أبو داود ضعيف في سننه، د. بيداء فرحان، جامعة بغداد، مجلة كلية العلوم الإسلامية، (ع71)، 1444هـ.
- وهذا البحث أيضاً خارج حدود بحثي، إلا أنه ذكر فيه ثلاثة رواة من الرواة محل الدراسة في بحثي، وهم: الفضل بن دَلْهَم⁽⁵⁾، ومسلم بن خالد الزُّنَيعي⁽⁶⁾، وأبو المُهَرَّم⁽⁷⁾.
- وبعد مطالعة البحث وجدت الباحثة -بارك الله فيها- في ترجمة الفضل بن دَلْهَم أحالت على سؤالات الأَجْرِي بتحقيق العُمري، إلا أنه وهم، فالفضل بن دَلْهَم لم يُذكر في سؤالات الأَجْرِي، وإنما جاء ذكره في مقدمة المحقق عندما تكلم عن موقف أبي داود من أهل الابتداء⁽⁸⁾.
- كما أن الفضل بن دَلْهَم، ومسلم بن خالد الزُّنَيعي، مختلف فيهما، ولم تدرسهما دراسة الرواة المختلف فيهما.
- الرواة الذين تكلم فيهم الإمام أبو داود السجستاني وأخرج لهم البخاري في صحيحه، دراسة تطبيقية، إسراء مسعود، رسالة ماجستير، إشراف: د. محمد رضوان، الجامعة الإسلامية بغزة، 2018م.
- وهذا البحث خارج حدود بحثي، إلا أنه ذكر فيه راوٍ واحداً من الرواة محل الدراسة في بحثي وهو: علقمة بن مَرْثَد⁽⁹⁾.
- والخلاصة أن جميع الأبحاث خارج حدود بحثي، ومجموع ما ذكر من الرواة الذين اشتركوا مع الرواة محل الدراسة في بحثي (5) خمسة رواة، وأضفتُ عليهم مزيد تحرير في حال الرواة، ومدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد، وبقي (12) اثنا عشر راوياً لم يُذكروا في هذه الأبحاث.



*منهج البحث وإجراءاته:

المنهج المتبع هو المنهج الاستقرائي، والنقدي، والاستنباطي.

إجراءات البحث:

-الاستقراء التام لسنن أبي داود، واعتمدتُ في ذلك على طبعة دار السلام، وفي سؤالات الأجرى على طبعة مؤسسة الريان، تحقيق البستوي.

-جمعتُ الرواة الذين حكم عليهم أبو داود في سننه جرحاً أو تعديلاً إذ هم محل الدراسة، وأعرضتُ عن كلامه فيما يتعلق بالتعريف بالراوي أو بيان اسمه أو نسبه أو وصفه وما شابه ذلك، مما هو خارج عن الجرح والتعديل.

- قارنتُ الرواة الذين حكم عليهم أبو داود في سننه جرحاً أو تعديلاً -وعددهم (25) راوياً-، مع سؤالات الأجرى له، فتبين أنهما اشتركا في ثمانية (8) رواة، وزادت سنن أبي داود على السؤالات بسبعة عشر (17) راوياً⁽¹⁰⁾، وهي محل الدراسة في هذا البحث.

-جعلتُ أمام كل راوٍ ترفيعين هكذا (1/1) الرقم الأول الخاص بالمطلب، والرقم الثاني بالرواة عموماً في البحث.

-ابتدأتُ بنقل حكم أبي داود على الراوي، محيلة على موضعه في السنن في الحاشية.

- ترجمتُ للرواة، فذكرتُ في كل ترجمة اسم الراوي ونسبه وكنيته-إن وجدت-، والشيوخ والتلاميذ إذا دعت الحاجة إليها في الترجمة.

-استقصيتُ أقوال النقاد في الراوي من كتب التراجم والتواريخ، مرتبة أقوال النقاد حسب وفائهم، مع توثيق كل قول من مصدره الذي ورد فيه.

-ذكرتُ وفاة الرواة في حال الوقوف عليها، فإن لم أجد ذكرتُ الطبقة عند ابن حجر.

- بينتُ الخلاصة في حال كل راوٍ، ومدى موافقة أو مخالفة النقاد لأبي داود.

- وإذا كان الراوي الذي حكم عليه أبو داود في سننه قد خُدم في بحث محكم باسم الراوي، أو ذُكر في الدراسات السابقة للبحث⁽¹¹⁾، فإني أذكر الخلاصة في حال الراوي دون ذكر أقوال النقاد في الراوي؛ إلا إذا دعت الحاجة لذكر كلام بعضهم، فأذكره في الخلاصة وأحيل على قول الناقد مستقلاً، واكتفي بالإحالة في ترجمته على تهذيب الكمال للمزي، والتقريب، وتهذيب التهذيب كلاهما لابن حجر، والبحث الذي ذُكر فيه.

-ضبطتُ ما يحتاج لضبط من الأسماء والأنساب، وعرفتُ بما يحتاج من الأنساب مقتصرةً في الإحالة على كتاب الأنساب للسمعاني.

-رتبتُ الكتب حسب الوفيات، فإن كان لمصنف واحد أكثر من كتاب رتبته حسب حروف الهجاء.

-لا أخرج الأحاديث التي ورد فيها ذكر الرواة محل الدراسة؛ لأن هذا خارج مقصود البحث، إلا إذا دعت الترجمة لذلك، مكتفيةً بالتخريج من الكتب الستة أو أحدها.

خطة البحث:

قسمتُ البحث إلى مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، ثم فهرس أهم المصادر والمراجع.

المقدمة.

التمهيد: مكانة أبي داود بين الأئمة النقاد، ومصادر أقواله في الجرح والتعديل باختصار.

المبحث الأول: الرواة الذين أطلق عليهم أبو داود في سننه حكماً يفيد التعديل، وليسوا في سؤالات الأجرى، وفيه

مطلبان:

المطلب الأول: الرواة الذين قال فيهم أبو داود في سننه (ثقة)، وليسوا في سؤالات الأجرى.
المطلب الثاني: الرواة الذين قال فيهم أبو داود في سننه (معروف)، و(رجل صالح)، وليسوا في سؤالات الأجرى.
المبحث الثاني: الرواة الذين أطلق عليهم أبو داود في سننه حكماً يفيد الجرح، وليسوا في سؤالات الأجرى، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: الرواة الذين قال فيهم أبو داود في سننه (ضعيف)، وليسوا في سؤالات الأجرى.
المطلب الثاني: الرواة الذين قال فيهم أبو داود في سننه (ليس بالحافظ)، وليسوا في سؤالات الأجرى.
المطلب الثالث: الرواة الذين قال فيهم أبو داود في سننه (مرجئ)، وليسوا في سؤالات الأجرى.
المطلب الرابع: الرواة الذين قال فيهم أبو داود في سننه (مجهول)، و(لا يعرف)، و(ليس بمعروف)، وليسوا في سؤالات الأجرى.
المبحث الثالث: الرواة الذين أطلق عليهم أبو داود في سننه حكماً يتجاذبه الجرح والتعديل، وليسوا في سؤالات الأجرى، وهو حكم واحد "شيخ".

الخاتمة، وفيها أهم النتائج، والتوصيات.

فهرس أهم المصادر والمراجع.

التمهيد:

مكانة أبي داود بين الأئمة النقاد، ومصادر أقواله في الجرح والتعديل باختصار
اتفق المحدثون وأهل العلم على علو كعب أبي داود رحمه الله تعالى في فقه الحديث وعلمه، وسعة معرفته بأحوال الرجال، قال أبو بكر الخلال: "أبو داود الإمام المقدم في زمانه، رجلٌ لم يسبقه إلى معرفته بتخريج العلوم، وبصره بمواضعه أحدٌ في زمانه، رجلٌ ورعٌ مُقدم" (12)، وقال ابن حبان: "أبو داود أحد أئمة الدنيا فقهًا وعلمًا وحفظًا، ونسبًا وورعًا وإتقانًا، جمع وصنف ودبَّ عن السُّنن، وقَمَعَ من خالفها وانتحل ضدها" (13)، وقال النووي: "اتفق العلماء على الثناء على أبي داود، ووصفه بالحفظ التام، والعلم الوافر، والإتقان، والورع، والدين، والفهم الثاقب في الحديث وغيره" (14)، وقال الحاكم: "إمام أهل الحديث في عصره بلا مدافعة" (15).

وكان أبو داود من أهل النقد المعبرين وله أحكامه الخاصة على الرجال، فذكره ابن حبان ضمن أئمة الجرح والتعديل (16)، والذهبي في الطبقة الخامسة فيمن يعتمد قوله في الجرح والتعديل (17)، والسخاوي في المتكلمين في الرجال (18). ومصادر أقواله في الجرح والتعديل كتاباه السنن، وسؤالات أبي عبيد محمد بن علي بن عثمان الأجرى (19) له، وهما شاهدان له بذلك، وعلى إمامته في هذا الشأن، قال إبراهيم الحربي لما صنف أبو داود السنن: "ألين لأبي داود الحديث كما ألين لداود الحديد" (20).

كما أن كتاب السؤالات من أوسع كتب السؤالات وأكثرها مادة علمية، وكان أصلاً في نقل أقوال أبي داود في علم الرجال، فنقل عنه الخطيب البغدادي، والمزي، والذهبي، وابن حجر، وهؤلاء أئمة النقد في عصورهم (21)، قال الخطابي: "وقد كان رحمه الله في زمانه يراجع في الجرح والتعديل ويدوّن كلامه ويعوّل عليه غاية التعويل، وعندني من ذلك سؤالات في غاية الجودة مفيدة متمعة...ومن جملتها ما رواه عنه أبو عبيد الأجرى..." (22).

وقال ابن كثير: "ولأبي عبيد الأجرى عنه أسئلة في الجرح والتعديل، والتصحيح والتعليل، كتاب مفيد" (23). وسؤالات الأجرى لأبي داود لم تكن مقتصرة على رجال الكتب الستة (24) بل عامة في معرفة الرجال وجرحهم وتعديلهم، وما زالت أجزاء منه مفقودة (25)، وفي هذا البحث أسلط الضوء على الرواة الذين حكم عليهم أبو داود السجستاني في سننه جرحاً أو تعديلاً وليسوا في سؤالات الأجرى.

المبحث الأول: الرواة الذين أطلق عليهم أبو داود في سننه حكمًا يفيد التعديل، وليسوا في سؤالات الأَجْرِي، وفيه

مطلبان:

المطلب الأول: الرواة الذين قال فيهم أبو داود في سننه (ثقة)، وليسوا في سؤالات الأَجْرِي.

(1/1)- زياد أبو يحيى الكوفي:

قال أبو داود: (أبو يحيى: اسمه زياد⁽²⁶⁾، كوفي، ثقة⁽²⁷⁾).

* الترجمة⁽²⁸⁾: هو زياد أبو يحيى القرشي المكي⁽²⁹⁾، ويقال: الكوفي، الأعرج، مولى قيس بن مخزّمة، ويقال: مولى الأنصار،

ويقال: مولى ثَقِيف⁽³⁰⁾، مشهور بكنيته.

* أقوال النقاد فيه: وثقه ابن معين⁽³¹⁾، وأبو زرعة⁽³²⁾، وأبو داود، زاد ابن معين: "وهو مكي، ليس به بأس"، وزاد أبو

داود، والعيّني⁽³³⁾: "كوفي"، وذكره ابن حبان في الثقات⁽³⁴⁾، وقال ابن حجر: "ثقة"⁽³⁵⁾، من الثالثة-أي بعد المائة-، (د س).

* الخلاصة في حاله، وبيان مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد: ثقة، لم أقف على أحد جرحه، ووافق أبو داود

الأئمة في توثيقه.

(2/2) - مُهَنَّأ أبو شَيْبَل البصري:

قال أبو داود: (مُهَنَّأ ثقة، بصري⁽³⁶⁾)⁽³⁷⁾.

* الترجمة⁽³⁸⁾: هو مُهَنَّأ⁽³⁹⁾ بن عبد الحميد، أبو شَيْبَل، ويقال: أبو سهل البصري.

روى عن: حماد بن سلمة. وروى عنه: الإمام أحمد، وعلي بن مسلم الطُّوسِي، وغيرهما.

* أقوال النقاد فيه: وثقه يحيى القطان⁽⁴⁰⁾، وعلي بن مسلم الطُّوسِي⁽⁴¹⁾، وأبو داود. قال أبو حاتم: "مجهول"⁽⁴²⁾، وقال

ابن حبان: "شيخ من أهل البصرة"⁽⁴³⁾، واختلف قول الذهبي فيه، ففي الكاشف وثقه⁽⁴⁴⁾، وفي المقتنى قال: "وُثِّقَ"⁽⁴⁵⁾، وفي

الديوان جهّله⁽⁴⁶⁾، وفي المغني⁽⁴⁷⁾ وميزان الاعتدال⁽⁴⁸⁾ قال: "مجهول، قلت-الذهبي-: قد حدث عنه غير واحد⁽⁴⁹⁾"، واختار ابن

حجر توثيقه فقال: "ثقة"⁽⁵⁰⁾، من كبار العاشرة-أي بعد المائتين-، (د عس⁽⁵¹⁾).

* الخلاصة في حاله، وبيان مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد: ثقة، وقد وافق أبو داود في توثيقه يحيى

القطان، وعلي بن مسلم الطُّوسِي، أما قول أبي حاتم "مجهول" فلا يسلم بذلك؛ لأنه روى عنه جمع من الأئمة أحمد ابن حنبل

وإسحاق بن منصور الكُوسَج، وُثِّدَار، ونصر بن علي الطُّوسِي، وقال الذهبي: "روى عنه جماعة"، وقد وثقه أئمة كما سبق

بيانه، واختار توثيقه ابن حجر في التقريب، ورمز له ابن حجر في اللسان ب(صح) إشارة إلى أنه ممن تكلم فيه بلا حجة⁽⁵²⁾، وأما

الذهبي فيظهر لي أنه لم يتحرر حاله عنده، حيث اختلف قوله فيه توثيقًا وتجهيلًا.

المطلب الثاني: الرواة الذين قال فيهم أبو داود في سننه (معروف)، و(رجل صالح)، وليسوا في سؤالات الأَجْرِي.

(3/1)- أبو الحسن الهاشمي:

قال أبو داود: (أبو الحسن هذا روى عنه الزهري⁽⁵³⁾، قال الزهري: وكان من الفقهاء⁽⁵⁴⁾، روى الزهري عن أبي الحسن

أحاديث، -قال أبو داود:- أبو الحسن معروف، وليس العمل على هذا الحديث⁽⁵⁵⁾)⁽⁵⁶⁾.

* الترجمة⁽⁵⁷⁾: هو أبو الحسن مولى عبدالله بن الحارث بن نوفل الهاشمي⁽⁵⁸⁾⁽⁵⁹⁾.

* أقوال النقاد فيه: وثقه أبو زرعة⁽⁶⁰⁾ وأبو حاتم الرازيان⁽⁶¹⁾، وزاد أبو زرعة: "مدني". قال عبدالرزاق: قال ابن المبارك

لمعمر: "من أبو الحسن هذا؟ لقد تحمّل صخرة عظيمة"⁽⁶²⁾⁽⁶³⁾. قال الزهري: "وكان من قدماء موالي قريش، وأهل العلم منهم

والصلاح"⁽⁶⁴⁾.

قال أحمد ابن حنبل⁽⁶⁵⁾، وأبو داود: "معروف". وقال ابن عبد البر: "اتفقوا على أنه ثقة"⁽⁶⁶⁾. وقال الذهبي في المغني: "لا يعرف"⁽⁶⁷⁾، وقال ابن حجر: "مقبول"⁽⁶⁸⁾، من الرابعة-أي بعد المائة-⁽⁶⁹⁾ (م د س ق)⁽⁷⁰⁾.

*الخلاصة في حاله، وبيان مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد: ثقة، قال ابن عبد البر: "اتفقوا على أنه ثقة"، ووصفه الزهري بأنه من أهل العلم والصلاح، وأما قول أبي داود: "معروف"، فقد وافق شيخه الإمام أحمد، وقوله: "ليس العمل على هذا الحديث"، فقد وافق أبو داود ابن المبارك في قوله: "لقد تحمّل صخرة عظيمة".

وأما قول الذهبي في المغني: "لا يعرف"، فيرد عليه بقول الإمام أحمد، وأبي داود: "معروف"، وقد يكون مقصد الذهبي كما قال ابن ناصر الدمشقي: "أبو حسن لا يعرف اسمه، وهو مولى عبدالله بن الحارث بن نوفل، روى عنه الزُّهري"⁽⁷¹⁾.

(4/2)- قَعْنَب التميمي الكوفي:

قال أبو داود: (كان قَعْنَب رجلاً صالحاً، وكان ابن أبي ليلى أراد قَعْنَباً على القضاء فأبى عليه، وقال: أنا أريد الحاجة بدرهم فاستعين عليها برجل، قال: وأئنا لا يستعين في حاجته، قال: أخرجوني حتى أنظر فأخرج، فتواري، قال سفيان: بينما هو متوارٍ إذ وقع عليه البيت، فمات)⁽⁷²⁾.

*الترجمة⁽⁷³⁾: هو قَعْنَب⁽⁷⁴⁾ التميمي⁽⁷⁵⁾ الكوفي⁽⁷⁶⁾.

روى عن: علقمة بن مرثد، وأبي عبيدة بن عبدالله بن مسعود. وروى عنه: ابن عيينة، ويزيد بن عبدالعزيز. *أقوال النقاد فيه: قال ابن عيينة: "كان ثقةً رَضًا خیاراً"⁽⁷⁷⁾، وقال أيضاً: "وكان قَعْنَب قد دعاه والي فولّاه القضاء فأبى عليه، فلم يزل به حتى قُبل، فلما خرج من عنده بعده رمى به وتواري"⁽⁷⁸⁾.

وقال عبدالله بن أحمد: قلت ليحيى: ابن عيينة، عن قَعْنَب؟ فقال: رجلٌ من أهل الكوفة. وقال: حدثني أبي قال: ثنا ابن عُيَيْنَةَ، قال قلت لابن أبي ليلى: إن قَعْنَباً من أمره لو أراد أن يشتري بدرهم شيئاً لاستعان عليّ، قال لي: وأئنا لا يستعين، فلم أجد له عنده رجلاً، قال سفيان: قال قَعْنَب: فأتى إليّ، قال: ثمّ اختفى في بيت فوقع عليه البيت، قال سفيان: وأعطى عمر بن سعيد عَهْدَه فَوَضَعَه عنده، ذكر سفيان كله، فقال: وفّر⁽⁷⁹⁾.

وقال أبو داود: "كان رجلاً صالحاً، كان ابن أبي ليلى أراد على القضاء فأبى عليه..". وذكره ابن حبان في كتاب

الثقات⁽⁸⁰⁾. قال ابن حجر: "صدوق"، من السادسة-أي بعد المائة-، (م د س)⁽⁸¹⁾.

*الخلاصة في حاله، وبيان مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد: ثقة، ووافق أبو داود النقاد على الحكم بصلاحه، وأنه ممن طُلبَ للقضاء فأبى كما ذكر أبو داود: "كان رجلاً صالحاً"⁽⁸²⁾، كان ابن أبي ليلى أراد على القضاء فأبى عليه..، ولم أقف على جرح فيه، ولم أجد لابن حجر سلقاً في قوله: "صدوق"، واختار توثيقه الشيخ محمد علي الأثيوبي فقال: "ثقة"⁽⁸³⁾.

المبحث الثاني: الرواة الذين أطلق عليهم أبو داود في سننه حكماً يفيد الجرح، وليسوا في سؤالات الأجرى، وفيه

أربعة مطالب:

المطلب الأول: الرواة الذين قال فيهم أبو داود في سننه (ضعيف)، وليسوا في سؤالات الأجرى.

(5/1)- الحارث بن وَجِيه البصري:

قال أبو داود: (الحارث بن وَجِيه حديثه منكر⁽⁸⁴⁾، وهو ضعيف)⁽⁸⁵⁾.

*الترجمة⁽⁸⁶⁾: هو الحارث بن وَجِيه⁽⁸⁷⁾، ويقال: الحارث بن وَجَبَة⁽⁸⁸⁾ الرَّاسِي⁽⁸⁹⁾، أبو محمد البصري⁽⁹⁰⁾.

من الثامنة-أي بعد المائة-(91)، (د ت ق).

*الخلاصة في حاله⁽⁹²⁾، وبين مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد: ضعيف⁽⁹³⁾، وافق أبو داود النقاد في تضعيفه، ونصّ أبو داود على ضعف الحارث بن وحيه، ونكارة حديثه، وقد قال في رسالته لأهل مكة: "وإذا كان فيه حديث منكر بينت أنه منكر"⁽⁹⁴⁾، وليس على نحوه في الباب غيره⁽⁹⁵⁾، ويقصد بالنكارة هنا تفرد الضعيف⁽⁹⁶⁾. والحديث تفرد به الحارث، قال البزار: "ولا نعلم أسنداً مالم، عن ابن سيرين، عن أبي هريرة رضي الله عنه، إلا هذا الحديث، ولا نعلم رواه عن مالك إلا الحارث بن وحيه"⁽⁹⁷⁾، وقال ابن القيسراني: "غريب من حديث محمد عنه، تفرد به مالك بن دينار، وعنه الحارث بن وحيه"⁽⁹⁸⁾، وقال البيهقي: "تفرد به هكذا الحارث بن وحيه"⁽⁹⁹⁾، وقال ابن الجوزي: "تفرد به الحارث عن مالك مرفوعاً..."⁽¹⁰⁰⁾، وقال الذهبي: "وللحارث أحاديث، وله فرد حديث وهو: "تحت كل شعرة جنابة"⁽¹⁰¹⁾.

(6/2)- مسلم بن خالد الزنجي:

قال أبو داود: (...مسلم بن خالد، ضعيف)⁽¹⁰²⁾.

*الترجمة⁽¹⁰³⁾: هو مسلم بن خالد بن قزقة القرشي، أبو خالد المكي⁽¹⁰⁴⁾ المعروف بالزنجي⁽¹⁰⁵⁾.

(ت179هـ) أو بعدها، وله ثمانون سنة، (د ق).

*الخلاصة في حاله⁽¹⁰⁶⁾، وبين مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد: ضعيف، يعتبر بحديثه، ولا يحتج به إذا انفرد لسوء حفظه، قال الدارقطني⁽¹⁰⁷⁾، وابن القطان⁽¹⁰⁸⁾: "سئ الحفظ"، وقال ابن كثير: "تكلّموا فيه لسوء حفظه"⁽¹⁰⁹⁾، ووافق أبو داود في تضعيفه من النقاد ابن معين⁽¹¹⁰⁾، وتبعه النسائي⁽¹¹¹⁾، والعقيلي⁽¹¹²⁾، والذهبي⁽¹¹³⁾، وسبب ضعفه كثرة غلطه، والخطأ، قال ابن سعد⁽¹¹⁴⁾، وابن الجوزي⁽¹¹⁵⁾: "كان كثير الغلط، والخطأ في حديثه"، وزاد ابن سعد: "وكان في هديه نعم الرجل، ولكنه كان يغلط"، وقال أبو داود: "لكثرة غلطه"⁽¹¹⁶⁾، وقال ابن حبان: "يخطئ أحياناً"⁽¹¹⁷⁾. وسئ الحفظ تُرادف كثير الغلط والخطأ⁽¹¹⁸⁾.

(7/3)- أبو المهزّم البصري:

قال اللؤلؤي: سمعت أبا داود يقول: (أبو المهزّم، ضعيف...) ⁽¹¹⁹⁾.

*الترجمة⁽¹²⁰⁾: هو أبو المهزّم⁽¹²¹⁾ التميمي البصري⁽¹²²⁾، اسمه: يزيد، وقيل: عبدالرحمن بن سفيان، مشهور بكنتيته⁽¹²³⁾.

من الثالثة-أي بعد المائة-، (د ت ق).

*الخلاصة في حاله⁽¹²⁴⁾، وبين مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد: ضعيف، وافق أبو داود النقاد فهم متفقون على تضعيفه⁽¹²⁵⁾؛ ولذا اختار ابن حجر القول بأنه متروك⁽¹²⁶⁾، ولعل عمدته في ذلك قول النسائي: "متروك"⁽¹²⁷⁾، وقال البرقاني: سألت الدارقطني عن يزيد بن أبي سفيان فقال: "ضعيف أساء القول فيه شعبة، يترك"⁽¹²⁸⁾.

(8/4)- يحيى بن عبدالله الكوفي:

قال أبو داود: (وهو ضعيف، هو يحيى بن عبدالله وهو يحيى الجابر، قال أبو داود: وهذا كوفي وأبو ماجدة بصري، أبو ماجدة هذا لا يُعرف)⁽¹²⁹⁾/⁽¹³⁰⁾.

*الترجمة⁽¹³¹⁾: هو يحيى بن عبدالله بن الحارث الجابر⁽¹³²⁾-ويقال: المجبر⁽¹³³⁾ أيضاً- النخعي⁽¹³⁴⁾ البكري، أبو الحارث الكوفي⁽¹³⁵⁾، إمام مسجد بني تيم الله.

*أقوال النقاد فيه: مختلف فيه.

المجرحون: ضعفه ابن معين⁽¹³⁶⁾، وأبو داود⁽¹³⁷⁾، وأبو حاتم⁽¹³⁸⁾، والنسائي⁽¹³⁹⁾، وقال ابن معين⁽¹⁴⁰⁾ مرة: "ضعيف الحديث"، ومرة: "لا شيء"، ومرة: "ليس حديثه بشيء". وقال الجوزجاني: "يحيى الجابر غير محمود"⁽¹⁴¹⁾. وقال العجلي: "كوفي، يُكتب حديثه، وليس بالقوي"⁽¹⁴²⁾. ذكره الفسوي في باب مَنْ يُرْغَبُ عن الرواية عنهم، قال: "وكنْتُ أسمع أصحابنا يضعفونهم من الكوفيين وَمَنْ في عددهم من سائر الأفاق"⁽¹⁴³⁾. وقال ابن حبان: "منكر الحديث، يروي المناكير الكثيرة التي لا تشبه حديث الأئمة حتى ربما سبق إلى القلب أنه كان يعتمد لذلك، لا يجوز الاحتجاج به بحال"⁽¹⁴⁴⁾. وقال الدارقطني: "كوفي يعتبر به، مجرّب لا يتابع على أحاديثه، ولا يكاد يروي عن شيوخه غيره"⁽¹⁴⁵⁾. وذكره ابن شاهين في جملة الضعفاء⁽¹⁴⁶⁾.

وضعه ابن عبد البر⁽¹⁴⁷⁾، والبيهقي⁽¹⁴⁸⁾، وقال أيضاً: "ويحيى الجابر ضَعْفُهُ جَمَاعَةٌ مِنْ أَهْلِ النَّقْلِ"⁽¹⁴⁹⁾. وضعه ابن القيسراني⁽¹⁵⁰⁾، وقال ابن الجوزي: "ليس بشيء، ولا يُحْتَجُّ به"⁽¹⁵¹⁾، وقال الهيثمي: "وهو ضعيف عند الجمهور، ووثقه أحمد"⁽¹⁵²⁾، وقال العيني: "لَيْنَ الحديث"⁽¹⁵³⁾، وقال الذهبي: "لَيْنٌ"⁽¹⁵⁴⁾، وفي الكاشف: "صدوق فيه ضعف"⁽¹⁵⁵⁾. وقال ابن حجر: "لَيْنَ الحديث، وروايته عن المقدم مرسلة"⁽¹⁵⁶⁾.

المعديون: قال ابن معين⁽¹⁵⁷⁾، وأحمد⁽¹⁵⁸⁾، وابن عدي⁽¹⁵⁹⁾: "ليس به بأس"، زاد ابن معين: "لكنَّ شيخه أبو ماجد لا يُعرف"، وزاد أحمد: "حدث عنه شعبة بحديث عن أبي ماجد، وأبو ماجد رجل مجهول لا يُعرف"، ومرة قال: "ولكن الذي يحدث عنه يحيى الجابر أبو ماجد لا يُعرف"، وزاد ابن عدي: "أحاديثه متقاربة، وليس في حديثه منكر". وقال ابن المديني⁽¹⁶⁰⁾: "مُغْرُوفٌ"، ومرة: "ثقة فيما روى عن غير أبي ماجد، لأن أبا ماجد مجهول لا يُعرف، فأما حديثه عن غيره فليس به بأس"⁽¹⁶¹⁾. ووثقه الترمذي⁽¹⁶²⁾.

من السادسة-أي بعد المائة- (د ت ق).

*الخلاصة في حاله، وبيان مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد: ضعيف، وافق أبو داود جماعة من النقاد على ضعفه؛ ولذا قال البيهقي: "يحيى الجابر ضَعْفُهُ جَمَاعَةٌ مِنْ أَهْلِ النَّقْلِ"⁽¹⁶³⁾، وقال الهيثمي: "وهو ضعيف عند الجمهور، ووثقه أحمد"⁽¹⁶⁴⁾.

المطلب الثاني: الرواة الذين قال فيهم أبو داود في سننه (ليس بالحافظ)، وليسوا في سؤالات الأجرى.

(9/1)-الفضل بن دَلْهَمَ البصري:

قال أبو داود: (الفضل بن دَلْهَمَ ليس بالحافظ، كان قَصَابًا⁽¹⁶⁵⁾ بواسط)⁽¹⁶⁶⁾.

*الترجمة⁽¹⁶⁷⁾: هو الفضل بن دَلْهَمَ⁽¹⁶⁸⁾ الواسطي⁽¹⁶⁹⁾ ثم البصري⁽¹⁷⁰⁾ القَصَاب.

*أقوال النقاد فيه: مختلف فيه.

المجرحون: قال ابن معين: "ضعيف"⁽¹⁷¹⁾، وقال عبد الله بن أحمد ابن حنبل: "وجدت في كتاب أبي بخط يده: قال يزيد بن هارون: وكان الفضل بن دَلْهَمَ عندنا قصاباً شاعراً معتزلياً، وكان سهل بن أبي الصلت معتزلياً، وكنْتُ أُملي معه في المسجد فلا أسمع منه، وكنْتُ أعرف ذاك فيه"⁽¹⁷²⁾. وقال أيضاً: "كان لا يحفظ، وذكر أشياء أخطأ فيها"⁽¹⁷³⁾.

وقال أبو داود -كما في السنن-: "ليس بالحافظ، كان قصاباً بواسط"⁽¹⁷⁴⁾، وقال أبو داود-رواية الأجرى-: "كان معتزلياً له رأي سوء، وقال مرة: زعموا أنه كان له مذهب رديء"⁽¹⁷⁵⁾، وقال أبو داود-رواية ابن العبد-: "حديثه منكر، وليس هو برضي"⁽¹⁷⁶⁾.

وقال علي بن الحسين بن الجنيد: "في القلب من أحاديثه"⁽¹⁷⁷⁾. وقال البزار: "لم يكن بالحافظ، وهو بصري مشهور

"(178)".

وقال ابن حبان: "كان ممن يخطئ، فلَمَّا فحش خَطُّهُ حَتَّى بطل الاحتجاج به، ولا قفا أثر العُدُول فيسلك به سُنَّتَهُم، فهو غير مُخْتَجَّج به إذا انْفَرَد" (179). وقال الأُرْدِي: "ضعيف جدًا" (180). وقال ابن حجر: "لَيِّن، ورمي بالاعتزال" (181).
المُعَلِّلُون: وثقه وكيع (182)، وقال ابن معين: "صالح" (183)، ومرة: "حديثه صالح" (184)، وقال أبو حاتم: "صالح الحديث" (185). قال أبو بكر الأثرم: وقال أحمد: "ليس به بأس إلا أن له أحاديث، قلت: هو واسطي؟ قال: نعم، لا أعلم أحدًا أروى من وكيع عنه" (186). وقال ابن الخراط: "والفضل بن دَلْهَم صالح الحديث ليس به بأس، روى عَنْهُ وَكِيْع وابن المبارك ويزيد بن هارون، ذكر ذلك ابن أبي حاتم" (187).
من السابعة-أي بعد المائة-، (د ت ق).

*الخلاصة في حاله، وبيان مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد: ضعيف، وعَبَّر أبو داود عن ضعفه ببيان سببه، ليس بالحافظ، ووافقه جماعة من النقاد على نفي حفظه، وهذا يعني الحكم بضعفه؛ لأجل عدم ضبطه، ويلاحظ أن ابن معين والإمام أحمد جاء عنهما القولان التجريح والتعديل، ولعل مرادهما من تعديله قبول حديثه إذا توبع؛ لذا قال ابن حبان: "... فهو غير محتج به إذا انفرد".

وأما قول أبي داود "منكر"، فنقل المزي عن الأثرم أنه سأل الإمام أحمد عن هذا الحديث بهذا الإسناد (188)، فقال: "هذا حديث منكر"، قال الأثرم: "يعني خطأ" (189).

قال ابن أبي حاتم: سألت أبي عن حديث رَوَاهُ الفضل بن دَلْهَم، عن الحسن، عن قَبِيصَةَ بنِ حُرَيْث، عن سَلَمَةَ بن المَحْبِق، عن النبي ﷺ: خُذُوا عَنِّي، قد جَعَلَ اللَّهُ لَهُنَّ سَبِيلًا... الحديث؟، قال أبي: هذا خطأ؛ إنما أراد: الحسن، عن جَطَّان، عن عُبَادَةَ بن الصَّامِت، عن النبي ﷺ (190).

وأما الاعتزال فثبت عليه، وهو لا يؤثر في روايته، قال د. العُمري: "المتبوع لمن أخرج لهم أبو داود في سننه يرى أنه يروي الحديث عَمَّن رُمِيَ ببذعة إذا كان أهلاً لأن يؤخذ عنه، فما هو يروي عن... الفضل بن دَلْهَم وهو معتزلي... ولم ينفر أبو داود بهذا، بل إن في البخاري ومسلم أعداداً ممن رمي ببذعة، فإذا كان المبتدع ثَبُت الأخذ والأداء، وغير داعية لبذعته، وليس في حديثه ما يعضد بدعته زُوي حديثه، وهذا ما جرى عليه أكثر الأئمة، وقد يكون في هؤلاء من هو داعٍ لبذعته، لكن الأئمة كابن داود وغيره أعلم بروايات هؤلاء من غيرهم فيروون ما يرون أنه مما يؤخذ به ويتروكون ما عداه، والله أعلم" (191).

المطلب الثالث: الرواة الذين قال فيهم أبو داود في سننه (مرجئ)، وليسوا في سؤالات الأَجْرِي.

(10/1)-علقمة بن مرثد الحضرمي الكوفي:

قال أبو داود: (علقمة مُرْجئ) (192) (193).

*الترجمة (194): هو علقمة بن مرثد (195) الحضرمي (196)، أبو الحارث الكوفي.

من السادسة -أي بعد المائة- (ت 120 هـ) (197)، (ع).

*الخلاصة في حاله (198)، وبيان مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد: ثقة (199)، تكلم فيه بالإجراء الإمام

أحمد (200)، وأبو داود (201)، والخطيب البغدادي (202).

وأما جرح أبي داود له بالإجراء فمسبق بشيخه الإمام أحمد وغيره، وهو جرح متجه إلى عدالته، غير مؤثر، فالعبرة في رواية الحديث إنما هو على الصدق والضبط، وعلقمة ضابطٌ لحديثه، قال الإمام أحمد: "... وكان ثقة في حديثه، ضابطاً" (203)، وقال أيضاً: "ثقة، ثَبُت الحديث" (204)؛ ولذلك خَرَّجَ له البخاري، قال المنذري: "وقد اتفق البخاري ومسلم على الاحتجاج بحديثه" (205)، وقال ابن رسلان: "فهو من المرجئة، وقد اتفق البخاري ومسلم على الاحتجاج به" (206).

وقال السخاوي: "وقد رويوا -أي الأئمة النقاد كالبخاري ومسلم- أحاديث عن جماعة أهل بدع في الصحيح على وجه الاحتجاج بهم؛ لأنهم ما دعوا إلى بدعهم ولا استمالوا الناس إليها، منهم... علقمة بن مرثد، وعمرو بن مُرَّة، ومحمد بن عازم أبو معاوية الضرير، ومُسْعَر بن كِدَام، وهم مَثْنُ رُئي بالإرجاء" (207).

المطلب الرابع: الرواة الذين قال فيهم أبو داود في سننه (مجهول)، و(لا يُعرف)، و(ليس بمعروف)، وليسوا في سؤالات الأَجْرِي.

(11/1)- أبو ماجدة البصري:

قال أبو داود: (.... وأبو ماجدة بصري) (208)، قال أبو داود: أبو ماجدة، هذا لا يُعرف (209).

*الترجمة (210): هو أبو ماجدة، ويقال: أبو ماجد، الحنفي العجلي الكوفي، اسمه عائذ بن نضالة.

روى عن: عبدالله بن مسعود رضي الله عنه، وروى عنه: يحيى بن عبدالله الجابر.

*أقوال النقاد فيه: قال ابن المديني: سمعت ابن عيينة قال: قلت ليحيى الجابري وامتنعته: مَنْ أبو ماجد هذا؟ فقال: شيخ طرأ علينا من البصرة، وقد روى أبو ماجد غير حديث منكر (211)، وجاء أيضاً أن يحيى الجابر لما سئل عنه قال: طير طار فحدّثنا (212). قال ابن المديني (213)، وأحمد (214)، والترمذي (215): "مجهول لا يُعرف". وقال البخاري (216)، والنسائي (217)، والسايجي (218)، وابن عدي (219): "منكر الحديث"، زاد النسائي: "روى عنه يحيى الجابر ولم يكن غير يحيى حفظ منه"، وزاد الساجي: "مجهول"، وزاد ابن عدي: "روى عنه يحيى الجابر إن كان حفظ عنه"، ونقل الترمذي عن البخاري أنه ضَعَفَهُ جداً (220).

وقال الجوزجاني: "غير معروف" (221). وأبو داود: "لا يُعرف". وقال العجلي: "ثقة" (222). وقال الدارقطني (223)، والبيهقي (224): "مجهول"، زاد الدارقطني: "متروك". وقال الذهبي في المغني (225) وميزان الاعتدال (226): "لا يعرف"، وفي الديوان (227): "مجهول"، وفي المقتني (228): "لَيْن". وقال ابن حجر: "مجهول، لم يرو عنه غير يحيى الجابر" (229)، من الثانية-أي قبل المائة-، (د ت ق).

*الخلاصة في حاله، وبين مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد: مجهول العين، لم يرو عنه غير يحيى الجابر (230)، وقد وافق أبو داود النقاد في تجهيله، ولم يوثقه إلا العجلي، انفرد بهذا مخالفاً للنقاد في تجهيل أبي ماجدة، وأنه منكر الحديث.

فاتضح أن مصطلح "لا يُعرف" عند أبي داود يعني الجهالة، وقد نصَّ أبو داود على أن غير المعروف مجهول كما في ترجمة مُظَاهِر بن أَسْلَم القرشي (231)، ويؤيد ذلك قول الشيخ العباد: "قال أبو داود: أبو ماجدة هذا لا يُعرف أي: أنه مجهول" (232).

(12/2)- محمد بن حسان الكوفي

قال أبو داود: (محمد بن حسان مجهول، وهذا الحديث ضعيف) (233).

*الترجمة (234): هو محمد بن حسان الكوفي (235)، وقيل هو ابن سعيد المصلوب (236).

روى عن: عبد الملك بن عمير عن أم عطية في ختان النساء (237). وروى عنه: مروان بن معاوية.

*أقوال النقاد فيه: قال أبو داود: "مجهول"، وتبعه البيهقي (238). وقال ابن عدي: "محمد بن حسان يروي عنه مروان الفزاري، أحاديثه لا يوافق عليها، وساق له حديثين، أحدهما في قضاء الحاجة، والآخر في اختتان المرأة، ثم قال: وهذان الحديثان لمحمد بن حسان هذا وليس بمعروف، ومروان الفزاري يروي عن مشايخ غير معروفين منهم هذا محمد بن حسان" (239). قال الذهبي في الكاشف: "لا يُعرف" (240)، وفي المغني: "لا يُدرى مَنْ هُوَ" (241)، وفي الديوان: "مجهول" (242)، وفي ميزان

الاعتدال: "لا يُدرى من هو، وقيل: هو المصلوب"⁽²⁴³⁾، وفي التذهيب: "مجهول، والحديث وإي"⁽²⁴⁴⁾. وقال ابن حجر في التقريب⁽²⁴⁵⁾، واللسان⁽²⁴⁶⁾: "مجهول"، وزاد في التقريب: "شيخ لمروان بن معاوية"، من السادسة-أي بعد المائة-، (د).
* الخلاصة في حاله، وبيان مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد: مجهول العين، وافق النقاد أبا داود في الحكم بجهالة محمد بن حسان الكوفي، وبعد أبو داود أول من فرق بينه وبين المصلوب، فنسبه للكوفي، وذاك شامي.

(13/3)-مُظَاهِر بن أَسْلَم القرشي:

قال أبو داود: (مُظَاهِر ليس بمعروف)⁽²⁴⁷⁾.

* الترجمة⁽²⁴⁸⁾: هو مُظَاهِر⁽²⁴⁹⁾ بن أَسْلَم، ويقال: ابن محمد بن أَسْلَم القرشي⁽²⁵⁰⁾ المخزومي المدني.

روى عن: سعيد المقبري، والقاسم بن مُحَمَّد بن أَبِي بكر الصديق. وروى عنه: ابن جريج، وسفيان الثوري، وغيرهما.
* أقوال النقاد فيه: ضعفه أبو عاصم النبيل⁽²⁵¹⁾، والنسائي⁽²⁵²⁾، والدارقطني⁽²⁵³⁾. وقال ابن معين: "ليس بشيء مع أنه رجل لا يُعرف"⁽²⁵⁴⁾. وقال أبو داود: "ليس بمعروف"، وجاء عنه أيضًا: "رجل مجهول، وحديثه في طلاق الأمة منكر"⁽²⁵⁵⁾. وقال أبو حاتم: "منكر الحديث، ضعيف الحديث مع أنه رجل لا يُعرف"⁽²⁵⁶⁾. وقال الترمذي: "حديث غريب، لا نعرفه مرفوعًا إلا من حديث مظاهر بن أسلم، ومظاهر لا نعرف له في العلم غير هذا الحديث"⁽²⁵⁷⁾⁽²⁵⁸⁾. وقال الساجي: "روى حديثًا عن القاسم تفرد به"⁽²⁵⁹⁾.

وقال ابن عدي: "ومظاهر هذا يُعرف بحديث أبي عاصم في طلاق الأمة"⁽²⁶⁰⁾. وقال مغلطاي: "ذكره البخاري، وابن الجارود، وأبو العزب في جملة الضعفاء"⁽²⁶¹⁾. واختار تضعيفه ابن حزم⁽²⁶²⁾، وابن عبد البر⁽²⁶³⁾، والذهبي⁽²⁶⁴⁾، وابن كثير⁽²⁶⁵⁾، وابن حجر⁽²⁶⁶⁾. وذكره ابن حبان في الثقات⁽²⁶⁷⁾. من السادسة-أي بعد المائة-، (د ت ق).
* الخلاصة في حاله، وبيان مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد: ضعيف، وأما قول أبي داود: "غير معروف"، فقد فسرها بالجهالة، وحكم على الحديث بالنكارة، ووافقه النقاد في ذلك.

ويُفهم من كلام ابن معين، وأبي داود، والترمذي، والساجي، وابن عدي أنه مُقِل فلا يُعرف إلا بحديث واحد⁽²⁶⁸⁾ هو "طلاق الأمة". وقول الحاكم: "مظاهر بن أسلم شيخ من أهل البصرة، لم يذكره أحد من متقدمي مشايخنا بجرح"⁽²⁶⁹⁾، فليس بسليم فقد تكلم النقاد فيه وبينوا حاله كما سبق، وقد تعقبه ابن الملقن فقال: "عجيب منه، فقد ضعفه أبو حاتم، وقال فيه يحيى بن معين: ليس بشيء مع أنه لا يُعرف، ووهم ابن الجوزي في تحقيقه فعزاه إلى يحيى بن سعيد، فاجْتَنَبَهُ"⁽²⁷⁰⁾.

وأما ذكر ابن حبان له في الثقات فتعقبه ابن عبد الهادي فقال: "...وذكره ابن حبان في الثقات، فلم يُصَبِّ"⁽²⁷¹⁾.

وذكر ابن حبان له في الثقات لا يُعد توثيقًا له؛ لأنه ليس كالنص على توثيقه، وجعله المعلّي في الدرجة الخامسة من درجات توثيق ابن حبان، وهي التي لا يؤمن فيها الخلل⁽²⁷²⁾، وقال الألباني-تعليقًا على كلام المعلّي-: "ثبت لدي بالممارسة أن مَنْ كان منهم من الدرجة الخامسة فهو على الغالب مجهول لا يُعرف، ويشهد بذلك صنيع الحفاظ كالذهبي والعسقلاني وغيرهما من المحققين، فإنهم نادرًا ما يعتمدون على توثيق ابن حبان وحده ممن كان في هذه الدرجة، بل والتي قبلها أحيانًا"⁽²⁷³⁾.

(14/4)-أبو المعتمر بن عمرو المدني:

قال أبو داود: (من يأخذ بهذا، أبو المعتمر من هو؟ أي لا نَعْرِفُهُ)⁽²⁷⁴⁾⁽²⁷⁵⁾.

* الترجمة⁽²⁷⁶⁾: هو أبو المعتمر بن عمرو بن رافع مدني⁽²⁷⁷⁾، مشهور بكنيته⁽²⁷⁸⁾.

روى عن: عبيد الله بن علي بن أبي رافع، وعمر بن خُلْدَة. وروى عنه: محمد بن عبد الرحمن بن أبي ذئب⁽²⁷⁹⁾.

* أقوال النقاد فيه: قال أبو داود: "لا يُعرف". وقال ابن عبد البر: "ليس بمعروف بحمل العلم" (280). وقال الذهبي في ميزان الاعتدال: "لا يُعرف" (281)، وفي الكاشف: "وثقوه" (282)، وقال ابن حجر: "مجهول الحال" (283). وذكره ابن حبان في الثقات (284).

قال ابن المنذر: "أبو المعتمر بن عمرو بن رافع مجهول لم يرو عنه غير ابن أبي ذئب، وسبيل من لم يرو عنه إلا واحد عند أكثر أصحابنا سبيل المجهول من الرجال، وليس تقوم الحجة بخبر من هذا سبيله" (285). وقال الطحاوي: "وهذا الحديث إنما رجع إلى أبي المُعْتَمِر الذي لا يُعرف ولا يُدْرَى مَنْ هو؟ ولا سمعنا له ذِكْرًا إلا في هذا الحديث..." (286). من السادسة - أي بعد المائة - (دق).

* الخلاصة في حاله، وبيان مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد: مجهول العين، فقد تفرد ابن أبي ذئب بالرواية عنه، ولم يوثق، وقد وافق النقاد أبا داود في حكمه عليه، واتضح أن مصطلح "لا يُعرف" عند أبي داود يعني أنه مجهول، بدلالة تفسيره له بنفسه في ترجمة مُطَاهِر بن أَسْلَم سابقة الذكر.

المبحث الثالث: الرواة الذين أطلق عليهم أبو داود في سننه حكمًا يتجاوز الجرح والتعديل، وليسوا في سؤالات الأَجْرِي، وهو حكم واحد "شيخ".

(15/1) - إبراهيم بن سعيد المدني

قال أبو داود: ((إبراهيم بن سعيد المدني) (287)، شيخ من أهل المدينة، ليس له كبير حديث) (288).

* ترجمة الراوي (289): هو إبراهيم بن سعيد، أبو إسحاق المدني.

روى عن: أبي عبد الحميد (290)، ونافع مولى ابن عمر. وروى عنه: زكريا بن يحيى الواسطي، وقتيبة بن سعيد.

* أقوال النقاد فيه: قال أبو داود: "شيخ من أهل المدينة، ليس له كبير حديث". وقال ابن عدي: "ليس بمعروف" (291)، - وكذا قال ابن الجوزي في ضعفائه (292)، - وقال أيضًا: "رفع حديثًا لا يتابع على رفعه" (293)، ورواه جماعة عن نافع من قول ابن عمر (294).

وقال الذهبي في المغني: "...ولا يكاد يُعرف" (295)، وفي ميزان الاعتدال: "...غير معروف..." (296). وقال ابن حجر: "مجهول الحال" (297)، من السابعة - أي بعد المائة - (د).

* الخلاصة في حاله، وبيان مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد: مجهول الحال، روى عنه اثنان، ولم يوثق، ويؤيد ذلك قول ابن عدي، وابن الجوزي: "ليس بمعروف"، والذهبي في المغني: "...ولا يكاد يُعرف"، وفي ميزان الاعتدال: "...غير معروف...". وابن حجر: "مجهول الحال"، كما أن أبا زرعة العراقي ضَعَفَ إسناده الحديث لجهالة إبراهيم بن سعيد (298)، وقال الألباني: "مجهول، لا يُعرف" (299).

وأما قول أبي داود: "شيخ" - وكذا قال السخاوي (300) - فمن المصطلحات التي يتجاوزها الجرح والتعديل، فليست جرحًا بإطلاق، وكذا ليست بتوثيق بإطلاق، وإنما يفسرها السياق (301)، وهنا فُسِّرَتْ بقلة الحديث؛ حيث قرنها أبو داود بالقلة، فقال: "ليس له كبير حديث"، وهو مُقِلُّ كما ذكر، فلا يروي إلا حديثين، الحديث الأول ذكره الذهبي فقال: "وله حديث واحد في الإحرام، أخرجه أبو داود وسكت عنه" (302)، فهو مقارب الحال (303)، وابن حجر في التهذيب: "له عنده حديث واحد في الحج" (304)، والحديث الثاني أشار له الذهبي حيث قال في المغني: "منكر الحديث، ولا يكاد يُعرف، وله عن أبي عبد الحميد (305)"، وفي ميزان الاعتدال: "منكر الحديث، غير معروف، وله أيضًا عن أبي عبد الحميد..." (306).

تفرد أبو داود بالحكم عليه (بشيخ)، ولكن غاية حكمه يعني تجهيله وهذا وافق أبا داود النقاد في الحكم عليه، فهو من اختلاف التنوع لا التضاد.



(16/2)-عبدالله بن إبراهيم المدني

قال أبو داود: (عبدالله بن إبراهيم، شيخ منكر الحديث)⁽³⁰⁷⁾.

*الترجمة⁽³⁰⁸⁾: هو عبدالله بن إبراهيم بن أبي عمرو، أبو محمد المدني⁽³⁰⁹⁾.

من العاشرة-أي بعد المائتين-، (د ت).

*الخلاصة في حاله⁽³¹⁰⁾، وبين مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد: متروك، متفق على ضعفه⁽³¹¹⁾.

وأما قول أبي داود فيه: "شيخ منكر الحديث"، فوافقه الساجي قال: "منكر الحديث"⁽³¹²⁾، وقال الدارقطني: "حديثه منكر"⁽³¹³⁾، وتفسير "شيخ" هنا هو تضعيف للراوي، وقد قال الشيخ العباد: "هذا تضعيف له، والحافظ في التقريب قال: إنه متروك"⁽³¹⁴⁾.

قال عبدالعزيز الهليل: "فيظهر من هذا أن حُكْمَ الإمام أبي داود على عبدالله بن إبراهيم بأنه شيخ منكر الحديث يدل على نكارة روايته، إضافة لكون عبدالله رواه عن إسحاق بن محمد الأنصاري، وهو مجهول لم يرو عنه سوى عبدالله بن إبراهيم، وخلص إلى أن المنكر في سنن أبي داود يطلق على معاني، وذكر منها ما رواه المتروك ومثّل بهذا الحديث"⁽³¹⁵⁾. قال عبدالقادر المحمدي: "وهكذا نجد الإمام أبا داود قد توسع في مصطلح "منكر" ليشمل أنواع المخالفات من الثقات وغيرهم، وأحاديث الضعفاء، والمتروكين، وغيرهم"⁽³¹⁶⁾.

(17/3)-مُخَلَّد بن يزيد القرشي:

قال أبو داود: (...مُخَلَّد هو شيخ)⁽³¹⁷⁾.

*الترجمة⁽³¹⁸⁾: هو مُخَلَّد بن يزيد القرشي⁽³¹⁹⁾، أبو يحيى، ويُقال: أبو خالد.

*أقوال النقاد فيه: وثقه ابن معين⁽³²⁰⁾، وأبو داود⁽³²¹⁾، ويعقوب بن سفيان⁽³²²⁾، ومرة قال ابن معين: "ليس به بأس"⁽³²³⁾. وقال ابن سعد: "وكان فاضلاً خيراً كبير السن"⁽³²⁴⁾. وقال أحمد بن علي الأبار، سألت علي بن ميمون عنه، فقال: "كان قرشياً، نعم الشيخ"⁽³²⁵⁾. وقال الإمام أحمد: "لا بأس به، كتبت عنه، وكان يَهمُ"⁽³²⁶⁾، ومرة: "صدوق"⁽³²⁸⁾، وكذلك قال أبو حاتم⁽³²⁹⁾. وقال الساجي: "كان يَهمُ، وقَدَّم أحمدُ مسكينَ بن كثير عليه"⁽³³⁰⁾. وذكره ابن جِبَّان⁽³³¹⁾، وابن شاهين⁽³³²⁾ في ثقاتهما. واختلف قول الذهبي فيه، قال في الكاشف: "ثقة"⁽³³³⁾، وفي تاريخ الإسلام: "مجمع على ثقته"⁽³³⁴⁾، وفي النبلاء: "أخذ الأئمة الثقات...مُحتَجَّ به في الصحاح"⁽³³⁵⁾، وقال في ميزان الاعتدال: "صدوق مشهور"⁽³³⁶⁾.

وقال ابن حجر: "صدوق، له أوهام"⁽³³⁷⁾، وقال في الهدي: "أخرج له البخاري أحاديث قليلة من روايته عن ابن جريح

تويع عليها، وروى له مسلم والباقون سوى الترمذي"⁽³³⁸⁾. (ت 193هـ)، (خ م د س ق).

*الخلاصة في حاله، وبين مدى موافقة أو مخالفة أبي داود للنقاد: ثقة، وقد احتج به الشيخان في صحيحهما، قال الذهبي في تاريخ الإسلام: "مجمع على ثقته"، وفي النبلاء: "أخذ الأئمة الثقات...مُحتَجَّ به في الصحاح"، ولم أقف على جرح فيه. وأما قول أبي داود: "شيخ"، وجاء في نسخة زيادة: "كبير"، فمصطلح يتجاذبه الجرح والتعديل، وهو هنا محمول على التعديل بدلالة ما نقله المزي وابن حجر من توثيق أبي داود له، ووافق أبو داود النقاد في توثيقه، ووافق أبا داود في حكمه عليه بـ "شيخ" علي بن ميمون حيث قال: "كان قرشياً، نعم الشيخ".

النتائج:

في ختام هذا البحث أذكر أهم النتائج التي توصلت لها:

- أن أبا داود من أهل النقد المعتبرين وله أحكامه الخاصة على الرجال، ومصادرها السنن، وسؤالات الأُجْرِي له، وهو

الأصل في نقل أقوال أبي داود في علم الرجال.

- يُعدُّ أبو داود من أئمة الجرح والتعديل المعتدلين، ولعله استفاد هذا المنهج من شيخه الإمام أحمد ابن حنبل رحمهم الله جميعاً.

- بلغ عدد الرواة الذين حكم عليهم أبو داود في سننه جرحاً أو تعديلاً (25) راوياً، اشترك في ثمانية (8) رواية مع سؤالات الأجرى، وزادت سنن أبي داود على السؤالات بسبعة عشر (17) راوياً، وهي محل الدراسة في هذا البحث.
- سؤالات الأجرى لأبي داود لم تكن مقتصرة على رجال الكتب الستة، بل عامة في معرفة الرجال وجرحهم وتعديلهم، وما زالت أجزاء منه مفقودة.

- حفظت لنا سنن أبي داود أحكاماً له في رواية من أهل مكة، والمدينة، واليمن، وجميع أهل هذه البلدان في الأجزاء المفقودة من السؤالات، وعددهم تسعة (9) رواية، وبيانهم: خمسة (5) رواية من أهل مكة، وهم: أبو الحسن الهاشمي، ومُطَاهِر بن أسلم القرشي، وزباد أبو يحيى الكوفي المكي، ومسلم بن خالد الزنجي، ومُخَلَّد بن يزيد القرشي، وثلاثة (3) رواية من أهل المدينة، وهم: أبو المعتمر بن عمرو المدني، وإبراهيم بن سعيد المدني، وعبدالله بن إبراهيم المدني، وراوٍ واحد من أهل اليمن هو: علقمة بن مرثد الحضرمي الكوفي.

- كما حفظت لنا السنن رواية لم يُذكروا في بلدانهم المذكورة في السؤالات، وهم من أهل الكوفة، والبصرة، وعددهم (8) رواية، بيانهم: ثلاثة (3) من أهل الكوفة، وهم: قَعْنَب التميمي الكوفي، ومحمد بن حسان الكوفي، ويحيى بن عبدالله الكوفي، وخمسة (5) رواية من أهل البصرة، وهم: أبو ماجدة البصري، ومُهَنَّأ أبو شبل البصري، والحارث بن وَجِيه البصري، وأبو المُهَرَّم البصري، والفضل بن ذَلْهَم البصري.

- تنوعت ألفاظ أبي داود في الحكم على الرواة، فأطلق (ثقة) في راويين، و(ضعيف) في أربعة رواة، و(شيخ) في ثلاثة رواة، و(لا يعرف) في راويين، وأطلق على كل راوٍ من السِّتة الباقيين حكماً واحداً مما يلي: (معروف)، و(رجل صالح)، و(مجهول)، و(ليس بمعروف)، و(ليس بالحافظ)، و(مرجئ).

- تبيّن بعد الاستقراء أن أحكام أبي داود المذكورة في هذا البحث مذكورة أيضاً في السؤالات ما عدا "مجهول"، و "ليس بالمعروف" فلم يذكرهما في السؤالات.

- وافق أبو داود النقاد في حكمهم على الرواة، ولم ينفرد في شيء من أحكامه عن النقاد.
- ظهر تطبيق أبي داود لمنهجه الذي ذكره في رسالته لأهل مكة حيث قال: "وإذا كان فيه حديث منكر بينت أنه منكر" (339)، وقد وفي بذلك فبيّن النكارة في راويين هما: (الحارث بن وَجِيه حديثه منكر، وهو ضعيف)، (عبدالله بن إبراهيم، شيخ منكر الحديث).

- نقل مغلطاي وابن حجر عن أبي داود قولين له في السؤالات، ولم أقف عليهما في المطبوع (340)، فيظهر أنهما وقفا على نسخة تامة للسؤالات.

التوصية:

أوصي الباحثين بالاهتمام بالتراث الحديثي المفقود، ومن ذلك البحث عن الأجزاء المفقودة من سؤالات الأجرى لأبي داود، خصوصاً أن مغلطاي وابن حجر يظهر أنهما وقفا على نسخ للسؤالات، فيها الأجزاء المفقودة اليوم.

الهوامش والإحالات

(1) قال البستوي: "وبالمقارنة بين أسماء البلدان لا نجد في هذا القسم الموجود من سؤالات الأجرى ذكر أهل مكة، والمدينة، والطائف، واليمن، واليمامة، والبحرين، والغالب أن ذكرهم كان في الجزء الأول من الكتاب ومازال مفقوداً، كما لا نجد ذكر أهل خراسان وما والاها". تحقيقه على: أبو داود، سؤالات أبي عبيد الأجرى: 113/1. وقال العُمري: "...ويغلب على ظني أن الجزأين الأول والثاني هما في رواية



- مكة والمدينة على اعتبار أنهما من أهم المراكز العلمية التي كان الرواة يؤمونها، والجزء الثالث وهو ما يعنينا هنا اقتصر فيه على ذكر رواة أهل الكوفة، ثم البصرة، ولم يستوعبهما، ويغلب على ظني أن في الجزء الثاني من هذا الكتاب ذكرًا لجملة من رواة أهل الكوفة، كما هو الحال في أول الجزء الرابع في البصريين؛ لأن المصنف -أو ربما الناسخ- لم يخصص لكل جزء أهل بلد معين". تحقيقه على: السؤالات: 62.
- (2) العوفي، أبو داود السجستاني وأثره في علم الحديث: 327.
- (3) الأندونيسي، المتروكون والمجهولون ومروياتهم في سنن أبي داود السجستاني: 54-56.
- (4) نفسه: 65، 66.
- (5) فرحان، من قال عنه: أبو داود ضعيف، سنن أبي داود: 127.
- (6) نفسه: 124-125.
- (7) نفسه: 125، 126.
- (8) ينظر: أبو داود، سؤالات أبي عبيد الأجري: 36.
- (9) مسعود، الرواة الذين تكلم فهم الإمام أبي داود السجستاني وأخرج لهم: البخاري، صحيح البخاري: 155، 156.
- (10) ولمزيد من التثبيت دقق الرواة أيضًا على تحقيق العمري للسؤالات، ولم أقف عليهم عنده أيضًا.
- (11) وقع ذلك في خمسة رواة هم: (الحارث بن وحيه، وعبدالله بن إبراهيم المدني، وعلقمة بن مَرثد، ومسلم بن خالد الزنجي، وأبو المهزَم).
- (12) الذهبي، سير أعلام النبلاء: 211/13.
- (13) ابن حبان، الثقات: 282/8.
- (14) النووي، تهذيب الأسماء واللغات: 225/2.
- (15) نقله عنه: ابن عساكر، تاريخ دمشق: 193/22؛ المزي، تهذيب الكمال: 366/11؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 212/13.
- (16) ينظر: ابن حبان، المجروحون: 58-57/1.
- (17) الذهبي، ذكر من يعتمد قوله في الجرح والتعديل: 16.
- (18) السخاوي، المتكلمون في الرجال: 519.
- (19) بفتح الألف وضم الجيم وتشديد الراء المهملة، هذه النسبة إلى عمل الأجر وبيعه، ونسبة إلى درب الأجر أيضًا. السمعاني، الأنساب: 68/1. ودرب الأجر: محلة كانت ببغداد من محال نهر طابق بالجانب الغربي، سكنها غير واحد من أهل العلم وهو الآن خراب. الحموي، معجم البلدان: 51/1. وصفه المزي والذهبي وابن حجر بالحافظ، وزاد المزي: "لَهُ عنه-أبوداود- مسائل مفيدة"، وابن حجر: "راوي المسائل عنه". ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 361/11؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 206/13؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 170/4. قال البستوي: "إن كتاب السؤالات هذا يدل على أن مؤلفه وجامعه كان حافظًا ناقدًا عالمًا طويل الباع، واسع الاطلاع، دقيق النظر، كثير الخبرة، عظيم البصر بالرجال والرواة ومروياتهم وعللها، ولكن للأسف شديد الأسف على أن التاريخ لم يحفظ لنا شيئًا عن حياته ولا حتى عن مولده ووفاته، فنحن لا نعرف شيئًا عنه إلا من خلال كتابه هذا وكذلك كتاب "تسمية الإخوة الذين روى عنهم الحديث" المروي عن طريقه عن الإمام أبي داود نفسه". ينظر: تحقيقه على السؤالات: 101/1.
- (20) ينظر: الخطابي، معالم السنن: 7/1، السيوطي، طبقات الحفاظ: 266.
- (21) ينظر: أبوداود، سؤالات الأجري: 44.
- (22) الخطابي، معالم السنن: 372/4.
- (23) ابن كثير، اختصار علوم الحديث: 41.
- (24) أمثلة ذلك كثيرة اقتصرنا على بعضها من أول الكتاب ومنتصفه وآخره، ومنها: قيس الماصير (رقم 3)، وسماك الغنبي (رقم 235)، وصالح بن مسلم العجلي (رقم 520)، وعَبَاد بن جويرية (رقم 976)، وشَيْخَة بن عبدالله (رقم 1078)، وإبراهيم بن أبي الليث (رقم 1840)، والوازع بن نافع (رقم 1810).



- (25) سبق بيان ذلك في أهمية البحث ، ويؤيد ذلك ما نقله مغلطاي وابن حجر عن أبي داود في السؤالات، ولم أقف عليه في المطبوع، ينظر ترجمة: (5/1)-الحارث بن وَجَّه البصري، و(9/1)-الفضل بن دُلْهَم الواسطي. وقد طُبِعَت السؤالات طبعتين بتحقيق البستوي، والغُمري.
- (26) كذا سماه ابن معين والإمام أحمد والبخاري. ينظر: ابن معين، تاريخ ابن معين: 164/3، 298/3، 425/3؛ المزي، تهذيب الكمال: 530/9؛ ابن الملقن، البدر المنير: 685/9؛ ابن حجر، التلخيص الحبير: 496/4.
- (27) أبو داود، سنن أبي داود: 520، ح(3620). وقد وقع الخلاف في هذا الرجل هل هو أبو يحيى مُصَدَّع، أو أنهما رجلان أبو يحيى زياد الكوفي، وأبو يحيى مُصَدَّع؟، والصحيح أنهما رجلان: قال ابن معين: "أبو يحيى الأعرج اسمه زياد، وبعضهم يقول: أبو يحيى مُصَدَّع، وهذا باطل". ابن معين، سؤالات ابن الجنيدي: 361. وقال أبو علي الجبائي: "وأبو يحيى هذا الأعرج اسمه زياد، وهو غير أبي يحيى مُصَدَّع، وقد ذهب بعض أهل العلم إلى أنهما واحد، ويكون اسمه: زيادًا، ولقبه: مُصَدَّعًا، ويروى هذا عن أبي زرعة الرازي، والذي عليه أكثر أهل العلم بالحديث أنهما رجلان، وكلاهما يروي عن ابن عباس؛ فالأول اسمه: مُصَدَّع، والثاني اسمه: زياد، روى عنه عطاء بن السائب، وخُصَّين بن عبد الرحمن". الجبائي، تقييد المهمل: 451/2-452.
- وقال ابن عبد البر: "أكثر أهل العلم بالحديث يجعلونهما رجلين رُويَا عن ابن عباس-رضي الله عنهما- يُكنى كل واحد منهما أبا يحيى، فالأول اسمه مُصَدَّع والآخر اسمه زياد"، ينظر: ابن عبد البر، الاستغناء: 996/2؛ مغلطاي، إكمال تهذيب الكمال: 209/11.
- (28) ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 530/9؛ ابن حجر، التقريب: 221؛ تهذيب التهذيب: 391/3.
- (29) أهل مكة كما سبق بيانه في الجزء المفقود من السؤالات، فتكون السنن حفظت لنا قولاً لأبي داود في رجل من أهل مكة.
- (30) وجاء عند أبي زرعة: "ويقال: مولى ابن عفراء". أبو زرعة، الضعفاء: 870/3.
- (31) ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 531/9.
- (32) أبو زرعة، الضعفاء: 870/3.
- (33) العيني، مغاني الأخبار: 571/3.
- (34) ابن حبان، الثقات: 261/4.
- (35) ابن حجر، التقريب: 221.
- (36) أهل البصرة كما سبق بيانه لم يستوعبهم في السؤالات، فتكون السنن حفظت لنا قولاً لأبي داود في رجل من أهل البصرة.
- (37) أبو داود، سنن أبي داود: 703، ح(4993).
- (38) ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 13/29؛ ابن حجر، التقريب: 549؛ تهذيب التهذيب: 330/10.
- (39) هو بضم أوله، وفتح الهاء والثَّوْن المشددة، بعدها همزة، والعامة تركها، وأصله من هنأته بالأمر تهنة وتهنيئًا، فهو مهناً. ابن ناصر الدين، توضيح المشتبه: 297/8.
- (40) ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 13/29؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 330/10.
- (41) ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 13/29؛ الذهبي، ميزان الاعتدال: 197/4؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 330/10.
- (42) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 440/8.
- (43) ابن حبان، الثقات: 204/9.
- (44) الذهبي، الكاشف: 300/2.
- (45) الذهبي، المقتنى: 298/1.
- (46) الذهبي، الديوان: 400.
- (47) الذهبي، المغني: 681/2.
- (48) الذهبي، ميزان الاعتدال: 197/4.



- (49) وقال في الذهبي، المغني: 681/2: "روى عنه جماعة".
- (50) ابن حجر، التقريب: 549.
- (51) أي أخرج له النسائي في مسند علي عليه السلام.
- (52) ابن حجر، لسان الميزان: 431/9.
- (53) قال الذهبي: "لم يرو عنه إلا الزهري". ينظر: ذيل الديوان: 78، المقتنى كلاهما للذهبي: 185/1.
- (54) زاد المزي، وابن حجر: (من الفقهاء، وأهل الصلاح). المزي، تهذيب الكمال: 245/33؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 329/2. ينظر: ابن عبد البر، الاستغناء: 1116/2.
- (55) قال الشيخ العباد: "أي: ليس العمل على هذا الحديث الذي قال علي بن المبارك عن روايه: (لقد تحمّل صخرة عظيمة) يعني أنه أتى بشيء عظيم، وأتى بشيء انفرد به، والعمل ليس عليه، وإنما على أن العبد له تطليقتان، وأنه بعد تطليقتين لا بد من أن تنكح زوجاً بعده ولا تحل له إلا بعد ذلك، وأما الحر فهو الذي له ثلاث تطليقات وتحل له بعد الثلاث إذا تزوجها زوجاً رغبة ثم طلقها، فالعبد تعود إليه بعد تطليقتين بعد أن تنكح زوجاً غيره، والحر بعد ثلاث بعد أن تنكح زوجاً غيره". شرحه على سنن أبي داود: 251/11. وخرج الحديث عبدالله الحجي ودرس إسناده وحكم على الحديث بالضعف؛ لضعف عمر بن مُعْتَبٍ، ولنكارة متنه، ولذلك اطرحه العلماء، ولم يحتملوا غرابة إسناده، ونكارة متنه، ثم قال:.... بعد الاطلاع على أقوال العلماء تبين أن قول أبي داود دقيق في ترك العلماء له، وإنما خالف ابن حزم بعد أبي داود، وما روي عن أبي سلمة وجابر فإنه كان قديماً، وكذلك ما روي عن أحمد فقد رجحت أنها-الرواية- قديمة، ثم استقر قول العلماء على ترك العمل بمبدول هذا الحديث، وهو مما يستدل به على نكارتة كما بينته. العباد، مصطلح ليس عليه العمل عند أبي داود في سننه جمعاً ودراسة، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للآداب والعلوم الانسانية: 15-18.
- (56) أبو داود، سنن أبي داود: 316، ح (2188).
- (57) ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 245/33؛ ابن حجر، التقريب: 633، تهذيب التهذيب: 73/12.
- (58) بفتح الهاء بعدها الألف وفي آخرها الشين المعجمة بعدها الميم، هذه النسبة إلى هاشم بن عبد مناف، وقيل: للنبي ﷺ نسبة إلى هاشم، وإنما سُمي هاشماً لهشمة الثريد واسمه عمرو، واشتهر جماعة كثيرة بهذه النسبة. السمعاني، الأنساب: 379/13.
- وأهل مكة كما سبق بيانه في الجزء المفقود من السؤالات، فتكون السنن حفظت لنا قولاً لأبي داود في رجل من أهل مكة.
- (59) جاء عند ابن سعد، وابن أبي خيثمة: "أبو حسن البراد مولى بني نوفل". ابن سعد، الطبقات الكبرى: 237/5؛ ابن أبي خيثمة، تاريخ ابن أبي خيثمة: 230/2.
- (60) أبي زرعة، الضعفاء: 959/3.
- (61) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 356/9.
- (62) يعني حديث يحيى ابن أبي كثير، عن ابن مُعْتَبٍ، عن أبي حسن مولى بني نوفل، عن ابن عباس في طلاق الأمة. ينظر: أبو داود، مسائل الإمام أحمد رواية أبي داود: 413.
- وعلق البيهقي على قول ابن المبارك هذا، فقال "السنن الكبرى": "يُرِيدُ بِهِ إنكار ما جاء به من هذا الحديث". البيهقي، السنن الكبرى: 359/15، وتكلم عن هذا الحديث د. عبدالله الحجي في بحثه مصطلح ليس عليه العمل عند أبي داود في سننه جمعاً ودراسة، وتقدّم.
- (63) ابن حنبل، العلل ومعرفة الرجال: 543/1، أبو داود، مسائل الإمام أحمد رواية أبي داود: 13.
- (64) الفسوي، المعرفة والتاريخ: 418/1.
- (65) إبراهيم النحاس، الجامع لعلوم الإمام أحمد- علل الحديث: 76/15.
- (66) ينظر: ابن حجر، تهذيب التهذيب: 73/12.
- (67) الذهبي، المغني: 780/2.
- (68) ابن حجر، التقريب: 633.

- (69) وقال ابن العراقي: أبو الحسن مولى بني نُؤْفَل تابعي". ابن العراقي، تحفة التحصيل: 362.
- وذكره ابن حجر في الإصابة منسوباً إلى الولاء لبني نوفل، وقال: "فإن يكن كذلك فهو تابعي". ابن حجر، الإصابة: القسم الأول/7/75، (9767): 76/7، (9771).
- (70) هذا هو الموثب في التقريب لابن حجر، والصحيح الموثب في تهذيب الكمال: (د س ق) روى له أبو داود، والمثني، وابن ماجه، فأبو الحسن ليس من رجال مسلم.
- (71) ابن ناصر الدين، توضيح المشتبه: 240/8.
- (72) أبو داود، سنن أبي داود: 316، ح (2496).
- (73) ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 624/23؛ ابن حجر، التقريب: 456، تهذيب التهذيب: 384/8.
- (74) قَعْنَب: بفتح القاف، وسكون العين المهملة، وفتح النون، وبعدها باء موحدة. ابن الأثير، جامع الأصول: 680/12.
- (75) هذه النسبة إلى تميم، والمناسب إليها جماعة من الصحابة والتابعين وإلى زماننا هذا. السمعاني، الأنساب: 76/3.
- (76) أهل الكوفة كما سبق بيانه لم يستوعمهم في السؤالات، فتكون السنن حفظت لنا قولاً لأبي داود في رجل من أهل الكوفة.
- (77) ينظر: الحميدي، المسند: 241/2، البخاري، التاريخ الكبير: 201/7، الفسوي، المعرفة والتاريخ: 675/2، ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 148/7.
- (78) الفسوي، المعرفة والتاريخ: 675/2.
- (79) ابن حنبل، العلل ومعرفة الرجال لأحمد رواية ابنه عبد الله: 49/3.
- (80) ابن حبان، الثقات: 23/9.
- (81) ابن حجر، التقريب: 456.
- (82) إذا قيل في الراوي إنه صالح ولم يُصَفَّ إلى الحديث فللمراد صلاحيته في دينه، جرحاً على عادة المحدثين في إطلاق الصلاحية حيث يريدون بها الديانة. ينظر: الغوري، معجم ألفاظ وعبارات الجرح والتعديل للغوري: 403؛ الخميسي، معجم علوم الحديث: 134.
- (83) محمد علي الأثيوبي، البحر المحيط الثجاج شرح صحيح مسلم: 506/32.
- (84) الحديث أخرجه: أبو داود، سنن أبي داود، كتاب الطهارة، باب في الغسل من الجنابة، ح (248)؛ الترمذي، جامع الترمذي، أبواب الطهارة عن رسول الله ﷺ، باب ما جاء أنَّ تحت كل شعرة جنابة، ح (106)؛ ابن ماجه، سنن ابن ماجه، أبواب التيمم، باب تحت كل شعرة جنابة، ح (597)، جميعهم من طريق الحارث بن وَجَّيه، حدثنا مالك بن دينار، عن محمد بن سيرين، عن أبي هريرة ؓ مرفوعاً: (إنَّ تحت كل شعرة جنابة فاغسلوا الشعر، وأنقوا البشر). قال الترمذي: "حديث الحارث غريب، لا نعرفه إلا من حديثه، وهو شيخ ليس بذاك، وقد روى عنه غير واحد من الأئمة، وقد تفرد بهذا الحديث". وقال أبو حاتم: "هذا حديث منكر، والحارث ضعيف الحديث". أبو حاتم، العلل: 475/1. وساقه العقيلي، وقال: "لا يتابع عليه، وله غير حديث منكر". العقيلي، الضعفاء الكبير: 214/1. وقال البيهقي: "تفرَّد به هكذا الحارث بن وَجَّيه... وأنكره غيره أيضاً من أهل العلم بالحديث البخاري، وأبو داود السجستاني، وغيرهما". البيهقي، السنن الكبرى: 52/2. وقال ابن عبد البر: "الحديث يدور على الحارث بن وَجَّيه، وهو ضعيف". ابن عبد البر، التمهيد: 99/22. وكذا قال ابن حجر: "مداره على الحارث بن وَجَّيه، وهو ضعيف جداً". ابن حجر، التلخيص الحبير: 248/1. قال عبدالعزيز الهليل بعد دراسته للحديث: "ويظهر مما سبق أن الإمام أبا داود حكم على هذا الحديث بأنه منكر؛ لكونه من رواية الحارث بن وَجَّيه، حيث إنه ضعيف، يتفرد بالمناكير عن المشاهير". الهليل، مفهوم الحديث المنكر في سنن الإمام أبي داود: 20.
- (85) أبو داود، سنن أبي داود: 46، ح (248).



- جاء في رواية ابن داسه: "قال: وهذا الحديث ضعيف"، وفي رواية اللؤلؤي، وابن العبد: "الحارث بن وَجيه ضعيف، حَدِيثُهُ مُنْكَرٌ". ينظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: 210/5، مغلطي، شرح سنن ابن ماجه: 768. قال البيهقي: "قال أبو داود: هذا الحديث ضعيف، وقال مرة: الحارث حَدِيثُهُ منكر". ينظر: البيهقي، معرفة السنن والآثار: 484/1.
- (86) ينظر: المزني، تهذيب الكمال: 304/5؛ ابن حجر، التقريب: 148، تهذيب التهذيب: 162/2.
- (87) بفتح الواو، وكسر الجيم، وإسكان الباء الأخيرة تليها هاء. ينظر: برهان الدين الناجي، عجالة الإملاء: 355/1.
- (88) بفتح الواو وسكون الجيم بعدها موحدة مفتوحة. ينظر: ابن حجر، التقريب: 148، تبصير المنتبه: 1468/4، ابن الميزد، ضبط من غير: 63؛ الناجي، عجالة الإملاء: 355/1. وذكر القولين الترمذي قال: "ويقال: الحارث بن وَجيه، ويقال: ابن وجبة". جامع الترمذي: 167/1. وقال مغلطي: "قال الحافظان أبو علي الطُّوسِي وأبو عيسى الترمذي: ويقال: وَجْبَةٌ". مغلطي، إكمال تهذيب الكمال: 326/3. وقال ابن حجر: "حكى القولين الترمذي وغيره، ولم يُنبه على ذلك الأمير-لعله يقصد ابن مأكولا- ولا مَنْ بعده". ابن حجر، تبصير المنتبه: 1468/4؛ الناجي، عجالة الإملاء: 355/1.
- (89) بكسر السين والباء الموحدة، منسوب إلى بني راسب، وهي قبيلة نزلت البصرة. السمعاني، الأنساب: 36/6.
- (90) أهل البصرة كما سبق بيانه لم يستوعبهم في السؤالات، فتكون السنن حفظت لنا قولاً لأبي داود في رجل من أهل البصرة، ولعله في الأجزاء المفقودة، بدلالة أن مغلطي، وابن حجر، قالوا: "وقال الأَجْرِي: عن أبي داود: حديثه منكر، وهو ضعيف". ينظر: مغلطي، إكمال تهذيب الكمال: 326/3، ابن حجر، تهذيب التهذيب: 162/2. ولم أقف عليه في المطبوع من السؤالات، وهذا القول هو نفسه قول أبي داود في سننه، فلعلهما وقفا على نسخة من سؤالات الأَجْرِي فيها الأجزاء المفقودة اليوم.
- (91) قال د.بشار معروف: "وذكره الذهبي فيمن توفي بين (181-190هـ) حينما أدرجه في الطبقة التاسعة عشرة من تاريخ الإسلام". تحقيقه على تهذيب الكمال: 305/5.
- (92) خلص الباحث معوض العوفي في رسالته الماجستير: "أن الحارث بن وَجيه ضعيف، ولم يخرج له أبو داود إلا حديثاً واحداً، وقد بين أن حديثه منكر وهو ضعيف". ينظر: العوفي، أبو داود وأثره في علم الحديث: 327.
- (93) يؤيد ذلك قول الألباني: "والحارث هذا متفق على تضعيفه؛ فلا نطيل الكلام بذكر أقوال الأئمة فيه، وقد قال الحافظ في التقريب: "ضعيف"، وفي التلخيص: "وهو ضعيف جداً". الألباني، ضعيف أبي داود: 101/1.
- والشيخ محمد الأمين الهرري حكم على السند بالضعف قال: "لأن من رجاله الحارث بن وَجيه، وهو متفق على ضعفه". الهرري، مرشد ذوي الحجا والحاجة: 388/4.
- (94) وقد أطلق أبو داود مصطلح "منكر" على تفرد الراوي بما لا يتابع عليه، وكان هذا الفرد مما لا يحفظه أئمة الحديث فقد أطلقه على تفرد الثقة، وأطلقه على تفرد الصدوق، وأطلقه على تفرد الضعيف. ينظر: المحمدي، الشاذ والمنكر وزيادة الثقة موازنة بين المتقدمين والمتأخرين: 73.
- (95) أبو داود، رسالة أبي داود إلى أهل مكة: 25.
- (96) ينظر: الهليل، مفهوم الحديث المنكر في سنن الإمام أبي داود: 81.
- (97) البزاز، مسند البزاز: 252/17.
- (98) ابن القيسراني، أطراف الغرائب والأفراد: 251/5.
- (99) البيهقي، السنن الكبرى: 276/1.
- (100) ابن الجوزي، العلل المتناهية: 375/1.
- (101) الذهبي، التهذيب: 191/2.
- (102) أبو داود، سنن أبي داود: السنن: 206، ح (1377).
- (103) ينظر: المزني، تهذيب الكمال: 508/27، ابن حجر، التقريب: 529، تهذيب التهذيب: 128/10.

- 104) أهل مكة كما سبق بيانه في الجزء المفقود من السؤالات، فتكون السنن حفظت لنا قولاً لأبي داود في رجل من أهل مكة.
- 105) قال النووي: "بفتح الزاي وكسرهما". النووي، تهذيب الأسماء واللغات: 92/2. قال السمعاني: بفتح الزاي والنون الساكنة وفي آخرها الجيم، بلاد الزنج معروفة، وهي بلاد السودان، والمشهور بهذه النسبة مسلم بن خالد القرشي المخزومي مولاهم المعروف بالزنجي. السمعاني، الأنساب: 329/6، وكذلك ضبطها ابن ناصر الدين، توضيح المشتبه: 249/4، وزاد ابن نقطة وابن الأثير: "وكسر الجيم". ينظر: ابن نقطة، إكمال الإكمال: 93/3، ابن الأثير، جامع الأصول: 427/12. واختلف في سبب تلقيبه بالزنجي، قيل: لسواده، وقيل: لبياضه على العكس، وقيل: لمحبه التمر، قالت له جاريته: ما أنت إلا زنجي، لأكل التمر، فبقي عليه هذا اللقب. ينظر: ابن سعد، الطبقات الكبرى: 42/6؛ السمعاني، الأنساب: 329/6، ابن الأثير، جامع الأصول: 427/12؛ المزي، تهذيب الكمال: 508/27؛ ابن حجر، نزهة الألباب في الألقاب: 295/2.
- (106) مختلف في توثيقه وتضعيفه، كذا قال النووي، وابن السمعاني، وابن تيمية. ينظر: النووي، تهذيب الأسماء واللغات: 3/2؛ مغلطي، إكمال تهذيب الكمال: 172/11؛ ابن تيمية، جامع المسائل: 309.
- وخلص عبدالواسع الغشيمي إلى: "أنَّ مَنْ وثقه في بعض الألفاظ كان لدينه وزهده وعبادته، وَمَنْ ضَعَفَهُ وَهُم أَكْثَرُ النِّقَادِ كَانَ بِسَبَبِ كَثْرَةِ خَطئه وَأَوْهَامِهِ، وَمِنْ ثَمَّ فَإِنَّهُ يُكْتَبُ حَدِيثُهُ وَلَا يَحْتَجُّ بِهِ، لَكِنَّهُ إِذَا تَوَعَّى مِنْ قَبْلِ رَأْيٍ آخَرٍ مِثْلَهُ أَوْ أَقْوَى مِنْهُ، أَوْ عُضِدَ بِرَوَايَةٍ أُخْرَى، فَإِنْ حَدِيثُهُ يَرْتَقِي إِلَى مَرْتَبَةِ الْحَدِيثِ الْحَسَنِ". الغشيمي، أقوال علماء الجرح والتعديل في مسلم بن خالد الزنجي ومروياته في صحيح ابن حبان، مجلة الآداب، جامعة ذمار، (ع19)، 2021م: 11.
- (107) الدارقطني، سنن الدارقطني: 466/3.
- (108) ابن القطان بيان الوهم والإيهام: 132/3.
- (109) ابن كثير، البداية والنهاية: 190/10.
- (110) ينظر: العقيلي، الضعفاء الكبير: 150/4؛ المزي، تهذيب الكمال: 508/27.
- (111) النسائي، الضعفاء والمتركون: 97.
- (112) العقيلي، الضعفاء الكبير: 150/4.
- (113) الذهبي، ميزان الاعتدال: 102/4.
- (114) ابن سعد، الطبقات الكبرى: 42/6.
- (115) ابن الجوزي، المنتظم: 56/9.
- (116) ينظر: الذهبي، الكاشف: 258/2.
- (117) ابن حبان، الثقات: 448/7.
- (118) ينظر: الغوري، معجم ألفاظ وعبارات الجرح والتعديل: 392.
- (119) أبو داود، سنن أبي داود: 272، ح(1854).
- (120) ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 327/34؛ ابن حجر، التقريب: 676، تهذيب التهذيب: 249/12.
- (121) قال الأزدي: "بالتشديد". المؤلف والمختلف: 689/2.
- وضبطه ابن ماكولا: "بضم أوله وفتح ثانيه، وتشديد الزاي وفتحها". مغلطي، إكمال تهذيب الكمال(7/234)، وينظر: ابن الأثير، جامع الأصول: 927/12؛ ابن حجر، تبصير المنتبه: 1326/4.
- قال ابن الملقن: "أبو المهزم هذا فَتَحَ الأثير -ابن مَكُولَا- الزاي منه، وقال ابن ناصر: بكسرهما، حكاه ابن قُتَيْبَةَ فيما غَيَّرَهُ أصحاب الحديث من الأسماء". ابن الملقن، البدر المنير: 339/6.
- قال ابن ناصر الدين الدمشقي: "بضم الميم، وفتح الهاء، وتثقيب الزاي، وقد اختلف فيها، فالأكثر أنها مفتوحة، وبه جزم ابن ماكولا وغيره، وكسرهما أبو محمد ابن قتيبة وغيره، وبالكسر وجدته بخط الحافظ أبي الفضل محمد بن طاهر المقدسي في كتاب عبدالغني بن



- سعيد، وكذلك وجدته في نسخة أخرى قرئت على الحافظ أبي الفضل بن ناصر، ووجدته بفتح الزاي في نسخة بكتاب عبدالغني، سمعت من لفظ الشيخ نصر بن إبراهيم المقدسي، وعليها خطه، وعورضت بأصل سماعه من شيخه أبي زكريا عبدالرحيم البخاري، عن مصنفه عبدالغني". ابن ناصر الدين، توضيح المشتبه: 296/8.
- وضبطه ابن حجر: "بتشديد الزاي المكسورة". التقريب: 676؛ ابن الميزد، ضبط من غير: 379.
- 122) أهل البصرة كما سبق بيانه لم يستوعبهم في السؤالات، فتكون السنن حفظت لنا قولاً لأبي داود في رجل من أهل البصرة. (123) ينظر: الذهبي، ميزان الاعتدال: 426/4.
- (124) خلص الباحث محمد الأندونيسي في رسالته الماجستير، -بعد أن جمع الأقوال في الراوي- إلى: "أن أبا المهزم ضعفه أبو داود وأبو حاتم وابن معين في رواية عنه، وأبو زرعة والدارقطني وغيرهم، وقد تركه شعبة والنسائي ثم المنذري ثم الحافظ ابن حجر". ينظر: المتروكون والمجهولون ومروياتهم في سنن أبي داود: 68.
- (125) قال النووي: "وأبو المهزم هذا ضعيف باتفاق المحدثين، وبالغوا في تضعيفه حتى قال شعبة: لو أعطوه قدساً لحدّثهم سبعين حديثاً". المجموع شرح المذهب: 318/7؛ وينظر: السهارنفوري، بذل المجهود في حل سنن أبي داود: 246/7.
- وقال: الذهبي، سير أعلام النبلاء: 172/14: "متفق على ضعفه، والعجب أن شعبة يروي عنه، ما أظنه تبين له حاله -والله أعلم -".
- (126) ابن حجر، التقريب: 676، قال الشيخ محمد الأمين الهرري: "أبو المهزم، متفق على ضعفه متروك". الهرري، مرشد ذوي الحجا والحاجة: 94/21.
- (127) النسائي، الضعفاء والمتروكون: 110.
- (128) الدارقطني، سؤالات البرقاني للدارقطني: 71.
- (129) ستأتي ترجمته برقم: (11/1).
- (130) أبو داود، سنن أبي داود: 465، ح (3184).
- (131) ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 404/31؛ ابن حجر، التقريب: 592، تهذيب التهذيب: 238/11.
- (132) الجابر: بفتح الجيم وكسر الباء المنقوطة بواحدة والراء في آخرها، عُرف بهذه الحرفة أبو الحارث يحيى بن عبدالله بن الحارث الجابر، وظني أنه بجبر الكسر، ويقال له المجبر أيضاً. السمعاني، الأنساب: 159/3.
- وقال المزي، والذهبي: "كان يجبر الأعضاء المكسورة". ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 404/31؛ الذهبي، تاريخ الإسلام: 751/3.
- (133) يضم أوله، وفتح الجيم والموحدة المشددة. ابن ناصر الدين، توضيح المشتبه: 46/8.
- (134) هذه النسبة إلى تيم، وهو بطن من غافق ممن كان بمصر. السمعاني، الأنساب: 120/3.
- (135) أهل الكوفة كما سبق بيانه لم يستوعبهم في السؤالات، فتكون السنن حفظت لنا قولاً لأبي داود في رجل من أهل الكوفة.
- (136) ينظر: ابن حنبل، العلل ومعرفة الرجال لأحمد رواية ابنه عبدالله: 27/3.
- (137) ونقل مغلطاي عن أبي داود توثيقه، "فقال: قال أبو داود: ثقة". ينظر: مغلطاي، إكمال تهذيب الكمال: 336/12. ولم أقف على أحد نقل هذا عن أبي داود إلا مغلطاي.
- (138) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 161/9.
- (139) الضعفاء والمتروكون: 107.
- (140) ابن المزي، تهذيب الكمال: 404/31؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 238/11.
- (141) الجوزجاني، أحوال الرجال: 89.
- (142) قال الذهبي: "وقد قيل في جماعات: ليس بالقوي، واحتج به، وهذا النسائي قد قال في عِدّة: ليس بالقوي، ويُخرج لهم في كتابه، قال: قولنا: ليس بالقوي، ليس بجرح مُفْسِد". الذهبي، الموقظة: 82.
- قال الألباني: "فإن ثمة فرقاً أيضاً بين قول الحافظ: ليس بالقوي، وقوله: ليس بقوي، فإن هذا ينفي عنه مطلق القوة فهو يساوي قوله:



- "ضعيف"، وليس كذلك قوله الأول: "ليس بالقوي" فإنه ينفي نوعاً خاصاً من القوة وهي قوة الحفاظ الأثبات ". السلسلة الصحيحة: 28/2. وقال أيضاً: "قول أبي حاتم: "ليس بالقوي"، فهذا لا يعني أنه ضعيف: لأنه ليس بمعنى: "ليس بقوي"، فبين هذا وبين ما قال فرق ظاهرٌ عند أهل العلم، ويؤيده أنه سُئل: كيف حديثه؟ فقال: "صالح، هو لَين الحديث"، فهذا يعني أنه وَسَطٌ حسن الحديث".
- الألباني، النصيحة بالتحذير من تخريب ابن عبد المنان لكتب الأئمة: 183.
- (143) الفسوي، المعرفة والتاريخ: 35/3.
- (144) ابن حبان، المجروحين: 123/3.
- (145) مغلطاي، إكمال تهذيب الكمال: 336/12.
- (146) ابن شاهين، تاريخ أسماء الضعفاء والكذابين: 195-196.
- (147) ابن عبد البر، التمهيد: 98/12.
- (148) البيهقي، السنن الكبرى: 33/4.
- (149) نفسه: 343/7.
- (150) ابن القيسراني، ذخيرة الحفاظ: 583/1.
- (151) ابن الجوزي، إعلام العالم بعد رسوخه بناسخ الحديث ومنسوخه: 292.
- (152) الهيثي، مجمع الزوائد: 63/5.
- (153) العيني، مغاني الأُخيار: 561/3.
- (154) الذهبي، المجرّد في أسماء رجال سنن ابن ماجه: 177.
- (155) الذهبي، الكاشف: 369/2.
- (156) ابن حجر، التقريب: 592.
- (157) ينظر: ميزان الاعتدال: 389/4؛ موسوعة أقوال يحيى ابن معين: 81/5.
- (158) ابن حنبل، العلل ومعرفة الرجال لأحمد رواية ابنه عبد الله: 397/1، 27/3.
- (159) ابن عدي، الكامل: 29/9.
- (160) ابن المديني، العلل: 99.
- (161) الفسوي، المعرفة والتاريخ: 816/2.
- (162) الترمذي، جامع الترمذي: 324/2.
- (163) البيهقي، السنن الكبرى: 33/4.
- (164) الهيثي، مجمع الزوائد: 63/5.
- 165) القاف والصاد والباء أصلان صحيحان، يدل أحدهما على قطع الشيء...، يقال: قصبته قصبًا، وسعي القصاب قصبًا لذلك. ابن فارس، مقاييس اللغة: 94/5، مادة: [قصب].
- والقصب: القطع. وقصب الجزار الشاة يقصبها قصبًا: فصل قصبها، وقطعها عضوًا عضوًا. ابن منظور، لسان العرب: 675/1.
- علّق الشيخ العباد على قول أبي داود كان قصبًا، فقال: " يعني: هذا تعريف به، وقصاب يعني: جزار". العباد، شرح سنن أبي داود: 12/497.
- 166) أبو داود، سنن أبي داود: السنن: 621، ح (4417).
- (167) ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 220/23؛ ابن حجر، التقريب: 446، تهذيب التهذيب: 276/8.
- (168) قال القاضي عياض: "دلهم، بفتح الدال والهاء، هو الصحيح، وكذا رويناه، ورواية عبدالحق فيه بضم الدال والهاء". القاضي عياض، التنبيهات المستنبطة على الكتب المدونة: 249/1.



- (169) واسط، اسم يقع على عدة مواضع، منها واسط مدينة الحجاج التي بنى بين بغداد والبصرة، سميت بذلك لأن بينها وبين الكوفة فرسخًا، وبينها وبين البصرة مثل ذلك، وبينها وبين المدائن مثل ذلك، وقيل: لأنه كان هناك قبل عمارتها موضع يسعى واسط القصب، فلما عمّر الحجاج مدينته سمّاها باسمه. البكري، معجم ما استعجم من أسماء البلاد: 1363/4؛ الحموي، معجم البلدان: 347/5.
- وهي محافظة معروفة اليوم بهذا الاسم في العراق، ومركزها مدينة الكوت تقع جنوب بغداد بـ (180) كم.
- (170) أهل البصرة كما سبق بيانه لم يستوعبهم في السؤالات، فتكون السنن حفظت لنا قولاً لأبي داود في رجل من أهل البصرة.
- (171) ينظر: ابن الجوزي، الضعفاء والمتروكون: 6/3؛ ابن شاهين، تاريخ أسماء الثقات: 186؛ الذهبي، ميزان الاعتدال: 351/3.
- (172) ابن حنبل، سؤالات أبي داود للإمام أحمد: 189، العلل ومعرفة الرجال لأحمد رواية ابنه عبد الله: 472/3.
- (173) ينظر: ابن عساكر، تاريخ دمشق: 314/48؛ المزي، تهذيب الكمال: 220/23.
- (174) وقال أيضاً: "ليس بالقوي، ولا بالحافظ"، نقله عن أبي داود الذهبي، وابن حجر. ينظر: الذهبي، تاريخ الإسلام: 949/3، التهذيب: 331/7، الكاشف: 122/2، المغني: 511/2، ميزان الاعتدال: 351/3؛ ابن حجر، لسان الميزان: 335/7. ولعل قولهما: (ليس بالقوي)، من تصرفهما في نقل كلام أبي داود، قال المعلّي: "أصحاب الكتب كثيرًا ما يتصرفون في عبارات الأئمة بقصد الاختصار أو غيره وربما يخل ذلك بالمعنى، فينبغي أن يراجع عدة كتب فإذا وجد اختلافًا بحث عن العبارة الأصلية ليبيّن عليها". المعلّي، التنكيل: 254/1. فلم يقل أحد من النقاد: ليس بالقوي، وإنما ليس بالحافظ.
- (175) لم أجده في سؤالاته المطبوع، ونقله عنه ابن حجر. ينظر: تهذيب التهذيب: 277/8، ونقله عن ابن حجر، المباركفوري، مرعاة المفاتيح: 246/5. وجاء ذكر الفضل بن دلهم الواسطي في حديث آخر في سنن أبي داود، قال أبو داود: (واسطي، ضعيف، وهو منكر، وليس صاحبه برضا، كان قصارًا بواسط). ينظر: سنن أبي داود طبعة التأصيل: 243/5. قال المحقق: هي زيادة في رواية ابن العبد، أثبتها ابن حجر على حاشية نسخته الخطية لسنن أبي داود، وذكرها أيضًا في: ابن حجر، تهذيب التهذيب: 249/8، إلا أنه قال: "قال أبو الحسن ابن العبد، عن أبي داود: حديثه منكر، وليس هو برضا".
- (176) نقل عنه: ابن حجر، تهذيب التهذيب: 277/8.
- (177) ابن عساكر، تاريخ دمشق: 314/48؛ المزي، تهذيب الكمال: 220/23.
- (178) البزاز، مسند البزار: 223/13.
- (179) ابن حبان، المجروحين: 210/2.
- (180) ابن الجوزي، الضعفاء والمتروكون: 6/3.
- (181) ابن حجر، التقريب: 446.
- (182) ابن سهل، تاريخ واسط: 108.
- (183) ابن معين، تاريخ ابن معين: 295/3.
- (184) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 61/7.
- (185) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 61/7. إذا أضيف (صالح) إلى (الحديث)، فإن المراد به صلاحية هذا الراوي في تحمل الحديث وأدائه وكتب حديثه والنظر فيه. ينظر: الغوري، معجم ألفاظ وعبارات الجرح والتعديل: 403؛ الخميسي، معجم علوم الحديث: 134.
- (186) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 61/7؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 276/8.
- (187) ابن الخراط، الأحكام الكبرى: 22/3.
- (188) أخرجه: أبو داود، سنن أبي داود، كتاب الحدود، باب في الرجم، من حديث عبادة بن الصامت رضي الله عنه، ح (4415) مرفوعاً: "خُذُوا عَنِّي، قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِهَؤُلَاءِ سَبِيلًا... الحديث".
- (189) ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 220/23؛ إبراهيم النحاس، الجامع لعلوم الإمام أحمد- علل الحديث: 257/15، بشير علي، منهج الإمام أحمد في إعلال الأحاديث: 796/2.

- (190) ابن أبي حاتم، علل الحديث: 207/4.
- (191) أبو داود، سؤالات الأَجْرِي: 35-36.
- (192) بضم الميم، أي: ممن يذهب إلى الإرجاء. ابن رسلان، شرح سنن أبي داود: 248/18.
- (193) أبو داود، سنن أبي داود: 664، ح(4697).
- (194) ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 308/20؛ ابن حجر، التقريب: 397، تهذيب التهذيب: 278/7.
- (195) بفتح الميم وسكون الراء، بعدها ثاء مثلثة. ابن حجر، التقريب: 397؛ ابن المبرد، ضبط من غير: 208.
- (196) بفتح الحاء المهملة وسكون الضاد المنقوطة وفتح الراء، هذه النسبة إلى حضرموت، وهي من بلاد اليمن من أقصاها. السمعاني، الأنساب: 179/4.
- ومعروفة اليوم بهذا الاسم حضرموت تقع في ناحية واسعة شرقي عدن (اليمن) بقرب ساحل العرب، وحولها رمال كثيرة تُعرف بالأحقاف، وبها قبر هود عليه السلام، وقبائل حضرموت يمتازون عن غيرهم من العرب بالنشاط، وعلو الهمة، والتغرب في طلب الرزق. الحموي، معجم البلدان: 270/2؛ الأكو، معجم بلدان اليمن: 263/1؛ أبو خليل، أطلس الحديث النبوي: 148.
- وأهل اليمن كما سبق بيانه في الجزء المفقود من السؤالات، فتكون السنن حفظت لنا قولاً لأبي داود في رجل من أهل اليمن.
- (197) ينظر سنة وفاته: الذهبي، العبر: 116/1، سير أعلام النبلاء: 60/5؛ مغلطاي، إكمال تهذيب الكمال: 273/9؛ ابن العماد، شذرات الذهب: 90/2.
- (198) ينظر: مسعود، الرواة الذين تكلم فيهم الإمام أبو داود السجستاني وأخرج لهم البخاري في صحيحه: 155.
- (199) يؤيد ذلك قول علي بن المفضل المقدسي: "علقمة بن مرثد هو من الثقات المتفق عليهم". ينظر: المقدسي، كتاب الأربعين في فضل الدعاء والداعين: 39.
- (200) ابن حنبل، العلل ومعرفة الرجال لأحمد رواية ابنه عبدالله: 144/2؛ ورواية المروزي: 202.
- (201) كما في السنن: "علقمة مرجئ"، وقال أيضاً: "سمعت أحمد ذكر المرجئة، فقال: قيس بن مسلم، وعلقمة بن مرثد...". ابن حنبل، سؤالات أبي داود للإمام أحمد: 306. فعُدَّ علقمة من المرجئة.
- (202) قال: "علقمة بن مرثد، وعمرو بن مرة، وميسر بن كدام، كانوا مرجئة". الخطيب البغدادي، الكفاية في معرفة أصول علم الرواية: 125.
- (203) ابن حنبل، العلل ومعرفة الرجال لأحمد رواية ابنه عبدالله: 144/2؛ ورواية المروزي: 202.
- (204) ابن حنبل، العلل ومعرفة الرجال لأحمد رواية ابنه عبدالله: 321/2.
- (205) المنذري، مختصر سنن أبي داود: 275/3.
- (206) ينظر: ابن رسلان، شرح سنن أبي داود: 248/18.
- (207) فتح المغيث: 331/1، وينظر: الجرح المردود في الراوي الموثق دراسة نظرية تطبيقية (مبحث البدعة)، فهد بن سعيد القحطاني: 55-72.
- (208) لم أقف على أحد نسبته إلى البصرة إلا أبا داود، ونقل عنه العيني في معاني الأخبار: 43/2، وما نقله ابن المديني: سمعت ابن عيينة قال: قلت ليحيى الجابري وامتحنته: من أبو ماجد هذا؟ فقال: شيخ طراً علينا من البصرة، وقد روى أبو ماجد غير حديث منكر. العلل لابن المديني: 99. وأهل البصرة كما سبق بيانه لم يستوعبهم في السؤالات، فتكون السنن حفظت لنا قولاً لأبي داود في رجل من أهل البصرة.
- (209) السنن: 465/رقم 3184.
- (210) ينظر: تهذيب الكمال: 241/34؛ التقريب: 670؛ تهذيب التهذيب: 216/12.
- (211) العلل لابن المديني: 99.



- 212) البخاري، الكشي: 73/8؛ جامع الترمذي: 323/2؛ تهذيب الكمال: 241/34.
- (213) الفسوي، المعرفة والتاريخ: 580/2.
- (214) العلل ومعرفة الرجال لأحمد رواية ابنه عبد الله، 397/1، 27/3.
- (215) جامع الترمذي، 324/2؛ الترمذي، العلل الكبير: 145.
- (216) التاريخ الكبير: 286/8؛ الضعفاء الصغير: 143.
- (217) الضعفاء والمتروكون: 113.
- (218) مغلطاي، إكمال تهذيب الكمال: 372/9.
- (219) ابن عدي، الكامل: 195/9.
- (220) الترمذي، العلل الكبير: 145.
- (221) أحوال الرجال: 90.
- (222) الثقات: 422/2.
- (223) سؤالات البرقاني للدارقطني: 77.
- (224) البيهقي، السنن الكبرى: 334/7.
- (225) (805/2).
- (226) (566/4).
- (227) (ص 467).
- (228) (59/2).
- (229) التقريب: 670.
- (230) قال ابن المديني: "لا نعلم روى عنه غير يحيى الجابر". تهذيب الكمال: 241/34.
- (231) رقم: (13/3).
- (232) شرحه على سنن أبي داود: 67/367.
- (233) السنن: ص 739/رقم 5271.
- (234) ينظر: تهذيب الكمال: 5/25؛ التقريب: 473؛ تهذيب التهذيب: 112/9.
- (235) جاء منسوبا للكوفة عند أبي داود في سند الحديث قال: "ثنا سليمان بن عبد الرحمن الدمشقي، وعبد الوهاب بن عبد الرحيم الأشجعي، قالوا: ثنا مروان، ثنا محمد بن حسان، قال عبد الوهاب: الكوفي، عن عبد الملك بن عمير، عن أم عطية الأنصارية، أن امرأة كانت تختن بالمدينة فقال لها النبي ﷺ...".
- قال الشيخ العباد: "قال عبد الوهاب: الكوفي) يعني: محمد بن حسان الكوفي، أي إنَّ أحدَ شَيْعَي أبي داود زاد في التعريف بـ محمد بن حسان بأنه الكوفي، وأما الشيخ الآخر فلم يذكر هذه الزيادة". شرحه على سنن أبي داود: 597/7.
- ونسبه البيهقي للكوفة فقال: "محمد بن حسان الكوفي، مجهول". معرفة السنن والآثار: 63/13. أهل الكوفة كما سبق بيانه لم يستوعبهم في السؤالات، فتكون السنن حفظت لنا قولاً لأبي داود في رجل من أهل الكوفة.
- (236) هو محمد بن سعيد بن حسان بن قيس الأسدي الشامي المصلوب... وقد يُنسب لجده، قيل: إنهم قبلوا اسمه على مائة وجه ليخفى، كذبوه، وقال أحمد ابن صالح: وضع أربعة آلاف حديث، وقال أحمد: قتله المنصور على الزندقة، وصلبه، من السادسة، (ت ق).
- ينظر: تهذيب الكمال: 264/25؛ التقريب: 480؛ تهذيب التهذيب: 415/9. فتبين أنه محمد بن حسان الكوفي، وليس الشامي المصلوب، قال ابن حجر في التهذيب: 113/9: "والمصلوب ليس كوفيًا، وإن جزم البخاري بأن المصلوب قالوا فيه محمد بن حسان فلا مانع من اتفاق اسم الراوي وأبيه مع آخر". وجعلهما الذهبي في ميزان الاعتدال رجلين وأفرد لهما ترجمتين، محمد بن حسان شيخ لمروان بن معاوية: 511/3.



- ومحمد بن سعيد المصلوب: 511/3. قال الألباني: "... فيظهر من رواية مروان بن معاوية أنه محمد بن حسان الكوفي فهو الذي تفرد به، وهو مجهول". السلسلة الصحيحة: 346/2.
- درس الحديث د. سليمان القصير، ولم يحرر حال محمد بن حسان والخلاف فيه، وإنما اكتفى بقول أبي داود فيه: مجهول. ينظر: ختان الأئني دراسة حديثة فقهية، مجلة جامعة القصيم، (م3)، (ع1)، 1431هـ: 10.
- (237) وهو الحديث الذي ذكر فيه أبو داود قوله في محمد بن حسان، أخرجه في كتاب الأدب، أبواب السلام، باب ما جاء في الختان من حديث أم عطية الأنصارية رضي الله عنها (ح 5271).
- (238) معرفة السنن والآثار: 63/13.
- (239) ابن عدي، الكامل: 446/7.
- (240) (164/2).
- (241) (566/2).
- (242) (ص346).
- (243) (511/3).
- (244) (74/8).
- (245) (ص473).
- (246) (354/7).
- (247) السنن: ص316/رقم 2189.
- (248) ينظر: تهذيب الكمال: 96/28؛ التقريب: 535؛ تهذيب التهذيب: 183/10.
- (249) بضم أوله، وفتح الظاء المعجمة، تليها ألف، ثم هاء مكسورة، ثم راء. ابن ناصر الدين، توضيح المشتبه: 191/8.
- (250) أهل مكة كما سبق بيانه في الجزء المفقود من السؤالات، فتكون السنن حفظت لنا قولاً لأبي داود في رجل من أهل مكة.
- (251) ينظر: البخاري، التاريخ الأوسط: 128/2، التاريخ الكبير: 73/8.
- (252) ينظر: تهذيب الكمال: 96/28.
- (253) علل الدارقطني: 124/15.
- (254) سؤالات ابن الجنيدي: 297؛ تهذيب الكمال: 96/28.
- (255) ينظر: البيهقي، السنن الكبرى: 527/15؛ اللّخي، مختصر خلافيات البيهقي: 240/4؛ تهذيب الكمال: 97/28.
- (256) الجرح والتعديل: 439/8.
- (257) قال الألباني: "ومعنى كلامه أنه رجل مجهول". معجم أسامي الرواة الذين ترجم لهم الألباني: 144/4.
- (258) جامع الترمذي: 479/2. قال الألباني: "ومعنى كلامه أنه رجل مجهول". إرواء الغليل: 149/7.
- (259) مغلطي، إكمال تهذيب الكمال: 242/11.
- (260) ابن عدي، الكامل: 205/8.
- (261) مغلطي، إكمال تهذيب الكمال: 242/11.
- (262) ابن حزم، المحلى: 119/10، 35/10.
- (263) ابن عبد البر، الاستذكار: 99/18.
- (264) الذهبي، تاريخ الإسلام: 982/3.
- (265) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 167/2.
- (266) ابن حجر، التقريب: 535.



- (267) ابن حبان، الثقات: 528/7.
- (268) هو النوع الحادي والتسعون عند السيوطي: "معرفة من لم يرو إلا حديثاً واحداً". تدريب الراوي: 932/2.
- (269) المستدرک على الصحيحين: 223/2.
- (270) ابن الملقن، البدر المنير: 100/8.
- (271) ابن عبد الهادي، تنقيح التحقيق: 429/4.
- (272) قال المعلمي: "التحقيق أن توثيقه على درجات، الأولى: أن يصرح به كأن يقول "كان متقناً أو مستقيماً الحديث أو نحو ذلك، الثانية: أن يكون الرجل من شيوخه الذين جالسهم وخرهم، الثالثة: أن يكون من المعروفين بكثرة الحديث بحيث يعلم أن ابن حبان وقف له على أحاديث كثيرة، الرابعة: أن يظهر من سياق كلامه أنه قد عرف ذلك الرجل معرفة جيدة، الخامسة: ما دون ذلك، فالأولى لا تقل عن توثيق غيره من الأئمة بل لعلها أثبت من توثيق كثير منهم، والثانية قريب منها، والثالثة مقبولة، والرابعة صالحة، والخامسة لا يؤمن فيها الخلل". المعلمي، التنكيل: 669/2.
- (273) تعليق الألباني على كتاب، المعلمي، التنكيل: 669/2.
- (274) هذه العبارة لا تستقيم، وبعد البحث وقفت على قول أبي داود عند المنذري: قال: "وحكي عن أبي داود أنه قال: من يأخذ بهذا؟ وأبو المعتمر من هو؟ لا يعرف". المنذري، مختصر سنن أبي داود: 492/2.
- (275) أبو داود، سنن أبي داود: 507، ح (3523).
- (276) ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 305/34؛ ابن حجر، التقريب: 674، تهذيب التهذيب: 274/4.
- (277) أهل المدينة كما سبق بيانه في الجزء المفقود من السؤالات، فتكون السنن حفظت لنا قولاً لأبي داود في رجل من أهل المدينة.
- (278) نصَّ على شهرته بكنيته الشيخ محمد الأمين الهرري. ينظر: مرشد ذوي الحجا والحاجة: 487/13.
- (279) مسلم، المنفردات والوحدان: 227.
- (280) ابن عبد البر، التمهيد: 416/8.
- (281) الذهبي، ميزان الاعتدال: 575/4.
- (282) الذهبي، الكاشف: 462/2.
- (283) ابن حجر، التقريب: 674.
- (284) ابن حبان، الثقات: 663/7.
- (285) ابن المنذر، الأوسط: 34/11.
- (286) الطحاوي، شرح مشكل الآثار: 22/12.
- (287) أهل المدينة كما سبق بيانه في الجزء المفقود من السؤالات، فتكون السنن حفظت لنا قولاً لأبي داود في رجل من أهل المدينة.
- (288) أبو داود، سنن أبي داود: 268، ح (1825).
- (289) ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 98/2؛ ابن حجر، التقريب: 89، تهذيب التهذيب: 125/1.
- (290) ذكره: الذهبي، المغني: 15/1، ميزان الاعتدال: 35/1.
- (291) ابن عدي، الكامل: 418/1.
- (292) ابن الجوزي، الضعفاء والمتروكون: 34/1.
- (293) الحديث أخرجه أبو داود في كتاب المناسك، باب ما يلبس المحرم (ح 1826) قال: ثنا قتيبة بن سعيد، ثنا إبراهيم بن سعيد المدني، عن نافع، عن ابن عمر-رضي الله عنهما- مرفوعاً: (المحرمة لا تنتقب، ولا تلبس القمّازين). وقد توبع إبراهيم بن سعيد على رفعه فلم ينفر بذلك، قال ابن عبد البر: "رفعه صحيح". ينظر: ابن عبد البر، التمهيد: 106/15، الاستذكار: 15/4. وقال أبو زرعة العراقي: "لكن رواه البيهقي من رواية فضيل بن سليمان عن موسى بن عقبة عن نافع، ومن رواية جويرية عن نافع، وإسنادهما صحيح، ففيه ترجيح

لرواية إبراهيم بن سعيد، وردّ لقول ابن عدي إنه تفرد برفعه، -قلت ابن العراقي- وقال المنذري: رواه حفص بن ميسرة الصنعاني، وفضيل بن سليمان، عن موسى بن عقبة، فرفعه، قال: وكلُّ من رفعه ثقة ثبت محتج به "أبو زرعه، طرح التثريب: 43/5. وقال الألباني: "وقد تابعه الليث بن سعد كما في الرواية التي قبلها، وابن إسحاق كما في الرواية الآتية، ولذلك قلنا: حديث صحيح". الألباني، صحيح سنن أبي داود: 90/6. وقال الشيخ العباد: "ذكر أبو داود أن هذا الذي جاء من ذكر النبي عن الانتقاب ولبس القفازين جاء مرفوعاً إلى رسول الله ﷺ، وجاء في بعض الطرق موقوفاً على ابن عمر، والمرفوع ثابت وصحيح، وهو في الصحيحين، والطريق التي أوردها أبو داود من طريق الليث هي مرفوعة إلى رسول الله ﷺ، ثم ذكر بعض الطرق التي تماثل هذه الطريق المرفوع، وذكر بعض الطرق التي فيها أنه موقوف على ابن عمر، فيكون الحديث جاء عنه موقوفاً وجاء عنه مرفوعاً". العباد، شرحه على سنن أبي داود: 23/216. وللأسف في تخرج الحديث ودراسته تراجع رسالة الدكتوراه: "ابن قيم الجوزية وجهوده في خدمة السنة النبوية وعلومها"، د. جمال السيد: 2/409-416.

(294) وكذا قال: ابن القيسراني، ذخيرة الحفاظ: 2642/5.

(295) الذهبي، المغني: 15/1.

(296) الذهبي، ميزان الاعتدال: 35/1.

(297) ابن حجر، التقریب: 89.

(298) ينظر: العراقي، طرح التثريب: 43/5.

(299) الألباني، صحيح سنن أبي داود: 89/6.

(300) السخاوي، التحفة اللطيفة: 73/1.

(301) قال ابن القطان: "فأما قول أبي حاتم فيه: "شيخ" فليس بتعريف بشيء من حاله، إلا أنه مُقِلٌّ ليس من أهل العلم، وإنما وقعت له رواية أخذت عنه". ابن القطان، بيان الوهم والإيهام: 627/4.

قال ابن رجب: "والشيخ في اصطلاح أهل هذا العلم عبارة عن من دون الأئمة والحفاظ، وقد يكون فهم الثقة، وغيره". ابن رجب، شرح علل الترمذي: 658/2.

قال الذهبي: "شيخ ليس هو عبارة جرح، ولكنها أيضاً ما هي عبارة توثيق". الذهبي، ميزان الاعتدال: 385/2.

قال ابن العراقي: "قال والدي قد تعقب أبو داود الحديث بما يدلُّ على عدم شهرة راويه". ابن العراقي، طرح التثريب: 43/5.

(302) قال أبو داود: "ماسكت عنه فهو صالح". أبو داود، رسالة أبي داود إلى أهل مكة: 27.

وهو في هذا الحديث بئن حال إبراهيم فلم يسكت عنه، كما سبق في ترجمته، وعلى كل حال فالحديث صحيح كما تقدم بيانه.

(303) قال ابن رشيد: "ومعناها يقارب الناس في حديثه ويقاربونه، أي: ليس حديثه بشاذ ولا منكر". السخاوي، فتح المغيب بشرح ألفية الحديث: 119/2. قال الغوري: "الصحيح أنه من ألفاظ التعديل على كل حال، فهذا هو رأي العراقي والذهبي والسيوطي وغيرهم. الغوري، معجم ألفاظ وعبارات الجرح والتعديل المشهورة والنادرة: 648.

(304) وهو الحديث سابق الذكر.

(305) بعد البحث المطول للوقوف على هذا الحديث الذي رواه إبراهيم بن سعيد عن أبي عبد الحميد، فلم أقف إلا على حديث أخرجه إسحاق بن راهويه في مسنده، ح (338) قال: أخبرنا بَقِيَّةُ بن الوليد، والبخاري في التاريخ الكبير (رقم 935) قال: قاله لنا إسحاق، والطبراني في مسند الشاميين، ح (741)، والمُخْلِصُ البغدادي في المَخْلَصَاتِ ح (996) كلاهما من طريق بَقِيَّةَ، عن عُثْبَةَ بن أبي حَكِيم، عن إبراهيم بن سعيد، عن أبي عبد الحميد، عن أبي هريرة ؓ مرفوعاً، -ولم يذكر ابن راهويه في إسناده أبا عبد الحميد-، ولفظه: (إِنِّي لَأَرَى أَمَّامًا تُقَادُ بِالسَّلَاسِلِ مِنَ النَّارِ إِلَى الْجَنَّةِ)، ولفظ البخاري: (بمثله، وليس فيه: "من النار)، وزاد الطبراني: ("من النَّارِ إِلَى الْجَنَّةِ"، قلت: الأسارى قال: نعم)، وإبراهيم بن سعيد أشكل عليّ تعيينه؛ إذ لم يُنسب أو يكتفى في سند الحديث، وذكره البخاري وأبو حاتم -ولم يذكر فيه جرحاً أو تعديلاً-، وابن حبان في الثقات. ينظر: البخاري، التاريخ الكبير: 291/1؛ ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 104/2؛ ابن حبان، الثقات: 12/4.



ونظرت في شيوخ عتبة بن أبي حكيم فلم أجد إلا إبراهيم بن سعد. قال المزني: "روى عن إبراهيم بن سعد فيما قيل"، قال د. بشار معروف: جاء في حواشي النسخ تعليق للمؤلف نصه "كذا قلبه والأشبه أن يكون سعد بن إبراهيم". تحقيقه على تهذيب الكمال: 300/19. وبالنظر في ترجمتي إبراهيم بن سعد الزهري، وسعد بن إبراهيم الزهري لم أجد لعتبة بن أبي حكيم، وأبي عبد الحميد ذكرًا في شيوخهم وتلاميذهم. المزني، تهذيب الكمال: 88/2، 238/10. وأبو عبد الحميد بحث عنه ولم أعرفه، ولم أقف عليه في تلاميذ أبي هريرة رضي الله عنه. ينظر: المزني، تهذيب الكمال: 366/34. ثم وقفْتُ على قول ابن عبد البر: "أبو عبد الحميد، عن أبي هريرة، روى عنه إبراهيم بن سعيد، وكلاهما مجهولان لا يُعرفان". وقال الذهبي: "أبو عبد الحميد، عن أبي هريرة، وعنه إبراهيم بن سعيد، وهما مجهولان". ينظر: ابن عبد البر، الاستغناء: 1402/3؛ الذهبي، المقتنى: 363/1. لذلك توقفتُ عن الجزم بأن هذا الحديث هو الذي يعنيه الذهبي. وأبو عبد الحميد له متابعة أخرجها البخاري في صحيحه، كتاب تفسير القرآن - سورة آل عمران -، باب "كنتم خير أمة أخرجت للناس" (ح4557)، من طريق مَيْسَرَة- ابن عمار الأشجعي، عن أبي حازم- سلمان الأشجعي، عن أبي هريرة رضي الله عنه: ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ﴾ [آل عمران: 110] قال: (خَيْرُ النَّاسِ لِلنَّاسِ، تَأْتُونَ بِهِمْ فِي السَّلَاسِلِ فِي أَعْنَاقِهِمْ، حَتَّى يَدْخُلُوا فِي الْإِسْلَامِ).

(306) الذهبي، ميزان الإعتدال: 35/1.

(307) أبو داود، سنن أبي داود: 684، ح(4846).

(308) ينظر: المزني، تهذيب الكمال: 274/14؛ ابن حجر، التقريب: 295، تهذيب التهذيب: 137/5.

(309) قال الساجي: "أصله مدني". ينظر: مغلطاي، إكمال تهذيب الكمال: 227/7. وأهل المدينة كما سبق بيانه في الجزء المفقود من السؤالات، فتكون السنن حفظت لنا قولاً لأبي داود في رجل من أهل المدينة.

(310) الباحث محمد الأندونيسي في رسالته الماجستير جمع الأقوال في الراوي، ثم قال: (النتيجة أن عبدالله بن إبراهيم هذا منكر الحديث عند أبي داود، وقد نسب ابن حبان إلى الوضع، ثم درس الحديث الذي عند أبي داود فقال: "هذا الحديث بهذا السند ضعيف من أجل عبدالله بن إبراهيم فهو متروك، وهو عند أبي داود: "منكر الحديث"). المتروكون والمجهولون ومروياتهم في سنن أبي داود: 54-56.

(311) يؤيد ذلك قول ابن الجوزي في الموضوعات: "اتفقوا على ضعفه". ينظر: مغلطاي، إكمال تهذيب الكمال: 227/7.

(312) مغلطاي، إكمال تهذيب الكمال: 227/7.

(313) ينظر: ابن المزني، تهذيب الكمال: 274/14؛ الذهبي، ميزان الاعتدال: 388/2.

(314) العباد، شرح سنن أبي داود: 10/550.

(315) ينظر: الهليل، مفهوم الحديث المنكر في سنن الإمام أبي داود: 71، 82.

(316) ينظر: المحمدي، الشاذ والمنكر وزيادة الثقة: 76.

(317) أبو داود، سنن أبي داود: 165، ح(1091). وذكر ابن عساكر بسنده إلى اللؤلؤي، أن أبو داود السجستاني قال: "مُخْلَد هو شيخ

كبير". ابن عساكر، تاريخ دمشق: 176/57.

(318) ينظر: المزني، تهذيب الكمال: 345/27؛ ابن حجر، التقريب: 524؛ تهذيب التهذيب: 77/10.

(319) أهل مكة كما سبق بيانه في الجزء المفقود من السؤالات، فتكون السنن حفظت لنا قولاً لأبي داود في رجل من أهل مكة.

(320) ابن معين، تاريخ ابن معين - رواية الدارمي: 204، 205، رواية الدوري: 440/4.

(321) ينظر: ابن المزني، تهذيب الكمال: 343/27؛ ابن حجر، تهذيب التهذيب: 77/10، لسان الميزان: 381/7.

(322) المعرفة والتاريخ: 459/2.

(323) تاريخ ابن معين - رواية الدوري: 440/4.

(324) مغلطاي، إكمال تهذيب الكمال: 114/11.

(325) ابن عساكر: تاريخ دمشق: 175/57.

- (326) قال ابن حجر: "فمن أوهامه حديثه عن الأوزاعي عن عبد الواحد بن قيس عن أبي هريرة رفعه، قال: "يَكْفَرُ كُلُّ لِحَاءٍ رَكْعَتَانِ" قال أبو داود: مَخْلَدٌ شَيْخٌ، إِنَّمَا رَوَاهُ النَّاسُ مَرْسَلًا". ابن حجر، تهذيب التهذيب: 77/10. قال أصحاب التحرير: 358/3: "قلنا: هذا الوهم إنما نعرفه في حديث واحد مرسل رفعه، فكان ماذا؟".
- (327) ابن الميزد، بحر الدم: 148؛ الرباط، الجامع لعلوم الإمام أحمد-الرجال: 116/19.
- (328) نقله عنه: ابن عساكر، تاريخ دمشق: 176/57.
- (329) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل: 347/8.
- (330) مغلطاي، إكمال تهذيب الكمال: 114/11.
- (331) ابن حبان، الثقات: 186/9.
- (332) ابن شاهين، تاريخ أسماء الثقات: 233.
- (333) الذهبي، الكاشف: 249/2.
- (334) الذهبي، تاريخ الإسلام: 1204/4.
- (335) الذهبي، سير أعلام النبلاء: 237/9.
- (336) الذهبي، ميزان الاعتدال: 84/4.
- (337) ابن حجر، التقريب: 524.
- (338) ابن حجر، هدي الساري: 443.
- (339) أبو داود، رسالة أبي داود إلى أهل مكة: 25.
- (340) ينظر ترجمة: (5/1)-الحارث بن وَجِيه البصري، و(9/1)-الفضل بن دُلْهَم الواسطي.

المراجع

- البخاري، م.أ. (د.ت). *التاريخ الكبير*، دائرة المعارف العثمانية.
- البخاري، م.إ. (1977). *التاريخ الأوسط* (محمود إبراهيم زايد، تحقيق؛ ط.1). دار الوعي.
- البهقي، أ.ح. (1991). *معرفة السنن والآثار* (عبد المعطي أمين قلعي، تحقيق؛ ط.1). جامعة الدراسات الإسلامية بكراتشي، دار قتيبة، دار الوعي، دار الوفاء.
- ابن تيمية، أ.ع. (1422). *جامع المسائل* (بكر بن عبد الله أبوزيد، تحقيق؛ ط.1). دار عالم الفوائد.
- الجوزجاني، إ.ي. (د.ت). *أحوال الرجال* (عبدالعليم البستوي، تحقيق). حديث اكاديمي.
- ابن الجوزي، ع.ع. (1406). *الضعفاء والمتروكون* (عبدالله القاضي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن الجوزي، ع.ع. (1981). *العلل المتناهية في الأحاديث الواهية* (إرشاد الحق الأثري، تحقيق؛ ط.2). إدارة العلوم الأثرية، فيصل آباد.
- الإشيلي، ع. (د.ت).
- ابن الجوزي، ع.ع. (2002). *إعلام العالم بعد رسوخه بناسخ الحديث ومنسوخه* (أحمد العماري الزهراني، تحقيق؛ ط.1). دار ابن حزم.
- الجباني، ح.م. (2000). *تقييد المهمل وتمييز المشكل* (ط.1). دار عالم الفوائد.
- ابن أبي حاتم، ع.م. (1371). *الجرح والتعديل* (ط.1). دار إحياء التراث العربي.
- ابن حبان، م.ح. (1393). *الثقات* (ط.1). دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد.
- ابن حبان، م.ح. (1396). *المجروحون من المحدثين والضعفاء والمتروكين* (محمود إبراهيم، تحقيق؛ ط.1). دار الوعي.
- ابن حجر، أ.ع. (1326). *تهذيب التهذيب* (ط.1). مطبعة دائرة المعارف النظامية.
- ابن حجر، أ.ع. (د.ت). *تبصير المنتبه بتحرير المشتبه* (محمد النجار، تحقيق). المكتبة العلمية.
- ابن حجر، أ.ع. (1390). *لسان الميزان* (ط.2). مؤسسة الأعلي للمطبوعات.



- ابن حجر، أ. ع. (1406). *تقريب التهذيب* (محمد عوامة، تحقيق؛ ط.1). دار الرشيد.
- ابن حزم، ع. أ. (د.ت). *المحلى بالآثار*. دار الفكر.
- الحموي، ي. ع. (1995). *معجم البلدان* (ط.2). دار صادر.
- الحاكم، م. ع. (2018). *المستدرک على الصحيحين* (الفريق العلمي مكتبة دار السنة، تحقيق؛ ط.1). دار المنهاج القويم.
- الخطيب البغدادي، ع. أ. (2003). *الكفاية في معرفة أصول علم الرواية* (إبراهيم مصطفى الدمياطي، تحقيق؛ ط.1). دار الهدى.
- أبو داود، س. أ. (1394). *رسالة أبي داود إلى أهل مكة وغيرهم في وصف سننه* (محمد الصباغ، تحقيق؛ ط.2). دار العربية.
- أبو داود، س. أ. (1403). *سؤالات أبي عبيد الآجري أبا داود السجستاني في الجرح والتعديل* (محمد الغمري، تحقيق؛ ط.1). عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية.
- أبو داود، س. أ. (1418). *سؤالات أبي عبيد الآجري أبا داود سليمان بن الأشعث السجستاني في معرفة الرجال وجرحهم وتعديليهم* (عبدالعليم البستوي، تحقيق ودراسة؛ ط.1). مؤسسة الريان.
- أبو داود، س. أ. (1420). *سنن أبي داود* (صالح آل الشيخ، إشراف؛ ط.1). دار السلام.
- الذهبي، (1988). *المجرد في أسماء رجال سنن ابن ماجه* (باسم فيصل الجوابرة، تحقيق؛ ط.1). دار الراية.
- الذهبي، م. أ. (1382). *ميزان الاعتدال في نقد الرجال* (علي البجاوي، تحقيق؛ ط.1). دار المعرفة.
- الذهبي، م. أ. (1387). *ديوان الضعفاء والمتروكين وخلق من المجهولين وثقات فيهم* (حماد الأنصاري، تحقيق؛ ط.2). مكتبة النهضة الحديثة.
- الذهبي، م. أ. (1405). *سير أعلام النبلاء* (شعيب الأنزاووط، إشراف؛ ط.3). مؤسسة الرسالة.
- الذهبي، م. أ. (1413). *الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة* (ط.1). مؤسسة علوم القرآن.
- الذهبي، م. أ. (1425). *تهذيب تهذيب الكمال في أسماء الرجال* (غنيمة عباس، تحقيق؛ ط.1). الفاروق الحديثة.
- الذهبي، م. أ. (1426). *من تكلم فيه وهو موثق أو صالح الحديث* (عبدالله الرحيلي، تحقيق؛ ط.1). دن.
- الذهبي، م. أ. (1994). *المغني في الضعفاء* (نور الدين عتر، تحقيق). إدارة إحياء التراث.
- الذهبي، م. أ. (د.ت). *العبر في خبر من غبر* (محمد السعيد، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- الرباط، خ. (2009). *الجامع لعلوم الإمام أحمد بن حنبل- الرجال* (ط.1). دار الفلاح للبحث العلمي.
- أبو زرعه، أ. ع. (د.ت). *تحفة التحصيل في ذكر رواة المراسيل* (عبد الله نواره، تحقيق). مكتبة الرشد.
- السخاوي، م. ع. (1993). *التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة* (ط.1). دار الكتب العلمية.
- السخاوي، م. ع. (2003). *فتح المغيث بشرح الفية الحديث للعراقي* (علي حسين علي، تحقيق؛ ط.1). مكتبة السنة.
- ابن سعد، م. س. (1986). *الطبقات الكبرى* (إحسان عباس، تحقيق؛ ط.1). دار صادر.
- السمعاني، ع. م. (1382). *الأنساب* (عبد الرحمن المعلي، تحقيق؛ ط.1). مجلس دائرة المعارف العثمانية.
- السيد، ج. م. (2004). *ابن قيم الجوزية وجهوده في خدمة السنة النبوية وعلومها* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- ابن شاهين، ع. أ. (1984). *تاريخ أسماء الثقات* (صبيح السامرائي، تحقيق؛ ط.1). الدار السلفية.
- ابن شاهين، ع. ح. (1989). *تاريخ أسماء الضعفاء والكذابين* (عبد الرحيم محمد أحمد، تحقيق؛ ط.1). د. ن.
- الطحاوي، أ. م. (1415). *شرح مشكل الآثار* (شعيب الأنزاووط، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- ابن عبد البر، ي. ع. (1985). *الاستغناء في معرفة المشهورين من حملة العلم بالكنى* (عبد الله مرحول السوالمه، تحقيق؛ ط.1). دار ابن تيمية للنشر والتوزيع.

- ابن عبد البر، ي. ع. (2000). *الاستدكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار* (سالم محمد عطا، محمد علي معوض، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن عبد الهادي، م. أ. (2007). *تنقيح التحقيق في أحاديث التعليق* (سامي بن محمد بن جاد الله، وآخرون، تحقيق؛ ط.1). أضواء السلف.
- ابن عدي، ع. ع. (1418). *الكامل في ضعفاء الرجال* (عادل عبد الموجود وآخرون، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- العراقي، ع. أ. (د.ت). *طرح التثريب في شرح التقریب - أكمله ابنه أحمد (أبو زرعة)*. دار الفكر العربي.
- العيني، م. أ. (2006). *مغاني الأخيار في شرح أسامي رجال معاني الآثار* (محمد حسن محمد، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- القسوي، ي. س. (1401). *المعرفة والتاريخ* (أكرم العمري، تحقيق؛ ط.2). مؤسسة الرسالة.
- القاضي عياض، ع. م. (2011). *التنبهات المستنبطة على الكتب المدونة والمختلطة* (محمد الوثيق، تحقيق؛ ط.1). دار ابن حزم.
- ابن القطان، ع. م. (1997). *بيان الوهم والإيهام في كتاب الأحكام* (الحسين آيت سعيد، تحقيق؛ ط.1). دار طيبة.
- القرطبي، م. أ. (2001). *الجامع لأحكام القرآن*. مؤسسة الرسالة.
- ابن القيسراني، م. ط. (1428). *أطراف الغرائب والأفراد* (ط.1). دن.
- ابن القيسراني، م. ط. (1996). *نخبة الحفاظ - من الكامل لابن عدي* (عبد الرحمن الفيرواني، تحقيق؛ ط.1). دار السلف.
- ابن كثير، إ. ع. (1419). *تفسير القرآن العظيم* (محمد حسين شمس، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- ابن كثير، إ. ع. (د.ت). *اختصار علوم الحديث* (أحمد محمد شاكر، تحقيق؛ ط.2). دار الكتب العلمية.
- ابن المبرّد، ي. ح. (1432). *ضبط من غير فيمن قيده ابن حجر* (نور الدين طالب، إشراف؛ ط.1). دار النوادر.
- ابن المبرّد، ي. ح. (1992). *بحر الدم* (روحية عبد الرحمن السويفي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- المحمدي، ع. م. (2005). *الشاذ والمنكر وزيادة الثقة - موازنة بين المتقدمين والمتأخرين* (ط.1). دار الكتب العلمية.
- المزي، ي. ع. (1400). *تهذيب الكمال في أسماء الرجال* (بشار معروف، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- مسلم، م. ح. (1988). *المنفردات والوحدان* (عبد الغفار سليمان البنداري، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- الملعي، ع. ي. (1406). *التنكيل بما في تأنيب الكوثري من الأباطيل* (محمد الألباني وآخرون، تعليقات؛ ط.2). المكتب الإسلامي.
- ابن معين، ي. م. (1399). *تاريخ ابن معين رواية الدوري* (أحمد نور سيف، تحقيق؛ ط.1). مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي.
- مغلطاي، ع. م. (1999). *شرح سنن ابن ماجه - الإعلام بسننه عليه السلام* (كامل عويضة، تحقيق؛ ط.1). مكتبة نزار مصطفى الباز.
- مغلطاي، م. ق. (1422). *إكمال تهذيب الكمال في أسماء الرجال* (عادل بن محمد وآخرون، تحقيق؛ ط.1). دار الفاروق الحديثة.
- المقدسي، ع. م. (1434). *الأربعين في فضل الدعاء والدعاءين* (حسن محمد عبدهجي، دراسة وتحقيق).
- ابن الملقن، ع. ع. (1425). *البدر المنير في تخریج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير* (ياسر بن كمال، تحقيق؛ ط.1). دار الهجرة للنشر والتوزيع.
- ابن المنذر، م. إ. (1985). *الأوسط في السنن والإجماع والاختلاف* (صغير حنيف، تحقيق؛ ط.1). دار طيبة.
- المنذري، ع. ع. (2010). *مختصر سنن أبي داود* (محمد صبيح بن حسن، تحقيق؛ ط.1). مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.
- النسائي، أ. ش. (1396). *الضعفاء والمتروكون* (محمود زايد، تحقيق؛ ط.1). دار الوعي.
- ابن ناصر الدين، م. ع. (1993). *توضيح المشتبه في ضبط أسماء الرواة وأنسابهم والقابهم وكنائهم* (محمد نعيم العرقوسي، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- الهليل، ع. ع. (2005). *مفهوم الحديث المنكر في سنن الإمام أبي داود*، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (50)، 14-92.
- الهيثي، ع. أ. (1994). *مجمع الزوائد ومنبع الفوائد* (حسام الدين القدسي، تحقيق؛ ط.1). مكتبة القدسي.

Arabic References

Al-Bukhari, M. U. (D. t). *Al-tārikh al-kabir*. Dā'irat al-Ma'ārif al-Uthmāniyah.



- Al-Bukhārī, M. I. (1977). *Al-tārīkh al-Awsaṭ* (Maḥmūd Ibrāhīm Zāyid, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-Wa‘y.
- Al-Bayhaqī, U. Ḥ. (1991). *Ma‘rifat al-sunan wa-al-āthār* (‘Abd al-Mu‘ṭī Amīn Qal‘ajī, taḥqīq; Ṭ. 1). Jāmi‘at al-Dirāsāt al-Islāmiyah bkrātshy, Dār Qutaybah, Dār al-Wa‘y, Dār al-Wafā’.
- Ibn Taymīyah, U. ‘A. (1422). *Jāmi‘ al-masā’il* (Bakr ibn ‘Abd Allāh abwzyd, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār ‘Ālam al-Fawā‘id.
- Aljwzjāny, I. Y. (D. t). *Aḥwāl al-rijāl* (‘bdāl‘lym albastwy, taḥqīq). Ḥadīth akādmy.
- Ibn al-Jawzī, ‘A. ‘A. (1406). *Al-ḡu‘afā‘ wa-al-matrūkūn* (Allāh al-Qaḍī, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Ibn al-Jawzī, ‘A. ‘A. (1981). *Al-‘ilal al-mutanāhiyah fi al-aḥādīth alwāhiy* (Irshād al-Ḥaqq al-Atharī, taḥqīq; Ṭ. 2). Idārat al-‘Ulūm al-Athariyah, Fayṣal Ābād.
- Al-Ishbīlī, ‘A. (D. t).
- Ibn al-Jawzī, ‘A. ‘A. (2002). *I‘lām al-‘alam ba‘da rswkhkh bnāskh al-ḥadīth wa-mansūkhuḥ* (Aḥmad ibn ‘Abd Allāh al-‘Ammārī al-Zahrānī, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār Ibn Ḥazm.
- Al-Jayyānī, Ḥ. M. (2000). *Taqyīd al-muḥmal wa-tamyīz al-mushkil* (Ṭ. 1). Dār ‘Ālam al-Fawā‘id.
- Ibn Abī Ḥātim, ‘A. M. (1371). *Al-jarḥ wa-al-ta‘dīl* (Ṭ. 1). Dār Iḥyā‘ al-Turāth al-‘Arabī.
- Ibn Ḥibbān, M. Ḥ. (1393). *Al-thiqāt* (Ṭ. 1). Dā‘irat al-Ma‘ārif al-‘Uthmāniyah, Ḥaydar ābād.
- Ibn Ḥibbān, M. Ḥ. (1396). *Al-majrūḥīn min al-muḥaddithīn wa-al-ḡu‘afā‘ wa-al-matrūkīn* (Maḥmūd Ibrāhīm, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-Wa‘y.
- Ibn Ḥajar, U. ‘A. (1326). *Tahdhib al-Tahdhib* (Ṭ. 1). Maṭba‘at Dā‘irat al-Ma‘ārif al-nizāmiyah.
- Ibn Ḥajar, U. ‘A. (D. t). *Tabṣīr al-muntabih bi-taḥrīr al-Mushtabih* (Muḥammad al-Najjār, taḥqīq). al-Maktabah al-‘Ilmiyah.
- Ibn Ḥajar, U. ‘A. (1390). *Lisān mizān al-i‘tidāl* (Ṭ. 2). Mu‘assasat al-‘Ālamī lil-Maṭbū‘āt.
- Ibn Ḥajar, U. ‘A. (1406). *Taqrib al-Tahdhib* (Muḥammad ‘Awwāmah, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-Rashīd.
- Ibn Ḥazm, ‘A. U. (D. t). *Al-Muḥallā wa-al-āthār*. Dār al-Fikr.
- Alḥmwy, Y. ‘A. (1995). *Mu‘jam al-buldān* (Ṭ. 2)., Dār Ṣādir.
- Ibn Ḥamdawayh, M. ‘A. (2018). *Al-Mustadrak ‘alā al-ṣaḥīḥayn* (al-Farīq al-‘Ilmī li-Maktabat Dār al-Sunnah, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-Minhāj al-qawim.
- Abū Ḥayyān, M. Y. (1413). *Al-Bahr al-muḥīṭ* (‘Ādil ‘Abd al-Mawjūd, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Al-Khaṭīb al-Baghādī, ‘A. A. (2003). *Al-Kifāyah fi ma‘rifat usūl ‘ilm al-riwāyah* (Ibrāhy Muṣṭafā Āl bhj al-Dimyāṭī, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-Hudā.
- Alḍrqṭny, M. Ṭ. (1428). *Aṭrāf al-gharā‘ib wa-al-afrād* (Ṭ. 1). D. N.
- Abū Dāwūd, S. U. (1394). *Risālat Abī Dāwūd ilā ahl Makkah wa-ghayrihim fi waṣf Sunanihi* (Muḥammad al-Ṣabbāgh, taḥqīq; Ṭ. 2). Dār al-‘Arabiyyah.
- Abū Dāwūd, S. U. (1403). *Su‘ālāt Abī ‘Ubayd al-‘ajry Abā Dāwūd al-Sijistānī fi al-jarḥ wa-al-ta‘dīl* (Muḥammad al-‘umry, taḥqīq; Ṭ. 1). ‘Imādat al-Baḥth al-‘Ilmī bi-al-Jāmi‘ah al-Islāmiyah.
- Abū Dāwūd, S. U. (1418). *Su‘ālāt Abī ‘Ubayd al-‘ajry Abā Dāwūd Sulaymān ibn al-Ash‘ath al-Sijistānī fi ma‘rifat al-rijāl wa-jarḥihim wa-ta‘dīlih* (‘bdāl‘lym al-Bastawī, taḥqīq wa-dirāsāt; Ṭ. 1). Mu‘assasat al-Rayyān.
- Abū Dāwūd, S. U. (1420). *Sunan Abī Dāwūd* (Ṣāliḥ Āl al-Shaykh, ishrāf; Ṭ. 1). Dār al-Salām.
- Al-Dhahabī, (1988). *Almjr fi Asmā’ rijāl Sunan Ibn Mājah* (Bāsim Fayṣal al-Jawābirah, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-Rayah.
- Al-Dhahabī, M. U. (1382). *Mizān al-i‘tidāl fi Naqd al-rijāl* (‘Alī al-Bajāwī, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-Ma‘rifah.



- Al-Dhahabī, M. U. (1387). *Diwān al-ḍu‘afā‘ wa-al-matrūkin wa-khalq min al-mjhwlyn wthqāt fihim Limin* (Ḥammād al-Anṣārī, taḥqīq ; Ṭ. 2). Maktabat al-Nahḍah al-ḥadithah.
- Al-Dhahabī, M. U. (1405). *Siyar A‘lām Siyar A‘lām al-nubalā‘* (Shu‘ayb al-Arnā‘ūt, ishrāf ; Ṭ. 3). Mu‘assasat al-Risālah.
- Al-Dhahabī, M. U. (1413). *Al-Kāshif fi ma‘rifat min la-hu riwāyah fi al-Kutub al-sittah* (Ṭ. 1). Mu‘assasat ‘ulūm al-Qur‘ān.
- Al-Dhahabī, M. U. (1425). *Tadhrīb Tahdhrīb al-kamāl fi Asmā‘ al-rijāl* (Ghunaym ‘Abbās, taḥqīq ; Ṭ. 1). al-Fārūq al-ḥadithah.
- Al-Dhahabī, M. U. (1426). *Man takallama fihī wa-huwa mawthūq aw Ṣāliḥ al-ḥadith* (Allāh al-Ruḥaylī, taḥqīq ; Ṭ. 1). D. N.
- Al-Dhahabī, M. U. (1994). *Al-Mughnī fi al-ḍu‘afā‘* (Nūr al-Dīn ‘Itr, taḥqīq). Idārat Ihya‘ al-Turāth.
- Al-Dhahabī, M. U. (D. t). *Al‘ibr fi khabar man ghabr* (Muḥammad al-Sa‘īd, taḥqīq). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Al-Rabā‘, Kh. (2009). *Al-Jāmi‘ li-‘Ulūm al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal* (Ṭ. 1). Dār al-Falāḥ lil-Baḥth al-‘Ilmī.
- Abū zara‘ahu, U. ‘A. (D. t). *Tuḥfat al-taḥṣīl fi dhikr ruwāt al-Marāsīl* (‘Abd Allāh Nawwārah, taḥqīq). Maktabat al-Rushd.
- Al-Sakhāwī, M. ‘A. (1993). *Al-Tuḥfah al-laṭifah fi Tārīkh al-Madinah al-sharifah* (Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Al-Sakhāwī, M. ‘A. (2003). *Faṭḥ al-Mughīth bi-sharḥ Alfīyat al-ḥadith lil-Iraqi* (‘Alī Ḥusayn ‘Alī, taḥqīq ; Ṭ. 1). Maktabat al-Sunnah.
- Ibn Sa‘d, M. S. (1986). *Al-Tabaqāt al-Kubrā* (Iḥsān ‘Abbās, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār Ṣādir.
- Al-Sam‘ānī, ‘A. M. (1382). *Al-ansāb* (‘Abd-al-Raḥmān al-Mu‘allimī, taḥqīq ; Ṭ. 1). Majlis Dā‘irat al-Ma‘ārif al-‘Uthmāniyah.
- Al-Sayyid, J. M. (2004). *Ibn Qayyim al-Jawziyyah wa-juhūdhu fi khidmat al-Sunnah al-Nabawīyah wa-‘ulūmihā* [uṭrūḥat duktūrāḥ ghayr manshūrah]. al-Jāmi‘ah al-Islāmiyah bi-al-Madinah al-Munawwarah.
- Ibn Shāhin, ‘A. U. (1984). *Tārīkh Asmā‘ al-thiqāt* (Ṣubḥī al-Sāmarra‘ī, taḥqīq ; Ṭ. 1). al-Dār al-Salafiyyah.
- Ibn Shāhin, ‘A. Ḥ. (1989). *Tārīkh Asmā‘ al-ḍu‘afā‘ wa-al-kadhdhābin* (‘Abd al-Raḥīm Muḥammad Aḥmad, taḥqīq ; Ṭ. 1) D. N.
- Al-Taḥāwī, U. M. (1415). *Sharḥ mushkil al-Āthār* (Shu‘ayb al-Arnā‘ūt, taḥqīq, Ṭ. 1). Mu‘assasat al-Risālah.
- Ibn ‘Abd al-Barr, Y. ‘A. (1985). *Alāstghnā‘ fi ma‘rifat al-mashhūrīn min ḥamlat al-‘Ilm bi-al-kunā* (‘Abd Allāh mīrḥwl alswālmh, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār Ibn Taymiyyah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Ibn ‘Abd al-Barr, Y. ‘A. (2000). *Alāstdhkār al-Jāmi‘ li-madhāhib fuqahā‘ al-amṣār* (Sālim Muḥammad ‘Aṭā, Muḥammad ‘Alī Mu‘awwad, taḥqīq, Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Ibn ‘Adī, ‘A. ‘A. (1418). *Al-kāmil fi ḍu‘afā‘ al-rijāl* (‘Adīl ‘Abd al-Mawjūd wa-akharūn, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Al-‘Irāqī, ‘A. U. (D. t). *Tarḥ altthryb fi sharḥ al-Taqrīb – akmlh ibnihi* Aḥmad (Abū Zur‘ah). Dār al-Fikr al-‘Arabī.
- Al-‘Aynī, M. U. (2006). maghānī al-akhyār fi sharḥ asāmī rijāl ma‘ānī al-Āthār (Muḥammad Ḥasan Muḥammad, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Al-Fasawī, Y. S. (1401). *Al-Ma‘rifah wa-al-tārīkh* (Akram al-‘Umarī, taḥqīq ; Ṭ. 2). Mu‘assasat al-Risālah.
- Al-Qaḍī ‘Iyād, ‘A. M. (2011). *Al-Tanbīhāt al-mustanbaṭah ‘alā al-Kutub al-Mudawwanah wa-al-mukhtalaṭah* (Muḥammad al-wathīq, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār Ibn Ḥazm.
- Ibn al-Qaṭṭān, ‘A. M. (1997). *Bayān al-wahm wa-al-ihām fi Kitāb al-aḥkām* (al-Ḥusayn Āyt Sa‘īd, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār Ṭaybah.
- Al-Qurṭubī, M. U. (2001). *Al-Jāmi‘ li-aḥkām al-Qur‘ān*. Mu‘assasat al-Risālah..
- Ibn al-Qaysarānī, M. Ṭ. (1996). *Dhakhīrat al-ḥuffāz-min al-kāmil li-Ibn ‘Adī* (‘Abd al-Raḥmān al-Furaywā‘ī, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār al-Salaf.
- Ibn Kathīr, I. ‘A. (1419). *Tafsīr al-Qur‘ān al-‘Azīm* (Muḥammad Ḥusayn Shams, taḥqīq). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Ibn Kathīr, I. ‘A. (D. t). *Ikḥūṣār ‘ulūm al-ḥadith* (Aḥmad Muḥammad Shākir, taḥqīq ; Ṭ. 2). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Ibn almiḥrad, Y. Ḥ. (1432). *Dabṭ man ghabar fīman qyyadh Ibn Ḥajar* (Nūr al-Dīn Ṭālib, ishrāf ; Ṭ. 1) Dār al-Nawādir.
- Ibn al-Miḥrad, Y. Ḥ. (1992). *Baḥr al-dam* (ruḥīyah ‘Abd al-Raḥmān al-Suwayfī, taḥqīq ; Ṭ. 1) Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.



- Al-Muḥammadī, ‘A. M. (2005). *Al-shādhidh wālmnkr wa-ziyādat al-thiqah-muwāzanah bayna al-mutaqaddimin wa-al-muta’akhhirin* (Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Al-Mizzī, Y. ‘A. (1400). *Tahdhib al-kamāl fi Asmā’ al-rijāl* (Bashshār Ma‘rūf, taḥqīq; Ṭ. 1). Mu’assasat al-Risālah.
- Muslim, M. Ḥ. (1988). *Almnfrdāt wālwhdān* (‘Abd al-Ghaffār Sulaymān al-Bindārī, al-Sa‘īd ibn Basyūnī Zaghlūl, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Al-Mu‘allimī, ‘A. Y. (1986). *Al-Tankil bi-mā fi Ta’nīb al-Kawtharī min al-abāṭil* (Muḥammad Nāṣir al-Albānī, taḥqīq; Ṭ. 2). al-Maktab al-Islāmī.
- Ibn Mu‘īn, Y. M. (1399). *Tārīkh Ibn Mu‘īn riwāyah al-Dūrī* (Aḥmad Nūr Sayf, taḥqīq; Ṭ. 1). Markaz al-Baḥth al-‘Ilmi wa-l-ḥyā’ al-Turāth al-Islāmī.
- Mghlāṭy, ‘A. M. (1999). *sharḥ Sunan Ibn Mājah al-l’lām bsnth ‘alayhi al-Salām* (Kāmil ‘Uwaydah, taḥqīq; Ṭ. 1). Maktabat Nizār Muṣṭafā al-Bāz.
- Mghlāṭy, M. Q. (1422). *Ikmal Tahdhib al-kamāl fi Asmā’ al-rijāl* (‘Ādil ibn Muḥammad wa-ākharūn, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-Fārūq al-ḥadithah.
- Al-Maqdisī, ‘A. M. (1434). *Al-arba‘in fi Faḍl al-du‘ā’ wāldā’yyn* (Ḥasan Muḥammad ‘bdhij, dirāsah wa-taḥqīq).
- Al-Maqdisī, M. U. (2007). *Tanqīḥ al-taḥqīq fi aḥādith al-ta’līq* (Sāmī ibn Muḥammad ibn Jād Allāh, ‘Abd al-‘Azīz ibn Nāṣir alkhbāny, taḥqīq; Ṭ. 1). Aḍwā’ al-Salaf.
- Ibn al-Mulaqqin, ‘A. ‘A. (1425). *Al-Badr al-munir fi takhrīj al-aḥādith wa-al-āthār al-wāqī‘ah fi al-sharḥ al-kabir* (Muṣṭafā Abū al-Ghayṭ, ‘Abd Allāh ibn Sulaymān, Yāsir ibn Kamāl, taḥqīq, Ṭ. 1). Dār al-Hijrah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Ibn al-Mundhir, M. I. (1985). *al-Awsaṭ fi al-sunan wa-al-ijmā’ wa-al-ikhtilāf* (Ṣaghīr Aḥmad ibn Muḥammad Ḥanīf, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār Ṭaybah.
- Al-Mundhirī, ‘A. ‘A. (2010). *Mukhtaṣar Sunan Abī Dāwūd* (Muḥammad Ṣubḥī ibn Ḥasan Ḥallāq, taḥqīq; Ṭ. 1). Maktabat al-Ma‘ārif lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- al-Nisā’ī, U. Sh. (1396). *al-ḍu‘afā’ wa-al-matrūkūn* (Maḥmūd Zāyid, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-Wa‘y.
- Ibn Nāṣir al-Dīn, M. ‘A.. (1993). *Tawḍīḥ al-Mushtabih fi ḍabṭ Asmā’ al-ruwāḥ wa-ansābuhum wa-alqābihim wa-kunāhum* (Muḥammad Na‘īm al-rqwsy, taḥqīq; Ṭ. 1). Mu’assasat al-Risālah.
- Al-Hulayyīl, ‘A. ‘A. (2005). *Maḥmūm al-ḥadith al-munkar fi Sunan al-Imām Abī Dāwūd, Majallat Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmiyah*. (50), 14-92.
- Al-Haythamī, ‘A. U. (1994). *Majma‘ al-zawā‘id wa-manba‘ al-Fawā‘id* (Ḥusām al-Dīn al-Qudṣī, taḥqīq; Ṭ. 1). Maktabat al-Qudṣī.





Filtration and Subjunction between Rhetorical Guidance and Jurisprudential Rulings in Quran Verses Composition

Dr. Omar Othman Mohammed Al-Mulla *

oalmulla@kfu.edu.sa

Abstract:

This study investigates two main issues: the first pertains to the filtration of rhetorical aspects to substantiate jurisprudential rulings within Quranic composition, while the second explores the necessity of jurisprudential rulings in determining rhetorical aspects in Quranic composition. The first dimension encompasses rhetorical techniques such as ellipsis, definiteness and indefiniteness, syntactic ordering (advancement and postponement), stylistic consistency, and contextual usage. The second aspect includes rhetorical devices such as ellipsis, affirmation, the use of nominal and verbal sentences, conjunction, elaboration, literal and figurative expression, pairing, interweaving, and Quranic rhyme. The study consists of an introduction and two main sections. Section one examines the influence of rhetorical guidance in filtering jurisprudential rulings within Quranic composition. Section two analyzes the role of jurisprudential rulings in necessitating rhetorical aspects in Quranic composition. Key findings revealed that the majority of evidence supporting the interplay between rhetorical guidance and jurisprudential rulings in Quranic composition is derived from the science of meanings (Semantics), followed by the science of Rhetoric, and the science of Eloquence. Furthermore, verbal parallels in Quranic composition play a significant role in elucidating the relationship between rhetorical guidance and jurisprudential rulings.

Keywords: Arabic Rhetoric, Rhetorical Guidance, Jurisprudential Rulings, Quranic Composition.

* Assistant Professor of Rhetorics and Criticism, Department of Arabic Language, College of Arts, King Faisal University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Mulla, O. O. M. (2025). Filtration and Subjunction between Rhetorical Guidance and Jurisprudential Rulings in Quran Verses Composition, *Journal of Arts*, 13(1), 826 -851.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



الترشيح والاقتضاء بين التوجيه البلاغي والحكم الفقهي في النظم القرآني

* د. عمر بن عثمان بن محمد الملا

oalmulla@kfu.edu.sa

الملخص

تتلخص فكرة هذا البحث في حقلين أولهما ترشيح الوجه البلاغي للحكم الفقهي في النظم القرآني، والآخر اقتضاء الحكم الفقهي للوجه البلاغي في النظم القرآني، ويشمل الحقل الأول فنوناً بلاغية، هي الحذف والتعريف والتنكير والتقديم والتأخير والنسج على أسلوب واحد والاستخدام، كما تضمن الحقل الآخر فنوناً بلاغية هي الحذف والإثبات والتعبير بالجملة الاسمية والفعلية، والوصل والإطناب والحقيقة والمجاز والمزاوجة واللف والنشر والفاصلة القرآنية، وقد اشتملت هذه الدراسة على مقدمة وتمهيد ومبحثين على النحو الآتي: المبحث الأول: أثر التوجيه البلاغي في ترشيح الحكم الفقهي في النظم القرآني. والمبحث الثاني: أثر الحكم الفقهي في اقتضاء الوجه البلاغي في النظم القرآني. وقد توصل البحث إلى نتائج منها أن أكثر شواهد النظم القرآني على الترشيح والاقتضاء بين التوجيه البلاغي والحكم الفقهي تمثلت في علم المعاني ثم في علم البديع ثم في علم البيان، وكذلك مشاركة المتشابه اللفظي في النظم القرآني في هذه الدراسة في الكشف عن الترشيح والاقتضاء بين التوجيه البلاغي والحكم الفقهي.

الكلمات المفتاحية: البلاغة العربية، التوجيه البلاغي، الحكم الفقهي، النظم القرآني.

* أستاذ البلاغة والنقد المساعد - قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة الملك فيصل - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الملا، ع. ب. ع. ب. م. (2024). الترشيح والاقتضاء بين التوجيه البلاغي والحكم الفقهي في النظم القرآني، مجلة الآداب، 13، (1)، 851-826.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.



الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين أما بعد

فلا يخفى على المتأمل في كتب العلم علاقة العلوم الشرعية بعلوم اللغة العربية وحاجتها إليها كما هي بين علوم التفسير والقراءات والحديث والفقه وأصوله وبين علم النحو، كما قرر ذلك السيوطي في مقدمة كتابه في النحو (المطالع السعيدة شرح الألفية الفريدة).

وقد أكد الطوفي على القرابة والصلة بين علم الفقه وعلم النحو في كتابه الصعقة الغضبية على منكري العربية، بل ألفت الأسنوي في هذا المجال كتاب الكوكب الدرّي فيما يتخزّج على الأصول النحوية من الفروع الفقهية.

وقد جاءت بعض الدراسات الحديثة في هذا الجانب مثل دراسة بعنوان أثر اللغة في اختلاف المجتهدين للدكتور عبد الوهاب عبد السلام طويلة، وبحث بعنوان الدلالة النحوية وأثرها في الأحكام الفقهية للدكتور غزوان حميد عبد، وكتاب حروف المعاني وعلاقتها بالحكم الشرعي لدياب عبد الجواد عطا.

وجاءت إحدى الدراسات عن العلاقة بين الفقه والأدب وهي رسالة دكتوراة بعنوان الأحكام الفقهية المتعلقة بالأدب العربي ونوازلها للدكتور جبران سحاري.

أما هذا البحث فهو يختص بعلاقة علم الفقه بعلم البلاغة والصلة الوشيعة بينهما في أحكام القرآن الكريم، ولم أجد في ذلك دراسات سابقة إلا بحثاً واحداً خاصاً بفن واحد من فنون البلاغة، وهو بعنوان أثر الكناية في التوجيهات الفقهية للباحث رعد رفعة محمد، ولم أتمكن من الاطلاع عليه، وهو كما يظهر من عنوانه خاص بالكناية وجاء بشكل عام ولا يختص بأحكام القرآن.

وأما بحثي هذا فقد شمل العديد من فنون البلاغة واختص بأحكام القرآن الفقهية، وقد وسمته بعنوان الترشيح والاقتضاء بين التوجيه البلاغي والحكم الفقهي في النظم القرآني.

وقد اشتملت هذه الدراسة على مقدمة وتمهيد ومبحثين على النحو الآتي:

المبحث الأول: أثر التوجيه البلاغي في ترشيح الحكم الفقهي في النظم القرآني.

والمبحث الثاني: أثر الحكم الفقهي في اقتضاء الوجه البلاغي في النظم القرآني.

التمهيد

يعدّ النحو العربي والبلاغة العربية بمختلف علومهما في المعاني والبيان والبدیع، من أبرز العلوم التي تميزت بها اللغة العربية. وقد جذّت هذه العلوم مجالاً واسعاً في تفسير القرآن الكريم وشرح الأحاديث النبوية وتوضيح مقاصد الشريعة الإسلامية.

ويعدّ الفقه الإسلامي وعلوم الشريعة من العلوم التي تعتمد على نصوص دينية تتطلب فهماً دقيقاً ومعرفة واسعة بأساليب اللغة العربية. لذا فإنّ العلاقة بين الفقه الإسلامي واللغة العربية وثيقة، حيث يكمل كل منهما الآخر في تحقيق فهم شامل للنصوص الشرعية (ميرزاي، أذر شرياني، 1434، ص 85-98).

علاقة الفقه الإسلامي بالبلاغة العربية:

علم الفقه الإسلامي هو العلم الذي يهتم بدراسة الأحكام الشرعية المستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية، ويعتمد بشكل كبير على اللغة العربية لفهم تلك الأحكام.



وفي هذا السياق تؤدي البلاغة العربية دورًا كبيرًا في تفسير النصوص الشرعية بشكل دقيق وواضح، مما يساهم في استخراج الأحكام الشرعية والفتاوى الفقهية بشكل سليم.

قال ابن تيمية: "وأيضًا فإن نفس اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب" (ابن تيمية، 1999، 527/1).
وقد ذهب الفقيه الأسنوي إلى استمداد علم الفقه من علوم العربية، وضمن في كتابه الكوكب الدري بابًا في المجاز، يقول فيه: "فإن علم الحلال والحرام الذي به صلاح الدنيا والأخرى وهو المسمى بعلم الفقه، مستمد من علم أصول الفقه وعلم العربية" (الأسنوي، 1405، ص 185).

البلاغة في تفسير النصوص الشرعية:

إن البلاغة العربية تقوم على الإلمام بطرق التعبير اللغوي، واستخدام الأساليب اللغوية المختلفة، مثل الحذف والذكر والتقديم والتأخير والوصل والفصل والتشبيه والاستعارة والكناية، وغيرها من أساليب البلاغة التي تساهم في فهم المعاني الدقيقة للنصوص. ففهم بلاغة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية ضروري لاستنباط الأحكام الشرعية بدقة. فعلى سبيل المثال قد تؤثر الأساليب البلاغية في تحديد معان معينة مثل (الواجب) و (المستحب) وغير ذلك في مسألة ما، وفقًا للسياق البلاغي للنصوص.

قال ابن قتيبة: "وللعرب المجازات في الكلام، ومعناها: طرق القول ومآخذها. ففيها الاستعارة والتمثيل، والقلب، والتقديم، والتأخير، والحذف، والتكرار، والإخفاء، والإظهار، والتعريض، والإفصاح، والكناية، والإيضاح، ومخاطبة الواحد مخاطبة الجميع، والجميع خطاب الواحد، والواحد والجميع خطاب الاثنين، والقصد بلفظ الخصوص لمعنى العموم، وبلغف العموم لمعنى الخصوص مع أشياء كثيرة سترها في أبواب المجاز إن شاء الله تعالى. وبكل هذه المذاهب نزل القرآن" (الدينوري، د.ت، ص 22).

الفقه واستخدام البلاغة في اجتهاد الفقهاء:

يقصد بالفقه وأصوله - كما سبق - الوصول إلى استنباط الأحكام، واقتباسها من الأدلة الشرعية، الواردة في القرآن الكريم والسنة النبوية، ومن الإجماع والقياس بعدهما.

ولما كان ذلك الاستنباط موجبًا للتمكن من استقراء الكتاب العزيز المنزل باللغة العربية والسنة المطهرة المصوغة بها أيضًا، استمد الفقهاء الأصوليون قواعد علمهم من اللغة العربية وقواعدها.

وقد اجتهد فقهاء الشريعة في استخراج الأحكام الفقهية من النصوص الشرعية باستخدام أساليب البلاغة، خاصة في فهم المعاني الظاهرة والمستترة. وقد تساهم الأساليب البلاغية في توضيح المقاصد الشرعية، وتوسيع نطاق تطبيق الأحكام في مسائل فقهية معاصرة، لم تكن موجودة في عهد النبي ﷺ.

وتبعًا لما يفهمه الفقيه الأصولي من اللغة وتراكيبها وأساليبها، يصدر حكمه في مسألة ما، وقد يتفق معه في ذلك فقيه آخر، أو يخالفه فيه بدعوى أنه فهم شيئًا آخر من اللغة وأساليبها ومن ضمنها علوم البلاغة، وبناء على هذا قد تختلف الأحكام من فقيه لآخر ومن مذهب لآخر (فاروق، 2021، 11/1، 11/1، Ocak, 2021).

علوم البلاغة في الفقه:

علم المعاني:

يختص علم المعاني بدراسة البناء النظمي للألفاظ وكيفية تأثير الكلمات في المعنى وكيفية ترتيب الجمل للتعبير عن المراد. وفي الفقه يعد هذا العلم أساسًا في تفسير النصوص الشرعية، حيث إن الاختلاف في ترتيب الكلمات أو طريقة التعبير

يمكن أن يغير من المعنى تمامًا. فمثلاً في الآيات الكريمة: ﴿فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ ۖ وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ ۖ﴾ [الزلزلة: 7، 8]، فإن تحليل المعاني يبين أن هناك تفاوتاً بين ما يُحمد من الخير وما يُذم من الشر بناءً على سياق الآية، لذلك كان الفقهاء يحتاجون إلى إمام بعلم المعاني لفهم دقيق للآيات القرآنية والأحاديث النبوية.

قال ابن عاشور: "وإنما أُعيدَ قَوْلُهُ: (وَمَنْ يَعْمَلْ) دُونَ الْإِكْتِفَاءِ بِحَرْفِ الْعَطْفِ لِتَكُونَ كُلُّ جُمْلَةٍ مُسْتَقِلَّةً الدَّلَالَةَ عَلَى الْمُرَادِ لِتَخْتَصَّ كُلُّ جُمْلَةٍ بِغَرَضِهَا مِنَ التَّزْجِيبِ أَوْ التَّزْهِيْبِ فَأَهْمِيَّةُ ذَلِكَ تَقْتَضِي التَّصْرِيحَ وَالْإِطْنَابَ. وَهَذِهِ الْآيَةُ مَعْدُودَةٌ مِنْ جَوَامِعِ الْكَلِمِ وَقَدْ وَصَفَهَا النَّبِيُّ بِالْجَامِعَةِ الْفَاذَةِ" (ابن عاشور، 1984، 495/30).

علم البيان:

علم البيان يعني بكيفية إبراز المعنى وتوضيحه باستخدام أساليب بلاغية مثل التشبيه والاستعارة والكناية. وفي الفقه يستخدم علم البيان بشكل كبير في تحديد المعاني الدقيقة للألفاظ القرآنية أو الحديثية. فمثلاً لفظ (الطهور) في حديث أبي مالك الأشعري قال: قال رسول الله: "الطهور شطر الإيمان" (مسلم، د.ت، 203/1، ح 223) يُفسَّر بطرق مختلفة عبر علم البيان ليفهم أبعاد الحكم الشرعي فيه، وذلك إذا كان طهوراً مادياً أو طهوراً معنوياً.

وفي ذلك يقول النووي في شرح الحديث: "وَاخْتَلَفَ فِي مَعْنَى قَوْلِهِ (الطهور شطر الإيمان) فَقِيلَ مَعْنَاهُ أَنَّ الْأَجْرَ فِيهِ يَنْتَهِي تَضْعِيفُهُ إِلَى نِصْفِ أَجْرِ الْإِيمَانِ، وَقِيلَ مَعْنَاهُ أَنَّ الْإِيمَانَ يُجِبُ مَا قَبْلَهُ مِنَ الْخَطَايَا، وَكَذَلِكَ الْوُضُوءُ لِأَنَّ الْوُضُوءَ لَا يَصِحُّ إِلَّا مَعَ الْإِيمَانِ فَصَارَ لِتَوْقُفِهِ عَلَى الْإِيمَانِ فِي مَعْنَى الشُّطْرِ، وَقِيلَ الْمُرَادُ بِالْإِيمَانِ هُنَا الصَّلَاةُ كَمَا قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: (وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضَيِّعَ إِيْمَانَكُمْ) وَالطَّهَارَةُ شَرْطٌ فِي صِحَّةِ الصَّلَاةِ فَصَارَتْ كَالشُّطْرِ، وَلَيْسَ يَلْزَمُ فِي الشُّطْرِ أَنْ يَكُونَ نِصْفًا حَقِيقِيًّا، وَهَذَا الْقَوْلُ أَقْرَبُ الْأَقْوَالِ، وَيَحْتَمِلُ أَنْ يَكُونَ مَعْنَاهُ أَنَّ الْإِيمَانَ تَصْدِيقٌ بِالْقَلْبِ وَانْقِيَادٌ بِالظَّاهِرِ وَهُمَا شَطْرَانِ لِلْإِيمَانِ، وَالطَّهَارَةُ مُتَضَمِّنَةٌ فِي الصَّلَاةِ فَرَبِّي انْقِيَادٌ فِي الظَّاهِرِ وَاللَّهُ أَعْلَمُ" (النووي، 1392، 100-101/3).

علم البديع:

علم البديع يختص بدراسة أساليب التحسينات المعنوية واللفظية في اللغة العربية مثل التورية، والجناس، والمقابلة. وفي الفقه الإسلامي يمكن الاستفادة منها في تحسين الفهم اللغوي للآيات أو الأحاديث التي تحتوي على هذه الأساليب البلاغية. فمثلاً استخدام التورية في القرآن الكريم يمكن أن يشير إلى معاني متعددة تحتاج إلى فهم عميق للوصول إلى التفسير الصحيح. ومن ذلك التورية في قوله تعالى: {أَفَعَذَابُنَا يَسْتَعْجِلُونَ} (176) فَإِذَا نَزَلَ بِسَاحَتِهِمْ فَسَاءَ صَبَاحُ الْمُنْذَرِينَ (177) [الصفافات] يقول ابن عاشور: "وفي وصفهم بِالْمُنْذَرِينَ تَرْشِيحٌ لِلتَّمْثِيلِ وَتَوْرِيَّةٌ فِي الْفَلْظِ لِأَنَّ الْمُنْذَرِينَ مُنْذَرُونَ مِنَ اللَّهِ بِالْعَذَابِ، وَالَّذِينَ يَسُوءُ صَبَاحُهُمْ عِنْدَ الْغَارَةِ هُمُ الْمُهْزُومُونَ، فَكَأَنَّهُ قِيلَ: فَإِذَا نَزَلَ بِسَاحَتِهِمْ كَانُوا مَغْلُوبِينَ. وَهَذَا التَّمْثِيلُ قَابِلٌ لِتَفْرِيقِ أَجْزَائِهِ فِي التَّشْبِيهِ بِأَنْ يُشَبَّهَ الْعَذَابُ بِالْجَيْشِ، وَحُلُولُهُ بِهِمْ بِنُزُولِ الْجَيْشِ بِسَاحَةِ قَوْمٍ وَمَا يَلْحَقُهُمْ مِنْ ضَرْ الْعَذَابِ بِضَرْ الْهَيْمَةِ، وَوَقْتُ نُزُولِ الْعَذَابِ بِهِمْ بِتَصَبُّيْعِ الْعَدُوِّ مَجْلَّةً قَوْمٌ... وَأَعْلَمُ أَنَّ فِي اخْتِيَارِ هَذَا التَّمْثِيلِ الْبَدِيعِ مَعْنًى بَدِيعًا مِنَ الْإِيمَاءِ إِلَى أَنَّ الْعَذَابَ الَّذِي وُعِدُوهُ هُوَ مَا أَصَابَهُمْ يَوْمَ بَدْرٍ مِنْ قَتْلِ وَأَسْرِ عَلَى طَرِيقَةِ التَّوْرِيَةِ" (ابن عاشور، 1984، 197/23-198).

الفقه والشرعية في تفسير البلاغة:

يُعد علم البلاغة عنصرًا مساعدًا في تفسير النصوص الشرعية بدقة. والفقهاء يعتمدون على البلاغة لفهم المعاني المتعددة للنصوص القرآنية والأحاديث النبوية. وقد تتنوع تفسيرات النصوص الفقهية بناءً على الاختلافات البلاغية في الألفاظ والعبارات. إضافة إلى ذلك، يُساعد علم البلاغة في تأصيل اللغة الشرعية، وتوضيح مراد الشارع في حالات قد تثير اللبس. بمعنى أن الألفاظ والتراكيب الشرعية تكون مؤصلة، قد روعي فيها المعاني البلاغية التي تناسب السياق اللغوي والفهمي للكلام التشريعي.

إنَّ علاقة علم الفقه الإسلامي والشرعية بعلم البلاغة العربية هي علاقة تكاملية، وعلاقة توقفية حيث لا يمكن للفقهاء فهم النصوص الشرعية بشكل دقيق دون دراية بأساليب اللغة والبلاغة العربية في المعاني والبيان والبيدع. والبلاغة تساهم في توضيح النصوص، بينما يقوم الفقهاء من خلال معرفتهم بالبلاغة بتفسير النصوص الشرعية بطريقة تحترم دقة اللغة وتراعي المقاصد الشرعية.

وفي هذا يقول الزمخشري: "ثم إن أملأ العلوم بما يغمر القرائح، وأنهضها بما يهر الألباب القوارح من غرائب نكت يلفظ مسلکها، ومستودعات أسرار يدق سلکها علم التفسير الذي لا يتم لتعاطيه وإجالة النظر فيه كل ذي علم، كما ذكر الجاحظ في كتاب نظم القرآن، فالفقيه وإن برز على الأقران في علم الفتاوى والأحكام، والمتكلم وإن بز أهل الدنيا في صناعة الكلام، وحافظ القصص والأخبار وإن كان من ابن القرية أحفظ، والواعظ وإن كان من الحسن البصري أوعظ، والنحوي وإن كان أنقى من سيبويه، واللغوي وإن علك اللغات بقوة لحييه لا يتصدى منهم أحد لسلوك تلك الطرائق، ولا يغوص على شيء من تلك الحقائق إلا رجل قد برع في علمين مختصين بالقرآن، وهما علم المعاني وعلم البيان...." (الزمخشري، 1407، 2/1، بن درع، 2023، بن درع، 2020).

وفي أهمية علم البلاغة وأنه أحق العلوم بالتعلم بعد توحيد الله يقول أبو هلال العسكري: "اعلم- علّمك الله الخير، ودلّك عليه، وقبضه لك، وجعلك من أهله أن أحق العلوم بالتعلم، وأولاهما بالتحقق- بعد المعرفة بالله جلّ ثناؤه- علم البلاغة، ومعرفة الفصاحة، الذي به يعرف إعجاز كتاب الله تعالى، الناطق بالحق، الهادي إلى سبيل الرشد، المدلول به على صدق الرسالة وصحة النبوة، التي رفعت أعلام الحق، وأقامت منار الدين، وأزالت شبه الكفر ببراهينها، وهتكت حجب الشكّ بيقينها" (ابن سهل، 1419، ص 1).

المبحث الأول: أثر التوجيه البلاغي في ترشيح الحكم الفقهي في النظم القرآني

جاء في تحقيق الفوائد الغيائية: الترشيح "إيراد ما يُناسب المُشَبَّه به تقويةً لأمر الاستعارة" (الكرماني، 1424، 752/2). وجاء في الكليات: "الترشيح: هُوَ أن يذكر شيء يلائم المُشَبَّه به إن كَانَ في الكَلَام تشبيهاً؛ أو المُسْتَعَار منه إن كَانَ فيه استعارة، أو المُعْنَى الحَقِيقِي إن كَانَ فيه مجاز مُرسل.... كَمَا في قَوْلِهِ:

إِذَا مَا رَأَيْتَ النَّسْرَ عَزَّ ابْنٌ دَايَةً وَعِشْشَ فِي وَكْرِهِ طَارَتْ لَهُ نَفْسِي

شبه الشيب بالنسر، والشعر الأسود بالغراب، واستعار التعشش من الطائر للشيب، والوكرين للرأس واللحية، ورشح به إلى ذكر الطيران الذي استعاره لنفسه من الطائر.

والترشيح يعم الطباق، ألا ترى إلى قَوْلِهِ:

وَحْفُوقَ قَلْبٍ لَوْ رَأَيْتَ لَهَيْبِهِ يَا جَنَّتِي لَطَنَنْتُ فِيهِ جَهَنَّمَا

فإن (يا جنّتي) رشت لفظه (جَنَّتِم) للمطابقة" (الكفوي، 1998، ص302) أي: وجهته وقوته.

وجاء في خزانة الأدب: "الترشيح هو: أن يأتي المتكلم بكلمة لا تصلح لضرب من المحاسن، حتى يؤتى بلفظة ترشحها وتؤهلها لذلك، كقول التهامي في مراثيته المشهورة:

وإذا رجوت المستحيل فإنما... تبني الرجاء على شفير هار

فلولا ذكر الشفير، لما كان في الرجاء تورية برجا البئر، ولكان من رجوت الأمر، لقوله أولاً: وإذا رجوت المستحيل" (ابن

حجة الحموي، 2004، 299/2).

ولا يبعد الترشيح في هذه الدراسة البلاغية الفقهية القرآنية عن المعاني التي وردت في التعريفات السابقة، فيكون الترشيح هو ملازمة وتقوية وتبينة فن من الفنون البلاغية وتأهيله لإفادة حكم من الأحكام الفقهية في نص من النصوص الشرعية التي يترتب عليها أحكام القرآن.

ومن ذلك أحكام فقهية تناولتها أساليب بلاغية، وهي الحذف والتعريف والتنكير والتقديم والتأخير والنسج على أسلوب واحد والاستخدام.

الحذف:

يقول الشيخ عبد القاهر الجرجاني عن الحذف: "هو بابٌ دقيقُ المسلك، لطيفُ المآخذ، عجيبُ الأمر، شبيهٌ بالسحر، فإنك ترى به تركَ الذكر، أَفْصَحَ من الذكر، والصمتُ عن الإفادَةِ، أَزِيدُ للإفادة، وتَجِدُكَ أَنْطَقَ ما تَكُونُ إذا لم تُنْطِقْ، وأَتَمَّ ما تَكُونُ بيانًا إذا لم تبين" (الجرجاني، 1992، ص 146).

ومن شواهد ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا عَرَّضْتُمْ بِهِ مِنْ خُطْبَةِ النِّسَاءِ أَوْ أَكْنَسْتُمْ فِي أَنْفُسِكُمْ عَلِيمَ اللَّهِ أَنْتُمْ سَتَدْرُكُوهُنَّ وَلَكِنْ لَا تُوَاعِدُوهُنَّ سِرًّا إِلَّا أَنْ تَقُولُوا قَوْلًا مَعْرُوفًا...﴾ [البقرة: 235]

فهذا السياق القرآني في الحديث عن أحكام خطبة النساء، واللافت فيه هنا هو حذف المستدرك وتقديره: فاذكروهن. وهنا يتبين ترشيح الوجه البلاغي للحكم الفقهي وهو أن في هذا الحذف إشارة إلى أن الأولى خلاف ذكر النساء أي الأفضل عدم التصريح بذكر النساء المخطوبات والله أعلم.

يقول الزمخشري "فإن قلت: أين المستدرك بقوله: (ولكن لا تواعدوهن)؟ قلت: هو محذوف لدلالة ستذكروهن عليه، تقديره: علم الله أنكم ستذكروهن فاذكروهن، ولكن لا تواعدوهن سراً" (الزمخشري، 1، 283/1407).

وفي الإشارة إلى الحكم الفقهي هنا يقول السيوطي: " (علم الله أنكم ستذكروهن) هو عذر في التعريض، وفيه طرف من التوبيخ، كقوله: (علم الله أنكم كنتم تختانون)، (ولكن لا تواعدوهن) المستدرك محذوف لدلالة (ستذكروهن) عليه، أي فاذكروهن، وفي حذفه إشارة إلى أن الأولى خلافه" (السيوطي، 1994، 482/1).

وجاء في تفسير الرازي: "ثم قال تعالى: (ولكن لا تواعدوهن سراً)، وفيه سؤالان: السؤال الأول: أين المستدرك بقوله تعالى: (ولكن لا تواعدوهن سراً) الجواب: هو محذوف لدلالة ستذكروهن عليه، تقديره: علم الله أنكم ستذكروهن فاذكروهن ولكن لا تواعدوهن..." (الرازي، 1420: 471/6).

وبين أحمد بن المنير سر الحذف هنا في تعليقه على كلام الزمخشري فقال: "وقويت دلالة هذا المذكور على ما حذف، لأن المعتاد في مثل هذه الصيغة ورود الإباحة عقيها. ونظير هذا النظم قوله تعالى: (عَلِمَ اللَّهُ أَنَّكُمْ كُنْتُمْ تَخْتَانُونَ أَنْفُسَكُمْ فَتَابَ عَلَيْكُمْ وَعَفَا عَنْكُمْ فَالآنَ بَاشِرُوهُنَّ) الآية. ولهذا الحذف سر والله أعلم، وهو أنه اجتنب لأن الإباحة لم تنسحب على الذكر مطلقاً، بل اختصت بوجه واحد من وجوهه وذلك الوجه المباح عسر التميز عما لم يبيح، فذكرت مستثناة بقوله: (إِلَّا أَنْ تَقُولُوا قَوْلًا مَعْرُوفًا) تنبيهاً على أن المحل ضيق والأمر فيه عسر والأصل فيه الحظر، ولا كذلك الوطء في زمن ليل الصوم فإنه أبيض مطلقاً غير مقيد، فلذلك صدر الكلام بالإباحة والتوسعة، وجاء النبي عن مباشرة المعتكفة في المسجد تلوا للإباحة وتبعا في الذكر، لأنها حالة فاذة والمنع فيها لم يكن لأجل الصوم، ولكن الأمر يتعلق به من حيث المصاحب وهو الاعتكاف، ففتطن لهذا السر فإنه من غرائب النكت" (الإسكندري، 1966: 283/1).

ولكن أبا حيان عقيب بعد نقله كلام الزمخشري بقوله: "وَقَدْ ذَكَّرْنَا أَنَّه لَا يُحْتَاجُ إِلَى تَقْدِيرِ مَحْذُوفٍ قَبْلَ لَكِنْ، بَلِ الْإِسْتِدْرَاكُ جَاءَ مِنْ قِبَلِ قَوْلِهِ: سَتَذْكُرُوهُنَّ، وَلَمْ يَأْمُرِ اللَّهُ تَعَالَى بِذِكْرِ النِّسَاءِ، لَا عَلَى طَرِيقِ الْجُوبِ، وَلَا النَّدْبِ، فَيَحْتَاجُ إِلَى

تفسير: فَأَذْكُرُوهُمْ، عَلَى مَا قَرَرْنَاهُ قَبْلَ قَوْلِكَ: سَأَلْنَاكَ وَلَكِنْ لَا تَخَفْ مِنِّي، لَمَّا كَانَ الْبَقَاءُ مِنْ بَعْضِ أَحْوَالِهِ أَنْ يُخَافَ مِنَ الْمَلَقِ اسْتَدْرَكَ فَقَالَ: وَلَكِنْ لَا تَخَفْ مِنِّي" (أبو حيان، 1420، 522/2).

ومن شواهد ذلك قوله تعالى: ﴿الْيَوْمَ أَجَلٌ لَكُمْ لَطِيفَتٌ وَطَعَامُ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ جُلٌّ لَكُمْ وَطَعَامُكُمْ جُلٌّ لَهُمْ وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ الْمُؤْمِنَاتِ وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكُمْ إِذَا آتَيْتُمُوهُنَّ أَجُورَهُنَّ مُحْصِنِينَ غَيْرَ مُسْفِحِينَ وَلَا مُتَّخِذِي أَخْدَانٍ وَمَنْ يَكْفُرْ بِالْإِيمَانِ فَقَدْ حَبِطَ عَمَلُهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَسِيرِينَ ﴿٥٠﴾﴾ [المائدة: 5]

فهذا السياق القرآني في ذكر الحلال من الطيبات والطعام والنكاح، والشاهد هنا الحذف، والتقدير: والمحصنات من الذين أوتوا الكتاب أحلت لكم.

وعند التأمل هنا يتبين ترشيح الوجه البلاغي للحكم الفقهي، وهو كراهة نكاح نساء أهل الكتاب وأن ذلك يكون في الاضطرار والضرورة وأن الأولى خلافه وهو نكاح المؤمنات.

ويؤكد هذا قوله تعالى: ﴿وَلَا تَنْكِحُوا الْمُشْرِكَةَ حَتَّىٰ يُؤْمِنَ وَلَا مَئِمَّةٌ مُؤْمِنَةٌ حَيْرٌ مِّنْ مُّشْرِكَةٍ وَلَوْ أَعْجَبَتْكُمْ وَلَا تُنْكِحُوا الْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُوا وَلَعَبْدٌ مُّؤْمِنٌ خَيْرٌ مِّنْ مُّشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ أُولَٰئِكَ يَدْعُونَ إِلَى النَّارِ وَاللَّهُ يَدْعُو إِلَى الْجَنَّةِ وَالْعَافَقَةِ بِإِذْنِهِ وَيُبَيِّنُ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴿٣١﴾﴾ [البقرة: 221]

وكذلك حديث أبي هريرة رضي الله عنه، عَنِ النَّبِيِّ، قَالَ: "تَنْكِحُ الْمَرْأَةَ لِأَرْبَعٍ: لِمَالِهَا وَلِحَسَنِهَا وَجَمَالِهَا وَلِدِينِهَا، فَاطْفَرُ بِذَاتِ الدِّينِ، تَرَبُّثٌ بِذَلِكَ" (البخاري، 1422، 7/7، ح 5090).

وقد ظهر ترشيح الوجه البلاغي للحكم الفقهي هنا من وجوه هي:

- الحذف المذكور وتقديره كما سبق: والمحصنات من الذين أوتوا الكتاب أحلت لكم.

- التقديم والتأخير؛ حيث قَدِّمَ ما كان العناية به أهم، وهو تقرير الحلال من الطيبات والطعام لأنَّ به سبب البقاء

قبل تقرير الحلال من النكاح، وكرَّرَ الجَلَّةُ ثلاث مرات: (اليوم أحل لكم الطيبات) ثم جاء تقرير ذلك بطريق التبادل النفعي: (وطعام الذين أوتوا الكتاب حل لكم) (وطعامكم حل لهم) وهو من البدهيات ولكن حسن تقريره للأهمية كما سبق.

وإلى الحذف هنا يشير السيوطي فيقول: "والمحصنات) فيه حذف، أي أحل لكم، والمراد بالإحصان هنا، قيل: الحرية. وقيل: العفة" (السيوطي، 1994، 790/2).

وفي هذا يقول ابن عاشور: "عَطَفَ (وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ الْمُؤْمِنَاتِ) عَلَى (وَطَعَامُ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حَلٌّ لَكُمْ) عَطَفَ الْمُفْرَدَ عَلَى الْمُفْرَدِ. وَلَمْ يُعَيَّجِ الْمُفَسِّرُونَ عَلَى بَيَانِ الْمُنَاسَبَةِ لِذِكْرِ حِلِّ الْمُحْصَنَاتِ مِنَ الْمُؤْمِنَاتِ فِي أَثْنَاءِ إِبَاحَةِ طَعَامِ أَهْلِ الْكِتَابِ، وَإِبَاحَةِ تَزْوُجِ نِسَائِهِمْ. وَعِنْدِي: أَنَّهُ إِيْمَاءٌ إِلَى أَنَّهُنَّ أَوَّلَى بِالْمُؤْمِنِينَ مِنْ مُحْصَنَاتِ أَهْلِ الْكِتَابِ، وَالْمَقْصُودُ هُوَ حُكْمُ الْمُحْصَنَاتِ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ فَإِنَّ هَذِهِ الْآيَةَ جَاءَتْ لِإِبَاحَةِ التَّزْوُجِ بِالْكِتَابِيَّاتِ. فَقَوْلُهُ: (وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ) عَطَفَ عَلَى (وَطَعَامُ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حَلٌّ لَكُمْ). فَالتَّقْدِيرُ: وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حَلٌّ لَكُمْ" (ابن عاشور، 1984، 123/1).

والقول الأول في المراد بالإحصان وهو الحرية هو قول مجاهد ومالك وغيرهما، وهو اختيار أبي علي الفارسي، والقول الثاني وهو العفة هو قول الجمهور ومنهم ابن عباس، وهو الأشبه لئلا يجتمع فيهما أن تكون ذميمة وهي مع ذلك غير عفيفة فيفسد حالها بالكلية. وهو توجيه ابن كثير (ابن الجوزي، 1422، 1/519؛ القرطبي، 1964، 6/79؛ ابن كثير، 1999، 3/42؛ الألوسي، 1415، 3/238).

التعريف والتنكير

المعرفة ما دل على شيء بعينه، والنكرة ما دل على شيء لا بعينه.

وأقسام المعرفة خمسة، وأعرفها المضمر، ثم العلم، ثم اسم الإشارة، والموصول، ثم المعرفة بالألف واللام، ثم المضاف إلى واحد منها إضافة معنوية. وتتفاوت النكرات أيضاً في مراتب التنكير. وكلما ازدادت النكرة عموماً زادت إبهاماً في الوضع (مطلوب، 1980، ص 143).

ففي قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يَتُوقُونَ مِنْكُمْ أَنْزِلًا يَنْزِلُصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا فَإِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا فَعَلْنَ فِي أَنْفُسِهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَاللَّهُ يَمَّا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ [البقرة: 234]

وقوله جل شأنه: ﴿وَالَّذِينَ يَتُوقُونَ مِنْكُمْ أَنْزِلًا يَنْزِلُصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا فَإِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا فَعَلْنَ فِي أَنْفُسِهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَاللَّهُ يَمَّا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ [البقرة: 234]

نجد أن هذا السياق القرآني هو في الحديث عن أحكام الزوجات اللاتي يتوفى أزواجهن، والشاهد هنا التعبير القرآني في الآية الأولى بالتعريف: (فلا جناح عليكم فيما فعلن في أنفسهن بالمعروف) وفي الآية الأخرى بالتنكير: (فلا جناح عليكم فيما فعلن في أنفسهن من معروف).

والمقصود بالمعروف كما ذكر أبو السعود "ففيما فعلن في أنفسهن بالمعروف" لا ينكره الشرع كالنكاح والتطبيب وترك الجدار والتعرض للخطأ" (أبو السعود، د. ت، 1/ 236).

وبلاحظ المتأمل هنا ترشيح الوجه البلاغي للحكم الفقهي في هذه المواضع، فقد أفاد التعريف في الآية الأولى (بالمعروف) بإباحة فعل جميع المعروف المعهود من الشرع للزوجات المتوفى عنهن أزواجهن بعد انقضاء العدة، وأنه يندب لهن فعل المعروف مما شرعه الله لهن في أنفسهن وعدم فعل خلافه، وجاءت الفاصلة القرآنية مناسبة لهذا المعنى فقال الله: (والله بما تعملون خبير) أي أن الله خبير بكل ما تفعله هؤلاء الزوجات أهو موافق للشرع أم مخالف له فهنا ترغيب وتهديد.

أما الآية الأخرى (من معروف) فإن الوجه البلاغي وهو التنكير رشح للحكم الفقهي وهو التقليل من الفعل المشروع فمع كون النكرة تفيد العموم فإنه محدود وقليل وهذا من أغراض التنكير، ولا يخفى ما في هذا النظم القرآني من إيجاب الاحتياط والحذر من التوسع في فعل المشروع للزوجات في أنفسهن وهو المعروف المذكور في الآية الأولى، وذلك تجنباً للوقوع في المشتبهات التي تكون بين الحلال والحرام كما قرره الحديث الشريف (البخاري، 1422، 3/ 53، ح 2051)، وهذا جاء مناسباً لفاصلة الآية: (والله عزيز حكيم) فهذا الحكم الفقهي وهو الاحتياط من التوسع في فعل المشروع وخطورة فعل خلافه المؤدي لعقوبة الله يناسب صفات العزة والحكمة لله التي تقتضي المؤاخظة على التجاوز، كما جاء عن آية السرقفة في سورة المائدة أنه تعالى عزّ فحكم فقطع (أبو حيان، 1420، 4/ 255؛ ابن الجوزي، 1422، 1/ 546، القحطاني، 2023).

جاء في قطف الأزهار: " (فلا جناح عليكم) خطاب للأولياء (فيما فعلن في أنفسهن بالمعروف) وفي الآية الآتية: (من معروف) قال في درة التنزيل: لأن المراد بالأول المعروف من الشرع، وهو الذي أمر الله به، وبالتالي وجه من الوجوه التي لهن أن يفعلنه، فأخرج مخرج النكرة لذلك"، وقال الكرمانى: "النكرة إذا تكررت صارت معرفة، وهذه الآية وإن تقدمت في الرسم على تلك، فهي متأخرة عنها في النزول، فجاء (بالمعروف) معرّفاً، وهو المذكور هنا منكراً، إشارة إليه" (السيوطي، 1994، 1/ 482؛ الخطيب الإسكافي، 2001، 1/ 348؛ الكرمانى، د. ت، ص 86).

التقديم والتأخير

يقول الشيخ عبد القاهر الجرجاني عن التقديم والتأخير: "هو باب كثير الفوائد، جمّ المحاسن، واسع التصريف، بعيد الغاية، لا يزال يفترّ لك عن بدعية، ويُفَضّي بك إلى لطيفة، ولا تزال ترى شعراً يروقك مسمّعه، ولطُفٌ لديك موقعه، ثم تنظر فتجد سبب أن راقك ولطفَ عندك، أن قُدِّم فيه شيء، وحول اللفظ عن مكان إلى مكان" (الجرجاني، 1992، ص 106)، ومن



شواهد ذلك قوله تعالى: ﴿يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثِيَيْنِ فَإِنْ كُنَّ نِسَاءً فَوْقَ اثْنَتَيْنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَ وَإِنْ كَانَتْ وَاحِدَةً فَلَهَا النِّصْفُ وَلِأَبَوَيْهِ لِكُلِّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا الشُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ إِنْ كَانَ لَهُ وَلَدٌ فَإِنْ لَمْ يَكُنْ لَهُ وَلَدٌ وَوَرِثَهُ أَبَوَاهُ فَلِلْمِثَّةِ الْثُلُثُ فَإِنْ كَانَ لَهُ إِخْوَةٌ فَلِلْمِثَّةِ الشُّدُسُ مِنْ بَعْدِ وَصِيَّتِ يُوصِي بِهَا أَوْ دَيْنٍ ءَابَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ لَا تَدْرُونَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ لَكُمْ نَفْعًا فَرِيضَةٌ مِّنَ اللَّهِ إِنْ أَلَّهَ كَانَ عَلِيمًا حَكِيمًا ﴿١١﴾﴾ [النساء: 11]

ففي هذا السياق القرآني جاء النظم لبيان الفرائض وقسمة الموارث، وفي قوله تعالى: (من بعد وصية يوصي بها أو دين) رشح الوجه البلاغي، وهو تقديم الوصية على الدين، الحكم الفقهي، وهو الندبة في فعل الوصية والاهتمام بها، بل أكد التقديم على أعلى درجات الانتداب إلى عمل الوصية والتذكير بها وعدم نسيانها في وسط الانشغال بقسمة الموارث ابتداء بقضاء الدين قبل كل شيء كما هو معلوم في الشريعة، وذلك لأن الدين واجب الأداء للناس وقد يوجد منهم من يسأل الورثة ويتابع سداد حقوقه من الديون التي استدانها الميت حتى يتم قضاؤها.

أما الوصية فلا يسأل عنها أحد وربما لا يدري عن أصحابها المتعلقة بهم إلا من خلال قراءة الوصية وتنفيذها كالوصية ببناء المسجد أو رعاية الأيتام أو عمل بعض الأوقاف الخيرية، ولهذا أفاد تقديم الوصية على الدين الاهتمام والعناية بها لأنها مظنة التهاون والغفلة عنها لكونها مندوبة وليست واجبة كقضاء الدين وقسمة التركة.

قال السيوطي: "قدم الوصية على الدين وإن كانت مؤخره عنه شرعاً لأنها لكونها مندوبة قد يغفل عنها ويتهاون بها، فأفيد بالتقديم الاهتمام" (السيوطي، 1994، 2/ 690).

وفي بيان سر تقديم الوصية يقول الفخر الرازي: "واعلم أنّ الحكمة في تقديم الوصية على الدين في اللفظ من

وجهين:

الأول: أنّ الوصية مال يؤخذ بغير عوض فكان إخراجها شاقاً على الورثة، فكان أداؤها مظنة للتفريط بخلاف الدين، فإنّ نفوس الورثة مطمئنة إلى أدائه، فلماذا السبب قدم الله ذكر الوصية على ذكر الدين في اللفظ بعثاً على أدائها وترغيباً في إخراجها، ثم أكد في ذلك الترغيب بإدخال كلمة (أو) على الوصية والدين، تنبيهاً على أنهما في وجوب الإخراج على السوية.

الثاني: أنّ سهام الموارث كما أنها تؤخر عن الدين فكذا تؤخر عن الوصية، ألا ترى أنه إذا أوصى بثلث ماله كان سهام الورثة معتبرة بعد تسليم الثلث إلى الموصى له، فجمع الله بين ذكر الدين وذكر الوصية، ليعلمنا أن سهام الميراث معتبرة بعد الوصية كما هي معتبرة بعد الدين" (الرازي، 1420، 9/ 518؛ الزمخشري، 1407، 1/ 484).

النسج على منوال واحد

النسج على منوال وأسلوب واحد هو مخالف للالتفات بين الضمائر المعروف عند البلاغيين، جاء في الإيضاح في علوم البلاغة: "والمشهور عند الجمهور أنّ الالتفات هو التعبير عن معنى بطريق من الطرق الثلاثة بعد التعبير عنه بطريق آخر منها" (خطيب دمشق، 1983، 2/ 86)، والطرق الثلاثة هي التكلم والخطاب والغيبة.

ومن شواهد ذلك قوله تعالى: ﴿وَإِنْ طَلَّقْتُمُوهُنَّ مِنْ قَبْلِ أَنْ تَمْسُوهُنَّ وَقَدْ فَرَضْتُمْ لَهُنَّ فَرِيضَةً فِضْفُ مَا فَرَضْتُمْ إِلَّا أَنْ يَعْفُونَ أَوْ يَعْفُوا أَلَّذِي بِيَدِهِ عُقْدَةُ النِّكَاحِ وَأَنْ تَعْفُوا أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَلَا تَسْأُوا الْقُضْلَ بَيْنَكُمْ إِنْ أَلَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴿٢٧﴾﴾ [البقرة: 237]

ففي هذا السياق القرآني ذكر النظم بعض أحكام الطلاق، ويلاحظ المتأمل هنا أنّ الوجه البلاغي وهو معي الكلام

على أسلوب واحد بدون التفات يرشح الحكم الفقهي وهو أن الذي بيده عقدة النكاح هو الولي وليس الزوج.

قال أبو حيان: "وَرَجَّحَ كَوْنُهُ الْوَلِيِّ بِأَنَّ الرَّوْجَ الْمُطْلَقَ يَبْعُدُ فِيهِ أَنْ يُقَالَ بِيَدِهِ عَقْدَةُ النِّكَاحِ، وَأَنْ يُجْعَلَ تَكْمِيلُهُ الصَّدَاقَ عَفْوَاً، وَأَنْ يُبَيِّنَ أَمْرُهُ حَتَّى يَبْقَى كَالْمَلْبَسِ، وَهُوَ قَدْ أَوْضَحَ بِالْخُطَابِ فِي قَوْلِهِ: (فَبَصِّفْ مَا فَرَضْتُمْ) فَلَوْ جَاءَ عَلَى مِثْلِ هَذَا التَّوَضُّيْحِ لَكَانَ: إِلَّا أَنْ يَعْفُونَ أَوْ تَعْفُوا أَنْتُمْ وَلَا تَنْسُوا الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ، فَذَلِكَ هَذَا عَلَى أَنَّهَا دَرَجَةٌ ثَالِثَةٌ، إِذْ ذَكَرَ الْأَزْوَاجَ، ثُمَّ الرِّجَالَ، ثُمَّ الْأَوْلِيَاءَ" (أبو حيان، 1420، 2/ 537).

واختار السيوطي أنه الولي وعلل ذلك باقتضاء البلاغة، فقال: " (الذي بيده عقدة النكاح) قيل: الزوج. وقيل: الولي، وهو المختار عندي لأنه لو أريد الزوج لعبر به إذ هو أخصر، إذ كان يقال: أو تعفو بالتاء ولا مقتضى للعدول عن ذلك، ولأنه أتى بلفظ الغيبة، والأزواج في مقام الخطاب، ولهذا عقبه بخطاب الأزواج، فقال: (وأن تعفوا أقرب للتقوى) فجمعت الآية الثلاثة. وعلى القول أن المراد به الزوج ففيه التفات عن الخطاب، ثم التفات إليه عن الغيبة في (وأن تعفوا)، والبلاغة تقتضي أن يراد به الولي للأمرين المشار إليهما أولاً. قال ابن عبد السلام في أماليه: تلوين الخطاب وتنويعه بالخروج عن الخطاب إلى الغيبة وبالعكس، أقل في كلامهم من المشي على أسلوب واحد، فجعل الآية من قبيل الأكثر أولى" (السيوطي، 1994، 1/ 484، 485).

والقول بأن الذي بيده عقدة النكاح هو الزوج روي عن علي وابن عباس وسعيد بن جبير ومجاهد وهو مذهب أبي حنيفة والشافعي على الجديد رضي الله عنهم (النسفي، 1998، 1/ 199). وهو ما استصوبه الطبري واختاره الفراء ورجحه الجصاص (الطبري، 2000، 5/ 158؛ الفراء، د.ت، 1/ 155؛ الجصاص، 1415، 2/ 151).

والقول بأن الذي بيده عقدة النكاح هو الولي قاله ابن عباس أيضاً والحسن وعكرمة وطاووس وغيرهم وهو مذهب مالك والشافعي في القديم (ابن العربي، 2003، 1/ 294؛ النسفي، 1998، 1/ 199). واختار القرطبي هذا القول (القرطبي، 1964، 3/ 207). وذكر أحمد بن المنير في تعليقه على الزمخشري وجوهاً لهذا المذهب في نص طويل أنقله لأهميته، يقول: "وإنما ذهب إلى أن المراد الولي الإمام مالك رضي الله عنه، وصدق الزمخشري أنه قول ظاهر الصحة، عليه رونق الحق وطلاوة الصواب لوجوه:

الأول: أن الذي بيده عقدة النكاح ثابتة مستقرة هو الولي. وأما الزوج فله ذلك حالة العقد المتقدم خاصة، ثم هو يعد الطلاق، والكلام حينئذ ليس من عقدة النكاح في شيء البتة، فان قيل: أطلق عليه ذلك بعد الطلاق بتأويل (كان) مقدرة، فلا يخفى على المنصف ما في ذلك من البعد والخروج من حد إطلاق الكلام وأصله.

الثاني: أن الخطاب الأول للزوجات اتفاقاً بقوله: (إِلَّا أَنْ يَعْفُونَ) وفيه من لا عفو لها البتة كالأمة والبكر، فلولا استتمام التقسيم بصرف الثاني إلى الولي على ابنته البكر أو أمته، وإلا لزم الخروج عن ظاهر عموم الأول، وحيث حمل الكلام على الولي صار الكلام بمعنى: إلا أن يعفون إن كن أهلاً للعفو، أو يعفو لهن إن لم يكن أهلاً، ولهذا كان الولي الذي يعفو ويعتبر عفوهُ عند مالك: هو الأب في ابنته البكر. والسيد في أمته خاصة.

الثالث: أن الكتاب العزيز جدير بتناسب الأقسام وانتظام أطراف الكلام، والأمر فيه على هذا المحمل بهذه المثابة، فإن الآية حينئذ مشتملة على خطاب الزوجات، ثم الأولياء ثم الأزواج بقوله: (وَلَا تَنْسُوا الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ) فتكون على هذا الوجه مليئة بالفوائد جامعة للمقاصد.

الرابع: أن المضاف إلى صاحب عقدة النكاح العفو كما هو مضاف إلى الزوجات، والعفو: الإسقاط لغة وهو المراد في الأول اتفاقاً، إذ المضاف إلى الزوجات هو الإسقاط بلا ريب، ولو كان المراد بصاحب العقدة الزوج لتعين حمل العفو على تكميل المهر وإعطائه ما لا يستحق عليه، وهذا إنما يطالبه من الأسماء التفضل. ومن ثم قال في خطاب الأزواج (وَلَا تَنْسُوا الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ) لأن المبدول من جهته غير مستحق عليه فهو فضل لا عفو.

ولا يقال: لعل الزوج تعجل المهر كاملاً قبل الطلاق وطلق فيجب استرجاع النصف فيسقطه ويعفو عنه وحينئذ يبقى العفو من جانب الزوج على ظاهره وحقيقته، لأننا نقول: حسبنا في رد هذا الوجه ما فيه من الكلفة وتقدير ما الأصل خلافه.

الخامس: أن صدر الآية خطاب للأزواج في قوله: (وَإِنْ طَلَّقْتُمُوهُنَّ) إلى قوله: (فَرَضْتُمْ) فلو جاء قوله (أَوْ يَغْفُوا) الذي بيده عقد النكاح مراداً به الزوج لكان عدولاً والتفاتاً من الخطاب إلى الغيبة، وليس هذا من مواضعه، ولأجل هذا جاء قوله: (وَلَا تَسْأُوا الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ) على صيغة الخطاب، لأن المراد به الأزواج لخطابهم أولاً.

السادس: أن قوله: (إِلَّا أَنْ يَغْفُوا) وما عطف عليه استثناء من قوله: (فَنَصِفُ مَا فَرَضْتُمْ) وأصل الكلام: فنصف ما فرضتم واجب عليكم إلا أن يعفو عنه الزوجات فليس بواجب عليكم إذاً، فإذا حمل الكلام على الولي استقام، إذ هم لو كملوا المهر لهن فالنصف واجب عليهم ولا يتغير ولا يخالف الحالة المستثناة مما وقع منه الاستثناء، فلا يجري الاستثناء على حقيقته في المخالفة بين الأول والثاني، إلا أن يقال: مقتضى قوله: (فَنَصِفُ مَا فَرَضْتُمْ) واجب عليكم: أن النصف الآخر غير مؤدى إليهن لأنه ساقط عن الزوج، فإذا عفا بمعنى كمل المهر فقد صار النصف الآخر مؤدى إليهن، ففي هذا التأويل من الكلفة ما يسقط مؤنة رده" (الإسكندري، 1966، 1/285).

الاستخدام

جاء في البديع لأسامة بن منقذ: "اعلم أن الاستخدام هو أن يكون للكلمة معنيان فتحتاج إليهما فتذكرها وحدها تخدم المعنيين، كما قال الله سبحانه وتعالى: { لا تقربوا الصلاة وأنتم سكارى } والصلاة هنا تحمل أن تكون فعل الصلاة أو موضع الصلاة، فاستخدم الصلاة بلفظ واحد لأنه قال سبحانه: { إلا عابري سبيل }، فدل على أنه أراد موضع الصلاة، وقال تعالى: { حتى تعلموا ما تقولون } فدل على أنه فعل الصلاة" (ابن منقذ، د. ت، ص 82).

ومن شواهد ذلك قوله تعالى: ﴿إِنْ تُبْدُوا الصَّدَقَاتِ فَنِعِمَّا هِيَ وَإِنْ تُخْفُوهَا وَتُؤْتُوهَا الْفُقَرَاءَ فَهِيَ خَيْرٌ لَكُمْ وَيُكَفِّرُ عَنْكُمْ مِنْ سَيِّئَاتِكُمْ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ [البقرة: 271]

فهذا السياق القرآني في الحديث عن أحكام الصدقات، ويلاحظ المتأمل هنا ترشيح الوجه البلاغي للحكم الفقهي، فقد رشح الوجه البلاغي، وهو اللون البديعي الاستخدام الحكم الفقهي، وهو استحباب الإخفاء في إعطاء الفقراء الصدقات بنوعها النافلة والمفروضة وهي الزكاة، فيكون الاستخدام قد شمل المعنيين صدقة التطوع والصدقة الواجبة.

وأشار السيوطي إلى الاستخدام في هذا السياق فقال: "ثم بين في الآيات بعدها أن الصدقات الواجبات وغيرها يجوز إيتاؤها ظاهراً، وأن إخفاءها أفضل، حذراً من الرياء الذي سبقت الإشارة إلى التحذير منه، وأن الصدقة على الفقراء خير من الصدقة على الأغنياء وأفضل، وذلك خاص بالنوافل، فقال: (إن تبدوا) الآية. وقيل: ضمير (تخفوها) للصدقات مراداً بها النوافل، والأولى مراداً بها الفرض، فيكون استخداماً، وعلى التقدير السابق يكون الاستخدام في ضمير (تؤتوها)" (السيوطي، 1994، 1/523).

ومن شواهد ذلك قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَى حَتَّى تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ وَلَا جُنُبًا إِلَّا عَابِرِي سَبِيلٍ حَتَّى تَغْتَسِلُوا وَإِنْ كُنْتُمْ مَرْضَى أَوْ عَلَى سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ أَوْ لَسْتُمْ الْأُنثَى فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوْهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَفُوًّا غَفُورًا﴾ [النساء: 43]

فهذا السياق القرآني في النبي عن قربان الصلاة في حالة السكر وأحكام الطهارة للصلاة، ويلاحظ المتأمل هنا أن الوجه البلاغي وهو الاستخدام يرشح الحكم الفقهي وهو عدم الاقتراب من مكان الصلاة وهو المسجد حتى تزول حالة السكر وليس فقط عدم الاقتراب من الصلاة نفسها، فيكون خدم المعنيين معاً، ولعل في ذلك تأديبا من الحاكم والقاضي للسكران

بمنعه من الجلوس في مكان الصلاة وهو المسجد ونحوه حتى لو أراد الاستئطال في الظل؛ وذلك ليقطع عن السكر ويتوب منه، ومما ساعد على هذا المعنى في النظم القرآني أن التعبير بالنهي عن الاقتراب (لا تقربوا الصلاة وأنتم سكارى) يوحى بالمكان المأمور بالابتعاد عنه فيكون التحذير من القرب المكاني.

وفي المراد بالصلاة في هذا السياق جاء في تفسير الرازي: "في لفظة الصلاة قولان: أحدهما: المراد منه المسجد، وهو قول ابن عباس وابن مسعود والحسن، وإليه ذهب الشافعي. وأعلم أن إطلاق لفظ الصلاة على المسجد محتمل، ويدل عليه وجهان: الأول: أنه يكون من باب حذف المضاف، أي لا تقربوا موضع الصلاة، وحذف المضاف مجاز شائع، والثاني: قوله: (لهدمت صوامع وبيع وصلوات) والمراد بالصلوات مواضع الصلوات، فثبت أن إطلاق لفظ الصلاة والمراد به المسجد جائز. والقول الثاني: وعليه الأكثرون: أن المراد بالصلاة في هذه الآية نفس الصلاة، أي لا تصلوا إذا كنتم سكارى. وأعلم أن فائدة الخلاف تظهر في حكم شرعي" (الرازي، 1420، 86/10).

وفي الإشارة إلى الاستخدام هنا جاء في قطف الأزهري: " (لا تقربوا الصلاة) تطلق حقيقة على العبادة المعروفة، ومجازاً على مواضعها، وهي المساجد، ومنه: (لهدمت صوامع وبيع وصلوات) فأطلقت هنا مراداً بها المعنيين على سبيل الاستخدام، فيخدم المعنى الأول (وأنتم سكارى)، ويخدم الثاني (ولا جنباً). ولهذا عدل عن: لا تصلوا -مع اختصاره- لأنّ القربان هو المناسب للمعنى الثاني، مع ما يفيد من الأبلغية بالنسبة إلى المعنى الأول" (السيوطي، 1994، 708/2).

المبحث الثاني: أثر الحكم الفقهي في اقتضاء الوجه البلاغي في النظم القرآني:

تعريف الاقتضاء: لغة: هو الطلب. واصطلاحاً: دلالة النص على شيء مسكوت عنه يتوقف صدق الكلام، أو صحته واستقامته على اعتبار ذلك المسكوت المقدر في الكلام، كقوله تعالى حكاية عن إخوة يوسف: (وَأَسْفَلَ الْقَرْيَةِ الَّتِي كُنَّا فِيهَا) فالتقدير: أسأل أهل القرية. وحكمه: أن الثابت به كالثابت بدلالة النص في إفادة الحكم قطعاً، إلا أن الدلالة أقوى عند التعارض من الاقتضاء (الزاهدي، 1994، ص 26).

وجاء في قواعد الفقه: "الإقتضاء هو طلب الفعل أو طلب الترك فإن كان الطلب مع المنع عن الترك فهو إيجاب أو بدونه فهو نداء وإن كان طلب الترك مع المنع عن الفعل فهو التحريم أو بدونه فهو الكراهة" (البركي، 1986، ص 186). ويقصد بالاقتضاء في هذه الدراسة البلاغية الفقهية القرآنية استدعاء حكم من الأحكام الفقهية لفن من الفنون البلاغية في نص من النصوص الشرعية التي يترتب عليها أحكام القرآن.

وبلاحظ المتأمل في سياق تحليل النصوص الشرعية أن هناك علاقة بين الاقتضاء والأحكام القطعية، وأنه في الأحكام المبنية على الحل والحرمة يقتضي الحكم الفقهي الوجه البلاغي، وذلك يأتي في فنون بلاغية مختلفة وفي موضوعات فقهية متعددة.

ومن ذلك أحكام فقهية تناولتها أساليب بلاغية، وهي الحذف والإثبات والتعبير بالجملة الاسمية والفعلية، والوصل والإطناب والحقيقة والمجاز والمزاوجة واللف والنشر والفاصلة القرآنية.

الحذف والإثبات

ومن شواهد ذلك قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَرَى حَتَّى تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ وَلَا جُنُبًا إِلَّا عَابِرِي سَبِيلٍ حَتَّى تَغْتَسِلُوا وَإِنْ كُنْتُمْ مَرْضَى أَوْ عَلَى سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ أَوْ لَمَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ يَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوْهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَفُوًّا غَفُورًا ١٦﴾ [النساء: 43]



وقوله تعالى: ﴿يَتَّيْنَاهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ وَإِنْ كُنْتُمْ جُنُبًا فَاطَّهَّرُوا وَإِنْ كُنْتُمْ مَرْضَىٰ أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ أَوْ لَمَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوْهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ إِنَّهُ مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُمْ مِنْ حَرَجٍ وَلَكِنْ يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٦﴾﴾ [المائدة: 6]

فالشاهد في هذا السياق القرآني أنه لما كانت آية المائدة في سياق بيان أحكام الطهارة بطريق القصد وآية النساء في سياق النهي عن قربان الصلاة وذكر الطهارة فيها على وجه التبع كان هذا مما اقتضاه الحكم الفقهي للوجه البلاغي، وهو أنه زاد في المائدة (منه) وتركها في النساء لأن آية النساء مبنية على الاختصار فحسن الحذف، وآية المائدة استوعبت جميع أقسام الطهارة فحسن الإثبات.

وقد نقل السيوطي هذا التعليل عن العلماء فقال: " (فامسحوا بوجوهكم وأيديكم) قيل: المراد إلى المناكب، لأنه مدلولها لغة. وقيل: إلى المرفقين كما في الوضوء. وقيل: إلى الكوعين كما في السرقة. الكرمانى: زاد في المائدة (منه) وتركها هنا لأن هذه الآية مبنية على الاختصار فحسن الحذف، وآية المائدة استوعبت جميع أقسام الطهارة فحسن الإثبات، لما فيها من إفادة شرط في التيمم، وهو اتصال بعض التراب بالبدن، وعبر عن هذا بعضهم بأن آية المائدة سيقّت لبيان أحكام الطهارة بطريق القصد، وهذه سيقّت للنهي عن قربان الصلاة، وذكر الطهارة فيها على وجه التبع " (السيوطي، 1994، 2/ 710؛ الكرمانى، د.ت، ص 96).

والقول الأول في (فامسحوا بوجوهكم وأيديكم) وهو إلى المناكب هو قول ابن شهاب ومحمد بن سلمة، والقول الثاني وهو إلى المرفقين هو قول أبي حنيفة والشافعي في الجديد وهو مشهور مذهب مالك، والقول الثالث وهو إلى الكوعين هو قول أحمد والشافعي في القديم وهو مروي عن مالك وهو اختيار الطبري (الطبري، 2000، 8/ 419؛ القرطبي، 1964، 5/ 239؛ ابن كثير، 1999، 2/ 319).

1- الجملة الاسمية والفعلية والتقديم

جاء في عروس الأفراح: "في كلام السكاكي وغيره أنّ الجملة الاسمية دالة على الثبوت، وأنّ الفعل دال على التجدد" (السبكي، 2003، 1/ 319).

ومن شواهد ذلك قوله تعالى: ﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنَتِّمَ الرِّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا لَا ضَرْأَ وَلَدَةٍ وَلَا مَوْلُودٌ لَهُ بِوَلَدَةٍ وَعَلَى الْوَارِثِ مِثْلُ ذَلِكَ فَإِنْ أَرَادَا فِصَالًا عَنْ تَرَاضٍ مِنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا وَإِنْ أَرَدْتُمْ أَنْ تَسْتَزِعُوا أَوْلَادَكُمْ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِذَا سَلَّمْتُمْ مَا ءَاتَيْتُم بِالْمَعْرُوفِ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْمَلُوا أَنْ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴿٢٣٣﴾﴾ [البقرة: 233]

ففي هذا السياق القرآني ذكر أحكام الوالدات المرضعات، والشاهد في هذه الآية يتعلق ببناء الجمل الاسمية والفعلية وبناء التقديم والتأخير، وفيها يلحظ المتأمل اقتضاء الحكم الفقهي للوجه البلاغي وهي على النحو الآتي:

الجملة الأولى: (والوالدات يرضعن أولادهن) جملة اسمية خبرها فعل وهو (يرضعن) الدال على تجدد الحدث، وهنا الحكم الفقهي، وهو وجوب تجدد الرضاعة من الأمهات للأطفال، يقتضي الوجه البلاغي وهو مجيء الجملة الفعلية (يرضعن)، وذلك لأن الرضاعة يحتاجها الأطفال الرضع بشكل متجدد في كل وقت يحصل فيه الجوع، وهذا سواء أكانت

المرضعات هنّ الأمهات الأصليات أم الأمهات اللاتي تنوب عنهن في الرضاعة وذلك في حال عدم القدرة على الرضاعة لمرض الأم أو جفاف لبنها.

الجملة الثانية: (وعلى المولود له رزقهن وكسوتهن) جملة اسمية خبرها جار ومجرور مقدم وهي تفيد الدوام والثبوت، وهنا الحكم الفقهي وهو وجوب النفقة بالطعام والكسوة على الآباء يقتضي الوجه البلاغي وهو معي، الجملة الاسمية (رزقهن وكسوتهن)، وذلك لأنّ الطعام والكسوة يحتاجهما الأمهات والأطفال بشكل دائم وثابت في أوقات محددة وليس بشكل متجدد كالرضاعة، وقد عضد هذا المعنى تقديم الخبر (وعلى المولود له) وهو الأب لتأكيد وجوب النفقة عليه للأم والطفل، مع تقديم الرزق على الكسوة للترتيب لأنّ الطعام به سبب البقاء فكان تقديمه أولى من الكسوة التي يكفي منها ما يكون في بعض الأحيان. وإلى هذا أشار أبو حيان فقال: "وفي هذه الجملة الأربع من بلاغة المعنى ونصاعة اللفظ ما لا يخفى على من تعاطى علم البيان. فالجملة الأولى: أُبرِرت في صورة المبتدأ والخبر وجعل الخبر فعلاً لأنّ الإرضاع ممّا يتجدّد دائماً، ثمّ أُضيف الأولاد إلى الواليدات تليها على شقين على الأولاد، وهراً لهنّ وحثاً على الإرضاع، وقيد الإرضاع بمدة، وجعل ذلك لمن أراد الإتمام. وجاء الواليدات بلفظ العموم، وأضيف الأولاد لضمير العام ليعم، وجمع القلة إذا دخلته الألف واللام، أو أُضيف إلى عام، عم.... والجملة الثانية: أُبرِرت أيضاً في صورة المبتدأ والخبر، وجعل الخبر جاراً ومجروراً بلفظ: (على)، الدالة على الاستغلاء المجازي والوجوب. فأكد بذلك مضمون الجملة، لأنّ من عادة المرء منع ما في يده من المال، وإهمال ما يجب عليه من الخقوق، فأكد ذلك.

وقدّم الخبر على سبيل الإغتناء به، وجاء الرزق مقدّماً على الكسوة، لأنّه الأهم في بقاء الحياة، والمتكرّر في كلّ يوم" (أبو حيان، 1420، 2/504؛ السيوطي، 1994، 1/480).

الوصل (العطف)

جاء في دلائل الإعجاز: "القول في الفصل والوصل: اعلم أنّ العلم بما ينبغي أن يصنّع في الجمل من عطف بعضها على بعض، أو ترك العطف فيها والمجيء بها منثورة، تُستأنف واحدة منها بعد أخرى من أسرار البلاغة، ومما لا يتأتى لتمام الصواب فيه إلا الأعراب الخُص، وإلا قوم طبعوا على البلاغة، وأوتوا فنّاً من المعرفة في ذوق الكلام هم بها أفراد. وقد بلغ من قوة الأمر في ذلك أنهم جعلوه حدّاً للبلاغة، فقد جاء عن بعضهم أنه سُئل عنها فقال: "معرفة الفصل من الوصل"، ذاك لغموضه ودقة مسلكه، وأنّه لا يكمل لإحراز الفضيلة فيه أحد، إلا كمل لسائر معاني البلاغة" (الجرجاني، 1992، ص 222).

ومن شواهد ذلك قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ...﴾ [المائدة: 6]

ففي هذا السياق القرآني الحديث عن أحكام الوضوء للصلاة وصفة ذلك، ويظهر للمتأمل هنا اقتضاء الحكم الفقهي للوجه البلاغي، وذلك أن الحكم الفقهي، وهو ترتيب أعضاء الوضوء من غسل الوجه، ثم غسل اليدين إلى المرافق، ثم مسح الرأس، ثم غسل الرجلين، اقتضاء الوجه البلاغي، وهو العطف على الترتيب الفقهي، وليس على الترتيب الواقعي الذي يبدأ بغسل الرأس، والوجه، ثم اليدين، ثم الرجلين، كما يكون في غسل الإبراد مثلاً.

قال السيوطي: " (فاغسلوا وجوهكم وأيديكم إلى المرافق وامسحوا برؤوسكم وأرجلكم) فصل بين المغسولات بالرأس المسوح، ورتب الأعضاء لا على الترتيب الواقعي، للإشارة للترتيب والقراءة (وأرجلكم) بالنصب عطفًا على المغسول، وبالجر عطفًا على المسوح للإشارة إلى مسح الخف، وقرئ بالرفع مبتدأ حذف خبره أي اغسلوها" (السيوطي، 1994، 2/791).

وجاء في التحرير والتنوير: "وقوله: (وَأَرْجُلُكُمْ) قرأه نافع، وابن عامر، والكسائي، وحفص عن عاصم، وأبو جعفر، ويعقوب- بالنصب- عطفاً على (وَأَيْدِيَكُمْ) وتكون جملة (وَأَمْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ) معترضة بين المتعاطفين. وكأن فائدة الاعتراض الإشارة إلى ترتيب أعضاء الوضوء لأن الأصل في الترتيب الذكري أن يدل على الترتيب الوجودي، فالأرجل يجب أن تكون مغسولة إذ حكمه الوضوء وهي النقاء والوضاءة والتنظيف والتأهب لمناجاة الله تعالى تفتضي أن يبالغ في غسل ما هو أشد تعرضاً للموسخ فإن الأرجل تأتي غبار الطرقات وتفرغ الفضلات بكثرة حركة المشي، ولذلك كان النبي ' يأمر بمبالغة الغسل فيها، وقد نادى بأعلى صوته للذي لم يغسل رجله 'وَيْلٌ لِّلْأَعْقَابِ مِنَ النَّارِ'" (ابن عاشور، 1984، 6/ 130).

الإطناب

جاء في الطراز: "اعلم أن الإطناب واد من أودية البلاغة، ولا يرد إلا في الكلام المؤتلف، ولا يختص بالمفردات، لأن معناه لا يحصل إلا في الأمور المركبة.... ومعناه في لسان علماء البيان هو زيادة اللفظ على المعنى لفائدة جديدة من غير ترديد" (العلوي، 1423، 2/ 123).

ومن شواهد ذلك قوله تعالى: ﴿ أَطْلَقْ مَرَّتَانٍ فِيمَا سَاكَ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيعٍ بِإِحْسَانٍ وَلَا يَجِلْ لَكَ أَنْ تَأْخُذُوا مِمَّا آتَيْتُمُوهُنَّ شَيْئًا إِلَّا أَنْ يَخَافَا أَلَّا يُفِيمَا حُدُودَ اللَّهِ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا يُفِيمَا حُدُودَ اللَّهِ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا فِيمَا افْتَدَتْ بِهِ تِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ فَلَا تَعْتَدُوهَا وَمَنْ يَتَعَدَّ حُدُودَ اللَّهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ ﴾ [البقرة: 229]

وقوله تعالى: ﴿ وَإِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَبَلَّغْنِ أَجَلَهُنَّ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ أَوْ سِرِّهِنَّ بِمَعْرُوفٍ وَلَا تُنْسِكُوهُنَّ ضَرَارًا لِّتَعْتَدُوا وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُ وَلَا تَتَّخِذُوا عَآيَتِ اللَّهِ هُزُولًا وَأَذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَمَا أُنْزِلَ عَلَيْكُمْ مِنَ الْكِتَابِ وَالْحِكْمَةِ يَعِظُكُمْ بِهِ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾ [البقرة: 231]

فهذا السياق القرآني في ذكر أحكام الطلاق، والمتأمل هنا يلاحظ اقتضاء الحكم الفقهي للوجه البلاغي، فقد جاء الحكم الفقهي وهو ما يجب من أحكام الطلاق مقتضياً للوجه البلاغي وهو التكرار الذي هو نوع من الإطناب، فقد فصلت الآيات في أحكام الطلاق ومنها مرحلة الإمساك بالمعروف والتسريح بالإحسان، وهذا الإطناب مناسب لأحوال الأزواج والظروف المحيطة بهم والانفعالات الطارئة عليهم التي قد تؤدي إلى الطلاق مما دعا إلى الحاجة في تفصيل الأحكام هنا، وقد أفاد هذا التكرار أسراراً بلاغية منها المبالغة في تصوير الاهتمام والعناية بمنع المضارة بين الزوجين.

ويوضح الفخر الرازي الشاهد في هذا السياق في كلام طويل فيقول عن الآية الثانية: "أول ما يجب تقديمه في هذه الآية أن لقائل أن يقول: لا فرق بين هذه الآية وبين قوله: (الطلاق مرتان فإمساك بمعروف أو تسريح بإحسان) فتكون إعادة هذه الآية بعد ذكر تلك الآية تكريراً لكلام واحد في موضع واحد من غير فائدة وإنه لا يجوز.

والجواب: أما أصحاب أبي حنيفة فهم الذين حملوا قوله: (الطلاق مرتان فإمساك بمعروف أو تسريح بإحسان) على أن الجمع بين الطلاقات غير مشروع، وإنما المشروع هو التفريق، فهذا السؤال ساقط عنهم، لأن تلك الآية في بيان كيفية الجمع والتفريق، وهذه الآية في بيان كيفية الرجعة.

وأما أصحاب الشافعي رحمهم الله وهم الذين حملوا تلك الآية على كيفية الرجعة فهذا السؤال وارد عليهم، ولهم أن يقولوا: إن من ذكر حكماً يتناول صوراً كثيرة، وكان إثبات ذلك الحكم في بعض تلك الصور أهم لم يبعد أن يعيد بعد ذلك الحكم العام تلك الصورة الخاصة مرة أخرى، ليدل ذلك التكرير على أن في تلك الصورة من الاهتمام ما ليس في غيرها، وهاهنا كذلك، وذلك لأن قوله: (الطلاق مرتان فإمساك بمعروف أو تسريح بإحسان) فيه بيان أنه لا بد في مدة العدة من أحد هذين الأمرين، وأما في هذه الآية ففيه بيان أن عند مشاركة العدة على الزوال لا بد من رعاية أحد هذين الأمرين، ومن المعلوم أن

رعاية أحد هذين الأمرين عند مشاركة زوال العدة أولى بالوجوب من سائر الأوقات التي قبل هذا الوقت، وذلك لأن أعظم أنواع الإبداء أن يطلقها، ثم يراجعها مرتين عند آخر الأجل حتى تبقى في العدة تسعة أشهر، فلما كان هذا أعظم أنواع المضارة لم يقبح أن يعيد الله حكم هذه الصورة تنبيهاً على أن هذه الصورة أعظم الصور اشتمالاً على المضارة وأولاهما بأن يحترز المكلف عنها" (الرازي، 1420، 6/451، 452).

وجاء في قطف الأزهار للسيوطي بعد نقل هذا الكلام: "قلت: خصوصاً أن الآية نزلت فيمن قال لامرأته: والله لا أطلقك فتبيني مّي ولا أويك أبداً. قالت: وكيف ذلك؟ قال: أطلقك فكلما همت عدتكَ أن تنقضي راجعتك. أخرجه الترمذي والحاكم.

فلما كانت هذه الواقعة هي السبب في نزول هذه الآيات بدئ أولاً ببيان عدد الطلاق وانحصاره في الثلاث وتحريم المرأة بعد الثالثة حتى تنكح زوجاً غيره. وأشار في أول الآية إلى المأمور به من الإمساك بمعروف أو تسريح بإحسان في ضمن إباحة الرجعة بعد الطلقتين ثم أفردت في ذلك آية لزجر الواقع منه ذلك على طريق البسط بذكر صورة الواقعة، وهو كونها عند بلوغ الأجل وبتأكيد ذلك بقوله: (ولا تمسكوهن ضراً لتعتدوا)، وبالوعيد عليه بالجمال التي بعد ذلك.

والحاصل أن ذكر الإمساك بمعروف والتسريح بإحسان في هذه الآية على طريق الأصالة والقصد بالذات، وهنا على طريق الرمز والإشارة والاستتباع وانتهاز الفرصة في إيصاله إلى ذهن السامع أولاً في ضمن بيان الأحكام، ليروع قلبه إلى أن يأتيه في شأنه كلام طويل يناسبه، ولهذا كان في الآية الأخيرة من الإطناب والتأكيد والوعيد والزجر والوعظ والنصح والتهديد ما ليس في الأول شيء منه. وأضاف الأجل إلهين لأنه أمس بهن، ولهذا قيل: الطلاق للرجال والعدة للنساء" (السيوطي، 1994، 1/473 - 475).

وقد جاء بناء الجمel في الآيتين معاضداً للمعاني البلاغية التي أفادها الإطناب، وهي أن التكرار للاهتمام والعناية بمنع المضارة بين الزوجين.

ففي آية (الطلاق مرتان فإمساك بمعروف أو تسريح بإحسان) يستفاد الحكم الفقهي وهو تقرير قاعدة أن الطلاق إذا كان مرتين يحتمل بعده الرجعة وإذا زادت الطلقة الثالثة يتم الطلاق، وهذا يقتضي الوجه البلاغي وهو معي الكلام هنا جملاً اسمية تفيد الدوام والثبوت وذلك لأن هذه القاعدة المذكورة ثابتة ودائمة في أحوال الطلاق بحسب التفصيل السابق. أما في آية (وإذا طلقتم النساء فبلغن أجلهن فأمسكوهن بمعروف أو سرحوهن بمعروف) فيستفاد الحكم الفقهي وهو تطبيق القاعدة المذكورة كلما حدثت حالة طلاق وهذا يقتضي الوجه البلاغي وهو معي الكلام هنا جملاً فعلية تفيد التجدد والحدوث وذلك لتجدد حصول الحكم الفقهي وحدوثه كلما حصل طلاق، والله أعلم.

الحقيقة والمجاز

جاء في المثل السائر عن الحقيقة والمجاز: "وهذا الفصل مهم كبير من مهمات علم البيان، لا بل هو علم البيان بأجمعه، فإن في تصريف العبارات على الأسلوب المجازي فوائد كثيرة.... فأما الحقيقة فهي: اللفظ الدال على موضوعه الأصلي. وأما المجاز فهو: ما أريد به غير المعنى الموضوع له في أصل اللغة" (ابن الأثير، 1420، 1/84).

ومن شواهد ذلك قوله تعالى: ﴿وَإِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَلَبَنَ أَجَلَهُنَّ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ أَوْ سَرِّحُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ وَلَا تُمْسِكُوهُنَّ ضَرَارًا لِتَعْتَدُوا وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُ وَلَا تَتَّخِذُوا إِلَهَ هُزُؤًا وَذَكِّرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَمَا أُنْزِلَ عَلَيْكُمْ مِنَ الْكِتَابِ وَالْحِكْمَةِ يَعُظُّكُمْ بِهِ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يَكُلُّ شَيْءًا عَلِيمٌ ﴿٢٣﴾﴾ [البقرة: 231]

وقوله تعالى: ﴿وَإِذَا طَلَقْتُمُ النِّسَاءَ فَلَعَنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ أَنْ يَنْكِحْنَ زَوْجَهُنَّ إِذَا تَرَصُّوا بَيْنَهُمْ بِالْمَعْرُوفِ ذَلِكَ يُوعَظُ بِهِ مَنْ كَانَ مِنْكُمْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَمْ أَزْكَى لَكُمْ وَأَظْهَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾ [البقرة: 232]

فهذا السياق القرآني في الآيتين جاء للحديث عن بعض أحكام الطلاق، وهنا يلاحظ المتأمل اقتضاء الحكم الفقهي وهو حصول الطلاق والرجعة للوجه البلاغي وهو الحقيقة والمجاز، ففي الآية الأولى (وإذا طلقتم النساء فبلغن أجلهن فأمسكوهن بمعروف أو سرحوهن بمعروف) التعبير ببلوغ الأجل وهو انقضاء العدة على المجاز كي يكون هناك فرصة للأزواج للرجعة بعد الطلقتين، وهذا ما ناسبه ذكر الخيارين وهما الإمساك بمعروف أو التسريح بمعروف، ولو كان بلوغ الأجل هنا على الحقيقة لما أمكن الرجعة للأزواج.

أما في الآية الثانية (وإذا طلقتم النساء فبلغن أجلهن فلا تعضلوهن أن ينكحن أزواجهن) التعبير ببلوغ الأجل في انقضاء العدة على الحقيقة كي يحل للزوجات الزواج الجديد بعد الطلاق البائن بالثلاث الطلقات الذي ليس فيه رجعة، وناسب هذا قوله تعالى: (فلا تعضلوهن أن ينكحن أزواجهن) أي أزواجهن باعتبار ما سيكون بعد الطلاق من الزوج الأول والزواج من الزوج الثاني.

قال الزمخشري: "وبلوغ الأجل على الحقيقة. وعن الشافعي رحمه الله: دل سياق الكلامين على افتراق البلوغين" (الزمخشري، 1407، 1/278).

وقد وضع الفخر الرازي كلام الشافعي فقال: "قوله تعالى: (فبلغن أجلهن) محمول في هذه الآية على انقضاء العدة، قال الشافعي: دل سياق الكلامين على افتراق البلوغين، ومعنى هذا الكلام أنه تعالى قال في الآية السابقة: (فبلغن أجلهن فأمسكوهن بمعروف أو سرحوهن بمعروف) ولو كانت عدها قد انقضت لما قال: (فأمسكوهن بمعروف) لأن إمساكها بعد انقضاء العدة لا يجوز، ولما قال: (أو سرحوهن بمعروف) لأنها بعد انقضاء العدة تكون مسرحة فلا حاجة إلى تسريحها، وأما هذه الآية التي نحن فيها فالتعالى نهى عن عضلهن عن التزوج بالأزواج، وهذا النهي إنما يحسن في الوقت الذي يمكنها أن تتزوج فيه بالأزواج، وذلك إنما يكون بعد انقضاء العدة، فهذا هو المراد من قول الشافعي، دل سياق الكلامين على افتراق البلوغين" (الرازي، 1420، 6/456).

وأشار السيوطي إلى الشاهد هنا فقال: " (وإذا طلقتم النساء) الآية، أولها خطاب للأزواج بالإجماع، وقوله: (فلا تعضلوهن) خطاب للأولياء عند الأكثرين، ويؤيده سبب النزول. ف (أزواجهن) مجاز باعتبار الكون، وللأزواج عند آخرين، ف (أزواجهن) مجاز باعتبار الأول. و (فبلغن أجلهن) هنا على حقيقته، وفي الآية قبلها أريد به مشاركة البلوغ ومقارنته. قال الشافعي: دل سياق الكلامين على افتراق البلوغين" (السيوطي، 1994، 1/476).

وفي ذلك يقول ابن عاشور: "وَالْمُرَادُ مِنْ أَجَلِهِنَّ هُوَ الْعِدَّةُ، وَهُوَ يَغْضُدُ أَنَّ ذَلِكَ هُوَ الْمُرَادُ مِنْ تَطْيِيرِهِ فِي الْآيَةِ السَّابِقَةِ، وَعَنِ الشَّافِعِيِّ «دَلَّ سِيَاقُ الْكَلَامَيْنِ عَلَى افْتِرَاقِ الْبُلُوغَيْنِ» فَجَعَلَ الْبُلُوغَ فِي الْآيَةِ الْأُولَى، بِمَعْنَى مُشَارَفَةِ بُلُوغِ الْأَجَلِ، وَجَعَلَهُ هُنَا بِمَعْنَى انْتِهَاءِ الْأَجَلِ" (ابن عاشور، 1984، 2/426).

المزاوجة واللف والنشر

المزاوجة: هي أن تزوج بين معنيين في الشرط والجزاء كقوله:

إذا ما نهى الناهي فليج بي الهوى أصاغت على الواشي فليج به الهجر

(السكاكي، 1987، ص 425: السبيكي، 2003، 2/240)

اللف والنشر:

هو أن تلف بين شيئين في الذكر ثم تتبعهما كلامًا مشتغلًا على متعلق بواحد وبآخر من غير تعيين؛ ثقة بأن السامع يرد كلاً منهما على ما هو له كقوله عز وعلا: {ومن رحمته جعل لكم الليل والنهار لتسكنوا فيه ولتبتغوا من فضله} (السكاكي، 1987، ص 425؛ السبيكي، 2003، 2/ 246).

ومن شواهد ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَا يَزَالُونَ يَقْتُلُونَكُمْ حَتَّى يَزْدُكُمُ عَنْ دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَعُوا وَمَنْ يَزِدْكُمْ مِنْكُمْ عَنْ دِينِهِ فِيمَتٌ وَهُوَ كَافِرٌ فَأُولَٰئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَالُهُمْ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَأُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ ٢١٧﴾ [البقرة: 217]

فهذا السياق القرآني في ذكر حكم الردة عن الدين والموت عليها، وهنا يلاحظ المتأمل اقتضاء الحكم الفقهي وهو جزاء المرتد بإحباط العمل والخلود في النار للوجه البلاغي وهو المزاجية واللف والنشر. وفي بيان ذلك يقول السيوطي: "ولما تضمنت العلة ذكر الارتداد واستطرد إلى ذكر حكمه شرعًا فقال: (ومن يرتدد) الآية، فيه النوع البديعي المسعى بالمزاجية، وهو أن يزواج بين معنيين في الشرط والجزاء، ثانيهما مرتب على الأول، وهنا زواج في الشرط بين الردة والموت عليها، مرتب عليها بالفاء، وفي الجواب بين إحباط العمل والخلود في النار، والثاني مرتب على الأول، كما لا يخفى، وهذا النوع مثاله في القرآن عزيز جدًا.... ومن ذهب إلى أن الردة تحبط العمل وإن لم تتصل بالموت، قال في الآية لف ونشر، لأن الحبوط عائد إلى الارتداد، والخلود عائد إلى الموت على الكفر" (السيوطي، 1994، 1/ 453، 454).

وممن ذهب إلى القول الأول المبني على المزاجية الإمام الشافعي، قال أبو حيان: "وظاهر هذا الشرط والجزاء ترتب حبوط العمل على الموافقة على الكفر لا على مجرد الارتداد، وهذا مذهب جماعة من العلماء منهم الشافعي" (أبو حيان، 1420، 2/ 392).

وممن ذهب إلى القول الثاني المبني على اللف والنشر الإمام أبو حنيفة والإمام مالك (ابن العربي، 2003، 1/ 207؛ القرطبي، 1964، 3/ 48؛ أبو حيان، 1420، 2/ 392).

المزاجية

ومن شواهد ذلك قوله تعالى: ﴿يَتَأَيَّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ وَإِنْ كُنْتُمْ جُنُبًا فَاطَّهَّرُوا وَإِنْ كُنْتُمْ مَرْضَىٰ أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ أَوْ لَمَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوْهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ مِنْهُ مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُمْ مِنْ حَرَجٍ وَلَكِنْ يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ٦﴾ [المائدة: 6]

فهذا السياق القرآني في الحديث عن أحكام الوضوء للصلاة والتميم، وهنا يلاحظ المتأمل اقتضاء الحكم الفقهي وهو التيمم للوجه البلاغي وهو المزاجية، فقد زواج النظم القرآني بين معاني فقهية في الشرط والجزاء، وذلك أنه يشرع التيمم حين انعدام الماء للحدث والجنابة، فالمزاجية حصلت لهما معًا وليس لأحدهما. جاء في قطف الأزهار: " (كنتم مرضى) إلى آخره، أخر قصة التيمم، لأنه فرع، وليشمل الحدث والجنابة معًا، وفيه المزاجية على حد قوله:

إذا ما نهى الناهي فلج بي الهوى أصاغت إلى الواشي فلج بها الهجر



فقلوه: (فلم تجدوا) مزاجوة الشرط، (فامسحوا) مزاجوة الجواب " (السيوطي، 1994، 792/2).

2- الفاصلة القرآنية

الفاصلة القرآنية هي رؤوس الآيات أو ما تختتم به الآيات في القرآن الكريم، وتكون مناسبة لسياق الآيات القرآنية، ونظيرها في النثر السجع وفي الشعر القافية (ياسوف، 1999، ص309).

ومن شواهد ذلك قوله تعالى: ﴿ إِنَّا أَنْزَلْنَا التَّوْرَةَ فِيهَا هُدًى وَنُورٌ يَحْكُمُ بِهَا النَّبِيُّونَ الَّذِينَ أَسْلَمُوا لِلَّذِينَ هَادُوا وَالرَّحْمَنُ عَلِيمٌ ﴾ [البقرة: 178] وَمَا أَسْتَحْفِظُوا مِنْ كِتَابِ اللَّهِ وَكَانُوا عَلَيْهِ شُهَدَاءَ فَلَا تَخْشَوُا النَّاسَ وَخَشَوُا اللَّهَ وَلَا تَشْرَوْا بِعَابَتِي ثَمَنًا قَلِيلًا وَمَنْ لَمْ يَحْكَمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الْكَافِرُونَ ﴿ [المائدة: 44]

وقوله تعالى: ﴿ وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ وَالْأَنفَ بِالْأَنفِ وَالْأَذْنَ بِالْأَذْنِ وَالسِّرَّ بِالسِّرِّ وَالْيَسْنَ وَالْجُرُوحَ قِصَاصٌ فَمَنْ تَصَدَّقَ بِهِ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَهُ وَمَنْ لَمْ يَحْكَمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ ﴾ [المائدة: 45]

وقوله تعالى: ﴿ وَلِيَحْكُمَ أَهْلُ الْإِنجِيلِ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فِيهِ وَمَنْ لَمْ يَحْكَمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ ﴾ [المائدة: 47]

فهذا السياق القرآني في ذكر ثلاثة أمور: الآية الأولى في ذكر الحكم بالتوراة والآية الثانية في ذكر أحكام القصاص والآية الثالثة في ذكر الحكم بالإنجيل، والآيتان الأولى والثالثة تتعلقان بالعقيدة وهي كما ذكر العلماء الفقه الأكبر (صوفي 1423، ص17) والآية الثانية تتعلق بالشرعية.

ويلاحظ المتأمل هنا اقتضاء الحكم الفقهي للوجه البلاغي، ففي الآية الأولى اقتضى الحكم الفقهي وهو تطبيق الحكم بالتوراة الوجه البلاغي وهو مناسبة الفاصلة القرآنية (ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الكافرون). وفي الآية الثانية اقتضى الحكم الفقهي وهو تطبيق أحكام القصاص الوجه البلاغي وهو مناسبة الفاصلة القرآنية (ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الظالمون). وفي الآية الثالثة اقتضى الحكم الفقهي وهو تطبيق الحكم بالإنجيل الوجه البلاغي وهو مناسبة الفاصلة القرآنية (ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الفاسقون).

ويظهر هنا فائدة بلاغية وهي أَنَّ التعبير بالظالمين جاء مع أحكام القصاص وهو من أحكام الشريعة التي هي الفقه الأصغر بينما جاء التعبير بالكافرين والفاسقين مع المخالفين لحكم العقيدة وهي الفقه الأكبر.

ولهذا ورد في تفسير قوله تعالى: ﴿ يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَنْفِقُوا مِمَّا رَزَقْنَاكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَ يَوْمٌ لَا بَيْعَ فِيهِ وَلَا خُلَّةٌ وَلَا شَفْعَةٌ وَالْكَافِرُونَ هُمُ الظَّالِمُونَ ﴾ [البقرة: 254] قول بعض العلماء: الحمد لله الذي لم يقل: والظالمون هم الكافرون (ابن كثير، 1999، 672/1).

كما أن أحكام القصاص قد يدخلها العفو فناسبها التعبير بالظالمين فكان أهون الصفات الثلاثة، قال تعالى: ﴿ يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلِ أَلَمْرُ بِالْحَرِّ وَالْعَبْدُ بِالْعَبْدِ وَالْأُنْثَى بِالْأُنْثَى فَمَنْ عُفِيَ لَهُ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَاتَّبِعْ بِالْمَعْرُوفِ وَأَدْلَاهُ إِلَيْهِ بِإِحْسَنٍ ذَلِكَ تَخْفِيفٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَرَحْمَةٌ مِّنْ عَدَدِي بَعْدَ ذَلِكَ فَلَهُ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴾ [البقرة: 178]

أما مخالفة العقيدة فلأنها شيء عظيم لا تسامح فيه ولا عفو فناسبه التعبير بالصفات العظيمة فعبر بالكافرين والفاسقين لأن فيه خروجاً عن طاعة الله ومخالفة أحكامه سبحانه.

وفي بيان مناسبة الفاصلة القرآنية هنا يقول أبو حيان: " (وَمَنْ لَمْ يَحْكَمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ) نَاسَبَ فِيْمَا تَقَدَّمَ ذِكْرُ الْكَافِرِينَ، لِأَنَّهُ جَاءَ عَقِيبَ قَوْلِهِ: (إِنَّا أَنْزَلْنَا التَّوْرَةَ فِيهَا هُدًى وَنُورٌ) الْآيَةُ فِي ذَلِكَ إِشَارَةٌ إِلَى أَنَّهُ لَا يَحْكُمُ بِجَمِيعِهَا، بَلْ يُخَالِفُ رَأْسًا. وَلِذَلِكَ جَاءَ: (وَلَا تَشْتَرُوا بِآيَاتِي ثَمَنًا قَلِيلًا) وَهَذَا كُفْرٌ، فَنَاسَبَ ذِكْرُ الْكَافِرِينَ. وَهُنَا جَاءَ عَقِيبَ أَشْيَاءَ مَخْصُوصَةٍ مِنْ أَمْرِ الْقَتْلِ وَالْجُرُوحِ، فَنَاسَبَ ذِكْرُ الظَّالِمِ الْمُتَنَافِي لِلْقَصَاصِ وَعَدَمِ التَّسْوِيَةِ، وَإِشَارَةٌ إِلَى مَا كَانُوا قَرَّرُوهُ مِنْ عَدَمِ التَّسَاوِيِ بَيْنَ بَنِي النَّضِيرِ وَبَنِي قُرَيْظَةَ" (أبو حيان، 1420، 277/4).

ويقول: " (وَمَنْ لَمْ يَحْكَمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ) نَاسَبَ هُنَا ذِكْرُ الْفَاسِقِ، لِأَنَّهُ خَرَجَ عَنْ أَمْرِ اللَّهِ تَعَالَى إِذْ تَقَدَّمَ قَوْلُهُ: (وَلْيَحْكُمْ)، وَهُوَ أَمْرٌ. كَمَا قَالَ تَعَالَى: (اسْجُدُوا لِلَّهِ لِيَذَرَ الْفَاسِقَ) (أبو حيان، 1420، 281/4).

وقال الكرمانى: "قوله {وَمَنْ لَمْ يَحْكَمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ} كَرَّرَهُ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ وَخَتَمَ الْأَوَّلَى بِقَوْلِهِ: {فَأُولَئِكَ هُمُ الْكَافِرُونَ} وَالثَّانِيَةِ بِقَوْلِهِ: {فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ} وَالثَّالِثَةَ بِقَوْلِهِ: {فَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ} قَبْلَ لَنْ الْأَوَّلَى نَزَلَتْ فِي حُكَامِ الْمُسْلِمِينَ وَالثَّانِيَةِ فِي حُكَامِ الْيَهُودِ وَالثَّالِثَةَ فِي حُكَامِ النَّصَارَى، وَقِيلَ الْكَافِرُ وَالْفَاسِقُ وَالظَّالِمُ كُلُّهَا بِمَعْنَى وَاحِدٍ وَهُوَ الْكُفْرُ عَبَّرَ عَنْهُ بِالْفَظِّ مُخْتَلَفَةً لِرِجَاءِ الْفَائِدَةِ وَاجْتِنَابِ صُورَةِ التَّكَرَّارِ. وَقِيلَ وَمَنْ لَمْ يَحْكَمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ إِنْكَارًا لَهُ فَهُوَ كَافِرٌ، وَمَنْ لَمْ يَحْكَمْ بِالْحَقِّ مَعَ اعْتِقَادِهِ حَقًّا وَحُكْمَ بُضْده فَهُوَ ظَالِمٌ، وَمَنْ لَمْ يَحْكَمْ بِالْحَقِّ جَهْلًا وَحُكْمَ بُضْده فَهُوَ فَاسِقٌ، وَقِيلَ وَمَنْ لَمْ يَحْكَمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فَهُوَ كَافِرٌ بِنِعْمَةِ اللَّهِ ظَالِمٌ فِي حُكْمِهِ فَاسِقٌ فِي فِعْلِهِ" (الكرمانى، د.ت، 103؛ الخطيب الإسكافى، 2001، 462/1؛ ابن الزبير، د.ت، 127/1).

الخاتمة:

توصل البحث إلى الآتي:

-تنوع مجال الدراسة في الترشيع والاقتضاء بين الأحكام الفقهية والتوجيهات البلاغية.
- أن أكثر ما جاء في شواهد النظم القرآني لهذا البحث من علوم البلاغة كان على فنون علم المعاني ثم علم البديع ثم علم البيان.

- اشتراك المتشابه اللفظي في النظم القرآني في دراسة الترشيع والاقتضاء بين الأحكام الفقهية والتوجيهات البلاغية، وذلك بالمقارنة بين السياقين المتشابهين في النظم القرآني وإبراز الفروق اللغوية والبلاغية بينهما.
- تبين أنه في الأحكام المبنية على المباحات التي تشمل الندبة والاستحباب والكرهية يرشح الوجه البلاغي الحكم الفقهي لأن هناك علاقة بين الترشيع والأحكام التوسعية، كما تبين أنه في الأحكام المبنية على الجل والحرمة يقتضي الحكم الفقهي الوجه البلاغي لأن هناك علاقة بين الاقتضاء والأحكام القطعية.

- من الموضوعات الفقهية التي رشح فيها الوجه البلاغي الحكم الفقهي في النظم القرآني أحكام خطبة النساء، وأحكام الحلال من الطيبات والطعام والنكاح، وأحكام الزوجات المتوفى أزواجهن، وأحكام الفرائض وقسمة الموارث، وأحكام الطلاق، وأحكام الصدقات النافلة والمفروضة، وأحكام النبي عن الصلاة في حال السكر وأحكام الطهارة. ولعل الرابط بين هذه المسائل الفقهية أنها تدخل في فقه العبادات وفقه المعاملات.

- من الموضوعات الفقهية التي اقتضى فيها الحكم الفقهي الوجه البلاغي في النظم القرآني أحكام الوالدات المرضعات، وأحكام الوضوء للصلاة وصفة ذلك والتميم، وأحكام الطلاق، وحكم الردة عن الدين والموت عليها، والحكم بالتوراة والإنجيل وأحكام القصاص. ولعل الرابط بين هذه المسائل الفقهية أنها تدخل في فقه العبادات التشريعية وفقه العقيدة التي هي الفقه الأكبر.



- غلب على ترشيح الوجه البلاغي للحكم الفقهي من فنون البلاغة - في حدود هذا البحث- الحذف والتعريف والتنكير والتقديم والتأخير والنسج على أسلوب واحد والاستخدام.

- غلب على اقتضاء الحكم الفقهي للوجه البلاغي من فنون البلاغة - في حدود هذا البحث- الحذف والإثبات والتعبير بالجملة الاسمية والفعلية والوصل والإطناب والحقيقة والمجاز والمزاوجة واللف والنشر والفاصلة القرآنية.

والواضح أن الغالب على الترشيح والاقتضاء اللذين هما مكونا هذا البحث هو: مباحث علم المعاني.

ولعل استئنائه بذلك كامن في كون الترشيح الفقهي قابل للتفاوت، وتلبس هذه الأحكام بأحكام علم المعاني الثنائية مثل الحذف والذكر والتقديم والتأخير والتعريف والتنكير والوصل والفصل يكشف عن هذه الوشيجة، فالترشيح كما ذكرنا هو التقوية والتهيئة لأحد أمرين يرشح أحدهما في النص الشرعي.

وأما كثرة الاقتضاء من الحكم الفقهي للوجه البلاغي فيما عالجته أساليب علم المعاني فلعل ذلك لمناسبة معنى الاقتضاء -وهو الاستدعاء- لمعاني التراكيب وبناء النظم الذي اشتمل عليه علم المعاني وكثرة ذلك في النصوص الشرعية ومنها النظم القرآني، مع ارتباط ذلك بمعنى النظم الذي هو توكي معاني النحو فيما بين الكلم كما عرّفه شيخ البلاغيين الشيخ عبد القاهر الجرجاني رحمه الله.

ولا تخفى علاقة علم النحو الذي هو ركيزة علم المعاني بعلم الفقه الشرعي فهي علاقة ذات نسب عريق منذ فجر التفكير والتصنيف في علوم الآلة التي تبين عن مقاصد الشريعة الإسلامية.

توصية:

وفي الختام أقول: إنَّ من المأمول أن يفتح هذا البحث الباب في مجال العلاقة بين علم الفقه وعلم البلاغة، وخاصة في مسار الترشيح والاقتضاء، وذلك لأنه ذو أهمية بالغة في تصوير الارتباط بين علوم الشريعة وعلوم اللغة العربية، ولعل هذا الباب كان غائباً منذ أمد طويل عن أذهان العلماء السابقين والباحثين اللاحقين، وربما صرفهم عن ذلك اشتغالهم بتفاصيل تلك العلوم لشدة الحاجة إليها لدى المسلمين، لدرجة أنَّ معظم تلك التفاصيل من الضرورات التي لا يسع المؤمن جهلها.

وصلّى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وآخر دعواي أن الحمد لله رب العالمين.

المراجع

- ابن الأثير الكاتب، ن. م. (1420). *المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر* (محمد معي الدين عبد الحميد، تحقيق). المكتبة العصرية للطباعة والنشر.
- الإسكندري، أ. م. (1966). *الانتصاف فيما تضمنه الكشاف*. شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي
- الإسنوي، ع. ح. (1405). *الكوكب الدرّي فيما يتخرج على الأصول النحوية من الفروع الفقهية* (محمد حسن عواد، تحقيق؛ ط.1). دار عمار.
- الألوسي، م. ع. (1415). *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني* (علي عبد الباري عطية، تحقيق؛ ط.1). دار الكتب العلمية.
- البخاري، م. إ. (1422). *صحيح البخاري* (محمد زهير بن ناصر الناصر، تحقيق؛ ط.1). دار طوق النجاة.
- البركتي، م. ع. (1986). *قواعد الفقه*. الصدف ببلشز، كراتشي.
- ابن تيمية، أ. ع. (1999). *اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم* (ناصر عبد الكريم العقل، تحقيق). دار عالم الكتب.
- الجرجاني، ع. ع. (1992). *دلائل الإعجاز* (محمود محمد شاكر، تحقيق؛ ط.3). مطبعة المدني بالقاهرة، دار المدني بجدة.

- ابن الجوزي، ع. ع. (1422). *زاد المسير في علم التفسير* (عبد الرزاق المهدي، تحقيق؛ ط.1). دار الكتاب العربي.
- ابن حجة، ح. أبو بكر، ع. (2004). *خزانة الأدب وغاية الأرب* (عصام شقيو، تحقيق). دار ومكتبة الهلال، دار البحار.
- أبو حيان، م. ي. (1420). *البحر المحيط في التفسير* (صدقي محمد جميل، تحقيق). دار الفكر.
- الخطيب الإسكافي، م. ع. (2001). *درة التنزيل وغرة التأويل* (محمد مصطفى أيدين، تحقيق؛ ط.1). جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية.
- خطيب دمشق، م. ع. (1983). *الإيضاح في علوم البلاغة* (محمد عبد المنعم خفاجي، تحقيق؛ ط.3). دار الجيل.
- بن درع م. ب. ع. ب. ع. (2021). *بلاغة النظم القرآني في آيات المنافقين في سورة البقرة - دراسة تحليلية. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 1 (7)، 432-505*. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i7.284>
- بن درع م. ب. ع. ب. ع. (2023). *بلاغة النظم القرآني في الآيات المبدوءة بـ (أَلَمْ تَرَ) من سورة البقرة. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 5 (4)، 148-172*. <https://doi.org/10.53286/arts.v5i4.1663>
- الدينوري، ع. م. (د.ت). *تأويل مشكل القرآن* (إبراهيم شمس الدين، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- الرازي، م. ع. (1420). *التفسير الكبير* (ط.3). دار إحياء التراث العربي.
- الرازي، أ. ع. (1405). *أحكام القرآن* (محمد صادق القمحاوي، تحقيق). دار إحياء التراث العربي.
- الزاهدي، ح. ث. (1994). *تلخيص الأصول*، مركز المخطوطات والتراث والوثائق.
- ابن الزبير، إ. إ. (د.ت). *ملاك التأويل القاطع بذوي الإلحاد والتعطيل في توجيه المتشابه اللفظ من أي التنزيل* (عبد الغني محمد علي الفاسي، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- الزمخشري، م. ع. (1407). *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل* (ط.3). دار الكتاب العربي.
- السبكي، أ. ع. (2003). *عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح* (عبد الحميد هندواوي، تحقيق). المكتبة العصرية للطباعة والنشر.
- أبو السعود، م. م. (د.ت). *إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم*. دار إحياء التراث العربي.
- السكاكي، ي. أ. (1987). *مفتاح العلوم* (ط.2). دار الكتب العلمية.
- ابن سهل، ح. ع. (1419). *كتاب الصناعتين الكتابة والشعر* (علي محمد البجاوي، تحقيق). المكتبة العصرية.
- السيوطي، ع. أ. (1994). *قطف الأزهار في كشف الأسرار* (أحمد بن محمد الحمادي، تحقيق). وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر.
- صوفي، ع. م. (1423). *المفيد في مهمات التوحيد* (ط.1). دار الإعلام.
- الصبيدي، أ. م. (1980). *أساليب بلاغية الفصاحة - البلاغة - المعاني* (ط.1). وكالة المطبوعات.
- الطبري، م. ج. (2000). *جامع البيان في تأويل القرآن* (تحقيق أحمد محمد شاكر، تحقيق؛ ط.1). مؤسسة الرسالة.
- ابن عاشور، م. ط. (1984). *التحرير والتنوير*. الدار التونسية للنشر.
- ابن العربي، م. ع. (2003). *أحكام القرآن* (محمد عبد القادر عطا، تحقيق؛ ط.3). دار الكتب العلمية.
- العلوي، ي. ح. (1423). *الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز*. المكتبة العصرية.
- فاروق، ك. (2021). *أثر علوم البلاغة في العلوم الشرعية وتوجيه نصوصها. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة كيركالي، 11 (1)، 312-332*.



- الفراء، ي. ز. (د.ت). معاني القرآن (أحمد يوسف النجاني، محمد علي النجار، عبد الفتاح إسماعيل الشلي، تحقيق؛ ط.1). دار المصرية للتأليف والترجمة.
- القحطاني ع. ب. م. أ. ن. (2023). آراء "المهاشي" ومنهجه في النقد من خلال كتابيه "جواهر الأدب" و"جواهر البلاغة". الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 5(1)، 1-122. <https://doi.org/10.53286/arts.v5i1.1439>
- القرطبي، محمد بن أحمد. (1964). الجامع لأحكام القرآن (أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، تحقيق؛ ط.2). دار الكتب المصرية.
- ابن كثير، إ. ع. (1999). تفسير القرآن العظيم (سامي محمد سلامة، تحقيق؛ ط.2). دار طيبة للنشر والتوزيع.
- الكرماني، م. ي. (1424). تحقيق الفوائد الغيائية (علي بن دخيل الله بن عجيلان العوفي، تحقيق؛ ط.1). مكتبة العلوم والحكم.
- الكرماني، م. ح. (د.ت). أسرار التكرار في القرآن المسمى البرهان في توجيه متشابه القرآن لما فيه من الحجة والبيان (عبد القادر أحمد عطا، تحقيق). دار الفضيلة.
- الكفوي، أ. م. (1998). الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية (عدنان درويش، محمد المصري، تحقيق). مؤسسة الرسالة.
- المحاربي، ع. غ. (1422). المحرر الوحيز في تفسير الكتاب العزيز (عبد السلام عبد الشافي محمد، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- مسلم، م. ح. (د.ت). صحيح مسلم (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). دار إحياء التراث العربي.
- ابن منقذ، أ. م. (د.ت). البديع في نقد الشعر (أحمد أحمد بدوي، حامد عبد المجيد، تحقيق). وزارة الثقافة والإرشاد القومي.
- ميرزاي، ف. شرباني، ح. أ. (1434). أثر اللغة العربية في فهم الفقه الإسلامي. آفاق الحضارة الإسلامية. أكاديمية العلوم الإنسانية والدراسات الثقافية. 16 (1)، 85-98.
- النسفي، ع. أ. (1998). مدارك التنزيل وحقائق التأويل (يوسف علي بديوي، تحقيق؛ ط.1). دار الكلم الطيب.
- النووي، ي. ش. (1392). المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج. دار إحياء التراث العربي.
- ياسوف، أ. (1999). جماليات المفردة القرآنية (ط.2). دار المكتبي.

Arabic References

- Ibn al-Athīr al-Kātib, N. M. (1420). al-mathal al-sā'ir fī adab al-Kātib wa-al-shā'ir (Muḥammad Muḥyī al-Dīn 'Abd al-Ḥamīd, taḥqīq). al-Maktabah al-'Aṣriyah lil-Ṭibā'ah wāl-nashr
- al-Iskandarī, A. M. (1966). al-āntṣāf fīmā taḍammanahu al-Kashshāf, Aḥmad Ibn al-munīr al-Iskandarī, Sharikat Maktabat wa-Maṭba'at Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī
- al-Isnawī, 'A. Ḥ. (1405). al-Kawkab al-durrī fīmā ytkhrj 'alā al-uṣūl al-naḥwīyah min al-furū' al-fiqhiyah (Muḥammad Ḥasan 'Awwād, taḥqīq; T. 1). Dār 'Ammār.
- Al-Alūsī, M. 'A. (1415). Rūḥ al-ma'ānī fī tafsīr al-Qur'ān al-'Azīm wa-al-Sab' al-mathānī ('Alī 'Abd al-Bārī Aṭīyah, taḥqīq; T. 1). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- al-Bukhārī, M. A. (1422). Ṣaḥīḥ al-Bukhārī (Muḥammad Zuhayr ibn Naṣīr al-Nāṣir, taḥqīq; T. 1). Dār Ṭawq al-najāh.
- Albrkty, M. 'A. (1986). Qawā'id al-fiqh. al-Ṣadaf Babilshar, Karātshī.
- Ibn Taymīyah, A. 'A. (1999). Iqtīdā' al-Ṣirāṭ al-mustaqīm li-mukhālafat aṣḥāb al-jahīm (Nāṣir 'Abd al-Karīm al-'aql, taḥqīq). Dār 'Ālam al-Kutub.
- al-Jurjānī, 'A. 'A. (1992). Dalā'il al-i'jāz (Maḥmūd Muḥammad Shākīr, taḥqīq; T. 3). Maṭba'at al-madānī bi-al-Qāhirah, Dār al-madānī bi-Jiddah.
- Ibn al-Jawzī, 'A. 'A. (1422). Zād al-Musayyar fī 'ilm al-tafsīr ('Abd al-Razzāq al-Mahdī, taḥqīq; T. 1). Dār al-Kitāb al-'Arabī.



- Ibn hujjat. H. . Abū Bakr, 'A. (2004). Khizānat al-adab wa-ghāyat al-arab ('Iṣām shqyw, taḥqīq),. Dār wa-Maktabat al-Hilāl, Dār al-biḥār.
- Abū Ḥayyān, M. Y. (1420). al-Baḥr al-muḥīṭ fi al-tafsīr (Ṣidqī Muḥammad Jamīl, taḥqīq). Dār al-Fikr.
- Al-Khaṭīb al-Iskāfī, M. 'A. (2001). drrh al-tanzīl wghrrh al-ta'wīl (Muḥammad Muṣṭafā Āyḍīn, taḥqīq ; Ṭ. 1). Jāmi'at Umm al-Qurā, Ma'had al-Buḥūth al-'Ilmiyah.
- Bin Dera, M. bin A. bin A. . (2021). The Eloquence of the Quranic Composition in the Verses of the Hypocrites in Surat Al-Baqara: An Analytical Study. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(7), 432–505. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i7.284>
- Bin Direi, M. B. A. B. A. . (2023). The Rhetoric of the Qur'anic Rhythm in the Verses beginning with Alam Tara (Have you not seen?) from Surat Al-Baqarah. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 5(4), 148–172. <https://doi.org/10.53286/arts.v5i4.1663>
- Khaṭīb Dimashq, M. 'A. (1983). al-Ṭīḍāḥ fi 'ulūm al-balāghah (Muḥammad 'Abd al-Mun'im Khafājī, taḥqīq ; Ṭ. 3). Dār al-Jil.
- Al-Dīnawārī, 'A.M. (D. t). Ta'wīl mushkil al-Qur'an (Ibrāhīm Shams al-Dīn, taḥqīq). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al-Rāzī, M. 'U. (1420). al-tafsīr al-kabīr (Ṭ. 3). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Rāzī, A. 'Alī. (1405). Aḥkām al-Qur'an (Muḥammad Ṣādiq al-Qamḥāwī, taḥqīq). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Zāhidī, H. T. (1994). Talkhīṣ al-uṣūl, Markaz al-Makhṭūṭāt wa-al-Turāth wa-al-Wathā'iq.
- Ibn al-Zubayr, A. I. (D. t). Malāk al-ta'wīl al-qāṭi' bdhwy al-ilḥād wa-al-ta'ṭīl fi tawjīh al-mutashābih al-lafz min āy al-tanzīl ('Abd al-Ghanī Muḥammad 'Alī al-Fāsi, taḥqīq). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al-Zamakhsharī, M 'A. (1407). al-Kashshāf 'an ḥaqā'iq ghawāmiḍ al-tanzīl (Ṭ. 3). Dār al-Kitāb al-'Arabī.
- Al-Subkī, A. 'A. (2003). 'Arūs al-afrah fi sharḥ Talkhīṣ al-Miftāḥ ('Abd al-Ḥamīd Hindāwī, taḥqīq). al-Maktabah al-'Aṣriyah lil-Tibā'ah wa-al-Nashr.
- Al-Sakkākī, Yūsuf ibn Abī Bakr. (1987). Miftāḥ al-'Ulūm (Ṭ. 2). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Abū al-Sa'ūd, M. M. (D. t). Irshād al-'aql al-salīm ilā mazāyā al-Kitāb al-Karīm. Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Ibn Sahl, H. 'A. (1419). Kitāb al-ṣīna' atayn al-kitābah wa-al-shi'r ('Alī Muḥammad al-Bajāwī, taḥqīq). al-Maktabah al-'Aṣriyah.
- Al-Suyūṭī, 'A. A. (1994). Qaṭf al-azhār fi Kashf al-asrār (Aḥmad ibn Muḥammad al-Ḥammādī, taḥqīq). Wizārat al-Awqāf wa-al-Shu'un al-Islāmiyah, Qaṭar.
- Ṣūfī, 'A. M. (1423). al-mufid fi muḥimmāt al-tawḥīd (Ṭ. 1). Dār al-'Ilām.
- Al-Ṣayyādī, A. M. (1980). Asālib balāghīyah al-faṣāḥah-al-balāghah – al-ma'ānī (Ṭ. 1). Wakālat al-Maṭbū'āt.
- Al-Ṭabarī, M. J. (2000). Jāmi' al-Bayān fi Ta'wīl al-Qur'an (taḥqīq Aḥmad Muḥammad Shākīr, taḥqīq ; Ṭ. 1). Mu'assasat al-Risālāh.
- Ibn 'Āshūr, M. Ṭ. (1984). al-Tahrīr wa-al-tanwīr. al-Dār al-Tūnisīyah lil-Nashr.
- Ibn al-'Arabī, M. 'A. (2003). Aḥkām al-Qur'an (Muḥammad 'Abd al-Qādir 'Aṭā, taḥqīq ; Ṭ. 3). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al-'Alawī, Y. H. (1423). al-Ṭirāz li-asrār al-balāghah wa-'ulūm ḥaqā'iq al-i-jāz. al-Maktabah al-'Aṣriyah.
- Fārūq, K. (2021). Athar 'ulūm al-balāghah fi al-'Ulūm al-shar'iyah wa-tawjīh nuṣūṣahā, Majallat al-'Ulūm al-ijtimā'iyah, Jāmi'at Jāmi'at kyrkaly, Turkiyā. 11 (1), 312-332.
- Fakhr al-Dīn al-Rāzī, M. 'U. (1420). al-tafsīr al-kabīr (Ṭ. 3). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Farrā', Y. Z. (D. t). ma'ānī al-Qur'an (Aḥmad Yūsuf alnajā, wa-Muḥammad 'Alī al-Najjār, wa-'Abd al-Fattāḥ Ismā'il al-Shalabī, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār al-Miṣriyah lil-Ta'līf wa-al-Tarjamah.
- Al-Qahtani, A. B. M. A. N. . (2023). Al-Hashimi's Views and his Approach to Criticism through his books 'Jawahir al-Adab' and 'Jawahir al-balāghah'. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 5(1), 1–122. <https://doi.org/10.53286/arts.v5i1.1439>
- Al-Qurṭubī, M. A. (1964). al-Jāmi' li-aḥkām al-Qur'an (Aḥmad al-Baraddūnī, wa-Ibrāhīm Aṭṭafayyish, taḥqīq ; Ṭ. 2). Dār al-Kutub al-Miṣriyah.



- Ibn Kathīr, I. 'U. (1999). tafsīr al-Qur'ān al-‘Azīm (Sāmī Muḥammad Salāmah, taḥqīq ; Ṭ. 2). Dār Ṭaybah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Al-Kirmānī, M. Y. () 1424). taḥqīq al-Fawā'id al-Ghiyāthiyah (‘Alī ibn Dakhīl Allāh ibn ‘Ajyān al-‘Awfī, taḥqīq ; Ṭ. 1). Maktabat al-‘Ulūm wa-al-Ḥikam.
- Al-Kirmānī, M. Ḥ. (D. t). Asrār al-Takrār fī al-Qur'ān al-musammā al-burhān fī tawjīh mutashābih al-Qur'ān li-mā fihi min al-Ḥujjah wa-al-bayān (‘Abd al-Qādir Aḥmad ‘Aṭā, taḥqīq). Dār al-Faḍīlah.
- Al-Kaffawī, A. M. (1998). al-Kulliyāt Mu‘jam fī al-muṣṭalaḥāt wa-al-furūq al-lughawīyah (‘Adnān Darwish, wa-Muḥammad al-Miṣrī, taḥqīq). Mu‘assasat al-Risālah.
- Al-Muḥārībī, ‘A. G. (1422). al-muḥarrir al-Wajīz fī tafsīr al-Kitāb al-‘Azīz (‘Abd al-Salām ‘Abd al-Shāfi Muḥammad, taḥqīq). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Muslim, M. Ḥajjāj. (D. t). Ṣaḥīḥ Muslim (Muḥammad Fu‘ād ‘Abd al-Bāqī, taḥqīq). Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.
- Ibn Munqidh, A. M. (D. t). al-Badī‘ fī Naqd al-shi‘r (Aḥmad Aḥmad Badawī, wḥāmd ‘Abd al-Majīd, taḥqīq). Wizārat al-Thaqāfah wa-al-Irshād al-Qawmī, al-Jumhūrīyah al-‘Arabīyah al-Muttaḥidah.
- Myrzāyy, F. wshrbyāny, Ḥ. A. (1434). Athar al-lughah al-‘Arabīyah fī fahm al-fiqh al-Islāmī. Āfāq al-Ḥaḍārah al-Islāmīyah, Akādīmīyat al-‘Ulūm al-Insāniyah wa-al-Dirāsāt al-Thaqāfiyah. 16 (1), 98-85.
- al-Nasafī, ‘A. (1998). Madārik al-tanzīl wa-ḥaqā’iq al-ta’wīl (Yūsuf ‘Alī Budaywī, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār al-Kalim al-Ṭayyib.
- Al-Nawawī, Y. S. (1392). al-Minhāj sharḥ Ṣaḥīḥ Muslim ibn al-Ḥajjāj. Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.
- Yāsūf, Aḥmad. (1999). Jamāliyat al-mufradah al-Qur’āniyah (Ṭ. 2). Dār alimktbā





Contemporary Creed Doubts: Causes and Explanatory Models through Social Media

Dr. Mohammed Ahmed Abdulaziz Al-Ateeq *

maalateeq@kfu.edu.sa

Abstract

This study aims to elucidate the impact of social media on doctrinal doubt phenomenon, elaborating the underlying causes, formulating an explanatory model and proposing recommendations to mitigate their spread of social media. The descriptive-analytical methodology was adopted. The study comes in an introduction and five sections. The introduction defines the key terms. Section one describes the types of contemporary doctrinal doubts. Section two discusses categories of individuals susceptible to creed doubt. Section three explains the causes of creed doubt. Section four deals with creed confusion symptoms and explanatory model. Section five suggests solutions. The findings showed that creed doubts spread due to ancient misconceptions, deviant methodologies theories. The causes were decentralized communication, easy access to propagated doubts, and weak foundational values of social media platforms. In knowledge theories, the causes included scientific methods, skepticism, and the chaos of jurisprudential approaches. Components of doubt involved weak acceptance of religious texts, insufficient scholarly qualification, arrogance, and rebellion. Those susceptible to doubts were strong atheists, weak atheists, and partial or total skeptics. Types of doubt included cognitive, psychological, desire-driven, or fascination-based doubts. Solutions entailed prevention, addressing misconceptions, and responding to the most widespread doubts.

Keywords: Doubt, Creed, Social Media, Atheism, doubtful matters.

* Assistant Professor of Creed and Contemporary Doctrines - Department of Fundamentals of Religion - College of Sharia and Islamic Studies - King Faisal University, Al-Ahsa - Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Ateeq, M. A. A. (2025). Contemporary Creed Doubts: Causes and Explanatory Models through Social Media, *Journal of Arts*, 13(1), 852 -874.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



الشكوك العقدية المعاصرة الأسباب والنموذج التفسيري من خلال وسائل التواصل الاجتماعي

* د. محمد أحمد عبد العزيز العتيق

maalateeq@kfu.edu.sa

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى بيان أثر وسائل التواصل الاجتماعي في ظاهرة الشك العقدي، وتوضيح أسباب ظاهرة الشكوك العقدية في وسائل التواصل الاجتماعي، وصياغة نموذج تفسيري لظاهرة الشكوك العقدية، واقتراح توصيات للحد من ظاهرة الشكوك العقدية عبر وسائل التواصل الاجتماعي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تقسيم البحث إلى مقدمة وتمهيد وخمسة مباحث، التمهيد: وفيه التعريف بمصطلحات العنوان. المبحث الأول: أنواع الشكوك العقدية المعاصرة، المبحث الثاني: أنواع المتعرضين للشك العقدي، المبحث الثالث: مسببات ظاهرة الشك العقدي، المبحث الرابع: الأعراض والنموذج التفسيري لظاهرة الشك، المبحث الخامس: الحلول المقترحة. وكان من أهم النتائج ما يلي: تنتشر الشكوك العقدية بسبب شبهات قديمة ومناهج منحرفة ونظريات مغلوطة، وأسباب الظاهرة: اللامركزية في التواصل، سهولة الوصول لمثري الشبهات، وضعف القيم المؤسسية لهذه الوسائل، وفي العلم ونظريات المعرفة: المنهج العلمي، الشك المنهجي، وفوضى المنهجية الشرعية، ومكونات الشك: ضعف التسليم للنصوص، نقص التأهيل العلمي، الكبر، والتهمد، والمتعرضون للشكوك: إلحاد قوي، ضعيف، ربوبي، أو مشككون جزئياً و كلياً، وأنواع الشك: معرفي، نفسي، شهوات، أو انهيار، والحلول: الوقاية، معالجة المشبهات، والرد على الشكوك الأكثر انتشاراً.

الكلمات المفتاحية: الشك، العقيدة، التواصل الاجتماعي، الإلحاد، الشبهات.

* أستاذ العقيدة والمذاهب المعاصرة المساعد- قسم أصول الدين - كلية الشريعة والدراسات الإسلامية - جامعة الملك فيصل بالأحساء - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العتيق، م. أ. ع. (2025). الشكوك العقدية المعاصرة الأسباب والنموذج التفسيري من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، مجلة الآداب، 13 (1)، 874-852.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



المقدمة

في عصر التكنولوجيا الرقمية وثورة الإنترنت، أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي جزءاً لا يتجزأ من حياتنا اليومية، يقضي فيها الفرد ساعات طويلة، ويتفاعل معها سلباً وإيجاباً، وفي هذه المنصات الرقمية تتداول الآراء والأفكار على نطاق واسع، سواء كانت أسئلة أو معلومات أو إشكالات أو نقاشات مختلفة، ويأخذ تداول العقائد جزءاً من هذا التداول والطرح، واختلاف مشارب الناس ومقاصدهم، مع كون هذه المنصات تتيح للناس التعبير عن معتقداتهم بحرية غير مسبوقه وغير مقننة، هذا الواقع المستجد أدى إلى ظهور واقع من الشك العقدي له سمات ومحددات مختلفة يحتاج الرصد.

وقد أجريت دراسة على بعض الأسر السعودية وتوصلت إلى أن النسبة مرتفعة في تقييم هذه الأسر للتأثير السلبي للإنترنت على القيم الدينية، مما يشير إلى بداية مشكلة بدأت تلمسها هذه الأسر⁽¹⁾. وهذه الظاهرة تتطلب دراسة لفهمها وتشخيصها ومعرفة مسبباتها، واقتراح الحلول المناسبة لها، وتكون الدراسة أكثر مطابقة للواقع إذا أخذت عينات من هذا الواقع الاجتماعي الافتراضي وقامت بتحليله.

المشكلة:

تعتبر وسائل التواصل الاجتماعي من أبرز الظواهر الحديثة التي أثرت بشكل عميق على قيم المجتمع، خاصة في مجال العقيدة. ومع تزايد استخدام هذه المنصات، بدأت تظهر مشكلات جديدة، أبرزها ظاهرة الشكوك العقديّة التي تتجلى في تزايد التساؤلات والآراء المتباينة حول المعتقدات الدينية. ومما يثير القلق هو ارتفاع نسبة الأسر التي تشعر بأن الإنترنت يؤثر سلباً على القيم الدينية.

تتجلى مشكلة البحث في فهم العوامل التي تساهم في انتشار هذه الشكوك، وكيف تؤثر منصات التواصل الاجتماعي على تماسك القيم العقديّة. لذا، بات من الضروري دراسة هذه الظاهرة لفهم أبعادها ومسبباتها، وتقديم نموذج تفسيري يسهم في توضيح العلاقة بين وسائل التواصل الاجتماعي والشك العقدي. تتطلب هذه الدراسة تحليلاً عميقاً للأثر المتبادل بين الثقافة الرقمية والعقيدة، مع التركيز على كيفية تعامل الأفراد مع المعلومات المتداولة، وأثرها على فهمهم لمعتقداتهم الدينية.

أسئلة البحث:

يسعى هذا البحث للإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما أثر وسائل التواصل الاجتماعي في ظاهرة الشك العقدي؟
- ما أسباب ظاهرة الشكوك العقديّة في وسائل التواصل الاجتماعي؟
- ما النموذج التفسيري المقترح لظاهرة الشكوك العقديّة؟

أهمية البحث:

تكتسب دراسة الشكوك العقديّة المعاصرة أهمية خاصة في ظل التحديات التي تواجه العقيدة الإسلامية في العصر الرقبي. ففهم هذه الظاهرة يساهم في تعزيز الوعي الديني وحماية الأفراد والمجتمع من تأثيراتها السلبية. وتتجلى أهمية البحث في النقاط التالية:

1. تكمن أهمية الدراسة في تناولها لقضية عقديّة محورية في حياة المسلم، وهي قضية "الشكوك العقديّة" التي تُهدّد اليقين الإيماني، الذي هو أساس قبول الأعمال وشرط النجاة في الآخرة وفق المنظور الإسلامي.
2. ندرة الدراسات التي تربط بين أسباب هذه الشكوك والنماذج التفسيرية المعاصرة لها، خاصة في ظل تأثير وسائل التواصل الاجتماعي كبيئة خصبة لنشر الشبهات.

3. تُبرز الدراسة دور وسائل التواصل الاجتماعي في تفكيك الثوابت العقدية للمجتمع المسلم، مما يُهدّد تماسكه الفكري والاجتماعي القائم على وحدة العقيدة، وهو ما يفرض الحاجة إلى فهم أليات هذه الظاهرة وتحليلها؛ لمواجهة الآثار السلبية المترتبة عليها.
4. تقدم الدراسة نموذجًا تفسيريًا مُبتكرًا لتحليل الشكوك العقدية المعاصرة، مع التركيز على وسائل التواصل الاجتماعي كحالة دراسية، مما يُساهم في تطوير الأدوات البحثية في حقل الدراسات العقدية، ويفتح آفاقًا جديدةً لدراسة التفاعل بين التقنية الحديثة والتحديات الفكرية.
5. تسعى الدراسة إلى توفير قاعدة بيانات علمية للمختصين في الدراسات العقدية ووسائل التواصل الاجتماعي؛ لفهم طبيعة الشبهات المنتشرة وآليات تأثيرها، مما يمكن من تصميم برامج وقائية وتوعوية قائمة على التشخيص الدقيق للواقع.

أهداف الدراسة:

1. بيان كيفية تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على انتشار الشكوك العقدية المعاصرة وتفشيها بين الأفراد.
2. استكشاف الأسباب الرئيسية التي تؤدي إلى ظهور الشكوك العقدية في سياق وسائل التواصل الاجتماعي.
3. صياغة نموذج تفسيري يوضح العلاقة بين العوامل المؤثرة في الشكوك العقدية ووسائل التواصل الاجتماعي.
4. اقتراح توصيات وأساليب للحد من ظاهرة الشكوك العقدية عبر وسائل التواصل الاجتماعي، بما يساهم في تعزيز الوعي والمعرفة الدينية.

منهج البحث:

المنهج العلمي المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، من خلال جمع البيانات، وتحليل المحتوى المنشور في وسائل التواصل الاجتماعي، وتحليل البيانات، ودراسة الحالات من خلال استعراض حالات واقعية لأفراد تأثروا بالشكوك العقدية عبر وسائل التواصل.

خطة البحث:

احتوى البحث على مقدمة وتمهيد، وخمسة مباحث. المقدمة، وفيها مشكلة البحث وأسئلته، وأهمية البحث، وأهدافه، وخطة، ومنهجه، والدراسات السابقة. فهرس المصادر والمراجع.

الدراسات السابقة:

- من خلال الاطلاع على قواعد البيانات وجد الباحث عدة دراسات تدور حول الموضوع، ومن هذا الدراسات:
1. الدعوة إلى إنكار وجود الله في وسائل التواصل الاجتماعي: تويتير أنموذجاً، نور سعيد محمد القحطاني، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الشرعية والدراسات الإسلامية، 2018م: تناول هذا البحث وسائل التواصل الاجتماعي مع التركيز على تويتير، وبيان سلبياته على عقيدة المسلم، حيث شهدت المنصة انتشار دعاة الإلحاد الذين يروجون لشبهاتهم حول الدين، خاصة إنكار وجود الله. استعرض البحث النظريات التي يستند إليها الملحدون في إنكارهم لوجود الله، والدوافع الحقيقية وراء ذلك، بالإضافة إلى دور هذه الدعوات في هدم القيم والأخلاق وتأثيرها السلبى على المجتمعات. كما قدم البحث آليات التصدي للإلحاد عبر تويتير، وأكد على أهمية تحصين الأفراد فكريًا ضد هذه الدعوات، من خلال التوعية والتعامل الواعي مع المحتوى الإلحادي على وسائل التواصل الاجتماعي.⁽²⁾

2. شبكات التواصل الاجتماعي وتأثيراتها الفكرية والأخلاقية على المجتمع: الفيس بوك أنموذجاً، عوض جدوع أحمد الجبوري، مجلة كلية العلوم الإسلامية، 2020م: هدفت هذه الدراسة إلى بيان الرؤية الإسلامية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي ومدى خطورتها على العقيدة والأخلاق في المجتمع المسلم، معتمدة على القرآن والسنة والفقه الإسلامي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت إلى أن شبكات التواصل تؤثر بوضوح على الفكر الإسلامي، إذ تُستغل لنشر ما ينفع أو يضر بالعقيدة عبر محتويات متعددة الوسائط. كما أن الاستخدام غير الواعي لهذه الشبكات ساهم في تفكك الفكر الإسلامي بسبب التقليد الأعلى والانجراف نحو الثقافات الدخيلة. وأوصت الدراسة بضرورة التعاون بين المؤسسات التربوية والدينية والإعلامية لتوجيه استخدام هذه التقنيات بما يحفظ القيم الإسلامية⁽³⁾.

3. تأثير الانفتاح الثقافي ووسائل التواصل الاجتماعي على عقيدة المجتمع المسلم: دراسة تحليلية، خالد عبيد صالح العزاوي، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 2021م: يتناول هذا البحث أثر الانفتاح الثقافي والتطور التكنولوجي على القيم الدينية والمجتمعية، موضحاً أن الدين الإسلامي جاء متوافقاً مع الفطرة الإنسانية، وموجهاً لسلوك الفرد والمجتمع. ويؤكد البحث أن الانفتاح الثقافي من خلال وسائل التواصل الحديثة له إيجابيات وسلبيات، مما يستوجب اتباع المنهج الإسلامي الصحيح لضبط التعامل مع هذه الوسائط، والحفاظ على الأخلاق والقيم الأسرية. ويهدف البحث إلى تشخيص السلبيات الناجمة عن الانفتاح الثقافي واقتراح حلول مستندة إلى تعاليم الإسلام، بما يساهم في حماية الشباب والمجتمع من التأثيرات السلبية لهذا الانفتاح⁽⁴⁾.

4. أثر العقيدة الإسلامية في مقاومة الانحراف الفكري في وسائل التواصل الاجتماعي: دراسة وصفية تحليلية، أحمد حسن المربود سالم، مجلة القلزم للدراسات الإسلامية، 2022م: تناولت هذه الدراسة أثر العقيدة الإسلامية في مقاومة الانحراف الفكري عبر وسائل التواصل الاجتماعي، مبينةً خطورة هذه الوسائل على العقيدة وتأثيرها في تشكيل ثقافة الأفراد واتجاهاتهم. حددت مشكلة الدراسة في تأثير وسائل التواصل على العقيدة الإسلامية، ونشر الشبهات والأكاذيب التي تسهم في تشويه الحقائق وهدم الإسلام. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على القرآن الكريم والسنة النبوية في تحليل الحقائق. وخلصت الدراسة إلى أن وسائل التواصل الاجتماعي تمثل تحدياً فكرياً وعقدياً، لكنها في الوقت ذاته قد تكون وسيلة إيجابية لنشر الوعي الديني الصحيح، وتعزيز التواصل بين أفراد المجتمع لحماية العقيدة من البدع والانحرافات الفكرية⁽⁵⁾.

وما يميز دراستي "الشكوك العقدية المعاصرة الأسباب والنموذج التفسيري (وسائل التواصل الاجتماعي أنموذجاً)" عن الدراسات السابقة هو التركيز على النموذج التفسيري للأسباب المؤدية إلى الشكوك العقدية في وسائل التواصل الاجتماعي. بينما تناولت الدراسات السابقة تأثير وسائل التواصل على العقيدة الإسلامية بشكل عام، فدراستي تقدم تفسيراً عميقاً للأسباب التي تؤدي إلى تزايد هذه الشكوك العقدية، مع التركيز على كيفية تأثير هذه الوسائل على الفكر العقدي للمجتمع المسلم. كما أنها تجمع بين تحليل الأسباب والتفسير للظاهرة، مما يساهم في تقديم حلول عملية لمواجهة هذه التحديات الفكرية، مع التركيز على الفهم العميق للآثار الفكرية والنفسية التي قد يتركها هذا الانفتاح الثقافي على عقيدة الأفراد.

خطة البحث:

التمهيد: وفيه التعريف بمصطلحات العنوان.

المبحث الأول: أنواع الشكوك العقدية المعاصرة



المبحث الثاني: أنواع المتعرضين للشك العقدي

المبحث الثالث: مسببات ظاهرة الشك العقدي

المطلب الأول: المسببات المتعلقة بالظاهرة

المطلب الثاني: المسببات في منهج العلم ونظريات المعرفة

المبحث الرابع: الأعراض والنموذج التفسيري لظاهرة الشك

المبحث الخامس: الحلول المقترحة.

الخاتمة، وفيها أهم النتائج والتوصيات

تمهيد: التعريف بمصطلحات البحث والمدخل التاريخي

أولاً: التعريف بمصطلحات البحث

1. التعريف بالشكوك العقدية

أ. الشك لغة: لفظ "الشك" مشتق من الجذر العربي "ش ك ك"، ويجمع على "شكوك". وللشك معاني متعددة في اللغة، منها أنه يُستخدم للدلالة على التداخل، كما في قولهم: "شككته بالرمح" عندما يدخل السنان في جسمه. كما يُعتبر الشك نقيضاً لليقين، حيث يتردد الشخص بين أمرين دون أن يتيقن أيهما صحيح، مثلما يُقال: "شككت في الأمر". أيضاً، يعبر الشك عن تردد الإنسان بين شيئين دون أن يتوصل إلى يقين، مما يضعه في حالة من التردد. كما يُشير الشك إلى حالة من الالتباس، حيث يكون الأمر غير واضح. بالإضافة إلى ذلك، يدل على الاضطراب النفسي، حيث يعترى القلب تردد وقلق يجعل الشخص مضطرباً.⁽⁶⁾

ب. الشك اصطلاحاً: يختلف الشك باختلاف المجال العلمي والمعرفي المستخدم فيه. وما يهمنا هنا هو توجيه هذا المفهوم نحو الشكوك العقدية، لكون الشك يرتبط ارتباطاً وثيقاً بها من الناحية المعرفية والفلسفية، حيث يتناقض معها⁽⁷⁾، فيتضح من خلال التعريفات السابقة أن بعضها يصف حالة الإنسان الشاك، بينما يصف البعض الآخر حالة الأمر المشكوك فيه. وجميعها تعكس التردد والإيهام والغموض في الجانب المعرفي بالنسبة للشاك أو للموضوع المشكوك فيه.

وقد اتخذ مفهوم الشك بعداً كبيراً ومؤثراً في مجال الشكوك العقدية، مما أدى إلى تنوع مجالاته ومفاهيمه، وصارت له مدارس تتبناه كمنهج وطريق لأفكارها واعتقاداتها. لذا، صار لمصطلح الشك في هذا السياق مدلوله الخاص الذي يميزه عن بقية المذاهب والاتجاهات الأخرى.

2. النموذج التفسيري:

عند محاولة فهم وتفسير الظواهر المحيطة بنا، يعتمد الباحثون على نماذج تفسيرية تساعد في تنظيم العلاقات والحقائق المرتبطة بهذه الظواهر. هذه النماذج تساعد في بناء تصورات عقلية تجسد الواقع، مما يسهل عملية الفهم والتحليل.

يشير عبد الوهاب المسيري إلى تعريف النموذج التفسيري قائلاً: عندما يتجه الإنسان إلى ظاهرة ما مستهدفاً تفسيرها، فإنه يقوم بعدة خطوات حتى يصل إلى هذا التفسير، وحينما يرى الإنسان ظاهرة ما، فعليه التعامل مع عدد كبير من العلاقات والتفاصيل والحقائق والوقائع، وعندئذ يقوم العقل باستبعاد بعضها لأنه يعتقد أنها لا دلالة لها من وجهة نظره ويستبقى البعض الآخر وهذا هو التجريد. وتأتي بعد ذلك خطوة الربط بين العلاقات والوقائع والحقائق التي أبقاها فينسقيها تنسيقاً خاصاً بحيث تصبح حسب تصوره مماثلة للواقع، أي أن تكون قادرة على تقديم صورة معبرة بشكل صحيح عن الواقع،



وما ينتج عن عملية التجريد وتصور العلاقات بين عناصر الظاهرة يسمى "النموذج" وهو بناء يماثل الواقع لكنه افتراضي، أي متخيل ومع هذا تشبه العلاقات بين عناصره العلاقات الموجودة بين عناصر الواقع⁽⁸⁾.

3. وسائل التواصل الاجتماعي:

الكتب الغربية تعرّف وسائل التواصل من خلال التحديث عن أكثر المواقع استخداماً (الفيديو، تويتر، لينكدن) من خلال سهولة نشر المعلومة والوصول لها. وتشمل الأجهزة والمواقع. وبعضهم يقسم وسائل التواصل إلى أقسام مختلفة: الشبكات الاجتماعية الكبرى، والمنديات، والمدونات.

وبعض الباحثين عرّف وسائل التواصل الاجتماعي بأنها: عبارة عن مجموعة من المواقع على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) تتيح الفرصة لمستخدميها بالحوار وتبادل المعلومات والأفكار والآراء والقيم والعادات من خلال حسابات شخصية خاصة بهم وأبومات الصور والفيديوهات، وغير ذلك. مثل فيسبوك ومنصة إكس وغيرها⁽⁹⁾.

ثانياً: مدخل تاريخي في ظاهرة الشك في العقيدة

كان من علامات صدق النبوة ما ذكره النبي ﷺ في الحديث الذي يرويه أبو هريرة رض الله عنه قال: قال رسول الله - ﷺ -: "لا يزال الناس يتساءلون حتى يقال: هذا خلق الله الخلق، فمن خلق الله؟ فمن وجد من ذلك شيئاً فليقل أمنت بالله"، وفي لفظ "يأتي الشيطان أحكم فيقول: من خلق كذا وكذا؟ حتى يقول له: من خلق ربك، فإذا بلغ ذلك فليستعذ بالله ولينته"⁽¹⁰⁾.

والحديث الذي يرويه أنس بن مالك يقول: قال رسول الله - ﷺ -: "لن يبرح الناس يتساءلون حتى يقولوا: هذا الله خالق كل شيء، فمن خلق الله؟"⁽¹¹⁾.

وفي أحاديث أخرى بين صلى الله عليه وسلم طرائق المشككين في ضرب بعض القرآن ببعض والأخذ بالمتشابه وترك المحكم، وفي رفض بعض مصادر التشريع وخصوصاً السنة النبوية⁽¹²⁾.

وفي زمن الفاروق عمر ﷺ، ظهر بعض الأشخاص الذين حاولوا إثارة الشبهات، لكنه كان حاسماً في إغلاق باب الشر عن المسلمين. ولما قُتل الخليفة الراشد عثمان ﷺ، انفتح باب الفتنة على المسلمين، وبدأت تظهر الفرق والطوائف المخالفة للحق، بدايةً من الخوارج، وانتهاءً بالقدرية، والمرجئة. وكان الصحابة في رأي واحد في نبذ هذه البدع والأهواء الحادثة، وبعدها، ظهر علم الكلام والفلسفة، وكان لهما دورها في زيادة الشكوك عند بعض المسلمين. كما أن الفرق الباطنية أسهمت منذ تاريخ ظهورها في إثارة الشكوك في العقيدة⁽¹³⁾.

لكننا نستطيع الوصول إلى نتيجة مفادها أن ظواهر التشكيك العقدي في التاريخ كانت مقتصرة على من يقصدها ويتوجه لها، ولم تكن تطل كثيراً من شرائح المجتمع في بلاد المسلمين، لعدة أسباب، منها: الانشغال بالرزق والمعيشة، ورمزية العلماء والفقهاء، مما أسهم في الرجوع إليهم وتلقي العلم عنهم وإزالة أي إشكال يطرأ. كما أن وصول مثيري الشبه إلى الناس لم يكن بالأمر السهل.

وبالعودة إلى عقدين من الزمن أو أكثر كانت مصادر التأثير على المجتمع التي شكلت الجيل محصورة في: تعليم حكومي، وخطاب ديني ووعظي في المساجد، وخطاب إعلامي: تلفزيون وإذاعة وصحافة⁽¹⁴⁾. فكانت مصادر التأثير والتلقي محصورة وبالإمكان السيطرة عليها.

ثانياً: وسائل التواصل الاجتماعي مفهوم وإحصاءات:

تعد وسائل التواصل الاجتماعي بيئة مناسبة لدراسة وتقييم الشكوك العقدية المعاصرة، ولا يخفى أن التطورات التقنية الحديثة في منتصف عقد التسعينات من القرن الماضي أحدثت نقلة نوعية في عالم التواصل والاتصال، وكان لظهور

ما يسعى بالإعلام الجديد تغييرات أخرى في وسائله وفي القيم التي يقوم عليها⁽¹⁵⁾. ووسائل التواصل بدأت في الظهور عام 1997م، وكانت النقطة الفارقة في انتشارها وأخذ صورة مختلفة لها هو تطبيق فيسبوك الذي أتاح للمستخدمين فيه تبادل الصور والمقاطع وزيارة الصفحة الشخصية.

وحسب الهيئة العامة للإحصاء 2019م فإن نسبة مستخدمي مواقع التواصل من الشباب بلغت (98.43%) متوزعة بين الذكور والإناث⁽¹⁶⁾.

وحسب إحصائية على المجتمع السعودي كان استخدام الأفراد الذين طبق عليهم الاستبيان: (6، 43%) للواتس أب ويلييه تويتر (25%)، ويلييه السناپ شات بنسبة (19، 6%)، ويلييه اليوتيوب والانستغرام، ونسبة قليلة يستخدمون الفيسبوك⁽¹⁷⁾.

المبحث الأول: أنواع الشكوك العقدية المعاصرة:

من جهة لغوية معنى الشك الذي يخالف اليقين (هو التردد بين شيئين سواء استوى طرفاه أو رجع أحدهما على الآخر، قال تعالى: ﴿فَإِنْ كُنْتُمْ فِي شَكٍّ مِّمَّا أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ فَسْأَلِ الَّذِينَ يَقْرَأُونَ الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكَ﴾ [يونس: 94])⁽¹⁸⁾.

ويكون بمعنى التباس الأمر عند الشاك وعدم وضوحه مما يؤثر على اضطراب القلب والنفس⁽¹⁹⁾. وتلتقي الشبهة بالشك في معنى اللبس، فالشبهة هي: ما به يشتبه ويلتبس أمر بأمر، وتأتي الشبهة بمعنى أدلة الخصم وما يستدل به⁽²⁰⁾.

وفي الواقع المعاصر صار للشك مجالات ومفاهيم ومدارس لها أفكارها، وصار للشك في المجال المعرفي والفلسفي مدلولاته الخاصة⁽²¹⁾.

وتعد الإحاطة بتفاصيل الشكوك والشبه العقدية التي تطرح اليوم، أمراً صعباً، لكثرة الشبه التي تنشر في هذه الوسائل بشكل يومي، ولاختلاف مذاهب واتجاهات من يطرح هذه الشبه من وجه آخر، لكننا سنعرض أصول لهذه الشبه والشكوك يساعدنا في تصورها قبل البحث عن مسبباتها.

1- شبهات قديمة

في مجتمع التواصل الاجتماعي اللامركزي أصبحت الشبهات القديمة في الربوبية والتوحيد والنبوة والقدر والغيب وحجية القرآن والسنة، وثبوت السنة والرواة والصحابة الكرام وطاعة ولأه الأُمور، يعاد تصديرها وطرحها من جديد، من مثيري الشبهات أو من أشخاص تشربوا هذه الشبهات.

وصارت مشارب الذين انحرفوا عن العقيدة في السابق من الفلاسفة والباطنيين والمتكلمين يعاد تصديرها وطرحها من جديد بلباس يناسب وسائل التواصل الجديدة⁽²²⁾.

2- بعض النظريات العلمية

هناك نظريات أصبحت أصولاً لوحدها في بعض الشبهات المتعلقة بالإلحاد وباب الربوبية وإثبات وجود الله، مع قابلية بعض الناس لكل ما يتصل بالعلوم الطبيعية حتى ولو كانت تلك النظريات لا تمتلك الأدلة الكافية لثبوتها، وفهم هذه النظريات ومدى انتشارها مهم في تحليل محتوى ظاهرة الشك العقدي، ويأتي على رأس هذه النظريات نظريات في الفيزياء النظرية عن الكون، ونظريات الأحياء وخصوصاً نظرية التطور، فكان لهذه النظريات تأثير ملحوظ في موجات الإلحاد والشكوك العقدية⁽²³⁾.

3- مناهج منحرفة

وتتمثل في التحرر من الموروث والماضي والقديم واعتباره شرطاً للوصول إلى التحديث، وذلك من خلال نقد التراث من داخله وإخضاعه لمنهجية القراءة الحداثية والسيطرة عليه، وصولاً بعد ذلك إلى الصبرورة المستمرة وعدم الثبات في أي شيء من الأشياء من خلال طرائق للنقد محددة: التاريخية، والعقل المتحرر، والتأويل المفتوحة لكافة الاحتمالات⁽²⁴⁾.



هذه المناهج التي تدعو إلى إعادة قراءة التراث بأدوات الحداثة وما بعد الحداثة أصبح لها مروجون في وسائل التواصل الاجتماعي، وتكمن الخطورة عندما يتلقى عنهم المتابع بدون تصور للخلفية العقيدية الفكرية لهذه المناهج. فالعلموية والنظريات العلمية والنظريات المغلوطة للدين تأتي من الخارج، فبالإمكان الفرز بينها وبين الدين، ولكن هذه المناهج تأتي بلباس التراث ومغلطة بنصوص تراثية منتقاة بشدة تخدم الأفكار الحداثية وبمنهجية للنقد⁽²⁵⁾.

وهذه الشبهات في أصلها قد أخذها المتأثرون بالمناهج الحداثية من المستشرقين، ومنها: شبهات في السنة ومعجزات النبي ﷺ، وتعدد الزوجات، وحد الردة، والحدود الشرعية، وهلم جرا⁽²⁶⁾.

4- النظريات المغلوطة عن الدين

الدين يستحوذ على تاريخ البشرية السحيق والحاضر، وبسبب رغبة العلمانية الحديثة في التخلص من هذا الثقل الذي تراه عقبة في طريقها، اتخذت نظريات عدة في تفسير الدين، ففي واقع له ظروف تاريخية خاصة أصبح يُفسَّر الدين بنظريات مختلفة نفسية واجتماعية، بسبب الخوف من الطبيعة أو الجهل بأسرار الطبيعة أو التعلق بالأرواح الميتة أو التطور البيولوجي وهكذا⁽²⁷⁾. فواقع الشكوك العقيدية والإلحادية غالباً ما يستند إلى تصورات خاطئة عن الدين، مما يؤدي إلى رفضه كوسيلة لإنكار الميل الفطري لدى الإنسان نحو الإيمان بالخالق والتدين.

المبحث الثاني: أنواع المتعرضين للشكوك العقيدية

بالإمكان تصنيف المتعرضين للشكوك العقيدية باعتباريات مختلفة، وأولى هذه الاعتبارات، تصنيف المتعرضين للشكوك العقيدية باعتبار درجات الشك:

يختلف الواقعون في الشكوك العقيدية بناءً على درجات الشك لديهم، فهناك شكوك بعضها أكبر من بعض، فالإلحاد الذي هو بمعنى عدم الإيمان بالله له درجات:

1- الإلحاد القوي الصلب: وهؤلاء ينكرون وجود الله وهذا الإنكار يتطلب منهم أمرين:

(أ) إنكار أدلة المؤمنين بوجود الله والرد عليها.

(ب) إقامة براهين على عدم وجود الله.

وإدراكاً لصعوبة هذا الإلحاد ظهر لنا إلحاد من نوع آخر هو:

2/ الإلحاد الضعيف (السلي) هو موقف يتبناه أشخاص لا يؤمنون بوجود الله أو يرون أن احتمالية وجوده ضعيفة، لكنهم لا يسعون إلى نشر إلحادهم. بل إن بعضهم قد يكون غير مكترث تماماً بمسألة الإيمان. ويتميز هذا الاتجاه بعدم الاقتناع بأدلة المؤمنين على وجود الله، دون أن يتبنى موقفاً عدائياً تجاه الدين.

3/ اللاأدريون: وهم المتوقفون في مسألة وجود الله، ويرون أن الأدلة تتكافأ بين المؤمنين والملاحدين ولا يمكن إعطاء حكم عقلي في المسألة.

واللاأدريية تتضمن الإلحاد السلي الضعيف لكن الإلحاد السلي الضعيف لا يتضمن اللاأدريية؛ لأن الإلحاد السلي يقول إنه لا يتوقف في المسألة⁽²⁸⁾.

وهناك شك في العقيدة مع إقرار الشخص بوجود الله:

1/ الربوبي اللاديني: الذي يؤمن بوجود الله لكن لا يؤمن بالأديان.

2/ الذي يؤمن ببعض أصول الدين والعقيدة وينكر البعض.

حجم الشك:

1/ الشك الكلي:

إن موقف الارتياب والشك الذي يعقبه الحيرة أو نسبية الحقيقة على الدوام، الموقف القديم لبروتاغوراس، وهو من أقدم من سجل شكه في الفلسفة اليونانية وعند السفسطائيين على وجه التحديد⁽²⁹⁾. ويعده ابن تيمية من السفسطة، ف"الامتناع من إثبات أحد النقيضين هو الإمساك عن النفي والإثبات، والباطل، وذلك جهل وامتناع عن معرفة الحق والتكلم به"⁽³⁰⁾.

وهذا الموقف في الارتياب لا يصمد أمام كل العلوم والمعرفة، لهذا أنكر ابن تيمية أن توجد أمة من الأمم هكذا تنكر كل الحقائق فضلاً عن أن ينسب هذا للسفسطائيين، (ومن المعلوم أن أمة يكون لهم عقل يفارقون به المجانين لا يقولون هذا، ولكن قد تقع السفسطة في بعض الأمور وبعض الأحوال)⁽³¹⁾، فالإنكار نسبي جزئي، لا يمكن بحال أن يكون لكل الحقائق. فعندما يخوض الشخص المناظرات في وجود الله منحاذاً لرأيه لا يكون في هذا الموقف لا نافياً ولا مثبتاً، بل هو منحاز لرأيه ما لم يكن مبتلي بالشك الحقيقي، ومن ثم إذا كان في حالة شك مستمر فكيف يخوض الجدل؟ يقول يليام سومرت موغام: (النتيجة العلمية للأدوية هي أن تتصرف كما لو أنه لا يوجد إله)⁽³²⁾، وقد توصل متش ستوكس في كتابه كيف تكون ملحدًا؟ إلى أن الملاحظة اليوم ليسوا صادقين في شكهم، فالأطراف يجعلهم يشكون في شكهم لكنهم لا يفعلون، فالذي يفعلونه أنهم ينتقون من شكهم لانتقاض الإيمان⁽³³⁾. فالشخص الصادق مع شكه لا يتوقف عن التشكيك في كل شيء، حتى في شكه، تسلسل مستمر في الشك، لكن هذه قد تكون حالة مرضية ليست للإنسان السوي.

2- الشك الجزئي

غالبية من يقعون في الشك يكون شكهم جزئياً، وليس حالة من الشك العامة التي تعتري الإنسان في المعارف أو المنهجية، وليس هذا تقليلاً من خطورة هذا الشك من حيث حكمه. وهذا الشك يتطرق لإثبات جزء من الحقيقة، ويكون بإثباته لهذا الجزء مشككاً في الجزء المقابل له، مضاداً له. والبعض حاله مع المتعقدات الدينية عموماً لم يصل فيها إلى نتيجة نهائية في القبول أو الرفض فيؤثر الصمت حولها أو إيراد الحجج المتقابلة دون ترجيح أو إعلان الشك الصريح⁽³⁴⁾. وهذا الشك الجزئي نقصد به أنه شك عقدي في شهادات محصورة قلّت، أو كثرت، ولم يصل إلى حالة الشك الكلي في المعرفة. تصنيف الشك باعتبار حقيقة الشك وباعثه:

1- شك حقيقي معرّف

يكون دافع هذا النوع من الإلحاد شبهة تعرض لها الشخص وسمعتها، مما أدى إلى إثارة شك جزئي لديه في الدين والعقيدة، أو في أسوأ الأحوال، شك كلي. ولا يكون لهذا الشك مسببات أخرى سوى عجزه عن العثور على إجابة تُزيل تلك الشبهة، فصاحب هذا الشك في غالبه إن لم تتمكن الشبهة من قلبه نجده يرجع إلى الحق متى ما تبين له، ولكن عندما تتمكن الشبهة من قلبه فقد يصعب رجوعه.

وهذا الأمر متقرر عند أهل العلم، فمن وصلوا إلى درجة عالية في الشبهة فإنه يصعب رجوعهم إلى الحق، فقد ذكر الشاطبي⁽³⁵⁾ أن عمر بن عبدالعزيز وابن القاسم ذكرا أن تصديق ذلك من السنة النبوية، فقد قال النبي ﷺ عن الخوارج: «يمرقون من الدين مروق السهم من الرمية، ثم لا يرجعون إليه حتى يرجع السهم على فوقه». فالحديث يخبر أن صنف من الخوارج لا يرجعون إلى الحق لما تشربت الشبهة قلوبهم.



2- شك باعته نفسي

إن من يناقش بعض من تلبس بشبهة يجد أن وراء دخولهم في هذه الشبهة أو تلك هو وجود باعث نفسي يخفيه صاحب الشبهة، من مشكلات في الحياة تسببت له في أزمات نفسية أو مشكلة أسرية مهدت طريقه للدخول في الشبهة⁽³⁶⁾.

3/ شك باعته شهوات النفس

في ظل الانفتاح الكبير الذي نعيشه اليوم، مع سهولة الوصول للشهوات ومع إدمان بعض الناس للفواحش، قد يشعر بقوة وقع النفس اللوامة فيريد التخلص من هذا كله، فيكون مدخله للشبهات من هذا الباب، وهذا واقع يؤكد من ناقشوا بعض الشباب في شكوكهم العقدية⁽³⁷⁾.

4/ شك الانهار

تأثير الانهار بالقوة والثقافة الغالبة أمر معلوم عند البشر، وله شواهد التاريخية فقد كان ميل الشباب الأوروبي في بلاد الأندلس إلى التشبه بالعرب والمسلمين لما كانت علومهم وحضارتهم متقدمة، والوقت الحاضر تغيرت الدفة وكانت القوة الغربية هي المتقدمة، مما أدى إلى تأثر تبعية لأفكارهم حتى لو عارضت الدين والعقائد، وتختلف درجات هذا الانهار، وقد يصل ببعضهم الحد إلى أعلى درجاته، كما صرح أحدهم: (أن الخلاص من تخلف القرون الوسطى... لن يتحقق إلا بأخذ النموذج العلماني الأوروبي بكل عناصره)⁽³⁸⁾. وقد يكون انهارا جزئيا في أفراد من الشبهات، وملاحظة هذا الانهار مهم في معالجة الشبهة والشك العقدي لدى من تأثروا به.

المبحث الثالث: مسببات الشك المعاصر

المطلب الأول: المسببات المتعلقة بالظاهرة

إذا أردنا فهم ظاهرة الشك العقدي المتعلقة بواقع التواصل الاجتماعي علينا الفرز بين مكونين: فهناك مسببات تتعلق بطبيعة التواصل الاجتماعي، وهناك مسببات تتعلق بواقع الشبهات والأفكار والاتجاهات التي تمس العقيدة، فهي موجودة قبل التواصل الاجتماعي ولكن التواصل الاجتماعي زاد من حجم انتشارها.

اللامركزية ووسائل التواصل الاجتماعي:

كنت أقرأ في دراسة عن وسائل التواصل الاجتماعي وتحليلها، ولفت انتباهي كلمة "اللامركزية"⁽³⁹⁾، هذه الكلمة قد تجعلنا نفهم ظاهرة الشك المتعلقة بواقع التواصل الاجتماعي بشكل أدق. إن من مسببات هذه الظاهرة هي اللامركزية في هذه الوسائل، فلا يوجد مركز يتحكم بما يُنشر وما لا يُنشر، ومن يكون مؤهلا للحديث عن بعض القضايا ومن لا يكون مؤهلا. فالمشارك يفتح صفحة وحسابا في هذه الوسائل وينشر فيها ما يشاء.

بل إن ذلك يتعدى وسائل التواصل إلى الإنترنت بأكمله، فالواقع يقول: (إن الإنترنت في حد ذاته ليس لديه سيطرة مركزية... وهو مكان يتساوى فيه الجميع ويمكنهم مشاركة الأفكار والموارد... ويمكن أن تبدو وسائل التواصل في بعض الأحيان وكأنها عالم فوضوي)⁽⁴⁰⁾.

إن هذه المنظومات في التواصل التي بدأت من العالم الغربي ليست بمعزل عن الأفكار التي أنتجتها، فمنذ بداية الحياة الحديثة في الغرب بإعلان ظهور الإنسان الفرد الذي لا يدع في حياته الخاصة لأية قوانين، ولا ينضوي داخل إطار أية مؤسسات ويُحقق في رقعة الحياة الخاصة خصوصيته وتفرّده وإبداعه. وعلى المستوى الاجتماعي، أعلن أن الإنسان قادر على ممارسة إبداعه وأعمال عقله وهو ما يمكنه من الوصول إلى منظومات معرفية يمكنه من خلالها ترشيد بيئته ومجتمعه وذاته وتعظيم ذاته ومنفعته والتحكم في كل شيء⁽⁴¹⁾.



سهولة الوصول إلى مثيري الشبهات:

ويتفرع من خاصية اللامركزية، سهولة الوصول إلى مثيري الشبهات وسهولة وصولهم هم، فاللامركزية في هذه الوسائل تسببت في سهولة وصول مثيري الشبهات إلى الشرائح المستهدفة، وقد ذكرنا سابقاً في المدخل التاريخي لظاهرة الشك في العقيدة، أن وصول مثيري الشبهات في الماضي لم يكن متاحاً لهم كما وفرته وسائل التواصل الاجتماعي اليوم. ولهذا يذكر من خصائص وسائل التواصل الاجتماعي أنها عامة جداً مع أنها لحسابات شخصية، ورغم هذا فإنها وسيلة للبحث العام، وتقوم على فكرة: دعونا نتواصل ونشارك الأشياء مع بعضنا⁽⁴²⁾.

الانفصال عن القيمة:

يصرح سياران ماهون أن (وسائل التواصل الاجتماعي ظاهرة أمريكية في جوهرها)⁽⁴³⁾. فماذا يعني عن هذا؟ يعني أن هذه الوسائل في التواصل ليست بعيدة عن بيئة الأفكار القيم التي نشأت فيها. ويمكن أن تكون إحدى خصائص وسائل التواصل الاجتماعي أنها جميعها مملوكة لشركات ربحية بشكل أو بآخر، على النقيض من وسائل العلم التقليدي⁽⁴⁴⁾. وهذا يعني أن القيم الرأسمالية هي الحاكمة في واقع التواصل الاجتماعي. والذي يعيننا هنا هو أن الواقع الاقتصادي الذي يتحكم بهذه المنظومات لا يهمل إلا رأس المال والربح بالدرجة الأولى لا القيمة الأخلاقية والدينية.

إن استخدام (وسائل التواصل الاجتماعي يأخذ بشكل أساسي شكل حساب للاحتمالات متمثل في مدى احتمالية نترك على إعلان معين. هذه هي الطريقة التي يتم حساب قيمتك بها)⁽⁴⁵⁾.

إن ذلك قد حصل في المجتمعات التي تسمى حديثة، (بانفصال المجال الاقتصادي عن المنظومات القيمية والغائيات الدينية ثم الإنسانية، إذ تحرّر المجال الاقتصادي من هذه المنظومات والغائيات ومن أية معيارية مستمدة منها، بحيث أصبح الاقتصاد هو نفسه موضع الحلول والكمون، يحوي داخله معياريته وغائياته وكل ما يكفي لتفسيره. ويتم الحكم على عالم الاقتصاد، في هذه الحالة، بمعيار مدى تحقيقه للأهداف الاقتصادية (متجاوزاً الجانب الديني والأخلاقي والإنساني تماماً)، ويُشير عالم الاقتصاد إلى ذاته ويحكم على الإنسان ذاته حين يتحرك داخل عالم الاقتصاد بمعايير اقتصادية. وبذلك يتحوّل الإنسان من كونه غاية ومرجعية تتحرك داخل حيزها الإنساني ليصبح مجرد آلة أو وسيلة حين يتحرك داخل الحيز الاقتصادي)⁽⁴⁶⁾.

فعندما نحلل ظاهرة الشكوك العقدية علينا إدراك نشوئها في وسائل يتحكم فيها الاقتصاد والمال والربح ويؤثر فيها، من جهة السماح بأي محتوى يخالف العقائد إذا كان سيدر ربحاً ومشاهدات ورواجاً في هذه المنصة، ومن جهة السماح لمثيري الشبهات بترويج شبهاتهم ونشرها على مستوى واسع في هذه المنصات إذا كان بمقابل مالي وربحي.

المطلب الثاني: المسببات في منهج العلم ونظريات المعرفة

هناك مسببات لظاهرة الشكوك العقدية تعتبر خيطاً ناظماً لشبهات كثيرة، متعلقة بمنهجية المعرفة والتعامل مع العلوم والمعارف عموماً، والدين والعقائد على وجه الخصوص، ومعرفة هذه المنهجيات يجعلنا ندرك أبعاداً أخرى لظاهرة الشك العقدي:

1- المنهج العلمي

وهذا السبب متعلق بطبيعة الشبهات المطروحة، ويقصد به أن منهج العلم الطبيعي ينبغي أن يطبق على جميع مجالات البحث في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية وجميع العلوم، وحل مشكلات الإنسان وسؤالاته لا تتجاوز هذه



المنهجية، ومعنى ذلك أن الحقيقة واحدة وهي محصورة في هذا العالم المادي المشاهد، ولازم هذا أن الدين الذي يقول بأن هناك شيئاً فوق الطبيعة يعد عندهم معارف مزيفة.

وتنطلق هذه النظرة من رؤية حاملة في أن العلم لا حد له ولا نهاية، والعلم سيجيب عن جميع الأسئلة النظرية ومشكلات الإنسان. وكانت عبارات فلاسفة الغرب واضحة في هذا المنهج: (العلم معيار كل شيء) وآخر يقول: (ما لا يمكن للعلم اكتشافه لا يمكن للبشرية أن تعرفه)⁽⁴⁷⁾.

وبعبارة أكثر تحديداً ففكرة العلمية تقوم على أنه: لا يوجد إلا ما تتمكن العلوم الفيزيائية المبرّضة من معرفته⁽⁴⁸⁾.. ونجد أن من تأثروا بهذا المنهج يصرحون بإنكار الملائكة والجن والغيبيات، لأنه لا يمكن إثباتهم بالطريقة العلمية⁽⁴⁹⁾. هذا النهج العلمي في المعرفة ألقى بحمولته على ظاهرة الشك العقدي في وسائل التواصل، ولا نستطيع تحليل هذه الظاهرة بدون تتبع هذه المنهجية في طرح الشبه سواء أكان بوعي منه بهذا المنهج العلمي أو بغير وعي، ولكن يمكننا البحث في نسبة من يتبنى هذه المنهجية أو ينطلق منها في طرح الشبه العقدية.

2- الشك المنهجي لتحصيل المعرفة

ويقصد به طريقة في الوصول للمعلومة من خلال افتراض الشك في المعلومات والمعارف، والغرض من هذا الشك الوصول إلى اليقين، كما قال هملتون، وهو أحد الفلاسفة المنظرين لهذا الاتجاه: (إننا نزاول الشك مؤملين أن ينتهي بنا الشك إلى الاعتقاد)⁽⁵⁰⁾.

ومن الأساليب المتبعة في منهجية الشك المنهجي أن الشخص لا يقبل أي معلومة إلا ببرهان علمي، يقول هرتزل: (يجب التحرر من أي رأي سابق، باعتبار أن ما ليس مبرهنًا ببرهان ضروري فلا قيمة له)⁽⁵¹⁾.

وتعتبر الموضوعية من المبادئ الأساسية في البحث العلمي، لكن هناك جوانب سلبية ترتبط بها قد تؤثر على شمولية المعرفة. حيث يُظهر النقاش حول هذا المفهوم وجود مخاطر، (ويبرز من المحتويات السلبية لمصطلح الموضوعية أمران خطيران.. طلب الباحث أن يتخلى عن معارفه الدينية إن كان متديناً، وكما يقولون: العلم لا علاقة له بالدين. والثاني، أوسع من ذلك وأخطر، حيث تُرفض المعرفة الدينية، ويصبح وجود شيء منها ضمن المعارف الحديثة متناقضاً مع الموضوعية والعلمية، وبهذا تكون الموضوعية أداة رفض أو إقصاء لكل مضمون ديني في المعارف العلمية، وتتوازى الموضوعية هنا مع دعوى العقلانية أو العلمية، فشرط المعرفة كما يقولون أن تكون عقلانية وعلمية، وذلك يعني إقصاء كل ما هو ديني)⁽⁵²⁾. ويكون الإشكال عندما يجادل الشخص في تفاصيل الشبه مع أنه جاهل بأساسات العلم ويعوّض هذا النقص المعرفي بحجة أنه موضوعي، وأنه ينبغي أن يشك فيما عنده ولا يقبله إلا بدليل.

3- فوضى المنهجية الشرعية

"علوم الشريعة من مصادرها الأصلية القرآن والسنة والإجماع والقياس، قامت على منهجية مطردة متناسقة، وعلماء الشريعة عبر العصور يتراكم جهدهم وسعهم في توضيح هذه المنهجية وتقريبها في العلوم الشرعية المختلفة أو المتعلقة بعلوم الشريعة".

حتى الفرق والاتجاهات التي انحرفت عن جادة الطريق كانت لها أصول ينطلقون منها ويلتزمون بها ويبنون عليها كلامهم، وإن كان كلامهم متناقضاً.

إن ظاهرة الشكوك العقدية في وسائل التواصل الاجتماعي قد أوضحت لنا ظاهرة فوضى المنهجية الشرعية التي يمكن أن يتبنى شخص فيها شبهة تفصيلية من غير أن تكون له منهجية واضحة فيها، أو يتبنى فيها مناهج متضاربة في أبواب ومسائل مختلفة.



المبحث الرابع: الأعراض والنموذج التفسيري لظاهرة الشك في وسائل التواصل

من أولى المصطلحات التي سعى المسيحي لتوضيحها واستخدامها في تحليله للظواهر الإنسانية والاجتماعية مصطلح "النموذج التفسيري"، ويرى المسيحي أن استخدام النموذج أمر حتمي في كل عمليات الإدراك والتفسير، لأن العقل البشري يدرك الأشياء من خلال النماذج. والنموذج بشكل عام يقوم بوظيفة فهم الواقع والتعامل معه وصياغته⁽⁵³⁾. وزيادة بيان لمفهوم النموذج يقال: (النموذج الإطار الكلي الذي يُفسّر تفاصيل الواقع وعلاقاته)⁽⁵⁴⁾.

والغرض من النموذج التفسيري استعماله كأداة تحليلية، فالنموذج الأكمل هو الذي يراعي تفاصيل الظاهرة والواقع والعلاقات المتشابكة، ومن هنا يصل المسيحي إلى تقييم هذه النماذج وفحص مدى مطابقتها، فيجعل هناك نموذجا أكثر تفسيرية ونموذجا أقل تفسيرية، والنموذج يمكن أن يكون أكثر تفسيرية إذا تمكن من تفسير عدد أكثر من الظواهر، وقد يكون أقل تفسيرية إذا كانت قدرته التفسيرية أقل، فيمكن أن نختبر النموذج بعرضه على عدد من الظواهر والتأكد من مطابقتها لها أو عدمها⁽⁵⁵⁾.

وسأحاول افتراض نموذج تفسيري لظاهرة الشك العقدي في وسائل التواصل، ويتم تقييم النموذج بناء على تطابق كثير من الصور عليه، وكلما كانت الصور أكثر كان النموذج أكثر تفسيرية من غيره.

والباحث يفترض في ظاهرة الشك عدة مكونات قبل صياغة نموذج تفسيري لها، كما يلي:

1- نقص في قيمة الابتعاد عن مثيري الشبهات بحجة الموضوعية والقدرة العقلية للوصول إلى الحق والتي هي من إفرازات الفردانية، وقد كان أئمة السلف مدركين لمآل الشبهات وما قد تورثه في القلب فكانت نصوصهم صريحة وواضحة وحاسمة في تأكيد قيمة الابتعاد عن أهل الشبهات ومثيريها، ويحكون هذا في الكتب المسندة لأهل الحديث⁽⁵⁶⁾.

2- نقص في التسليم للنصوص الشرعية، ولم نقل نقص في الإيمان رغم أن التسليم داخل في دائرة الإيمان لأن التسليم هو ألصق باباب الشبهات في الإيمان، فمن يسلم للنصوص الشرعية ويكون تسليمه أكبر تكون قابليته للشبهات أقل، ومن أعراض نقص الإيمان نقص التسليم للنصوص. وابن القيم له تحليل بديع في منزلة التسليم وكيف أن الشبهات تنازع هذه المرتبة وتخل بها⁽⁵⁷⁾.

3- نقص في التأهيل العلمي للجواب عن الشبهات، فنجد من انخرطوا في هذه الظاهرة يسمعون هذه الشبهات أحياناً، ويخوضون في حالة الجدل فيها مع نقص في الأدوات العلمية والمعلومات الأساسية للعلم الشرعي الذي يتناقشون فيه، مما يكون عاملاً رئيساً في التشرب بهذه الشبه أو بقاياها.

4- الصفات السلبية الكامنة في الإنسان: الكبر، والتمرد، هناك شهوة خفية في القلب تدعو الإنسان إلى التمرد وعدم الامتثال إذا لم يهذب نفسه على الجادة. ومن أصول الخطايا التي تمنع من الانتفاع بالحق صفة الكبر، ومعارضة النصوص بالشبهات والمعقولات الفاسدة هو نوع من الكبر كما ذكر ذلك ابن القيم⁽⁵⁸⁾.

النموذج التفسيري المقترح الذي يجمع المكونات السابقة "الفردانية المتضخمة في مجتمع لامركزي"

فعدم الابتعاد عن مثيرات الشبهات فردانية متضخمة، وعدم التسليم لنصوص الوحي فردانية متضخمة، وخوض غمار الشبهات بدون تأهيل علمي فردانية متضخمة، وصفة الكبر والتمرد فردانية متضخمة.

وهذا المعنى دل عليه القرآن في قول الله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يُجَادِلُونَ فِي آيَاتِ اللَّهِ يَعْتَرِ سُلْطَانِ أَنْتَهُمْ إِنْ فِي صُدُورِهِمْ إِلَّا كِبْرٌ مَّا هُمْ بِبَالِيغِينَ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ ﴿٥٦﴾﴾ [غافر: 56]، وقوله



سبحانه: ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَن يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِعَرِّ عِلْمٍ وَلَا هُدًى وَلَا كِتَابٍ مُّبِينٍ ۖ ثَانِي عَظِيمٍ ۚ يُخِضِّلَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ لَهُ فِي الدُّنْيَا جِزْيٌ وَنَذِيقُهُ يَوْمَ الْقِيَمَةِ عَذَابٌ أَلِيمٌ ۝﴾ [الحج: 9-8].

ولكن صورة هذه الظاهرة وشكلها في مجتمع لا مركزي الذي هو وسائل التواصل الاجتماعي قد تجعل لهذه الفردانية المتضخمة شكلا مختلفا، فأصحاب الشبهات في السابق كان لهم نسق علمي محدد رغم انحرافهم، فشبهات المتأثرين بالفلسفة اليونانية معروفة منهجيتهم وأراؤهم، وأصحاب الاتجاهات الباطنية معروفة ومحددة آراؤهم، وأصحاب المدرسة الكلامية كذلك، والاتجاهات الفكرية المعاصرة معروفة شهيم ومنهجياتهم.

لكن في هذه الظاهرة قد نجد شخصا يحمل خليطاً من شبهات متناقضة وليس لديه منهجية واضحة، فيتبنى رأياً من مدرسة فلسفية، وآخر ضمن اتجاهات الفكر المعاصرة. وهذا ما يفسر مقولتنا عن المجتمع غير المركزي، حيث إن هذه الفردانية المتضخمة التي تجعل الشخص يعتقد أن عقله هو الذي يمكنه هدايته، تدفعه إلى تبني أقوال متناقضة. وهذه الفردانية المتضخمة تجعلنا نرى شخصا يجادل في تفاصيل الشبه وهو لا يعرف أبعادها وأساسيات العلم الشرعي. ويرى الباحث أن هذه الفردانية المتضخمة قد تكون في بدايتها فردانية أولية أو ناشئة، ثم ما تلبث مع الوقت أن تكبر وتكون متضخمة.

ومن صورها: أن يأتي أحدهم فيقول وهو يشعر بنوع من الزهو والفردانية: إنني عرضت هذه الشبهات على العشرات وعجزوا عن الإجابة عنها، أو كانت إجاباتهم ضعيفة أو غير مقنعة.

والتزعة الفردانية هي مكون أساسي في موارد تسوق لنا الفكر الغربي في أفكار كثيرة يقوم فيها على إبراز كيان الفرد وجعله مقدسا يحرم على المجتمع المساس بحريته وليس عليه أن يحرجه أو يقول له هذا خطأ وهذا صواب، ومما تنادي به الفردانية استقلالية الفرد في الوصول للمعرفة بنفسه من غير قيود⁽⁵⁹⁾.

وهذه الوسائل تضخ في الإنسان القيمة العالية للذات، فإذا لم يتنبه لها أثناء التعامل صارت فردانية متضخمة وواضحة من خلال اسم مستخدم خاص يختاره كيف شاء، ونبذة عن الشخص صاحب الملف، والصورة الشخصية⁽⁶⁰⁾ مما يجعل الإنسان يشعر بفردانية عالية في هذه الوسائل.

وقد صرح بعض الغربيين بأن التزعة الفردية في الغرب التي لها ظروف تاريخية خاصة تؤدي في النهاية إلى الفوضوية⁽⁶¹⁾. وهذا يمكن ملاحظته في ظاهرة الشك العقدي في فوضى المنهجية الشرعية التي سبق الكلام عنها.

المبحث السادس: الحلول المقترحة

بعد هذا الاستعراض لظاهرة الشكوك العقدية في وسائل التواصل الاجتماعي نصل إلى الحلول المقترحة لظاهرة الشكوك العقدية ويمكننا تقسيمها إلى ثلاثة مسارات:

المسار الأول: مسار الوقاية:

إن تعزيز القيم والأصول التي تقي من الشبهات يعد من أهم المسارات المقترحة في الحل لظاهرة الشكوك العقدية، لأن معالجة الشك بعد أن يدخل القلب يحتاج إلى جهد مضاعف، والشبهات التي تطرحها وسائل التواصل كثيرة للغاية ومختلفة. وهي على وجه التفصيل:

معاني التسليم للشرع والنصوص:

وتتمثل في تعزيز قيمة التسليم للنصوص الشرعية، وهذه القيمة عندما تكون مزروعة في النفس بشكل راسخ وصحيح فإنها تقاوم الشبهات التي يتعرض لها المسلم في الوسائل المختلفة؛ مما يختصر الطريق على المعالجين لظاهرة الشك ويقلل الجهد.



معاني الابتعاد عن مثيري الشبهات:

وهذه كان يكررها سلف الأمة وقد كثرت عباراتهم ومواقفهم من مثيري الشبهات، ففي زمن انتشار الشبهات نحتاج أن نعيد هذه القيمة ونذكر بها، وأن من مقاصد الشريعة لحفظ دين المسلم الابتعاد عن مثيري الشبهات في وسائل التواصل المختلفة.

معاني ترك الخوض في النقاشات بدون تأهيل مسبق:

هناك شريحة من الناس -مع ارتفاع قيمة الفردانية- صارت لديه الرغبة في الرد على مثيري الشبهات، وفي كثير من الأحوال لا يكون لديه تأهيل كاف؛ مما يجعله عرضة لتسرب الشبهات إليه مع الوقت، مما يستدعي التوعية بترك مناقشة مثيري الشبهات بدون تأهيل مسبق.

أصول منهجية للوقاية من الشبهات:

نظرا لكثرة الشبهات التي تطرح فإن من الصعوبة تناول أفرادها بالرد والتفنيد، ولكن من طرائق الوقاية الفعالة التي يستخدمها أهل العلم تأصيل الأصول المنهجية التي تعصم -بعد توفيق الله- من الانزلاق في وحل الشبهات، على سبيل المثال رد المحكم إلى المتشابه، عدم العلم ليس علم بالعدم،⁽⁶²⁾ وفي الشبهة ما يدل على فسادها، وهكذا، وكذا تأصيل أدلة وجود الله وتأصيل أدلة حجة القرآن وأدلة النبوة وأدلة القدر.

وتكون الخطوات العملية لهذه الأمور الأربعة من خلال: الدورات التدريبية للفئات المستهدفة، ومقاطع ترويجية قصيرة تنشر في وسائل التواصل الاجتماعي، والكتب التوعوية والأبحاث المركزة. ولو قامت بهذا جمعية أو مركز متخصص فهو جهد يحتاج إلى تركيز ومتابعة.

المسار الثاني: مسار معالجة من وقع في الشبهات

ويكون ذلك بدراسة الحالة من جميع الجوانب، النفسية والسلوكية، والمعرفية وبداية وجود الإشكال والشبهة وتطور الشبهة، وتصنيف الحالة: من جهة نوعية الشك (الحاد، ترك الأديان، الإيمان بالدين مع وجود الشك في بعض أصوله أو تشريعات أو أحاديث ثابتة).

ويقترح في مرحلة العلاج ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: البحث عن مسببات الإشكال والشك والتي تكونت بعده حلقة وسلسلة الشبهات الأخرى كما مرّ بيانه في تحليل العينات.

المرحلة الثانية: معالجة الإشكال المنهجي، كما ذكر في العينات التي درست تحديد نوع من الدليل سواء كان عقليا أو علميا أو استخدام الموضوعية والحياد في التسويق للشبهة، فمعالجة الخلل المنهجي خطوة مهمة.

المرحلة الثالثة: تفاصيل الشبهة والشكوك: ويبدأ بها على حسب تعلق بعضها ببعض فمن كانت عنده شبهة في وجود الله لا يصلح مناقشة شبهة عن النبوة قبل شبهة في وجود الله؛ لأن النبوة قائمة على الإيمان بالله وصفاته، ومن كان عنده شبهة في الأحاديث، لا يصلح مناقشة هذه الشبهة قبل إثبات النبوة وتقرير أدلتها وهكذا.

والتعامل مع الواقع في الشبهة حسب شخصيته:

الشخصية القلقة: التي يغلب عليها التوتر بسبب الريب والشك، وتظهر فوضى في المسؤول عنه وعصبية مفرطة:

التهوين من القلق والحرص على المهدئة.

البحث عن سبب القلق والبدء بالأولويات وتحديد الخطأ ووجه الانحراف.

ويعمل على معالجته من خلال:

1- أسلوب تجنب التفكير في الأوهام المتخيلة التي تصنع التوتر في الشخصية القلقة وفتح باب الرجاء والتوبة.



2- أسلوب تغيير مركز الانتباه: فعندما تسيطر فكرة معينة على الشخصية القلقة، مثل الخوف من أن حالته ستؤدي به إلى الهلاك أو العذاب، يمكن تحويل انتباهه إلى أمور أخرى أكثر إيجابية أو واقعية، مما يساعد في تهدئة قلقه وتخفيف حدة الفكرة المسيطرة عليه.

3- أسلوب تصحيح النظر في الخلل العقدي وهذا يحتاج إلى إنصات جيد واستماع. الشخصية الهوسية: ويقصد بها الاستعلاء في الفكرة التي يطرحها ويعتقدها، وأنه الحق وما سواه باطل مع ازدراء وإقصاء للغير، وفرط في الثقة، وهي غالباً نتاج أمرين: إما خلل عضوي جسدي تسبب في هذا الانحراف النفسي، أو خلل اجتماعي، فالبيئة التي حول الشخص لم تقوم هذا السلوك الهوسي. وتكون المعالجة من خلال تكوين مهارة التواصل مع الآخرين بطريقة سوية، كالمحاور، من خلال إضعاف الثقة بالمرتكزات التي تبني عليها الشخصية الهوسية أفكارها، بالحوار الهادئ والابتعاد عما يثير عنادها والمخاضة التي تمنع من قبول الحق.

الشخصية النرجسية: من الشخصيات التي تواجه المتصدي للمشككين هي الشخصية المعاندة ذات الطابع النرجسي الذي يغلب عليه العجب والاستعلاء وإطلاق الدعاوى الكبيرة بدون بيئة، فيقول إن لديه اطلاعا كاملا على القرآن وتفسيره ودواوين الإسلام في الفقه والحديث ونحوها، وأن لديه اطلاعا كاملا على كل ما لدى المخالف. ويناقش بحوار هادئ وحازم؛ لأن هذه الشخصية صعب عليها تقبل النصيحة والتأدب بآداب الحوار ومراعاة قواعد الجدل.

الشخصية المكبوتة: بعض الشخصيات يكثُر في حديثها الكلام عن الكبت والقمع في الدين وتجد حديثه عن أمور فرعية فقهية في الدين، مع الإلحاد أو ترك الإسلام، مع حالة من اللهو والمجون والاستمتاع بالحياة، مع صراع داخلي مع الفطرة التي تدعوه إلى الإيمان.

فهذه الشخصية تحتاج إلى إحياء الجانب الإيماني التذكيري مع وسائل الإقناع والحوار. الشخصية الحدية: تتسم بمزاج عام متقلب، غير مستقر، حاد الانفعال، في حالة من الغضب والحقد والحنق الذي قد يصل بها إلى الاكتئاب، وتسلط عدد من الدوافع عليها وفقدان الحياة، قد تصل بها إلى التفكير بالانتحار أو الانتحار بالفعل.

وتكون المعالجة من جانب فكري عقلي يجيب عن الشبهة على حسب المراحل الثلاث التي سبق ذكرها، وجانب نفسي يركز على استخدام العلاج السلوكي المعرفي في معالجة الحالة.

الشخصية الفصامية الانعزالية: يغلب عليها حب الانطواء والعزلة، وتعيش في عالم خاص، وهي شخصية لا تفضل المواجهة المباشرة بل تحرص على التخفي، وتميل للتواصل غير المباشر على الشبكة ولا تحرص على الاندماج. الشخصية الموسوسة: من يأتيه وساوس وأفكار تسلطية قهرية، وقد يظن أنها شبهات ويظل يبحث لها عن رد في حلقة مفرغة لا تنتهي. وقد تكون أفكار سب وتصورات كفرية أو سلوكيات.

وعلى المعالج أن يبين أن هذه الوسواس ابتلاء في رفع درجة وزيادة أجره، وأن يعرف المصاب بها أنها وساس مهما غيّر من شكلها وصورها. ويوقف الفكرة ولا يسترسل فيها بعد معرفة أنها مجرد وساس وعدم الثبات في التفكير فيها، وأن يصنع فكرة نافعة في لحظة هجوم الوسواس عليه، ويطرد بالتفكير الإيجابي التفكير السلبي⁽⁶³⁾.



المسار الثالث: مسار الرد على أكثر الشبه والشكوك انتشاراً

بعد رصد الشبهات العقدية المنتشرة في وسائل التواصل الاجتماعي باستخدام أدوات تحليل البيانات، مثل برامج تحليل النصوص أو تقنيات استخراج البيانات من الشبكات الاجتماعية، يجب تحديد نسبة انتشار هذه الشبهات من خلال إحصائيات دقيقة. بعد ذلك يمكن الرد عليها من خلال استراتيجيات علمية متعددة، تشمل إعداد مقاطع مرئية مسجلة تقدم ردوداً علمية مدعومة بالدليل، بالإضافة إلى توجيه الباحثين والمختصين في مجال الدراسات الدينية والعلمية إلى نشر أبحاثهم في المنصات المختلفة للرد على الشبهات بطرق أكاديمية.

ومن المهم أيضاً تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية وندوات توعوية تستهدف الفئات المستهدفة بناءً على دراسات ميدانية تحليلية، مثل الفئات العمرية أو التعليمية التي قد تكون أكثر عرضة لتأثير هذه الشبهات. فهذا أسلوب يتطلب من الباحثين استخدام منهجيات بحثية ميدانية معتمدة لتحليل تأثير هذه الشبهات وتقديم الردود الفعالة عليها.

النتائج:

- 1 تطورت ظاهرة الشك في العقيدة عبر التاريخ الإسلامي بسبب الفتن والانحرافات الفكرية، مع دور ملحوظ للفلسفة وعلم الكلام في نشر هذه الشكوك.
- 2 توفر وسائل التواصل الاجتماعي بيئة خصبة لنشر الشكوك العقدية المعاصرة، مما يعزز تبادل الأفكار والنقاشات التي تؤثر في الأفراد.
- 3 تتجدد الشبهات العقدية القديمة حول التوحيد والنبوة والقدر وتثار من جديد عبر منصات التواصل الاجتماعي، حيث يتبنّاها البعض أو يروجون لها.
- 4 أسهمت بعض النظريات العلمية الحديثة، مثل نظرية التطور والفيزياء النظرية، في نشر الشكوك المتعلقة بالربوبية وإثبات وجود الله.
- 5 أعادت بعض المناهج الحداثية قراءة التراث الإسلامي وفقاً لمنهجية نقدية جديدة، ما أدى إلى نشر أفكار تتناقض مع العقيدة الإسلامية.
- 6 يتفاوت الشك العقدي بين الإنكار المطلق لبعض الحقائق أو الشك الجزئي في مسائل معينة، وهو الأكثر شيوعاً في المجتمع.
- 7 تنشأ دوافع الشك من أسباب معرفية ونفسية وسلوكية معقدة، مما يجعل الظاهرة متعددة الأبعاد ومعتمدة على عوامل متنوعة.
- 8 تواجه ظاهرة الشك العقدي تحديات تتطلب منهجاً متوازناً يجمع بين العقل والنقل، مع تعزيز الحوار العلمي والوعي الديني لمواجهة الشبهات.

التوصيات:

1. إجراء دراسات وأبحاث علمية إضافية لاستكشاف تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على العقيدة الإسلامية، مع تحليل الأبعاد المختلفة لهذه الظاهرة، بما في ذلك تأثيرات التقنيات الحديثة على التشكيك في المعتقدات الدينية.
2. تعزيز البحث العلمي المتخصص في تفنيد الشبهات العقدية، باستخدام الأدلة العقلية والنقلية من مصادر إسلامية أصيلة، وذلك من خلال تنظيم مؤتمرات علمية وورش عمل تركز على الردود الفكرية والعلمية الدقيقة.
3. إجراء دراسات مقارنة بين الفلسفة الإسلامية والمناهج الفكرية الحديثة التي تروج للشكوك العقدية، بهدف تقديم رؤية نقدية ومدروسة تساهم في تعزيز الفهم الصحيح للعقيدة الإسلامية وتحديد آليات الرد المناسبة.



4. إدراج تحليل الشبهات العقدية ضمن المناهج الدراسية الأكاديمية في الجامعات والمدارس، سواء في المواد الدينية أو الفلسفية، مع توفير محتوى أكاديمي منظم يساعد في توعية الطلاب وتعزيز قدرتهم على فهم ومواجهة الشبهات.
5. تشجيع التعاون بين الباحثين في مختلف التخصصات العلمية، مثل الفلسفة، والعلوم الاجتماعية، والدراسات الدينية، لتطوير نموذج تفسيري شامل يدرس ظاهرة الشكوك العقدية بطريقة متكاملة تساهم في تحديد الأسباب والحلول الفعالة.

الهوامش والإحالات:

- (1) ينظر: العويضي. أثر استخدام الإنترنت على العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة السعودية في محافظة جدة.
- (2) ينظر: القحطاني، الدعوة إلى إنكار وجود الله في وسائل التواصل الاجتماعي: 157 - 209.
- (3) ينظر: الجبوري، شبكات التواصل الاجتماعي وتأثيراتها الفكرية والأخلاقية: 261 - 300.
- (4) ينظر: العزاوي، تأثير الانفتاح الثقافي ووسائل التواصل الاجتماعي على عقيدة المجتمع المسلم: 20 - 38.
- (5) ينظر: سالم، أثر العقيدة الإسلامية في مقاومة الانحراف الفكري: 7 - 38.
- (6) ينظر: مصطفى، وآخرون، المعجم الوسيط: 490.
- (7) ينظر: كحالة، معجم المؤلفين: 210.
- (8) ينظر: المسيري، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية: 21/1.
- (9) ينظر: الديبسي، والطاهات، دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الرأي العام: 399.
- (10) رواه: مسلم، صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب بيان الوسوسة في الإيمان، ح (134) وما بعده.
- (11) رواه: البخاري، صحيح البخاري، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب ما يكره من كثرة السؤال، ح (1296)؛ مسلم، صحيح مسلم، في الإيمان باب بيان الوسوسة، ح (136)، لكن بلفظ "قال الله عز وجل إن أمتك لا يزالون يقولون ما كذا وما كذا حتى يقولوا: هذا الله خلق الخلق فمن خلق الله؟"، وكان علاج النبي ﷺ لمثل هذه الوسواس من انفع الادوية كما بينه ابن تيمية فقد: "أمر بالإيمان، وأمر بالاستعاذة، وأمر بالانتهاء، ولا طريق إلى نيل المطلوب من النجاة والسعادة إلا بما أمر به لا طريق غير ذلك، وبيان ذلك من وجوه..". ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل: 309.
- (12) انظر ما رواه: أبو داود، سنن أبي داود: 12-10/5، باب لزوم السنة، ح (4604)؛ الترمذي، سنن الترمذي، في العلم، باب ما نهى عنه أن يقال عند حديث النبي ﷺ، ح (2663، 3715).
- (13) ينظر: ابن تيمية، منهاج السنة النبوية: 306، 321.
- (14) ينظر: الخضر، السعودية سير دولة ومجتمع: 36.
- (15) ينظر: العبدلي، أثر استخدام وسائل التواصل على إعادة تشكيل القيم: 442.
- (16) ينظر: العبدلي، أثر استخدام وسائل التواصل على إعادة تشكيل القيم: 445؛ غوبتا، وهيو بروكس، وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيرها على المجتمع: 56.
- (17) ينظر: العبدلي، ماجد. أثر استخدام وسائل التواصل على إعادة تشكيل القيم: 468.
- (18) الفيومي، المصباح المنير: 320.
- (19) ينظر: نفسه، والصفحة نفسها.
- (20) ينظر: نكيري، دستور العلماء: 142.



- (21) ينظر: عسيري، الشك أسبابه وآثاره وعلاج الإسلام له: 17.
- (22) ينظر: عسيري، الشك أسبابه وآثاره وعلاج الإسلام له: 107-136، 185-216، الجاسر، ترياق نحو معالجة تأصيلية للشبهات الفكرية: 159.
- (23) ينظر: عامري، براهين وجود الله: 476، 490؛ الأسمرى، النظريات العلمية الحديثة: 1303/2.
- (24) ينظر: القرني، موقف الفكر الحدائ من أصول الاستدلال في الإسلام: 51.
- (25) ينظر السيف، ظاهرة التأويل الحديثة في الفكر العربي المعاصر: 100-177؛ السحمودي، مناج الفكر العربي المعاصر في دراسة قضايا العقيدة والتراث: 29-180.
- (26) ينظر: الجاسر، ترياق نحو معالجة تأصيلية للشبهات الفكرية: 173-187؛ العمري، مناهج المستشرقين ومواقفهم من النبي ﷺ: 307.
- (27) ينظر: دراز، الدين: بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان: 83-84؛ عامري، براهين وجود الله: 208-220.
- (28) ينظر: كلومك، ردود علماء الغرب على الإلحاد المعاصر: 1 / 42-44؛ عامري، براهين وجود الله: 61-62.
- (29) ينظر: بدوي، موسوعة الفلسفة: 1 / 590.
- (30) ابن تيمية، منهاج السنة النبوية: 1 / 143.
- (31) ابن تيمية، أحمد. بيان تلبيس الجهمية لابن تيمية: 3 / 450.
- (32) ينظر: عامري، براهين وجود الله: 67.
- (33) ينظر: نفسه: 82.
- (34) ينظر: عسيري، الشك أسبابه وآثاره وعلاج الإسلام له: 63.
- (35) ينظر: الشاطبي، الاعتصام: 1 / 163.
- (36) ينظر: الجاسر، ترياق نحو معالجة تأصيلية للشبهات الفكرية: 43.
- (37) ينظر: كلونك، ردود علماء الغرب على الإلحاد المعاصر: 1 / 45؛ الجاسر، ترياق نحو معالجة تأصيلية للشبهات الفكرية: 44-46.
- (38) ينظر: الأسمرى، النظريات العلمية الحديثة: 2 / 1196؛ الجاسر، ترياق نحو معالجة تأصيلية للشبهات الفكرية: 37-41.
- (39) ينظر: غوبتا، هيو بروكس، وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيرها على المجتمع: 58.
- (40) ينظر: فرج، سيكولوجية وسائل التواصل الاجتماعي: 66.
- (41) المسيري، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية: 1 / 285.
- (42) ينظر: فرج، سيكولوجية وسائل التواصل الاجتماعي: 15.
- (43) نفسه: 16.
- (44) ينظر: نفسه: 17.
- (45) نفسه: 137.
- (46) المسيري، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية: 1 / 287.
- (47) ينظر: عامري، العلومية الأدلجة الإلحادية للعلم في الميزان: 28-33.
- (48) غيو، الله موجود أدلة فلسفية: 27.
- (49) ينظر: الأسمرى، النظريات العلمية الحديثة: 2 / 953.



- (50) ينظر: عسيري، الشك أسبابه وآثاره وعلاج الإسلام له: 32.
- (51) كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة: 484.
- (52) الأسمرى، النظريات العلمية الحديثة: 856/2.
- (53) ينظر: المسيري، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية الموجزة: 21/1.
- (54) نفسه: 214/1.
- (55) نفسه: 21/1.
- (56) الأسماعيلي، اعتقاد أئمة الحديث: 78؛ ابن أبي زمنين، أصول السنة: 293.
- (57) ينظر: ابن قيم الجوزية، مدارج السالكين: 147، 146/2.
- (58) ابن قيم الجوزية، شفاء العليل: 203، مدارج السالكين: 318/2.
- (59) مكي، ظاهرة الصراع في الفكر الغربي بين الفردية والجماعي: 12.
- (60) ينظر: فرج، سيكولوجية وسائل التواصل الاجتماعي: 23.
- (61) أحمد، أعداء الحداثة مراجعات العقل الغربي في تأزم فكر الحداثة: 168.
- (62) ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل: 88، 87/1.
- (63) ينظر: الحصري، دعوة الملحدين دراسة تأصيلية ووقفات علمية: 65-85.

المراجع:

- محمد، م. س. (1434). *أعداء الحداثة: مراجعات العقل الغربي في تأزم فكر الحداثة*. السعودية: مركز دار الوعي.
- الأسماعيلي، أ. (1412). *اعتقاد أئمة الحديث*. مركز دار العاصمة.
- الأسمرى، ح. (2012). *النظريات العلمية الحديثة: مسيرتها الفكرية وأسلوب الفكر التغريبي العربي في التعامل معها*. مركز تأصيل للدراسات والبحوث.
- بدوي، ع. (1984). *موسوعة الفلسفة*. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- ابن تيمية، أ. (1426). *بيان تلبيس الجهمية*. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف.
- ابن تيمية، أ. (1406). *منهاج السنة النبوية* (محمد بن رشاد سالم، تحقيق). جامعة الإمام محمد بن سعود.
- ابن تيمية، أ. (1411). *درء تعارض العقل والنقل* (محمد بن رشاد سالم، تحقيق). جامعة الإمام محمد بن سعود.
- ابن تيمية، أ. (1426). *بيان تلبيس الجهمية*. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف.
- الخضر، ع. (2010). *السعودية سير دولة ومجتمع*. الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
- الدبيسي، ع، الطاهات، ز. (2013). *دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الرأي العام لدى طلبة الجامعات الأردنية*. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية* 4 (1)، 66-81.
- دراز، م. (2014). *الدين: بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان*. مكتبة الفنون والآداب، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع.
- ابن أبي زمنين، م. (1415). *أصول السنة*. مكتبة الغرباء الأثرية.
- السحمودي، ش. (2010). *مناهج الفكر العربي المعاصر في دراسة قضايا العقيدة والتراث*. مركز تأصيل للدراسات والبحوث.
- السيف، خ. (2010). *ظاهرة التأويل الحديثة في الفكر العربي المعاصر*. مركز تأصيل للدراسات والبحوث.
- الشاطي، إ. (1412). *الاعتصام*. دار ابن عفان.
- عامري، س. (2018). *براهين وجود الله*. مركز تكوين للدراسات.



- عامري، س. (2021). *العلمية: الأدلجة الإلحادية للعلم في الميزان*. رواسخ.
- العبدلي، م. (2024). أثر استخدام وسائل التواصل على إعادة تشكيل القيم: دراسة تطبيقية على المجتمع السعودي. *مجلة بحوث العلاقات العامة للشرق الأوسط*، (51)، 441-476.
- العمرى، ر. (2015). *مناهج المستشرقين ومواقفهم من النبي: عرض ونقد*. مركز تأصيل للدراسات والبحوث
- العويضي، إ. (2004). *أثر استخدام الإنترنت على العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة السعودية في محافظة جدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية.
- غوبتا، و. هيو بروكس. (2017). *وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيرها على المجتمع* (عاصم سيد عبدالفتاح، ترجمة). المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- غيو، ف. (2019). *الله موجود: أدلة فلسفية* (فاطمة الزهرة، ترجمة). مركز تكوين للدراسات.
- فرج، د. (2024). *سيكولوجية وسائل التواصل الاجتماعي* (عمر فتحي، ترجمة). مركز المحروسة للنشر.
- الفيومي، أ. (د. ت.). *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير*. المكتبة العلمية.
- القرني، م. (2018). *موقف الفكر الحدائي من أصول الاستدلال في الإسلام*. مركز الدراسات والبحوث البيان.
- ابن قيم الجوزية، م. (1398). *شفاء العليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة والتعليل*. دار الكتاب المعرفة.
- ابن قيم الجوزية، م. (1416). *مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين*. دار الكتاب العربي.
- كرم، ي. (2012). *تاريخ الفلسفة الحديثة*. مؤسسة هندواي.
- كلونك، ج. (2022). *ردود علماء الغرب على الإلحاد المعاصر*. دار وقف دلائل للنشر.
- محمد، ع. (2024). *دعوة الملحدين: دراسة تأصيلية ووقفات علمية*. مركز حصين للدراسات.
- المسيري، ع. (1999). *موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية*. دار الشروق.
- مصطفى، إ. الزيات، أ. عبد القادر، ح. النجار، م. (1972). *المعجم الوسيط*. مجمع اللغة العربية، المكتبة الإسلامية.
- مكي، أ. (2008). *ظاهرة الصراع في الفكر الغربي بين الفردية والجماعية*. مركز التأصيل للدراسات والبحوث.
- نكري، ع. ع. (2000). *دستور العلماء أو جامع العلوم في اصطلاحات الفنون* (حسن هاني فحص، تعريب من الفارسية؛ ط. 1). دار الكتب العلمية.

Arabic References

- Muhammad. M. S. (1434). *a 'da' al-hadāthah: Murāja' at al-'aql al-gharbi fi ta'azzum fikr al-hadāthah. al-Sa' ūdiyyah*. Markaz Dār al-Wa'y.
- Al'smā'yly, A. (1412). *i' tiqād a' immat al-hadīth*. Markaz Dār al-Āshimah.
- Al-asmarī, H. (2012). *al-naẓariyāt al-'ilmīyah al-hadīthah: masīratihā al-fikrīyah wa-uslūb al-Fikr al-taghrībī al-'Arabī fi al-ta' āmul ma' ahā*. Markaz ta'šīl lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth.
- Badawī, 'A. (1984). *Mawsū' at al-falsafah*. al-Mu'assasah al-'Arabīyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr.
- Ibn Taymiyah, A. (1426). *bayān Talbis al-Jahmiyah*. Majma' al-Malik Fahd li-Ṭibā' at al-Muṣḥaf.
- Ibn Taymiyah, A. (1406). *Minhāj al-Sunnah al-Nabawīyah* (Muhammad ibn Rashād Salīm, taḥqīq). Jāmi' at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd.
- Ibn Taymiyah, A. (1411). *Dar' Ta' āruḍ al-'aql wa-al-naql* (Muhammad ibn Rashād Salīm, taḥqīq). Jāmi' at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd.
- Ibn Taymiyah, A. (1426). *bayān Talbis al-Jahmiyah*. Majma' al-Malik Fahd li-Ṭibā' at al-Muṣḥaf.



- Al-Khidr, 'A. (2010). *al-Sa'ūdiyyah Sīyar Dawlat wa-mujtama'*. al-Shabakah al-'Arabīyah lil-Abhāth wa-al-Nashr.
- Al-dubaysi, 'A, walṭāhāt, Z. (2013). Dawr Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimā'ī fī tashkil al-ra'y al-'amm ladā ṭalabat al-jāmi'āt al-Urdunīyah, *Majallat Dirāsāt al-'Ulūm al-Insāniyah*. 4 (1), 66-81.
- Darāz, M. (2014). *al-Dīn: Buḥūth mumahhadah li-Dirāsāt Tārīkh al-adyān*. Maktabat al-Funūn wa-al-Ādab, Mu'assasat Iqra' lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Ibn Abi zmnayn, M. (1415). *uṣūl al-Sunnah*. Maktabat al-Ghurabā' al-Atharīyah.
- Aal-Saḥmūdī, S. (2010). *Manāhij al-Fikr al-'Arabī al-mu'āṣir fī dirāsah Qaḍāyā al-'aqidah wa-al-Turāth*. Markaz ta'ṣīl lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth.
- Al-Sayf, K. (2010). *Zāhirat al-ta'wīl al-ḥadīthah fī al-Fikr al-'Arabī al-mu'āṣir*. Markaz ta'ṣīl lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth.
- Al-Shāṭibī, I. (1412). *al-I'tiṣām*. Dār Ibn 'Affān.
- 'Āmirī, S. (2018). *Barāhīn wujūd Allāh*. Markaz takwīn lil-Dirāsāt.
- 'Āmirī, S. (2021). *al-'Imwyh: al-adlaj al-ilḥādīyah lil-'ilm fī al-mizān*. rwāskh.
- Al-'abdalī, M. (2024). Athar istikhdām wasā'il al-tawāṣul 'alā 'ādat tashkil al-Qayyim: dirāsah ṭabīqīyah 'alā al-mujtama' al-Sa'ūdī. *Majallat Buḥūth al-'Alāqāt al-'Āmmah lil-Sharq al-Awsaṭ*, (51), 441-476.
- Al-'umārī, R. (2015). *Manāhij al-mustashriqīn wa-mawāqifuhum min al-Nabī: 'arḍ wa-naqd*. Markaz ta'ṣīl lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth
- Ghūbtā, w. whyw brwks. (2017). *wasā'il al-tawāṣul al-ijtimā'ī wa-ta'thiruhā 'alā al-mujtama'* ('Āṣim Sayyid 'bdāltāh, tarjamāt). al-Majmū'ah al-'Arabīyah lil-Tadrib wa-al-Nashr.
- Ghyw, F. (2019). *Allāh mwjwd: adillat falsafīyah* (t Faṭīmah al-Zahrāh, tarjamāt). Markaz takwīn lil-Dirāsāt.
- Faraj, D. (2024). *Saykūlūjiyat wasā'il al-tawāṣul al-ijtimā'ī* ('Umar Faṭhī, tarjamāt). Markaz al-Maḥrūṣah lil-Nashr.
- Al-Fayyūmī, A. (N. D). al-Miṣbāḥ al-munīr fī Gharīb al-sharḥ al-kabīr. al-Maktabah al-'Ilmiyah.
- Al-Quranī, M. (2018). *Mawqif al-Fikr al-ḥadīth min uṣūl al-istidlāl fī al-Islām*. Markaz al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Bayān.
- Ibn Qayyim al-Jawziyah, M. (1398). *Shifā' al-'alīl fī masā'il al-qaḍā' wa-al-qadar wa-al-ḥikmah wa-al-ta'līl*. Dār al-Kitāb al-Ma'rīfah.
- Ibn Qayyim al-Jawziyah, M. (1416). *Madārīj al-sālikīn bayna Manāzil Iyyāka na'budu wa-īyyāka nasta'in*. Dār al-Kitāb al-'Arabī.
- Karam, Y. (2012). *Tārīkh al-falsafah al-ḥadīthah*. Mu'assasat Hindāwī.
- Klwnk, j. (2022). *rudūd 'ulamā' al-Gharb 'alā al-ilḥād al-mu'āṣir*. Dār waqafa Dalā'il lil-Nashr.
- Muḥammad, 'A. (2024). *Da'wat al-mulḥidīn: dirāsah ta'ṣīliyah wa-waqafāt 'ilmiyah*. Markaz Ḥaṣīn lil-Dirāsāt.
- Al-Misīrī, 'A. (1999). *Mawsū'at al-Yahūd wa-al-Yahūdīyah wa-al-Ṣiḥyūniyah*. Dār al-Shurūq.
- Muṣṭafā, I. Al-Zayyāt, U. 'Abd-al-Qādir, Ḥ. al-Najjār, M. (1972). al-Mu'jam al-Wasīṭ. Majma' al-lughah al-'Arabīyah, al-Maktabah al-Islāmiyah.
- Makkī, A. (2008). *Zāhirat al-ṣirā' fī al-Fikr al-gharīb bayna al-fardiyyah wa-al-jamā'īyah*. Markaz al-ta'ṣīl lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth.
- Nkry, 'A. (2000). *Dustūr al-'ulamā' aw Jāmi' al-'Ulūm fī iṣṭilāḥāt al-Funūn* (Ḥasan Ḥanī Fahs, ta'rib min al-Fārisīyah; 1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.





Interpretation of Surah As-Sajdah in Al-Baqali's (d. 576 AH) *Miftah al-Tanzil's* Tafsir Book: A critical Inspective study

Dr. Al-Jazi Saeed Hamad Al-Qahtani *

aljaza2030s@gmail.com

Abstract:

This study presents a critical verification of the interpretation of Surah As-Sajdah (verses 1–30) by Mohammed ibn Abi al-Qasim ibn Babjuk Al-Baqali (d. 562 AH), in his *Miftah al-Tanzil* Tafsir book. The study consists of two sections. The first section provides an analytical study of the author and the text. It examines the author's biography, the book's title, its attribution to Al-Baqali, and the manuscript, and the author's sources and methodological approach in this portion of the tafsir. The second section focuses on the standard verification of the text. The study aims to contribute scholarly preservation heritage of Quran exegesis, while also elucidating the meanings of the selected verses from Surah As-Sajdah. Key findings showed that Sheikh Mohammed ibn Abi al-Qasim Al-Baqali was a distinguished exegete whose work influenced subsequent scholars. Al-Baqali's tafsir was characterized by its brevity and focus. His interpretation is notable for its grammatical analysis of both canonical and non-canonical Quran recitation modes. Al-Baqali emphasized the significance of Quranic recitation modes and the occasions of revelation, highlighting their impact on textual meaning. The tafsir exhibits Mu'tazilite influences, derived from his teacher, Al-Zamakhshari.

Keywords: *Miftah al-Tanzil*, Babjuk, Surah As-Sajdah, Quranic exegesis scholars, Quranic sciences.

* Assistant Professor of Quranic Sciences, Department of Islamic Culture, College of Education and Human Development, University of Bisha, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Qahtani, A. S. H. (2025). Interpretation of Surah As-Sajdah in Al-Baqali's (d. 576 AH) *Miftah al-Tanzil's* Tafsir Book: A critical Inspective study. *Journal of Arts*, 13(1), 875 -902.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



تفسير سورة السجدة للبقالي (ت: 576هـ) من تفسيره (مفتاح التنزيل): دراسة وتحقيق

* د. الجازي سعيد حمد القحطاني

aljaza2030s@gmail.com

ملخص:

تناول هذا البحث تحقيق تفسير لآيات من سورة السجدة من الآية رقم (1) إلى (30) لمحمد بن أبي القاسم بن بابجوك البقالي (ت: 562هـ)، وقد جعلته على قسمين: الأول: قسم الدراسة، وتناولت فيه المؤلف والكتاب، فأما المؤلف فبينت اسمه ونسبه، ونشأته، ومكانته العلمية وثناء العلماء عليه، وتراثه العلمي، ووفاته، وأما الكتاب فبينت عنوانه، وتوثيق نسبه إلى المؤلف، والنسخة الخطية للكتاب وهي نسخة وحيدة كتبت بخط المؤلف وعلمها العمدة، وعرضت لبيان موارد المؤلف في هذه القطعة من التفسير، ومنهجه العام في التفسير. وأما القسم الثاني: فهو في تحقيق النص، وقد سلكت في تحقيقه المنهج المتبع في التحقيق العلمي. ويهدف البحث إلى خدمة التراث العلمي لعلماء التفسير وعلوم القرآن، والوقوف على معاني الآيات السابقة من سورة السجدة. وكان من أبرز النتائج ما يلي: الشيخ محمد بن أبي القاسم البقالي عالم من علماء التفسير، وقد استفاد منه من جاء بعده، وهو حجة في اللغة، والأدب. نحا البقالي فيه منى الإيجاز والتركيز، وتطرق فيه إلى مسائل عقدية، ونحو، وإعراب، وبلاغة وغيرها. تميز تفسيره بالتوجهات النحوية للقراءات المتواترة والشاذة. اهتم البقالي رحمه الله بالقراءات وأسباب النزول وبيّن أثرها في المعنى. ولم يخل تفسيره من النزعات الاعتزالية، ولعله تأثر بشيخه الزمخشري.

الكلمات المفتاحية: مفتاح التنزيل، بابجوك، سورة السجدة، علماء التفسير، علوم القرآن.

* أستاذ القرآن وعلومه المساعد - قسم الثقافة الإسلامية- كلية التربية والتنمية البشرية- جامعة بيشة - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: القحطاني، ا. س. ح. (2025). تفسير سورة السجدة للبقالي (ت: 576هـ) من تفسيره (مفتاح التنزيل): دراسة وتحقيق، مجلة الآداب، 13 (1)، 875-902.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.
وبعد:

إن الله جل في علاه نزل القرآن بلسان عربي مبين، لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم حميد، عجز بلغاء العرب وفصحائهم عن الإتيان بمثله، وأقبل عليه العلماء منذ نزل يتدبرون آياته، ويستنبطون أحكامه، ويُعملون أذهانهم في استنباط معانيه، وما زالت معانيه تفيض وبحاره تتجدد.

ولما كان القرآن الكريم بهذه المنزلة الرفيعة، والمكانة العالية، فقد عني به علماء الأمة قديماً وحديثاً تلاوة، وحفظاً، وفهماً، وتدبراً، وعملاً بما فيه، وأولوا تفسيره اهتماماً بالغاً، حتى لم يبق إمام في العلم إلا وله مصنف في التفسير ومساهمة فيه، فتركت هذه الأمة إرثاً ضخماً في التفسير، هو بحاجة إلى إبراز وإظهار، وكان من هذا التراث التفسيري الذي لم ير النور بعد كتاب (مفتاح التنزيل) للإمام: زين المشائخ، محمد بن أبي القاسم بن بابجوك، البِقالي (ت: 562هـ)، وقد وقعت على قطعة مخطوطة منه تتعلق بتفسير آيات من سورة السجدة من الآية (1) إلى (30)، فرغبت في تحقيقها ونشرها؛ خدمة لكتاب الله عز وجل، ومساهمة في إحياء التراث الإسلامي، وأسأل الله تعالى أن يسدّدني ويعينني ويتقبله مني.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

تتجلى أهمية هذا الموضوع في النقاط التالية:

- 1- هذا الكتاب يتعلق بتفسير كتاب الله تعالى الذي هو أشرف الكلام وأفضله، ولا أهم من بيان كلام الله تعالى وإيضاح معانيه.
- 2- أن مؤلف الكتاب ذو مكانة علمية رفيعة، وله باع في التحقيق، نال به حسن ثناء الأئمة من بعده، فنشر علمه وإظهاره حق علينا، لا سيما أنه -على ما له من مكانة علمية- لم تحظ مؤلفاته بالنشر.
- 3- نشر هذه القطعة من الكتاب تحقق الرغبة عندي في خدمة التراث العلمي لعلماء التفسير وعلوم القرآن، والمساهمة في نشره.
- 4- أن هذه القطعة من الكتاب لم تُحقق من قبل، ولم تر للنور، كحال الكتاب كله حيث لم يزل مخطوطاً وبعضه مفقوداً.

أسئلة البحث:

يقوم البحث على الإجابة عن التساؤل التالي:

■ ما هو نص المخطوط المراد تحقيقه؟

ويتفرع عن هذا التساؤل تساؤلات فرعية ضرورية هي:

1. ما اسم الكتاب، وما مدى صحة نسبته لمؤلفه؟
2. ما هي سيرة مؤلف الكتاب؟ وما أبرز معالمها وما هي آثاره؟
3. ما هي مواصفات المخطوط المحقق؟ وأين مصادره؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات تم الحديث عن كل سؤال في مبحث أو مطلب في القسم الأول وهو قسم الدراسة، وأما قسم التحقيق فكان جواباً عن التساؤل الأول.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:



1. إخراج جزء من تفسير: (مفتاح التنزيل) للآيات (1-30) من سورة السجدة بأقرب صورة أرادها المؤلف.
2. الوقوف على معاني وشرح الآيات (1-30) من سورة السجدة.
3. التعريف بالمؤلف وإبراز مكانته العلمية.
4. إيزار منهج زين المشائخ البقالي في التفسير.

الدراسات السابقة:

بعد البحث والسؤال -بحسب الإمكان- ومراجعة بعض قوائم الرسائل الموجودة في المكتبات، والبحث في فهرس الرسائل العلمية، لم أقف على من حقق هذا التفسير أو قام بطباعته، ونظراً لكون المخطوط الذي بين أيدينا ناقصاً فقد اجتمعت في البحث عن تتمته في فهرس المخطوطات حول العالم ما أمكن، ولم أعثر على ما يفيد ذلك، إلا بعض الأجزاء من بعض السور.

إلا أن أ. د. ممدوح بن تركي بن محمد القحطاني أستاذ التفسير وعلوم القرآن بقسم الدراسات الإسلامية. كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالدوامي، قد نشر بحثاً في مجلة تبیان للدراسات القرآنية العدد (39)، بتاريخ: 2021، من (ص 189-285)، بعنوان (محمد بن أبي القاسم بن بابجوك البقالي ت. 562 هـ. ومعالم منهجه في الموجود من تفسيره مفتاح التنزيل)، وتناول فيه بإسهاب ترجمة المؤلف وحقق فيها ودقق، واستوعب جل مؤلفاته وفصل فيها، كما أنه عرّف بالكتاب واسمه وحرر تسميته وجمع فيها قدرًا بديعاً من النصوص والتقوليات، ثم عرّف بمخطوطة الكتاب وذكر أن نسخها فقط نسختان ووصف كل نسخة، ثم ذكر مصادر المؤلف وملاحق تفسيره ثم فصل في فصل كامل منهجه في التفسير مبتدأً بمنهجه في التفسير المأثور، ثم منهجه في علوم اللغة ومسائل الاعتقاد والأحكام ثم إعماله لقواعد التفسير وترجيحاته وردوده ثم ختم الحديث عن علوم القرآن في تفسيره، وهذا البحث متين وحقيق بالإشادة لما فيه من الإجادة والإضافة.

وهذا البحث لا يشارك بحثي هذا إلا في قسم الدراسة – وقد أفدت منه كثيراً- بينما بحثي هذا تحقيق للمخطوط في

الموضوع المذكور.

خطة البحث:

قسمت العمل في تحقيق المخطوط ودراسته إلى مقدمة وقسمين رئيسيين، وخاتمة وثبت بالمصادر والمراجع، وتفصيلها على النحو التالي:

المقدمة، وفيها أهمية الموضوع، وسبب اختياره، والدراسات السابقة، وخطة الدراسة.

القسم الأول: الدراسة، وفيه مبحثان:

المبحث الأول: التعريف بالمؤلف، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: اسمه ونسبه، نشأته.

المطلب الثاني: مكانته العلمية وثناء العلماء عليه.

المطلب الثالث: مؤلفاته.

المطلب الرابع: وفاته.

المبحث الثاني: التعريف بالمخطوط، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: عنوان المخطوط، وتوثيق نسبته إلى المؤلف.

المطلب الثاني: نسخه الخطية.

المطلب الثالث: موارده في التفسير.

المطلب الرابع: منهجه العام في التفسير.

القسم الثاني: النص المحقق.

الخاتمة.

فهرس المصادر والمراجع.

منهج البحث:

اتبعت في البحث في قسم الدراسة المنهج الاستقرائي والمنهج الوصفي التحليلي، بينما في قسم التحقيق اتبعت المنهج المتبع في تحقيق المخطوطات، وهو على النحو التالي:

1. نسخت الجزء المراد تحقيقه، حسب القواعد الإملائية الحديثة.
2. اعتنيت بنقل نص المصنف، وما كان من ألفاظ النص غير مقروء فقد أضفت له ما يناسب استقامة معنى الجملة أو العبارة متى لزم ذلك، مستفيدة من مصادر ومراجع أصول الشافعية، مع تمييز اللفظ المضاف بين معقوفتين [] وأشرت له برقم في الحاشية.
3. أشرت إلى السقط أو التكرار وما يحتمل الخطأ في الهامش.
4. اكتفيت بالإشارة إلى مظان المسائل في المراجع والمصادر المناسبة، متجنبة التعليق؛ بغية الاختصار.
5. وثقت النقول والأقوال من مصادرها المعتمدة، فإن لم يتيسر فمن المصادر التي نقلت عنهم.
6. عرفت بالكلمات الغريبة، والمصطلحات العلمية تعريفاً موجزاً، وذلك إذا لم يكن قد عرفها الشارح فأحيل إلى موطن تعريفه من الكتاب.
7. ترجمت للأعلام الوارد ذكرهم في الشرح ترجمة موجزة.
8. التزمت بعلامات الترقيم، وضبط ما يحتاج قدر الإمكان.

القسم الأول: الدراسة، وفيه مبحثان

المبحث الأول: التعريف بالمؤلف، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: اسمه ونسبه، ومولده، ونشأته.

اسمه ونسبه: هو أبو الفضل محمد بن أبي القاسم بن بابجوك الخوارزمي البِقالي⁽¹⁾، ويعرف أيضاً بالأدمي؛ لحفظه «كتاب الأدمي» في النحو⁽²⁾.

اشتهر بلقب زين المشائخ الأدمي.

والبِقالي: ضبطها أهل العلم: بِفَتْحِ الْمُوحِدَةِ وَالْقَافِ الْمُشَدَّدَةِ، وَبَعْدَ الْأَلْفِ لَامٌ⁽³⁾.

ونسبه على وجهين:

الوجه الأول: البِقالي. وهي الأشهر، واعتمدها السمعاني في الأنساب ووافقه الذهبي⁽⁴⁾.

الوجه الثاني: البِقالي. ذكر الذهبي أنها من العجم، فقال: "والعجم يزيدون الياء"⁽⁵⁾.

والبِقالي هو: من يَبِيعُ الْأَشْيَاءَ الْمُتَفَرِّقَةَ مِنَ الْفَوَاكِهِ الْيَابِسَةِ وَتَخَوُّهَا وَمِنْ يَبِيعُ الْخَضِرَ مِنَ الْبُقُولِ الرُّطَبَةِ⁽⁶⁾.

وبابجوك: "بائنين موحدتين يَبِيعُهُمَا أَلْفَ بَعْدَهُمَا جِيمٌ وَبَعْدَ الْوَاوِ كَافٌ"⁽⁷⁾.

والخوارزمي: هذه النسبة إلى بلدة خوارزم، لها ذكر في الفتوح على حدة، فتحها قتيبة بن مسلم الباهلي، وكان بها ومنها

جماعة كثيرة من العلماء والأئمة⁽⁸⁾.

وضبطها الحموي بقوله: "أوله بين الضمة والفتحة، والألف مستترقة مختلصة ليست بألف صحيحة، هكذا يتلفظون

به" (9).

وهي اسم للإقليم وللمدينة، ويقع هذا الإقليم على ضفاف نهر جيحون، يحدّها من الشرق والجنوب بلاد خراسان، ومن أهم مدنها: كاث، والجرجانية، وخيو، وخوارزم، وتقع اليوم في الجزء الغربي من أوزبكستان إحدى الجمهوريات المستقلة عن الاتحاد السوفيتي سابقاً، وتعدّ واحدة من أشهر المدن في المنطقة كونها مسقط رأس كوكبة من العلماء والأعلام، وأرض الرباط لعدد من الدول المتعاقبة أيضاً⁽¹⁰⁾.

مولده: لم أقف على سنة مولده، غير أن الذهبي ذكر في وفاته أنه توفي سنة ست وسبعين وخمسمائة (576هـ)، وقد نيّف على السبعين⁽¹¹⁾. فعلى هذا تكون ولادته بعد عام (492هـ) تقريباً.

نشأته: لم تذكر المصادر التي وقفت عليها شيئاً عن نشأته وحياته العلمية، ويظهر من سنة وفاته أنه عاش ما بين (492- إلى 576هـ) وهي الفترة التي حكم فيها السلاجقة خوارزم، وامتد حكمهم من عام 490 هـ إلى 628 هـ⁽¹²⁾.

المطلب الثاني: مكانته العلمية وثناء العلماء عليه

كان رحمه الله فقيهاً في المذهب الحنفي، وهو عمدة المتأخرين من الحنفية وقد اعتمد قوله جمع من فقهاء الحنفية منهم حسين بن علي السغناقي في كتابه النهاية في شرح الهداية⁽¹³⁾، وابن مازة الحنفي في المحيط البرهاني في الفقه النعماني فقه الإمام أبي حنيفة⁽¹⁴⁾، والشلي في حاشيته على تبين الحقائق شرح كنز الدقائق⁽¹⁵⁾، وغيرهم.

وقد أثنى عليه الأئمة، وأشادوا بعلمه، فمن ذلك: قول الإمام محمود بن محمد الخوارزمي: "كان إماماً في الأدب وحجة في لسان العرب، أخذ علم الأدب واللغة عن فخر خوارزم الزمخشري، وجلس بعده مكانه، وكان جمّ الفوائد، كثير الفرائد، حسن الاعتقاد، تقى الفؤاد، طيب الصّحبة، كريم النفس نزيه العرض، مشغلاً بالإفادة، وتصنيف التصانيف"⁽¹⁶⁾، وتبعه على هذا الثناء ياقوت الحموي⁽¹⁾.

وقال اللكنوي: "كان إماماً فاضلاً فقيهاً مناظراً خبيراً بالمعاني والبيان"⁽¹⁷⁾.

المطلب الثالث: مؤلفاته.

ترك الشيخ جمعا من المصنفات في مختلف العلوم والفنون، قال ابن قاضي شهبه: "له تصانيف كثيرة، كلها حسنة، وعند الناس مقبولة"⁽¹⁸⁾.

فمن تصانيفه: «شرح الأسماء الحسنى»⁽¹⁹⁾، و«أسرار الأدب وافتخار العرب»⁽²⁰⁾، و«مفتاح التنزيل» و«كافي التراجم بلسان الأعاجم»⁽²¹⁾، و«أذكار الصلاة»⁽²²⁾، والهداية في المعاني والبيان⁽²³⁾، و«إعجاز القرآن»⁽²⁴⁾، والإعجاب، في علم الإعراب⁽²⁵⁾، و«جمع التفاريق في الفروع»⁽²⁶⁾، وغيرها كثير.

ويظهر من تعدد مصنفاته ضلوعه في علوم العربية والفقه الحنفي، وأنّه هذين الفنين قد أكثر فيهما التصنيف.

المطلب الرابع: وفاته.

مات بجرجانية خوارزم، سنة ست وسبعين وخمسمائة، وقد نيّف على السبعين⁽²⁷⁾.

المبحث الثاني: التعريف بالمخطوط، وفيه أربعة مطالب.

المطلب الأول: عنوان المخطوط، وتوثيق نسبته إلى المؤلف.

اشتهر الكتاب باسم (مفتاح التنزيل)، وقد سماه بهذا الاسم جمع من المؤرخين، منهم:

ياقوت الحموي في معجم الأدباء⁽²⁸⁾، والذهبي في تاريخه⁽²⁹⁾، والداودي في طبقات المفسرين⁽³⁰⁾، والصفدي في الوافي في الوفيات⁽³¹⁾، ومحيي الدين الحنفي في الجواهر المضية في طبقات الحنفية⁽³²⁾، وابن ناصر الدين في توضيح المشتبه⁽³³⁾.

والسيوطي في بغية الوعاة⁽³⁴⁾، وحاجي خليفة في كشف الظنون⁽³⁵⁾، وبهذا الاسم يوجد مخطوط معهد المخطوطات العربية، بالقاهرة، مصر، رقم الحفظ: (118) عن داماد إبراهيم⁽³⁶⁾.

وذكره بعضهم بكتاب في التفسير، ولم يسمه بشيء، منهم: ابن المستوفي في تاريخ إربل⁽³⁷⁾، والذهبي في تاريخه⁽³⁸⁾، وابن ناصر الدين في توضيح المشتبه⁽³⁹⁾، ومحيي الدين الحنفي في الجواهر المضية في طبقات الحنفية⁽⁴⁰⁾، والسيوطي في طبقات المفسرين⁽⁴¹⁾، وحاجي خليفة في سلم الوصول إلى طبقات الفحول⁽⁴²⁾، وانفرد إسماعيل البغدادي فسماه «مصباح التنزيل في التفسير»⁽⁴³⁾، ولعل الأصوب في اسمه هو: «مفتاح التنزيل» كما ذكره ياقوت الحموي، لأنه أقرب عصرا إلى المؤلف، وتبعه الآخرون، وأما تسميته التفسير فلعلهم قصدوا الوصف العام للكتاب ولم يقصدوا اسمه المعين.

المطلب الثاني: نسخه الخطية، ووصفها، ونماذج منها

بعد البحث المتواصل، والسؤال عنه أهل الخبرة لم يتيسر لي الوقوف إلا على نسخة خطية فريدة، قد كُتبت بخط مشرقى واضح كبير ونُقِطت حروفه المعجمة، ووُضِعَ الشكل لما أشكل من الكلمات؛ وكتبت أسماء السور بخط مميز واضح. ومصدرها: مكتبة الأسكوريال والمخطوطة ذات وجه واحد، وعدد أوراقها (5) ورقات، وفي كل صفحة 20 سطرا، وفي كل سطر قرابة 19 كلمة، وتنتهي كل ورقة منها بالتعقيبية، وهي أول كلمة في الورقة اللاحقة، تأكيدا لاتصال الكلام وعدم السقط.

وقد اطلعت على ما ذكره أ. د. ممدوح القحطاني من نسخ الكتاب في بحثه (محمد بن أبي القاسم بن بابجوك البقالي ت. 576 هـ ومعالم منهجه في الموجود من تفسيره مفتاح التنزيل)، في مجلة تبيان للدراسات القرآنية العدد (39)، حيث ذكر نسختين:

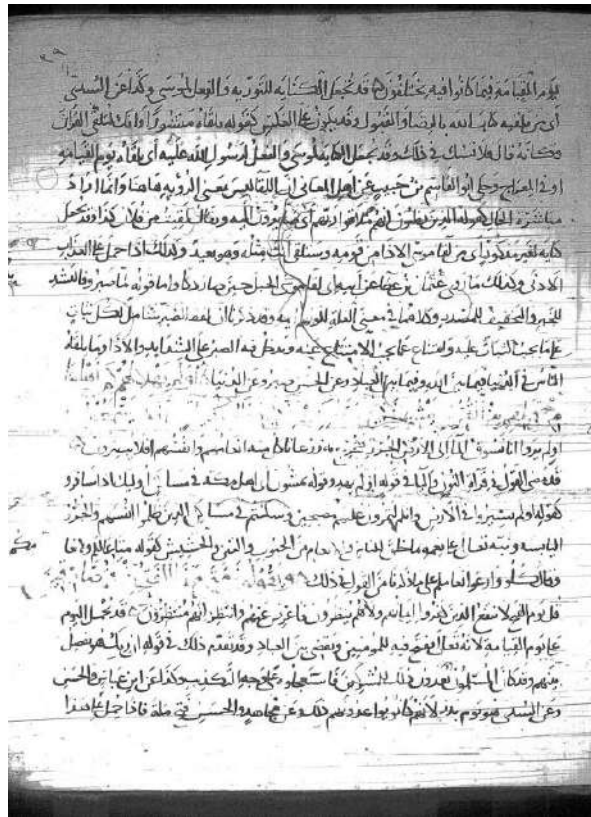
النسخة الأولى في مكتبة داماد إبراهيم وهي تبدأ من طه حتى آخر النمل.

والنسخة الثانية: في الظاهرية وهي تبدأ من أول القصص حتى آخر سورة النجم.

ولم أستطع العثور عليها.

نماذج من النسخ الخطية





المطلب الثالث: موارد في التفسير

بالنسبة لما في هذه النسخة التي وقفت عليها ويشملها التحقيق فإنه لم يظهر لي أنه اعتمد موردًا بعينه، وإنما اتضح لي أنه ينقل ما تيسر له من كتب السابقين له، وينص على بعض المفسرين، ويتصرف في العبارة، ويختصر ويقول: قيل فيه كذا، وقيل كذا ونحو ذلك من العبارات، ولعل من موارد حسب ما ظهر لي ما يلي، وإن لم ينص المصنف على ذلك:

- 1- تفسير البوزجاني، كتفسير المشيئة. وتقسيما إلى إلجائية، وقهر.
- 2- تفسير مقاتل بن حيان، وقد صرح باسمه في تفسير: ﴿إِنَّ لِحَنَّةً هِيَ الْمَأْوَى﴾ وعن ابن حيان: تأوي إليها أرواح الشهداء.
- 3- معاني القرآن للفراء كقوله في تفسير: ﴿أَفَمَنْ كَانَ مُؤْمِنًا كَمَنْ كَانَتْ فَاسِقًا لَا يَسْتَوُونَ﴾ وعن الفراء: إذا لم يكن الاثنان مَصْمُودَيْنِ ذهب بهما مذهب الجمع.

4- معاني القرآن وإعرابه لأبي إسحاق الزجاج، صرح باسمه في تفسير: ﴿أَفَمَنْ كَانَ مُؤْمِنًا كَمَنْ كَانَتْ فَاسِقًا لَا يَسْتَوُونَ﴾.

5- تفسير مجاهد قد نقل عنه في غير موضع منها في تفسير: ﴿قَدْ يَوْمَ الْفَتْحِ لَا يَنْفَعُ الَّذِينَ كَفَرُوا إِيمَانُهُمْ وَلَا هُمْ يُنْظَرُونَ﴾.

المطلب الرابع: منهج البقالي في تفسيره:

يعتبر تفسير البقالي من التفاسير المختصرة، فلم يتوسع رحمه الله في سرد الأقوال، وإيراد الروايات في تفسير الآية، ولم يعرج كثيرا على المذاهب الفقهية، والقضايا العقدية، وبيانه كما يلي:

- 1- عدم النقل الحرفي من المصادر، وأكثر نقله عن الآخرين بالمعنى، كقوله: ﴿تَجَافَى﴾ أي: ترتفع، ولا يتمكن، وليس المراد به، أنهم لا ينامون بالليل، إنما هو كقوله: ﴿وَعَلَى جُؤَيْهِمْ﴾ أي: لا يغفلون عن ذكر الله تعالى في أي حال كانوا، والدعاء قد يكون بمعنى العبادة على ما ذكرنا في مثله، وعن محمد بن كعب: «لا ينامون ما بين العشاء الأول إلى العشاء الآخرة» (44)، ومعناه: لا يغفلون عن العشاء، ولا يضيعونها، ولا ينامون نوم من لا يُبالي بها، وعن السدي: يتيقظون، وعن أبي العالية: يتجددون.
- 2- الإحالات إلى ما سبق بيانه أو تفسيره، ولم يكرر الأقوال. كقوله في تفسير: ﴿وَلَوْ شِئْنَا لَآتَيْنَا كُلَّ نَفْسٍ هُدًى﴾ وقد يُحمل على مشيئة الإلجاء، كقوله: ﴿إِنْ شِئْنَا نَنْزِلَ عَلَيْهِمْ مِنْ أَسْمَاءٍ ءَايَةٍ﴾ [سورة الشعراء: 4]. أي: لا يُغالب على ما نريد كما ذكرنا، في قوله: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَنْ فِي الْأَرْضِ﴾ [يونس: 99].
- 3- الاعتناء بالقراءات المتواترة والشاذة. كقوله في تفسير ﴿مَا أَخْفَى﴾ قال: وقرأ حمزة: ﴿مَا أَخْفَى﴾ بإرسال الياء، وقرأ محمد بن كعب: بفتح الفاء، أي: ما أخفى الله تعالى لهم، وفي قراءة عبد الله: (ما تخفي) بالنون.
- 4- الاهتمام بذكر سبب نزول الآية، كقوله في تفسير: ﴿أَفَمَنْ كَانَ مُؤْمِنًا كَمَنْ كَانَتْ فَاسِقًا لَا يَسْتَوُونَ﴾، وقد روي أن الآية نزلت في علي، والوليد بن عقبة، وكان بينهما منازعة في شيء، فقال الوليد: إلى كم تُهددني، فوالله، إني لأحدُ منك سنًا، وأشجع جنًا، وأبسط لسانًا، وأملأ حشواً في الكتبية، فقال له علي: إنك فاسق، فنزلت.
- 5- يذكر قواعد تفسيرية ومن ذلك قوله في تفسير: ﴿يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفًا وَطَمَعًا﴾: "ثم أخبر أن ذلك كله للخوف والطمع، وقد أكثر الناس من القول في ذلك: وتفسير الله تعالى أولى من تفسير غيره، وإذا ذكر في القرآن شيئاً مجملاً، وذكره في موضع آخر مفصلاً، كان ذلك تفسيراً لجميع ما ذكر منه؛ لأن القرآن كالسورة الواحدة، كما أطلق المتقين في مواضع، ووصفهم في بعضها". وكذلك أطلق الخوف والطمع، وفسرهما في قوله: ﴿يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةً رَبِّهِ﴾ [الزمر: 9].
- 6- ومما يلاحظ على المصنف أن تفسيره لم يخل من النزعات الاعتزالية، فقد تأثر بهم، ولا يصح كثيراً، ومن ذلك تقسيم مشيئة الله إلى القسمين: الأول: مشيئة تمكين واختيار، والثاني: مشيئة إلجاء وقهر وإجبار: كقوله في تفسير: ﴿وَلَوْ شِئْنَا لَآتَيْنَا كُلَّ نَفْسٍ هُدًى﴾ وقد يُحمل على مشيئة الإلجاء، كقوله: ﴿إِنْ شِئْنَا نَنْزِلَ عَلَيْهِمْ مِنْ أَسْمَاءٍ ءَايَةٍ﴾ [الشعراء: 4]. أي: لا يُغالب على ما نريد كما ذكرنا، في قوله: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَنْ فِي الْأَرْضِ﴾ [سورة يونس: 99] فكأنه قال: ولكننا تعبدناهم بالأمر والنهي، ووعدناهم، وأوعدناهم، فاستحقوا العذاب؛ لما خالفوا، وكلا الوجهين في تفسير البوزجاني.

القسم الثاني: النص المحقق

سورة السجدة مكية

وعن الحسن⁽⁴⁵⁾ إلا قوله: ﴿تَجَافَى جُنُوبُهُمْ عَنِ الْمَضَاجِعِ﴾ (46)، وقد يروى عن جابر (47) عن النبي صلى الله عليه: «أنه كان لا يأوي إلى فراشه حتى يقرأ هذه السورة وسورة تبارك» (48).

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿الَّذِينَ لَا يَرْجُونَ رَبَّهُمْ فِيهِمْ مِنْ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (٢) ﴿أَمْ يَقُولُونَ أَفْتَرَيْنَاهُ بَلْ هُوَ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ لِتُنذِرَ قَوْمًا مِمَّا أَتَتْهُمْ مِنْ نَذِيرٍ مِنْ قَبْلِكَ لَعَلَّهُمْ يَهْتَدُونَ﴾ (٣) [سورة السجدة: 1-3].

أي: هذا الذي يُتلى تنزيل، أو هذه الأحرف، أو هذا الذي ينزل عليك، وفيه تقديم، أي: تنزيل الكتاب من رب العالمين من عنده، نزل، وليس كما تقولون: أنه افتراه، و﴿أم﴾ بمعنى الألف، ومعناه: التحقيق⁽⁴⁹⁾.

وقوله: ﴿مَا أَنْتُمْ مِن نَّذِيرٍ﴾، أي: ما بُعث قبلك نبي في قريش⁽⁵⁰⁾، وقد يحمل على الفتنة⁽⁵¹⁾ بين عيسى ومحمد عليهما السلام، وهذا كقوله: ﴿لِنُنذِرَ قَوْمًا مَّا أُنذِرَ آبَاؤَهُمْ﴾ [يس:6]⁽⁵²⁾. وقد يحمل على أنه ما آتاهم بما هم عليه نبي كقوله: ﴿وَمَا آتَيْنَاهُم مِّن كُتُبٍ يَدْرُسُونَهَا﴾ [سورة سبأ:44]⁽⁵³⁾. والظاهر ما تقدم.

﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَىٰ عَلَى الْعَرْشِ مَا لَكُم مِّن دُونِهِ مِن وَلِيٍّ وَلَا شَيْعٍ أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ﴾ (٤) يُدِيرُ الْأَمْرَ مِنَ السَّمَاءِ إِلَى الْأَرْضِ ثُمَّ يُعْزِجُ إِلَيْهِ فِي يَوْمٍ كَانَ مِقْدَارُهُ أَلْفَ سَنَةٍ وَمَا تَعُدُّونَ (٥) ذَلِكَ عَلِيمٌ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ (٦) الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ. وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنسَانِ مِن طِينٍ (٧) ثُمَّ جَعَلَ نَسْلَهُ مِن سُلَالَةٍ مِّن مَّاءٍ مَّهِينٍ (٨) ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِن رُّوحِهِ. وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ (٩) [السجدة:4-9].

أي: ينزل الوحي بأمره في هذه المدة مسافة النزول خمسمائة عام، ومسافة الصعود كذلك⁽⁵⁴⁾. وقيل: أي مسيرة الشمس فوق الأرض وتحتها، وقد يحمل على التقديم، أي: يُدبر أمر العباد في يوم هذا مقداره عندهم، أو يُبين للملائكة تدبير العباد في هذه المدة، وما يُحدث من القضاء، فيفرغ منه الملائكة، ثم يسلم إليهم في كل وقت على هذا.

وقوله: ﴿ثُمَّ يُعْزِجُ إِلَيْهِ﴾ أي: ثم ترجع الملائكة إلى حيث يأمرهم تعالى، وإلى حيث رأوا في اللوح من الأمر والقضاء ما رأوا، وقد يجعل بمعنى: لا يخفى عليه ما عملوا من ذلك، وهذا كقوله: ﴿إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ﴾ [فاطر:10].

وقوله: ﴿إِلَيْهِ يَرْجِعُونَ﴾ [سورة الأنبياء:58]. ويُقال: رُفِعَ هذا الأمر إلى الأمير، وقد يُحمل على أن أعمال العباد ترجع إليه يوم القيامة، وهذا لا يحتمله الظاهر⁽⁵⁵⁾، وإنما قال: ﴿كَانَ مِقْدَارُهُ خَمْسِينَ أَلْفَ سَنَةٍ﴾ [سورة المعارج:4]. لأن ذلك يوم آخر، وهو يوم القيامة، وقد قال أيضاً: ﴿رَبِّكَ يَوْمَئِذٍ كَالْفَسْنَةِ﴾ [الحج:47]. وليس في هذا تناقض: إذا كان أحد اليومين غير الآخر، وقد يُحمل قوله: ﴿خَمْسِينَ أَلْفَ سَنَةٍ﴾ [المعارج:4]، على المعنى، وقوله: ألف سنة، على مقدار المسافة، أو على المواقف المختلفة⁽⁵⁶⁾.

وقوله: ﴿أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ﴾ [سورة السجدة:7]. بسكون اللام على التكرير، أي: أحسن خلق كل شيء، وبفتحها على أن كل شيء خَلَقَهُ⁽⁵⁷⁾، فقد أحسنه من حيث [37/ب] الحكمة، ولا يجوز أن يكون بمعنى: أعلم وألهم؛ لأن ذلك لا يتعدى إلى مفعولين⁽⁵⁸⁾، وقيل: أي عِلِمَ، كيف يخلق كل شيء⁽⁵⁹⁾.

ثم أخبر أن شكرهم قليل، وقد يكون على النفي، كما ذكرنا في قوله: ﴿فَقَلِيلًا مَّا يُؤْمِنُونَ﴾⁽⁶⁰⁾ [سورة البقرة:88]. ﴿وَقَالُوا أَإِذَا ضَلَلْنَا فِي الْأَرْضِ أَإِنَّا لَفِي خَلْقٍ جَدِيدٍ بَلْ هُم بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ كَافِرُونَ﴾ (١٠) ﴿قُلْ نُبَوِّئُكُمْ مَّا لَكُمُ الْمَوْتُ الَّذِي ذُكِّرْكُمْ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّكُمْ تُرْجَعُونَ﴾ (١١) [سورة السجدة:10-11].

استبعدوا البعث بعد الموت، وروي أن القائل: أبي بن خلف⁽⁶¹⁾، أي: إذا هلكنا وبطلنا، يقال: ضل الماء في اللبن، إذا ذهب، فلم يُر فيه أثره، قال القائل:

وَأَب مَضِيَّ لَوْهُ بَعَيْنٍ جَلِيَّةٍ (62)

أي: الذين دفنوه، وقوله: ﴿بَلْ﴾ يتضمن النفي والإثبات، أي: ليس ذلك ببعيد في قدرتنا، وإنما ينكرون الحق على وجه المعاندة من غير دليل، ثم أخبر أن موتهم بتدبيره تعالى وحكمه، وليس ذلك كما يظنون من الإهمال والتعطيل.

﴿وَلَوْ تَرَىٰ إِذِ الْمُجْرِمُونَ نَاكِسُوا رُءُوسِهِمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ رَبَّنَا أَبْصَرْنَا وَسَمِعْنَا فَارْجِعْنَا نَعْمَلْ صَالِحًا إِنَّا مُوقِنُونَ ﴿١٣﴾ وَلَوْ شِئْنَا لَآتَيْنَا كُلَّ نَفْسٍ هُدًى وَهَدَيْنَاهَا وَلَكِنْ حَقَّ الْقَوْلُ مِنِّي لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ ﴿١٤﴾ فَذُوقُوا يَمَا نَسِيتُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَٰذَا إِنَّا نَسِينَاكُمْ وَذُوقُوا عَذَابَ الْخُلْدِ يَمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿١٥﴾﴾ [سورة السجدة: 12-14].

هذا على التعجيب والتعظيم، أي: لو رأيت ذلك رأيت عظيمًا، ومعناه: فُطِرُوا رؤوسهم حياءً وذلاً، وسقطت النون للإضافة، وأضمر: يقولون: ربنا (63)، ثم أخبر أنهم يسألون الرجعة إلى الدنيا؛ ليعملوا للبعث، فقد أيقنوا به لما عينوه، وأما المشيئة، والهدى فقد عمل ذلك على الإجابة إلى ما يسألوا من الرجعة، أي: لو شئنا فعلنا ذلك، فرددناهم إلى الدنيا، وهديناهم، ولكن وجبت كلمة العذاب، وسبقت وأوجبت الحكمة أن لا يُردوا بعد ذلك، وأن ينزل بهم ما سبق من الوعيد لا محالة.

وقد يُحمل على مشيئة الإلجاء ⁽⁶⁴⁾، كقوله: ﴿إِن شَاءَ نَزَّلْنَا غَٰيِبَهُمْ مِن السَّمَاءِ آيَةً﴾ [سورة الشعراء: 4]. أي: لا يُغالب على ما نريد كما ذكرنا، في قوله: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَن فِي الْأَرْضِ﴾ [سورة يونس: 99]. فكأنه قال: ولكننا تعبدناهم بالأمر والنهي، ووعدناهم، وأوعدناهم، فاستحقوا العذاب؛ لما خالفوا، وكلا الوجهين في تفسير البُزجاني ⁽⁶⁵⁾.

وقد يحمل الهدى على الثواب، كقوله: ﴿يَهْدِيهِمْ رَبُّهُمْ بِإِذْنِهِمْ﴾ [يونس: 9]. ﴿لَوْ هَدَيْنَا اللَّهُ هُدًى نَّكْمُ﴾ [إبراهيم: 21]. أي: ولكن تقدّم الوعيد، ولا تبديل للكلمات.

وقوله: ﴿فَذُوقُوا﴾ أي: ويقال لهم: ذوقوا النسيان بمعنى الترك على ما تقدّم في مثله ⁽⁶⁶⁾. ﴿إِنَّمَا يُؤْمِنُ بِآيَاتِنَا الَّذِينَ إِذَا ذُكِّرُوا بِهَا خَرُّوا سُجَّدًا وَسَبَّحُوا بِحَمْدِ رَبِّهِمْ وَهُمْ لَا يَسْتَكْبِرُونَ ﴿١٥﴾ نَتَجَافَىٰ جُنُوبَهُمْ عَنِ الْمَضَاجِعِ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفًا وَطَمَعًا وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ ﴿١٦﴾ فَلَا تَعْلَمُ نَفْسٌ مَّا أُخْفِيَ لَهُم مِّن قُرَّةِ أَعْيُنٍ جَزَاءً يَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴿١٧﴾﴾ [السجدة: 15-17].

أي: من حكم الإيمان أن يكون المؤمن هكذا، كقوله: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ﴾ [الأنفال: 2]. أي: إذا وُعظوا بالقرآن خضعوا، وسجدوا في موضع السجود ⁽⁶⁷⁾، وقد يحمل على الصلاة والتسبيح فيها مخالفة للمنافقين؛ لأنهم كانوا إذا لم يرههم أحد انسلوا، ولم يُصلوا ⁽⁶⁸⁾.

وقوله: ﴿نَتَجَافَىٰ﴾ أي: ترتفع ⁽⁶⁹⁾، ولا يتمكن، وليس المراد به، أنهم لا ينامون بالليل، إنما هو كقوله: ﴿وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ﴾ [آل عمران: 191]. أي: لا يغفلون عن ذكر الله تعالى في أي حال كانوا، والدعاء قد يكون بمعنى العبادة على ما ذكرنا في مثله. وعن محمد بن كعب: «لا ينامون ما بين العشاء الأولى إلى العشاء الآخرة» ⁽⁷⁰⁾، ومعناه: لا يغفلون عن العشاء، ولا يُضيعونها، ولا ينامون نوم من لا يُبالي بها.

وعن السدي: يتيقظون ⁽⁷¹⁾. وعن أبي العالية: يتهدجون ⁽⁷²⁾.

ثم أخبر أن ذلك كله للخوف والطمع، وقد أكثر الناس من القول في ذلك، وتفسير الله تعالى أولى من تفسير غيره، وإذا ذكر في القرآن شيئاً مجملاً، وذكره في موضع آخر مفصلاً، كان ذلك تفسيراً لجميع ما ذكر منه؛ لأن القرآن كالسورة الواحدة، كما أطلق المتقين في مواضع، ووصفهم في بعضها، فقال: ﴿هَذَانِ نَتَقِينَ﴾ [البقرة: 2]. الذين ﴿أَعَدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ﴾ [آل عمران: 133]. الذين، كذلك أطلق الخوف والطمع، وفسرهما في قوله: ﴿يَحَذِّرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُوا رَحْمَةَ رَبِّهِ﴾ [الزمر: 9].

كانه قال: يحذر النيران، ويرجو الجنان، فقال: ﴿إِنَّا نَخَافُ مِنْ رَبِّنَا﴾ [الإنسان: 10]. ﴿إِنَّا كُنَّا قَبْلَ فِي أَهْلِنَا مُشْفِقِينَ﴾ [سورة الطور: 26]. ﴿وَيَخَافُونَ يَوْمًا كَانَتْ سُورُهُ مَسْطِيرًا﴾ [الإنسان: 7]. إلى نحوه، وهذه عادة الصالحين يعملون، ويخافون قوله: ﴿وَالَّذِينَ يُؤْتُونَ مَا آتَوْا وَقُلُوبُهُمْ وَجَلَةٌ﴾ [المؤمنون: 60]. وهو من التفسير للخوف أيضاً؛ لأنه قال: ﴿أَنَّهُمْ إِلَى رَبِّهِمْ رَاجِعُونَ﴾ [المؤمنون: 60]. وكذلك على هذه الصفة عن الملائكة مع هذا التفسير، فقال: ﴿وَيَرْجُونَ رَحْمَتَهُ وَيَخَافُونَ عَذَابَهُ﴾ [الإسراء: 57]. وكذلك قوله: ﴿إِنَّهُمْ كَانُوا يُسْرِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَيَذَرُونَكَ رِعَابًا وَهَبًا﴾ [الأنبياء: 90]. والنصب للحال، أو للمصدر، أو لسقوط اللام⁽⁷³⁾.

ثم أخبر تعظيم ما وعدهم تعالى على ذلك مما لا يخطر بالبال، ولا يحيط بتفصيله علم أحد، وجمع ذلك في قرة الأعين، على ما ذكرنا من تفسير ذلك، أي: مما يسر العين، وتستقر عنده، وتبرد برد السرور، كما جمع ذلك في قوله: ﴿وَلَكُمَّ فِيهَا مَا تَشْتَهُنَّ أَنْفُسُكُمْ﴾ [سورة فصلت: 31]. ﴿وَفِيهَا مَا تَشْتَهُيهِ الْأَنْفُسُ وَتَدُّ إِلَيْهِ الْأَعْيُنُ﴾ [الزخرف: 71]. ثم ختم ذلك بأنه جزاء على الأعمال كما قال: ﴿أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ﴾ [آل عمران: 133].

وقرأ حمزة: ﴿مَا أَخْفَى﴾ بإرسال الياء⁽⁷⁴⁾.

وقرأ محمد بن كعب: بفتح الفاء، أي: ما أخفى الله تعالى لهم⁽⁷⁵⁾.

وفي قراءة عبد الله: (ما نخفي) بالنون⁽⁷⁶⁾.

وفي قراءة محمد بن كعب: ﴿مَنْ ثَرَاتُ عَيْنٍ﴾ على الجمع⁽⁷⁷⁾، وقد روي عن النبي صلى الله عليه، أنه قال: يقول الله تعالى: «أعددت لعبادي [38/ب] الصالحين ما لا عين رأت، ولا أذن سمعت، ولا خطر على قلب بشر» ثم قرأ هذه الآية⁽⁷⁸⁾.

وعن الحسن: «هؤلاء قوم أخفوا طاعاتهم، فأخفى الله ثوابهم»⁽⁷⁹⁾، ومعناه: لا يعلم كنه ذلك، ولأنه لا يتناهى، فلا يمكن إحصاؤه وتقديره.

﴿أَمَنْ كَانَ مُؤْمِنًا كَمَنْ كَانَتْ فَاسِقًا لَا يَسْتَوُونَ﴾ (١٨) أَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَلَهُمْ جَنَّاتُ الْمَأْوَى نَزْلًا بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴿١٩﴾ وَأَمَّا الَّذِينَ فَسَقُوا فَمَأْوَاهُمُ النَّارُ كُلَّمَا أَرَادُوا أَنْ يَخْرُجُوا مِنْهَا أُعِيدُوا فِيهَا وَقِيلَ لَهُمْ ذُوقُوا عَذَابَ النَّارِ الَّتِي كُنْتُمْ بِهِ تَكْذِبُونَ ﴿٢٠﴾ وَلَنَذِيقَنَّهُمْ مِنَ الْعَذَابِ الْأَدْنَى دُونَ الْعَذَابِ الْأَكْبَرِ لَأَنَّهُمْ رَجَعُوا ﴿٢١﴾ وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ ذَكَرَ بَيَاتٍ رَبِّهِ ثُمَّ رَأَاهُ عَنْهَا إِنَّا مِنَ الْمُجْرِمِينَ مُنْقِمُونَ ﴿٢٢﴾ [السجدة: 18-22]. الاستفهام بمعنى الجحد، ثم ابتداء لا يستوون، فلهذا كان بلفظ الجمع، أي: المؤمنون والفاსقون تأكيداً للجحد الأول.

وعن الفراء: إذا لم يكن الاثنان مضمودين ذهب بهما مذهب الجمع⁽⁸⁰⁾.

وعن الزجاج نحوه⁽⁸¹⁾، والصحيح ما تقدم.

ثم بين تعالى ما تقدم من نفي التسوية، كقوله: ﴿لَا يَسْتَوِي أَصْحَابُ النَّارِ وَأَصْحَابُ الْجَنَّةِ﴾ [الحشر: 20]. وإنما أضاف الجنة إلى المأوى إضافة المنعوت إلى النعت، أي: الجنة التي يأوون إليها، كقوله: ﴿فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَى﴾ [النازعات: 41]. وعن ابن حيان⁽⁸²⁾: تأوي إليها أرواح الشهداء⁽⁸³⁾.

وقوله: ﴿كُلَّمَا أَرَادُوا﴾ [سورة السجدة: 20]. أي: كلما قاربوا الخروج في الظاهر؛ إذا رفعهم اللميب على ما تقدم في مثله، وأما العذاب الأدنى، فالقتل والأسر والضييق في المعاش، وما كانوا فيه من الجوع سبع سنين، وهو من الأقرب، أو من الأدون.

وعن مجاهد: «عذاب القبر»⁽⁸⁴⁾، وأما الأكبر: فيوم القيامة، وقد يحمل على قتال بدر، وإنما قال: ﴿لَأَنَّهُمْ رَجَعُوا﴾ (٢١) ولا رجوع يوم القيامة؛ لأن معناه التهديد بذلك، لا وقوعه، وقد روي أن الآية نزلت في علي، والوليد بن

عقبة⁽⁸⁵⁾، وكان بينهما منازعة في شيء، فقال الوليد: إلى كم تُهددني، فوالله، إني لأحدُ منك سنناً⁽⁸⁶⁾، وأشجع جنناً⁽⁸⁷⁾، وأبسط لسناً، وأملأ حشواً⁽⁸⁸⁾ في الكتبية، فقال له علي: إنك فاسق، فنزلت⁽⁸⁹⁾. وفي رواية الزهري، عن الحسن بن علي، أنه قال للوليد: كيف تشتم علياً، وقد سماه الله مؤمناً في عشر آيات، وسمّك فاسقاً⁽⁹⁰⁾.

ويروى عن النبي عليه السلام أنه قال: «من عمل ثلاثاً فقد أجرم: من عقد لواء بغير حق، ومن عَق والدِيه، ومن مشى مع ظالم لينصره»⁽⁹¹⁾.

وهذا لا يدل على تخصيص الاسم بذلك، وإنما نبّه على عظمها.

﴿وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ فَلَا تَكُنْ فِي مِرْيَةٍ مِنْ لِقَائِهِ وَجَعَلْنَاهُ هُدًى لِبَنِي إِسْرَءِيلَ ﴿٣٣﴾ وَجَعَلْنَا مِنْهُمْ آيَمَةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنَا لَمَّا صَبَرُوا وَكَانُوا بِآيَاتِنَا يُوقِنُونَ ﴿٣٤﴾ إِنَّ ذَاكَ هُوَ بِفَصْلِ بَيْنَهُمْ [39/1] يَوْمَ الْقِيَمَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ ﴿٣٥﴾﴾ [السجدة: 23-25].

قد تُجعل الكناية للتوراة، والفعل لموسى، وكذا عن السدي، أي: من تلقى كتاب الله بالرضا والقبول⁽⁹²⁾، وقد يكون على العكس، كقوله: ﴿يَلْقَاهُ مَنشُورًا﴾ [سورة الإسراء: 13]. ﴿وَلَيْكَ لَلْقَى الْقُرْآنُ﴾ [النمل: 6]. فكأنه قال: فلا تشك في ذلك⁽⁹³⁾.

وقد يُجعل الكناية لموسى، والفعل لرسول الله عليه، أي: تلقاه يوم القيامة، أو في المعراج⁽⁹⁴⁾، وحكى أبو القاسم بن حبيب⁽⁹⁵⁾، عن أهل المعاني: أن اللقاء ليس بمعنى الرؤية هاهنا، وإنما أراد مباشرة الحال، كقوله: ﴿الَّذِينَ يَطْمَنُونَ أَنَّهُمْ مُلْعَفُوا رَيْبِهِمْ﴾ [البقرة: 46]. أي: صاثرون إليه، ويقال: لقيتُ من فلان كذا⁽⁹⁶⁾.

وقد تُجعل كناية لغير مذكور، أي: من لقاء موسى الأذى من قومه، وستلقى أنت مثله⁽⁹⁷⁾، وهو بعيد، وكذلك إذا حمل على العذاب الأدنى، وكذلك ما روى عثمان بن عطاء عن أبيه، أي لقاء موسى الجبل حين صار دُغاً.

وأما قوله: ﴿لَمَّا صَبَرُوا﴾ فالتشديد للخبر، والتخفيف للمصدر، وكلاهما في معنى العلة؛ لكونهم أئمة، وقد ذكرنا أن لفظ الصبر شامل لكل ثبات على ما يجب الثبات عليه، وامتناع عما يجب الامتناع عنه، ويدخل فيه الصبر على الشدائد والأذى، وما يلقاه الناس في الدنيا فيما بين الله، وفيما بين العباد.

وعن الحسن: صبروا عن الدنيا.

﴿أَوَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ كَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنَ الْقُرُونِ يَمْشُونَ فِي مَسْجِدِهِمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً أَفَلَا يَسْمَعُونَ ﴿٣٦﴾ أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا سَوَّيْنَا الْمَاءَ إِلَى الْأَرْضِ الْجُرُزِ فَنُخْرِجُ بِهِ زَرْعًا تَأْكُلُ مِنْهُ أَنْفُسُهُمْ وَأَنْفُسُهُمْ أَفَلَا يُبْصِرُونَ ﴿٣٧﴾﴾ [سورة السجدة: 26-27].

قد مضى القول في قراءة النون والياء في قوله: ﴿أَوَلَمْ يَهْدِ﴾⁽⁹⁸⁾.

وقوله: ﴿يَمْشُونَ﴾ أي: أهل مكة في مساكن، أولئك إذا سافروا، كقوله: ﴿أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ﴾ [الروم: 9]. ﴿وَإِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ عَلَيْهِمْ مُصِيبِينَ﴾ [سورة الصافات: 137]. ﴿وَسَكَنْتُمْ فِي مَسْجِدِ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ﴾ [إبراهيم: 45]. والجُرز: اليابسة⁽⁹⁹⁾، ونبّه تعالى على نعمه بما خلق للناس والأَنْعَام من الحبوب والتبن⁽¹⁰⁰⁾ والحشيش⁽¹⁰¹⁾، كقوله: ﴿مَنْعًا لَكُمْ وَلِأَنْعَامِكُمْ﴾ [النازعات: 33].

وقال: ﴿كُلُوا وَارْعَوْا أَنْعَامَكُمْ﴾ [طه: 54]. على ما ذكرنا من القول في ذلك.

﴿وَيَقُولُونَ مَتَى هَذَا الْفَتْحُ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ ﴿٣٨﴾ قُلْ يَوْمَ الْفَتْحِ لَا يَنْفَعُ الَّذِينَ كَفَرُوا إِيْمَتُهُمْ وَلَا هُمْ يُنْظَرُونَ ﴿٣٩﴾ فَأَعْرَضَ عَنْهُمْ فَنَسُوا مَا كَانُوا فِيهِ لَبِئْسَ الْأَوَّلُ ﴿٤٠﴾﴾ [السجدة: 28-30].



قد يُحمل اليوم على يوم القيامة؛ لأنه تعالى يفتح فيه للمؤمنين، ويقضي بين العباد، وقد تقدّم ذلك في قوله: ﴿إِنَّ رَبَّكَ هُوَ يَفْصِلُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَمَةِ﴾ [السجدة: 25]. وقد كان المسلمون يُعدون ذلك للمُشركين، فاستعجلوه على وجه التّكذيب⁽¹⁰²⁾، وكذا عن ابن عباس⁽¹⁰³⁾، والحسن.

وعن السدي: هو يوم بدر؛ لأنهم كانوا يواعدونهم ذلك⁽¹⁰⁴⁾.

وعن مجاهد⁽¹⁰⁵⁾، والحسن: فتح مكة، فإذا حُمِلَ على هذا⁽¹⁰⁶⁾ [39/ب].

النتائج

بعد تيسير الله لي إكمال تحقيق ودراسة جزء من تفسير البقالي، خلصت إلى النتائج التالية:

1- الشيخ محمد بن أبي القاسم البقالي عالم من علماء التفسير، وقد استفاد منه من جاء بعده، وهو حجة في اللغة والأدب.

- 2- البقالي ليس مجرد ناقل لأقوال من سبقه في التفسير بل له ترجيحات في التفسير.
- 3- نحا البقالي فيه منحنى الإيجاز والتركيز، وتطرق فيه إلى مسائل عقدية، ونحو، وإعراب، وبلاغة وغيرها.
- 4- تعددت المصادر التي نقل عنها المؤلف، مما كان له الأثر الواضح في غزارة المادة العلمية.
- 5- تميز تفسيره بالتوجهات النحوية للقراءات المتواترة والشاذة.
- 6- اهتم البقالي رحمه الله بالقراءات وأسباب النزول وبيّن أثرها في المعنى.
- 7- لم يخل تفسيره من النزعات الاعتزالية، ولعله تأثر بشيخه الزمخشري.

التوصيات:

تحقيق بقية تفسير الإمام البقالي تحقيقاً علمياً، لأنه لم يطبع منه -حسب علمي- شيء.

حث طلبة العلم والباحثين على تتبع المخطوطات التفسيرية والسعي في تحقيقها.

الهوامش والإحالات:

- (1) ترجمته في: الحموي، معجم الأدباء: 5/19؛ القرشي، الجواهر المضية في طبقات الحنفية: 392/4؛ الصفدي، الوافي بالوفيات: 340/4؛ الذهبي، تاريخ الإسلام: 268/12؛ السيوطي، طبقات المفسرين: 117، بغية الوعاة: 1/215، الداودي، طبقات المفسرين: 230/2؛ حاجي خليفة، كشف الظنون لحاجي خليفة: 51، 84، 91؛ الباباني، هدية العارفين: 98/2.
- (2) القرشي، الجواهر المضية في طبقات الحنفية: 393/4.
- (3) السمعاني، الأنساب: 280/2؛ الذهبي، المشتبه في أسماء الرجال: 51؛ ابن ناصر الدين، توضيح المشتبه: 574/1.
- (4) ينظر: السمعاني، الأنساب: 280/2.
- (5) الذهبي، المشتبه في أسماء الرجال: 51.
- (6) ابن ناصر الدين، توضيح المشتبه: 574/1.
- (7) ينظر: الصفدي، الوافي بالوفيات: 242/4.
- (8) السمعاني، الأنساب للسمعاني: 213/5.
- (9) الحموي، معجم البلدان: 395/2.
- (10) ينظر: الحميري، الروض المعطار للحميري: 224؛ لسترنج، بلدان الخلافة الشرقية: 489، مؤنس، أطلس تاريخ الإسلام: 405.



- (11) ينظر: الذهبي، تاريخ الإسلام: 268/12.
- (12) حمدي، الدولة الخوارزمية والمغول: 28.
- (13) ينظر: السغناقي، النهاية في شرح الهداية: 50/2.
- (14) ينظر: ابن مآزة، المحيط البرهاني: 160/1.
- (15) ينظر: الزيلعي، تبين الحقائق شرح كنز الدقائق، وحشية الشلي: 15/1.
- (16) ابن الساعي، الدر الثمين في أسماء المصنفين: 131، ونقله باختصار: الحموي، معجم الأدباء: 2618/6؛ الذهبي، تاريخ الإسلام: 285/12، وغيرهم
- (17) اللكوني، الفوائد المهيبة في تراجم الحنفية: 162.
- (18) ابن سعد، الطبقات: 158.
- (19) ينظر: الحموي، معجم الأدباء: 261/6؛ ابن الساعي، الدر الثمين في أسماء المصنفين: 131؛ حاجي خليفة، كشف الظنون: 81/1.
- (20) ينظر: ابن الساعي، الدر الثمين في أسماء المصنفين: 131؛ حاجي خليفة، كشف الظنون: 81/1.
- (21) حاجي خليفة، كشف الظنون: 394/1.
- (22) نفسه، كشف الظنون: 1/1.
- (23) ينظر: الحموي، معجم الأدباء: 2618/6؛ حاجي خليفة، كشف الظنون: 2040/2.
- (24) حاجي خليفة، كشف الظنون: 488/1.
- (25) ينظر: الحموي، معجم الأدباء: 2618/6؛ حاجي خليفة، كشف الظنون: 81/1.
- (26) حاجي خليفة، كشف الظنون: 596/1.
- (27) ينظر: الحموي، معجم الأدباء: 2618/6؛ ابن الساعي، الدر الثمين في أسماء المصنفين: 131؛ الذهبي، تاريخ الإسلام: 286/12؛ القرشي، الجواهر المضية في طبقات الحنفية: 393/4، وللاستزادة ينظر: القحطاني، محمد بن أبي القاسم بن بابجوك البقالي ت. 562 هـ ومعالم منهجه في الموجود من تفسيره مفتاح التنزيل: 208-209.
- (28) الحموي، معجم الأدباء: 2618/6.
- (29) الذهبي، تاريخ الإسلام: 286/12.
- (30) الداودي، طبقات المفسرين: 232/2.
- (31) الصفدي، الوافي بالوفيات: 242/4.
- (32) القرشي، الجواهر المضية في طبقات الحنفية: 372/2.
- (33) ابن ناصر الدين، توضيح المشتبه: 577/1.
- (34) السيوطي، بغية الوعاة: 215/1.
- (35) حاجي خليفة، كشف الظنون: 1760/2.
- (36) خزانة التراث - فهرس مخطوطات: 250/96.
- (37) ابن المستوفي، تاريخ اربل: 570/2.
- (38) الذهبي، تاريخ الإسلام: 139/39.



- (39) ابن ناصر الدين، توضيح المشتبه: 1/ 577.
- (40) القرشي، الجواهر المضية في طبقات الحنفية: 2/ 372.
- (41) السيوطي، طبقات المفسرين: 117. لكنه غاير بين كتاب التفسير، ومفتاح التنزيل.
- (42) حاجي خليفة، سلم الوصول إلى طبقات الفحول: 3/ 67.
- (43) الباباني، هدية العارفين: 2/ 98.
- (44) لم أقف على قوله، وروي نحوه عن أنس فقد نقل: النحاس، معاني القرآن: 5/ 304، عن قتادة عن أنس قال: «يتيقظون بين العشاء والعتمة فيصلون».
- (45) الحسن بن أبي الحسن البصري، واسم أبيه يسار، (بالتحتانية والمهملة) الأنصاري مولا هم، ثقة، فقيه، فاضل مشهور، وكان يرسل كثيرا ويدلس، قال البزار: كان يروي عن جماعة لم يسمع منهم فيتجاوز ويقول: حدثنا وخطبنا يعني قومه الذين حدثوا وخطبوا بالبصرة، مات سنة عشر ومائة، وقد قارب التسعين.
- (46) لم أقف على قول الحسن رحمه ولكن قال نحوه مقاتل بن حيان: "سورة السجدة مكية إلا آية واحدة نزلت بالمدينة في الأنصار وهي قوله- تعالى:- «تَتَجَافَى جُنُوبُهُمْ» مقاتل، تفسير مقاتل: 3/ 447.
- (47) جابر بن عبد الله بن حرام الأنصاري السلمي الصحابي الجليل وأحد المكثرين عن النبي ﷺ وهو من أهل بيعة الرضوان وأهل السيق في الإسلام كثير العلم، وتوفي سنة (74 هـ) وقيل (68) وهو آخر من مات من أهل العقبة. ينظر: ابن حجر، الإصابة: 1/ 213؛ ابن الأثير، أسد الغابة: 1/ 207، 208.
- (48) أخرجه: البخاري، الأدب المفرد: 414، ح (1207)، من طريق شهاب بن سوار قال: حدثني المغيرة بن مسلم، عن أبي الزبير، عن جابر قال: كان رسول الله ﷺ لا ينام حتى يقرأ: ﴿الم تنزيل﴾ [السجدة: 2] و: ﴿تبارك الذي بيده الملك﴾، فيه عنعنة أبي الزبير وهو مدلس مشهور، وقال: الترمذي، سنن الترمذي: 5/ 18؛ «وروى زهير قال: قلت لأبي الزبير: سمعت من جابر، يذكر هذا الحديث؟ فقال أبو الزبير: إنما أخبرني به صفوان أو ابن صفوان، وكان زهيراً أنكر أن يكون هذا الحديث عن أبي الزبير، عن جابر. وصفوان الذي يروي عنه أبو الزبير: هو صفوان بن عبد الله بن صفوان بن أمية القرشي المكي، وهو ثقة. -كما في تقريب التهذيب: 454- فالحديث صحيح إن شاء الله.
- (49) اختلف المفسرون في معنى: ﴿أم﴾ إلى أربعة أقوال: الأول: أم بمعنى ألف الاستفهام، والميم: صلة: أي: (أيقولون) كما قال المصنف. الثاني: ﴿أم﴾ بمعنى بل يقولون: افتراه محمد من تلقاء نفسه. الثالث: ﴿أم﴾ بمعنى الواو، يعني: ويقولون. الرابع: فيه إضمار، مجازة: فهل يؤمنون به أم يقولون افتراه؟ وهو استفهام توبيخ. ينظر: ابن الأحنف، البستان في إعراب مشكلات القرآن: 2/ 77.
- (50) وبه فسره: ابن سلام، تفسير يحيى بن سلام: 2/ 685، وتبعه عليه الإمام: الزمخشري، الكشاف: 3/ 507: ﴿ما أتاهم من نَذِيرٍ مِنْ قَبْلِكَ﴾ كقوله: ﴿ما أنذر أبائهم﴾، وذلك أن قريشا لم يبعث الله إليهم رسولا قبل محمد ﷺ "اهـ
- (51) أهل الفترة هم: «الأمم الكائنة بين أزمنة الرسل، الذين لم يرسل إليهم الأول ولا أدركوا الثاني، كالأعراب الذين لم يرسل إليهم عيسى ولا لحقوا النبي ﷺ» والفترة بهذا التفسير تشمل ما بين كل رسولين، ولكن الفقهاء إذا تكلموا في الفترة فإنما يعنون: «التي بين عيسى والنبي ﷺ». السيوطي، الحاوي للفتاوي: 2/ 253.
- (52) وهذا القول عزاه البيهقي إلى ابن عباس ومقاتل فقال في صدد جملة: ﴿لَتُنذِرَ قَوْمًا مَا أَتَاهُمْ مِنْ نَذِيرٍ مِنْ قَبْلِكَ﴾: "وقال ابن عباس، ومقاتل: ذلك في الفترة التي كانت بين عيسى ومحمد صلوات الله عليهما" اهـ ولم أقف على أثر ابن عباس مسندا.

(53) قال يحيى بن سلام: ﴿وَمَا آتَيْنَاهُمْ مِنْ كُتُبٍ يَدْرُسُونَهَا﴾ يقرؤونها بما هم عليه من الشرك، ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا إِلَيْهِمْ قَبْلَكَ مِنْ نَذِيرٍ﴾، كقوله: ﴿لِتُنذِرَ قَوْمًا مَا أَتَاهُمْ مِنْ نَذِيرٍ مِنْ قَبْلِكَ﴾ ينظر: ابن سلام، تفسير يحيى بن سلام: 2/768.

(54) هذا القول هو اختيار ابن جرير الطبري فإنه قال بعدما ساق الخلاف في هذه المسألة: "وأولى الأقوال في ذلك عندي قول من قال: معناه يدبر الأمر من السماء إلى الأرض، ثم يعرج إليه في يوم كان مقداره ذلك في عروج ذلك الأمر إليه ونزوله إلى الأرض ألف سنة مما تعدون من أيامكم خمسمائة في النزول وخمسمائة في الصعود؛ لأن ذلك أظهر معانيه وأشبهها بظاهر التنزيل "اه، الطبري، جامع البيان: 21/93.

(55) ذكره: الزمخشري، الكشاف: 4/220، وتعبه البِقالي بقوله: هذا لا يحتمله الظاهر. وهو كما قال.

(56) ففي سورة المعارج ﴿تَعْرُجُ الْمَلَائِكَةُ وَالرُّوحُ إِلَيْهِ فِي يَوْمٍ كَانَ مِقْدَارُهُ خَمْسِينَ أَلْفَ سَنَةٍ﴾، وفي السجدة ﴿يُدَبِّرُ الْأَمْرَ مِنَ السَّمَاءِ إِلَى الْأَرْضِ ثُمَّ يَعْرُجُ إِلَيْهِ فِي يَوْمٍ كَانَ مِقْدَارُهُ أَلْفَ سَنَةٍ مِمَّا تَعُدُّونَ﴾ في هذا الموضعان قد يوهم ظاهرهما التعارض، وقد جمع بينهما البغوي، معالم التنزيل: 6/300: بقوله: ﴿ثُمَّ يَعْرُجُ﴾ يَصْعَدُ، ﴿إِلَيْهِ﴾ جَبْرِيلُ بِالْأَمْرِ، ﴿فِي يَوْمٍ كَانَ مِقْدَارُهُ أَلْفَ سَنَةٍ مِمَّا تَعُدُّونَ﴾ أي: في يوم واحد من أيام الدنيا وَقَدَّرَ مَسِيرَةَ أَلْفِ سَنَةٍ، خمسمائة نزوله، وخمسمائة صُعوده، لِأَنَّ مَا بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ خَمْسُمِائَةِ عَامٍ، يَقُولُ: لَوْ سَارَ فِيهِ أَحَدٌ مِنْ بَنِي آدَمَ لَمْ يَقْطَعْهُ إِلَّا فِي أَلْفِ سَنَةٍ، وَالْمَلَائِكَةُ يَقْطَعُونَ فِي يَوْمٍ وَاحِدٍ، هَذَا فِي وَصْفِ عُرُوجِ الْمَلَكِ مِنَ الْأَرْضِ إِلَى السَّمَاءِ، وَأَمَّا قَوْلُهُ: ﴿تَعْرُجُ الْمَلَائِكَةُ وَالرُّوحُ إِلَيْهِ فِي يَوْمٍ كَانَ مِقْدَارُهُ خَمْسِينَ أَلْفَ سَنَةٍ﴾ (المعارج-4)، أَرَادَ مَدَّةَ الْمَسَافَةِ بَيْنَ الْأَرْضِ إِلَى سِدْرَةِ الْمُنْتَهَى الَّتِي هِيَ مَقَامُ جَبْرِيلَ، يَسِيرُ جَبْرِيلُ وَالْمَلَائِكَةُ الَّذِينَ مَعَهُ مِنْ أَهْلِ مَقَامِهِ مَسِيرَةَ خَمْسِينَ أَلْفَ سَنَةٍ فِي يَوْمٍ وَاحِدٍ مِنْ أَيَّامِ الدُّنْيَا.

واختار العلامة: الشنقيطي، أضواء البيان: 5/277 وجهاً آخر للجمع بينهما فقال: الأول: عن ابن عباس من أن يوم الألف في سورة الحج: هو أحد الأيام الستة التي خلق الله فيها السماوات والأرض، ويوم الألف في سورة السجدة، هو مقدار سير الأمر وعروجه إليه تعالى ويوم الخمسين ألفاً، هو يوم القيامة.

الوجه الثاني: أن المراد بجميعها يوم القيامة، وأن اختلاف زمن اليوم إنما هو باعتبار حال المؤمن، وحال الكافر؛ لأن يوم القيامة أخف على المؤمن منه على الكافر كما قال تعالى: ﴿فَذَلِكَ يَوْمَئِذٍ يَوْمٌ عَسِيرٌ عَلَى الْكَافِرِينَ غَيْرُ يَسِيرٍ﴾ اهـ (57) قَرَأَ ابْنُ كَثِيرٍ وَأَبُو عَمْرٍو وَابْنُ غَامِرٍ ﴿خَلَقَهُ﴾ سَاكِنَةَ اللَّامِ، وَقَرَأَ نَافِعٌ وَعَاصِمٌ وَحَمْزَةً وَالْكَسَاءُ ﴿بِ﴾ بَفَتْحِ اللَّامِ. ينظر: ابن مجاهد، السبعة في القراءات: 516.

وذهب: الطبري، جامع البيان: 18/597، إلى أن كلتا القراءتين صحيحة فقال: والصواب من القول في ذلك عندي أن يقال: إنهما قراءتان مشهورتان، قد قرأ بكل واحدة منهما علماء من القراء صحيحاً المعنى، وذلك أن الله أحكم خلقه، وأحكم كل شيء خلقه، فبأيتهما قرأ القارئ فمصيب.

(58) عزا الفراء، معاني القرآن: 2/331، هذا المعنى إلى أبي جعفر المديني فقال: ويقرأ: ﴿أَحْسَنَ كُلِّ شَيْءٍ خَلَقَهُ﴾ قَرَأَهَا أَبُو جَعْفَرٍ الْمَدَنِيُّ كَأَنَّهُ قَالَ: أَلْهِم خَلْقَهُ كُلَّ مَا يَحْتَاجُونَ إِلَيْهِ فَالْخَلْقُ، مَنْصُوبُونَ بِالْفِعْلِ الَّذِي وَقَعَ عَلَى (كَلَّ) كَأَنَّكَ قُلْتَ: أَعْلَمَهُمْ كُلَّ شَيْءٍ وَأَحْسَنَهُمْ، وَقَدْ يَكُونُ الْخَلْقُ مَنْصُوبًا كَمَا نُصِبَ قَوْلُهُ: ﴿أَمْرًا مِنْ عِنْدِنَا﴾، فِي أَشْبَاهَ لَهُ كَثِيرَةٌ مِنَ الْقُرْآنِ.

وهذا المعنى رجحه: الطبري، جامع البيان: 20/171، فقال: وأما على القراءة الأخرى التي هي بتسكين اللام، فإن أولى تأويلاته به قول من قال: معنى ذلك: أعلم وألهم كل شيء خلقه، هو أحسنهم، كما قال: ﴿الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى﴾؛ لِأَنَّ ذَلِكَ أَظْهَرَ مَعَانِيهِ. اهـ

(59) هذا المعنى ذكره: مقاتل، تفسير مقاتل: 3/449، فقال: "يعني: عَلَّمَ كَيْفَ يَخْلُقُ الْأَشْيَاءَ مِنْ غَيْرِ أَنْ يُعَلِّمَهُ أَحَدًا" اهـ



(60) قال: الواحدي، التفسير البسيط: 3/ 136، "والعرب قد تستعمل لفظ القِلَّة في موضع النفي، فتقول: قلما رأيت من الرجال مثله، وقلما تزورنا، يريدون النفي لا إثبات القليل.

(61) قال به ابن عباس ؓ: ذكر السيوطي، الدر المنثور: 6/ 540: "وأخرج ابن المنذر، عن ابن جريج، عن عطاء بن أبي رباح، أنه سمع ابن عباس ؓ يقول: ﴿أَنَذَا ضَلَلْنَا فِي الْأَرْضِ أَننَا لَفِي خَلْقٍ جَدِيدٍ﴾ كيف نعاد ونرجع كما كنا وأُخْبِرْتُ أَنَّ الَّذِي قَالَ: ﴿أَنَذَا ضَلَلْنَا﴾ أَبِي بَنِي خَلْف.

(62) هذا صدر البيت، وعجزه: وَغَوَدَرَ بِالْجَوْلَانِ حَزْمٌ وَنَائِلٌ. والبيت من قصيدة النابغة الذبياني يرثي النعمان بن الحارث بن أبي شمر الغساني، ويريد بقوله: (مضلوه)، أي: دفنوه وأخفوه في التراب، وهو الشاهد هنا قال تعالى: ﴿وَقَالُوا إِذَا ضَلَلْنَا فِي الْأَرْضِ أَأَنَّا لَفِي خَلْقٍ﴾ والبيت في: النابغة الذبياني، ديوانه: 121، ونقل منه: ابن منظور، لسان العرب: 11/ 395، مادة: (ضلل).

(63) النحاس، معاني القرآن: 5/ 303، قال: "والمعنى ولو ترى إذ المجرمون ناكسوا رؤوسهم عند ربه لرأيت ما تعتبر به اعتباره شديدا والمعنى: (يقولون: ربنا) ثم حذف القول أيضا" اهـ

(64) لعل المصنف رحمه الله تأثر في هذا التقسيم بالمعتزلة، فإنهم يقسمون مشيئة الله إلى قسمين: الأول: مشيئة تمكين واختيار الثاني: مشيئة إلقاء وقهر وإجبار، فالله قد شاء الطاعات والإيمان من المكلفين باختيارهم، وعلى ذلك تحمل الآيات المقتضية أنه أراد منهم الصلاح، وأما مشيئة القهر والإجبار، وهو أن يخلق فيهم الطاعة جبراً ويشاء ذلك منهم جبراً، فلم يشأ ذلك منهم، ولو شاء ذلك منهم لوقع لا محالة، ولكن تبطل فائدة التكليف وعليه يحمل قوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَأَمَنَّ مَنْ فِي الْأَرْضِ كُلَّهُمْ جَمِيعًا﴾. ينظر: العمراني، الانتصار في الرد على المعتزلة القدرية الأشرار: 1/ 294. ومذهب أهل السنة والجماعة: أن ما وقع من الأفعال إنما وقع بمشيئة الله، وما لم يقع إنما لم يقع لأن الله لم يشأه، سواء في ذلك الطاعة أو المعصية أو ما ليس بطاعة ولا معصية من المباحات، والمشيئة عند أهل السنة لا يلزم منها الحب والرضا وإنما تتعلق بالإرادة الكونية القدرية التي لا يخرج شيء في الوجود عنها سواء كان طاعة أو معصية، فإذا كان الفعل طاعة فإنه يكون واقعاً بمشيئة الله وبجبهه ورضاه وإذا كان معصية فإنه يكون واقعاً بمشيئة الله وعدم حبه ورضاه لذلك. ينظر: ابن قيم الجوزية، شفاء العليل لابن القيم رحمه الله: 43- 49.

(65) لم يتبين لي من هو، وقد جاء في: السمعاني، الأنساب: 1/ 412، حمد بن محمد بن حمد بن مرداس أبو منصور البوزجاني الحاكم الفقيه. تفقه ببلخ عند أبي القاسم الصفار، ثم سكن نيسابور، سمع منه الحاكم أبو عبد الله. مات سنة (386 هـ)، ولم يذكر له تفسير. ينظر ترجمته في: المنصوري، الروض الباسم في تراجم شيوخ الحاكم: 1/ 472: الذهبي، تاريخ الإسلام: 2/ 117.

(66) ابن فارس، معجم اللغة: 866، قال: "الْبَسِيَان: الترك، قال الله جَلَّ وَعَزَّ: ﴿نَسُوا اللَّهَ فَنَسِيَهُمْ﴾"، وقال الطبري، جامع البيان: 14/ 339، "قوله تعالى: ﴿نَسُوا اللَّهَ فَنَسِيَهُمْ﴾ معناه: تركوا الله أن يطيعوه ويتبعوا أمره، فتركهم الله من توفيقه وهدايته ورحمته" اهـ وقال أيضاً: ﴿وَإِذْ كُنَّا نَسِيَتْ﴾ وأولى القولين في ذلك بالصواب، قول من قال: معناه: واذكر ربك إذا تركت ذكره، لأن أحد معاني النسيان في كلام العرب الترك.

(67) أنظر: ابن العثيمين، تفسير القرآن الكريم- تفسير سورة السجدة: 79، قال: "قال بعضهم: المرادُ خَرُّوا سُجَّدًا في مَوْضِع السُّجُود؛ يعني: خَرُّوا سُجَّدًا؛ إذا مَرَّتْ بِهِمْ آيَاتُ سَجْدَةٍ سَجَدُوا، أَمَّا إِذَا دُكِّرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ بَدُونِ أَنْ تَمُرَّ بِهِمْ آيَاتُ سَجْدَةٍ فَإِنَّهُمْ لَا يَسْجُدُونَ، وَلَكِنَّ الصَّوَابَ خِلَافُ ذَلِكَ؛ فَالصَّوَابُ أَنَّ الْمَعْنَى: الَّذِينَ إِذَا دُكِّرُوا بِهَا انْقَادُوا لَهَا وَخَضَعُوا لَهَا، وَلَا يَلْزَمُ مِنْ ذَلِكَ

أن يكون السُّجُودُ مباشراً للتَّذْكِيرِ؛ فقولُه تعالى: {الَّذِينَ إِذَا ذُكِّرُوا بِهَا خَرُّوا سُجَّدًا} يعني: حتى في المُسْتَقْبَل، فلا يلزم أن يكون جوابُ الشَّرْطِ مباشراً له" اهـ

(68) روي هذا التفسير عن ابن عباس ؓ قال: ابن عطية، المحرر الوجيز: 4/ 361 "وقد روي عن ابن جريج ومجاهد أن هذه الآية نزلت بسبب قوم من المنافقين كانوا إذا أقيمت الصلاة خرجوا من المسجد فكان الركوع يقصد من هذا" اهـ (69) قاله: الدينوري، غريب القرآن: 345.

«أي ترتفع».

(70) لم أقف على قوله، وروي نحوه عن أنس فقد نقل: النحاس، معاني القرآن: 5/ 304، عن قتادة عن أنس قال: «يتيقظون بين العشاء والعنمة فيصلون».

(71) كذا نقله المصنف عن السدي، والصواب أنه مروى عن أنس بن مالك ؓ فقد أخرج: أبو داود سنن أبي داود: 2/ 35، ح (1321)، من طريق سعيد، عن قتادة، عن أنس بن مالك، في هذه الآية: «تتجاف جنوبهم عن المضاجع يدعون ربهم خوفا وطمعا ومما رزقناهم ينفقون» [السجدة: 16]، قال: «كانوا يتيقظون ما بين المغرب والعشاء يصلون». وإسناده صحيح.

(72) لم أجده مسندا سوى ما ذكره: أبو إسحاق، الثعالبي، الكشف والبيان عن تفسير القرآن: 21/ 288، في تفسير «تتجاف جنوبهم»: "وقال أبو العالية والحسن ومجاهد وابن زيد: هو التهجّد وقيام الليل" اهـ

(73) قال: مكي بن أبي طالب، مشكل إعراب القرآن: 2/ 568، قوله: «خَوْفًا وَطَمَعًا» مفعولان من أجلهما وقيل مصدران.

(74) قال: ابن مجاهد، السبعة في القراءات: 516، قرأ حمزة وحده «أَخْفَى» ساكنة الياء. وقرأ الباقر «أَخْفَى» يفتح الياء.

(75) يعني «ما أخفى» بفتح أوله، وفتح الفاء على البناء للفعل وهو الله، أي: ما أخفى الله لهم، وهي قراءة شاذة. انظر: الزجاج، معاني القرآن: 4/ 207؛ أبو حيان، البحر المحيط في التفسير: 8/ 437؛ ابن حجر، وفتح الباري: 8/ 516، ولم أقف عليها في كتب الشواذ.

(76) قرأ ابن مسعود بالنون، مضمومة «ما نُخْفِي». ينظر: أبو زرعة، حجة القراءات: 569؛ الزجاج، معاني القرآن: 2/ 332؛ ابن عطية، المحرر الوجيز: 4/ 362.

(77) هكذا عناه المصنف إلى محمد بن كعب، ولم أقف عليه عند من سبقه، ولكن البخاري أخرجه في صحيحه، البخاري، صحيح البخاري: 6/ 116، ح (4780)، معلقا عن أبي معاوية، عن الأعمش، عن أبي صالح قرأ أبو هريرة: «قرأت أعين»، فعزاه إلى أبي هريرة ؓ. وهذه القراءة شاذة ذكره: ابن جني، المحتسب: 2/ 174، وقال: "ومن ذلك قراءة النبي ﷺ وأبي هريرة وأبي الدرداء وابن مسعود وعون العقيل: «قُرأت أعين»"، قال أبو الفتح: القرة المصدر، وكان قياسه ألا يجمع؛ لأن المصدر اسم جنس، والأجناس أبعد شيء عن الجمعية لاستحالة المعنى في ذلك، لكن جعلت القرة هنا نوعا. فجاز جمعها كما تقول: (نحن في أشغال)، و (بيننا حروب)، وهناك أحزان وأمراض. وحسن لفظ الجمع هنا أيضا إضافة "القرات" إلى لفظ الجماعة، أعني "الأعين". فقولنا إذا: أشغال القوم أشبه لفظا من أشغال زيد، وكلاهما صحيح، غير أن فيه ما ذكرته. وليس ينبغي أن يحتقر في هذه اللغة الشريفة تجانس الألفاظ؛ فإن أكثرها دائر عليه في أكثر الوقت اهـ

(78) أخرجه: البخاري، صحيح البخاري: 4/ 118، ح (3244)؛ مسلم، صحيح مسلم: 4/ 2174، ح (2824) من طريق الأعرج، عن أبي هريرة ؓ، قال: قال رسول الله ﷺ: قال الله «أعددت لعبادي الصالحين ما لا عين رأت، ولا أذن سمعت، ولا خطر على قلب بشر، فافرقوا إن شئتم فلا تعلم نفس ما أخفى لهم من قرة أعين».

(79) رواه: الطبري، جامع البيان: 21/ 106، عن الحسن بلفظ: «أخفوا عملا في الدنيا فأتاهم الله بأعمالهم».



- (80) قال: الفراء، معاني القرآن: 332/2 "وقوله: ﴿أَفَمَنْ كَانَ مُؤْمِنًا كَمَنْ كَانَ فَاسِقًا لَا يَسْتَوُونَ﴾ ولم يقل: يستويان لأنها عام، وإذا كان الاثنان غير مصمود لهما ذهباً مذهب الجمع تقول في الكلام: (ما جعل الله المسلم كالكافر فلا تسوينَ بينهم، وبينهما). وكل صواب".
- (81) وقال الزجاج: وقال: ﴿لَا يَسْتَوُونَ﴾، ولو كان قال: لا يتسويان لكان جائزاً، ولكن (مَنْ) لفظها لفظ الواحد، وهي تدل على الواحد وعلى الجماعة فجاء: ﴿لَا يَسْتَوُونَ﴾ على معنى لا يستوي المؤمنون والكافرون، ويجوز أن يكون "لا يَسْتَوُونَ" للاثنتين، لأن معنى الاثنتين جماعة.
- (82) هو مقاتل بن حيان البُتَاطي، أبو بسطام البُلُخِي الخَرَّاز، العالم المحدث الثقة، صاحب سُنَّةٍ، وكان ذا نُسْكِ وفضلٍ، أسلم على يده خلق كثير من أهل "كابل"، روى له الجماعة إلا البخاري، توفي سنة (150 هـ) رحمه الله. ينظر: المزي، تهذيب الكمال: 430/28.
- (83) عزاه إليه: ابن قيم الجوزية، حادي الأرواح: 97.
- (84) أخرجه: الطبري، جامع البيان: 631/18، من طريق إسرائيل، عن أبي يحيى، عن مجاهد: ﴿وَلَنُذِيقَهُمْ مِنَ الْعَذَابِ الْأَذْنَى دُونَ الْعَذَابِ الْأَكْبَرِ﴾. قال: الأذنى: في القبور، وعذاب الدنيا، وإسناده ضعيف فيه أبو يحيى هو القاتل وهو لين الحديث، التقريب: 684.
- (85) الوليد بن عقبة بن أبي معيط بن عبد شمس بن مناف، أبو وهب الأموي، له صحبة قليلة ورواية يسيرة، وهو أخو عثمان بن عفان لأمه، وهو من مسلمة الفتح، ولي الكوفة لعثمان، وبعد قتله اعتزل الفتنة. كان جواداً لكنه يتعاطى المنكرات، مات بالرقعة. ينظر: ابن عبد البر، الاستيعاب: 114/4؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء: 412/3.
- (86) السِّنَانُ: حديدة الرمح.
- (87) الجَنَانُ: القلب؛ لاستناره في الصُّدْر. وقيل: لوعبه الأشياء وضمه لها. ينظر: ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم: 212/7.
- (88) والحشَو: ما يُحشَى به الشَّيْءُ؛ أي: الشَّيْءُ الذي أحشو به الدرع أبلغ في ملئها من حشوك؛ أي: أنا أبْدُنُ منك فيها. ينظر: الطيبي، حاشية الطيبي على الكشف: 354/12.
- (89) أخرج: ابن عدي، الكامل: 282/7، من طريق حماد بن سلمة، عن الكلبي، عن أبي صالح، عن ابن عباس ؓ أن الوليد بن عقبة قال لعلي بن أبي طالب أنا أبسط منك.... فذكره. فمداره على محمد بن السائب الكلبي، قال: ابن عدي، الكامل: 284/7 "ورضوه بالتفسير وأما في الحديث فخاصة إذا روى، عن أبي صالح، عن ابن عباس ففيه مناكير واشتهر به فيما بين الضعفاء يكتب حديثه" وهذا الإسناد من روايته عن أبي صالح عن ابن عباس فلا يلتفت إليه.
- (90) ذكره: الزمخشري، الكشف: 515/3، عن الحسن بن علي ولم أجده مسنداً.
- (91) أخرجه: الطبري، جامع البيان: 193/20؛ الطبراني، المعجم الكبير: 61/20، ح (112): القضاء، مسند الشهاب: 1/243، ح (389)، من طريق عبد العزيز بن عبيد الله، عن عبادة بن نسي، عن جنادة بن أبي أمية، عن معاذ بن جبل، قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «ثَلَاثٌ مَنْ فَعَلَهُنَّ فَقَدْ أَجَزَ: مَنْ اعْتَقَدَ لَوَاءً فِي غَيْرِ حَقٍّ، أَوْ عَقَّ وَالِدَيْهِ، أَوْ مَشَى مَعَ ظَالِمٍ يُنْصِرُهُ فَقَدْ أَجَزَ. يَقُولُ اللَّهُ: ﴿إِنَّا مِنَ الْمُجْرِمِينَ مُنتَقِمُونَ﴾». فيه عبد العزيز بن عبد الله بن حمزة بن ضهيب بن سنان الحمصي. * قال أبو زرعة الرازي - كما في "سؤالات البرذعي" (550): "ضعيف الحديث". قال: الهيثمي، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد: 90/7، "رواه الطبراني، وفيه عبد العزيز بن عبيد الله بن حمزة وهو ضعيف"، قال ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: 149/6، "وهذا حديث غريب جداً" اهـ

- (92) وكذلك نقله: ابن سلام، تفسير يعي بن سلام: 334/7؛ البغوي، معالم التنزيل: 309/6.
- (93) قال: الزجاج، القرآن وإعرابه: 209/4، ﴿فَلَا تَكُنْ فِي مِرْيَةٍ مِنْ لِقَائِهِ﴾ أي من لقاء موسى الكتاب، ويكون الهاء للكتاب، ويكون في لقائه ذكرُ موسى، ويجوز أن يكون الهاء لموسي، والكتاب محذوف، لأن ذكر الكتاب قد جرى كما جرى ذكر موسى. وهذا والله أعلم أشبه بالتفسير. اهـ
- (94) وقال الزجاج: جاء في التفسير لا تكن في شك من لقاء موسى عليه السلام ودليل هذا القول في التفسير قوله: ﴿وَأَسْأَلُ مَنْ أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رُسُلِنَا﴾، فالمعنى لا تكن يا محمد في مِرْيَةٍ من لقائه، والخطاب للنبي ﷺ بمنزلة الخطاب له ولأُمَّتِهِ في هذا الموضع، أي فلا تكونوا في شك من لقاء النبي عليه السلام بموسى.
- (95) أبو القاسم الحسن بن محمد بن حبيب بن أيوب النيسابوري، المفسر، الواعظ، صاحب كتاب عقلاء المجانين، النيسابوري، وقال الحاكم: "اجتمعنا سنة 381، فذكرنا الكذابين بنيسابور، والذي ظهر لنا من جرحهم، فأثبتناه للاعتبار، فذكر جماعة منهم أبو بكر الكسائي، وأبو بكر الطرازي، وأبو حازم العبدوي، وأبو القاسم بن حبيب المفسر وقال: هم كذبة في الرواية" اهـ توفي في ذي الحجة سنة ست وأربع مائة. ينظر: الذهبي، سير أعلام النبلاء: 17/335-238.
- (96) هذه نزعة اعتزالية يريد بها نفي رؤية الله سبحانه وتعالى: وقالت المعتزلة: تفسير اللقاء برؤية البصر جهل باللغة، لأنه يقال في الدعاء: لقاك الله الخير. ويقول القائل: لم ألقِ الأمير. وإن رآه من بعد إذا حجب عنه، ويقال في الضير: لقي الأمير إذا أذن له ولم يحجب، وقد يلقاه في الليلة الظلماء ولا يراه، بل المراد من اللقاء هنا المصير إلى حكمه حيث لا حكم لغيره في يوم ﴿لَا تَمْلِكُ نَفْسٌ لِنَفْسٍ شَيْئًا﴾ [الأنفطار: 19] لا أنه رؤية البصر.
- فتعقبه ابن الخطيب بقوله: "وهذا كلام ضعيف، لأن اللفظ الموضوع لمعنى مشترك بين معان كثيرة ينطلق على كل واحد من تلك المعاني، فيصح قوله: لقاك الخير، ويصح قول الأعمى: لقيت الأمير، ويصح قول البصير: لقيته (بمعنى رأيته، وما لقيته) بمعنى ما وصلت إليه، وإذا ثبت هذا فنقول: قوله تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ لَا يَرْجُونَ لِقَاءَنَا﴾ مذكور في معرض الذم لهم، فوجب أن يكون رجاء اللقاء حاصلًا، ومسعى اللقاء مشترك بين الوصول المكاني وبين الوصول بالرؤية، وقد بطل الأول فتعين الثاني" اهـ ينظر: النعماني، اللباب في علوم الكتاب: 14/506.
- (97) يعني: ضمير الهاء في ﴿لِقَائِهِ﴾ تعود على ما لاقى موسى من قومه من الأذى والتكذيب، والمعنى: فلا تكن في مِرْيَةٍ مِنْ أُنْ تَلْقَى مِنْ قَوْمِكَ مِنَ الْأَذَى مَا لَقِيَ مُوسَى مِنْ قَوْمِهِ مِنَ الْأَذَى. عزاه ابن سلام، تفسير يحيى بن سلام: 2/693، إلى الحسن البصري، وكذلك: الماوردي، النكت والعيون: 4/366.
- (98) قرأ أبو عبد الرحمن السلمي وقتادة: ﴿أَوْ لَمْ نَهْدْ لَهُمْ﴾ بالنون. ينظر: أبو حيان، البحر المحيط: 7/200؛ ابن خالويه، مختصر شواذ القرآن: 118.
- (99) قال: النحاس، معاني القرآن: 5/312، "الجرز: في اللغة الأرض اليابسة المحتاجة إلى الماء التي ليس فيها نبات كأنها أكلت ما فيها ومنه قيل رجل جروز إذا كان أكلًا".
- (100) التين: عصفية الزرع من البر ونحوه، واحدته تينة. ينظر: ابن منظور، لسان العرب: 13/71.
- (101) الحشيش: اليابس من الكلأ. ينظر: الهروي، تهذيب اللغة: 3/254.
- (102) ذكره نحوه مكي بن أبي طالب في تفسيره، الهداية إلى بلوغ النهاية: 9/5776.



(103) أخرج: الحاكم، المستدرک: 4/ 465، من طريق أسباط بن نصر، عن السدي، عن عكرمة، عن ابن عباس في قول الله عز وجل: ﴿ويقولون متى هذا الفتح إن كنتم صادقين﴾ ﴿قل يوم الفتح لا ينفع الذين كفروا إيمانهم ولا هم ينظرون﴾. قال: يوم بدر فتح للنبي ﷺ، فلم ينفع الذين كفروا إيمانهم بعد الموت. وقال الحاكم: هذا حديث صحيح الإسناد، ولم يخرجاه. (104) ذكره: الواحدي، التفسير البسيط: 18/ 163، «وقال السدي: هو يوم بدر، وذلك أن المسلمين قالوا لهم: لنا يوم يفتح فيه بيننا وبينكم، ينصرنا الله ويظهرنا عليكم، فقالوا: متى هذا».

(105) هكذا عزاه المصنف تفسير ﴿يوم الفتح﴾ بيوم القيامة، بينما رواه: الطبري، جامع البيان: 20/ 199، بإسناده إلى مجاهد أنه قال: ﴿يَوْمَ الْفَتْحِ﴾ يوم القيامة،

(106) لعل مصدر المصنف في هذا النقل هو الزمخشري، الكشف: 3/ 517، "وعن مجاهد والحسن ﷺ: يوم فتح مكة". وقد خطأ ابن كثير هذا التفسير بقوله: "ومن زعم أن المراد من هذا الفتح فتح مكة فقد أبعد النجعة، وأخطأ فأفحش، فإن يوم الفتح قد قبل رسول الله ﷺ إسلام الطلقاء، وقد كانوا قريباً من ألفين، ولو كان المراد فتح مكة لما قبل إسلامهم لقوله تعالى: ﴿قُلْ يَوْمَ الْفَتْحِ لَا يَنْفَعُ الَّذِينَ كَفَرُوا إيمانُهم وَلَا هُمْ يُنْظَرُونَ﴾ وإنما المراد الفتح الذي هو القضاء والفصل كقوله ﴿فَأَفْتَحَ بَيْنِي وَبَيْنَهُمْ فَتْحًا﴾ [الشعراء: 118] الآية، وكقوله ﴿قُلْ يَجْمَعُ بَيْنَنَا رَبُّنَا ثُمَّ يَفْتَحُ بَيْنَنَا بِالْحَقِّ﴾ [سبأ: 26].... اهـ

المراجع

القرآن الكريم

ابن الأثير، ع. م. (1994). *أسد الغابة في معرفة الصحابة* (علي محمد معوض، عادل أحمد عبد الموجود، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية.

ابن الأحنف، أ. ب. (2018). *البستان في إعراب مشكلات القرآن* (أحمد محمد عبد الرحمن الجندي، تحقيق؛ ط. 1). مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.

الباباني، إ. م. (1951). *هدية العارفين*. وكالة المعارف الجليلة الهيئة باستانبول.

البخاري، م. إ. (1422). *صحيح البخاري* (محمد زهير، تحقيق؛ ط. 1). دار طوق النجاة.

البخاري، م. إ. (2000). *الأدب المفرد* (محمد ناصر الدين الألباني، تحقيق؛ ط. 2). دار الصديق.

البغوي، م. ح. (1420). *معالم التنزيل في تفسير القرآن* (عبد الرزاق المهدي، تحقيق؛ ط. 1). دار إحياء التراث العربي.

الباقلاني، أ. م. (1998). *التقريب والإرشاد* (عبد الحميد بن علي أبو زنيد، تحقيق). مؤسسة الرسالة

الثعلبي، أ. م. (2002). *الكشف والبيان عن تفسير القرآن* (محمد بن عاشور، تحقيق؛ ط. 1). دار إحياء التراث العربي.

الجرجاني، أ. ع. (1997). *الكامل في ضعفاء الرجال* (عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية.

ابن جني، ع. (1406). *المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءة* (علي ناصف، عبد الفتاح شلي، تحقيق؛ ط. 2). دار سركين.

حاجي خليفة، م. ع. (1941). *كشف الظنون*. مكتبة المثنى. دار الكتب العلمية.

الحاكم، م. ع. (1990). *المستدرک على الصحيحين* (مصطفى عبد القادر عطا، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية.

ابن حجر، أ. ع. (1379). *فتح الباري بشرح صحيح البخاري* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). دار المعرفة.

ابن حجر، أ. ع. (1415). *الإصابة في تمييز الصحابة* (عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية.

- ابن حجر، أ. ع. (1986). *تقريب التهذيب* (مجد عوامة، تحقيق؛ ط. 1). دار الرشيد.
- حمدي، ح. أ. (د.ت.). *الدول الخوارزمية والمغول غزو جنكيز خان للعالم الإسلامي وآثاره السياسية والدينية والاقتصادية والثقافية* (ط. 1). دار الفكر العربي.
- الحموي، ي. ع. (1993). *معجم الأدباء* (احسان عباس، تحقيق؛ ط. 2). دار الغرب الإسلامي.
- الحموي، ي. ع. (1995). *معجم البلدان* (ط. 2). دار صادر.
- الحميري، م. ع. (1980). *الروض المعطار* (احسان عباس، تحقيق؛ ط. 2). مؤسسة ناصر للثقافة.
- أبو حيان، م. ي. (2000). *البحر المحيط في التفسير* (صديق محمد جميل، تحقيق). دار الفكر.
- ابن خالويه، ح. أ. (2012). *مختصر في شوائد القرآن من كتاب البديع*. مكتبة المتنبي.
- الخطابي، أ. م. (1973). *معالم سنن أبي داود* (عزت عبيد الدعاس، عادل السيد، مراجعة وتعليق). دار الحديث.
- الخيبي، ص. م. (1983). *فهارس علوم القرآن الكريم لمخطوطات دار الكتب الظاهرية*. مجمع اللغة العربية.
- أبو داود، س. أ. (د.ت.). *سنن أبي داود* (عزت عبيد دعاس، عادل السيد، تحقيق). دار الحديث.
- الداودي، م. ع. (د.ت.). *طبقات المفسرين* (لجنة من العلماء، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- الدينوري، ع. م. (1978). *غريب القرآن* (أحمد الصقر، تحقيق). دار التنب العلمية.
- الذهبي، م. أ. (2003). *تاريخ الإسلام* (بشار عواد معروف، تحقيق). دار الغرب الإسلامي.
- الذهبي، م. أ. (1981). *المشتبه في أسماء الرجال* (ط. 1). (ت: 748). مطبعة بريل.
- الذهبي، م. أ. (1985). *سير أعلام النبلاء* (مجموعة من العلماء، تحقيق؛ ط. 3). مؤسسة الرسالة.
- الراغب الأصفهاني، ح. م. (1412). *المفردات في غريب القرآن* (صفوان عدنان الداودي، تحقيق). دار القلم، الدار الشامية.
- أبو زعة، ع. م. (د.ت.). *حجة القراءات* (سعيد الأفغاني، تحقيق). دار الرسالة.
- الزري، م. أ. (د.ت.). *حادي الأرواح إلى بلاد الأفراس*. دار الكتب العلمية.
- الزمخشري، م. ع. (1407). *الكشاف* (ط. 3). دار الكتاب العربي.
- الزليعي، ع. ع. (1313). *تبين الحقائق شرح كنز الدقائق، وحشية الشلبي* (ط. 1). المطبعة الكبرى الأميرية.
- ابن الساعي، ع. أ. (1430). *الدر الثمين في أسماء المصنفين* (أحمد شوقي بنين، محمد سعيد حنشي، تحقيق؛ ط. 1). دار الغرب الإسلامي.
- السغناقي، ح. ع. (1435-1438). *النهاية في شرح الهداية - شرح بداية المبتدي*. مركز الدراسات الإسلامية. جامعة أم القرى.
- ابن سلام، ي. س. (2004). *تفسير يحيى بن سلام* (هند شلبي، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية.
- السمعاني، ع. م. (1408). *الأنساب* (عبدالله البارودي، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية.
- السمعاني، م. م. (1418). *تفسير القرآن* (غنيمة بن عباس غنيم، تحقيق؛ ط. 1). دار الوطن.
- ابن سيدة، ع. إ. (200). *المحكم والمحيط الأعظم* (عبد الحميد هندواي، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية.
- السيوطي، ع. أ. (1396). *طبقات المفسرين* (علي محمد عمر، تحقيق؛ ط. 1). مكتبة وهبة.
- السيوطي، ع. أ. (2004). *الحاوي للفتاوي*. دار الفكر للطباعة والنشر.
- السيوطي، ع. أ. (د.ت.). *الدر المنثور في التفسير بالماثور* (عبد الله بن عبد المحسن التركي، تحقيق؛ ط. 1). مركز هجر للبحوث والدراسات الإسلامية.



- السيوطي، ع. أ. (د.ت). *بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة* (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق). المكتبة العصرية. الشنقيطي، م. م. (1995). *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. دار الفكر.
- الصفدي، خ. أ. (2000). *الوافي بالوفيات* (أحمد الأرناؤوط، تركي مصطفى، تحقيق؛ ط. 1). دار إحياء التراث.
- ابن أبي طالب، م. ط. (1008). *الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره، وأحكامه، وجمال من فنون علومه* (مجموعة رسائل جامعية، تحقيق؛ ط. 1). جامعة الشارقة.
- ابن أبي طالب، م. ط. (1405). *مشكل إعراب القرآن* (حاتم صالح الضامن، تحقيق؛ ط. 2). مؤسسة الرسالة.
- الطبراني، س. أ. (د.ت). *المعجم الكبير* (حمدي بن عبد المجيد السلفي، تحقيق؛ ط. 2). مكتبة ابن تيمية.
- الطبري، م. ج. (2000). *جامع البيان في تأويل القرآن* (أحمد محمد شاكر، تحقيق؛ ط. 1). مؤسسة الرسالة.
- الطبي، ح. ع. (2013). *فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب - حاشية الطيبي على الكشاف* (إياد محمد العوج، محقق؛ ط. 1). جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم.
- ابن عبد البر، ي. ع. (1992). *الاستيعاب في معرفة الأصحاب* (علي محمد البجاوي، تحقيق؛ ط. 1). دار الجيل.
- العثيمين، م. ص. (1436). *تفسير القرآن الكريم - سورة السجدة* (ط. 1). مؤسسة الشيخ محمد بن صالح العثيمين الخيرية.
- ابن عطية، ع. غ. (1422). *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز* (عبد السلام عبد الشافي، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية.
- العمري، ي. س. (1999). *الانتصار في الرد على المعتزلة القدرية الأشرار* (سعود بن عبد العزيز الخلف، تحقيق؛ ط. 1). الناشر: أضواء السلف.
- ابن فارس، أ. ف. (1986). *مجموع ابن فارس* (زهير عبد المحسن سلطان، دراسة وتحقيق؛ ط. 2). مؤسسة الرسالة.
- الفراء، ي. ز. (د.ت). *معاني القرآن* (أحمد يوسف النجاتي، محمد علي النجار، عبد الفتاح إسماعيل الشلي، تحقيق؛ ط. 1). دار المصرية للتأليف والترجمة.
- ابن قاضي شعبة، أ. أ. (1407). *طبقات الشافعية* (عبد العليم خان، تحقيق؛ ط. 1). عالم الكتب.
- القحطاني، م. ت. (2021). *محمد بن أبي القاسم بن بجوك البقالي* (562هـ)، ومعاليم منهجه في الموجود في تفسيره "مفتاح التنزيل". *مجلة تبيان للدراسات القرآنية*. (35)، 189-209.
- القرشي، ع. م. (1338). *الجواهر المضية في طبقات الحنفية*، مير محمد كتب خانه، كراتشي.
- القضاعي، م. س. (1986). *مسند الشهاب* (حمدي بن عبد المجيد السلفي، تحقيق؛ ط. 2). مؤسسة الرسالة.
- ابن قيم الجوزية، م. أ. (1978). *شفاء العليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة والتعليل* (محمد بدر الدين أبو فراس النعساني، تحقيق). دار الفكر.
- ابن قيم الجوزية، م. أ. (د.ت). *حادي الأرواح إلى بلاد الأفراح*. مطبعة المداني.
- كاتب جلي، م. ع. (2010). *سلم الوصول إلى طبقات الفحول* (محمود عبد القادر الأرناؤوط، تحقيق). مكتبة إرسىكا.
- ابن كثير، إ. ع. (1999). *تفسير القرآن العظيم* (سامي سلامة، تحقيق؛ ط. 2). دار طيبة للنشر والتوزيع.
- لسترنج، كي. (1405). *بلدان الخلافة الشرقية* (كوريس عواد، بشير فرنسيس، ترجمة؛ ط. 2). مؤسسة الرسالة.
- اللكوني، م. ع. (1324). *كتاب السبعة في الفوائد الهية في تراجم الحنفية* (محمد بدر الدين أبو فراس النعساني، تحقيق؛ ط. 1). دار السعادة بجوار محافظة مصر.

- ابن مازة، م. أ. (2004). المحيط البرهاني في الفقه النعماني (عبد الكريم سامي الجندي، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية.
- الماوردي، ع. م. (د.ت) النكت والعيون- تفسير الماوردي (عبد المقصود عبد الرحيم، تحقيق). دار الكتب العلمية.
- المزي، ي. ع. (1980). تهذيب الكمال في أسماء الرجال (بشار عواد معروف، تحقيق؛ ط. 1). مؤسسة الرسالة.
- ابن مجاهد، أ. م. (1400). السبعة في القراءات (شوقي ضيف، تحقيق؛ ط. 2). دار المعارف.
- ابن المستوفي، م. أ. (1980). تاريخ اربل (سامي بن سيد خماس الصقار، تحقيق). وزارة الثقافة والإعلام، دار الرشيد للنشر.
- مسلم. م. ح. (1420). صحيح مسلم. دار إحياء التراث العربي.
- مقاتل، م. س. (1423). تفسير مقاتل بن سليمان (عبد الله محمود شحاته، تحقيق؛ ط. 1). دار إحياء التراث.
- المنصوري، ن. ص. (2011). الرّوض الباسم في تراجم شيوخ الحاكم (سعد بن عبد الله الحميد، تحقيق؛ ط. 1). دار العاصمة للنشر والتوزيع.
- ابن منظور، م. م. (1414). لسان العرب (ط. 2). دار صادر.
- ابن ناصر الدين، محمد بن عبد الله بن محمد. (1993). توضيح المشتبه، مؤسسة الرسالة.
- النحاس، أ. م. (1409). معاني القرآن (محمد علي الصابوني، تحقيق؛ ط. 1). جامعة أم القرى.
- النحاس، إ. م. (1988). معاني القرآن وإعرابه (عبد الجليل عبده شلي، تحقيق؛ ط. 1). عالم الكتب.
- النعماني، ع. ع. (1998). اللباب في علوم الكتاب (عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، تحقيق؛ ط. 1). دار الكتب العلمية.
- الهاشمي، س. م. (1982). أبو زرعة الرازي وجهوده في السنة النبوية، مع تحقيق كتابه: الضعفاء - وأجوبته على أسئلة البرزعي (ط. 1). عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية.
- الهروي، م. أ. (2001). تهذيب اللغة (محمد عوض مرعب، تحقيق؛ ط. 1). دار إحياء التراث العربي.
- الهيثي، ع. أ. (1994). مجمع الزوائد ومنبع الفوائد (سام الدين القدسي، تحقيق). مكتبة القدسي.
- الواحدي، ع. أ. (1430). التفسير البسيط (15) رسالة دكتوراه، تحقيق؛ ط. 1). عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

Arabic References

al-Qur'an al-Karim

Abū Dāwūd, S. U. (D. t). *Sunan Abī Dāwūd* (‘Izzat ‘Ubayd Da‘ās, ‘Ādil alssyd, taḥqīq). Dār al-ḥadīth.

Ibn al-Athīr, ‘A. M. (1994). *Asad al-ghābah fī ma‘rifat al-ṣaḥābah* (‘Alī Muḥammad Mu‘awwad, ‘Ādil Aḥmad ‘Abd al-Mawjūd, taḥqīq; T. 1). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.

Ibn al-Aḥnaf, U. b. (2018). *al-Bustān fī i‘rāb Mushkilāt al-Qur‘ān* (Aḥmad Muḥammad ‘Abd al-Raḥmān al-Jundī, taḥqīq; T. 1). Markaz al-Malik Fayṣal lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Islāmiyah.

Bābānī, I. M. (1951). *Hadiyiah al-‘arifin. Wakalat al-Ma‘arif al-jalilah al-bahiyah bi-Istanbul*.

Al-Bukhārī, M. I. (1422). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (Muḥammad Zuhayr, taḥqīq; T. 1). Dār Ṭawq al-najāh.

Al-Bukhārī, M. I. (2000). *al-adab al-mufrad* (Muḥammad Naṣir al-Dīn al-Albānī, taḥqīq; T. 2). Dār al-Ṣiddiq.

Al-Baghawī, M. Ḥ. (1420). *Ma‘ālim al-tanzil fī tafsīr al-Qur‘ān* (‘Abd al-Razzāq al-Mahdī, taḥqīq; T. 1). Dār Ihya’ al-Turāth al-‘Arabī.

Al-Baqillānī, U. M. (1998). *al-Taqrīb wa-al-Irshād* (‘Abd al-Ḥamid ibn ‘Alī Abū Zanīd, taḥqīq). Mu‘assasat al-Risālah



- Al-Tha'labi, U. M. (2002). *al-kashf wa-al-bayān 'an tafsīr al-Qur'ān* (Muḥammad ibn 'Āshūr, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār lhyā' al-Turāth al-'Arabi.
- Al-Jurjāni, U. 'A. (1997). *al-kāmil fi ḍu'afā' al-rijāl* ('Ādil Aḥmad 'Abd al-Mawjūd, 'Alī Muḥammad Mu'awwad, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn Jinnī, 'A. (1406). *al-Muḥtasib fi Tabayin Wujūh shawādh al-qirā'āt* ('Alī Nāsif, 'Abd al-Fattāh Shalabi, taḥqīq ; Ṭ. 2). Dār Sizkin.
- Ḥājji Khalīfah, M. 'A. (1941). *Kashf al-zunūn. Maktabat al-Muthannā*, Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al-Ḥakīm M. 'A. (1990). *al-Mustadrak 'alā al-ṣaḥīḥayn* (Muṣṭafā 'Abd al-Qādir 'Aṭā, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn Ḥajar, U. 'A. (1379). *Fath al-Bārī bi-sharḥ Ṣaḥīḥ al-bkhārī* (Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, taḥqīq). Dār al-Ma'rifah.
- Ibn Ḥajar, U. 'A. (1415). *al-Iṣābah fi Tamyīz al-ṣaḥābah* ('Ādil Aḥmad 'Abd al-Mawjūd, 'Alī Muḥammad Mu'awwad, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn Ḥajar, U. 'A. (1986). *Taqrib al-Tahdhib* (Muḥammad 'Awwāmah, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār al-Rashīd.
- Ḥamdī, Ḥ. U. (D. t). *al-Duwal al-Khuwārizmiyah wa-al-Maghūl ghazw Jinkiz Khān lil-'ālam al-Islāmī wa-ātharuh al-siyāsīyah wa-al-dīniyah wa-al-iqtisādīyah wa-al-thaqāfiyah* (Ṭ. 1). Dār al-Fikr al-'Arabi.
- Al-Ḥamawī, Y. 'A. (1993). *Mu'jam al-Udabā'* (Iḥsān 'Abbās, taḥqīq ; Ṭ. 2). Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Al-Ḥamawī, Y. 'A. (1995). *Mu'jam al-buldān* (Ṭ. 2). Dār Ṣādir.
- Al-Ḥimyarī, M. 'A. (1980). *al-Rawḍ al-m'ṭār* (Iḥsān 'Abbās, taḥqīq ; Ṭ. 2). Mu'assasat Nāṣir lil-Thaqāfah.
- Abū Ḥayyān, M. Y. (2000). *al-Baḥr al-muḥīṭ fi al-tafsīr* (Ṣidqī Muḥammad Jamīl, taḥqīq). Dār al-Fikr.
- Ibn Khālawayh, Ḥ. U. (2012). *Mukhtaṣar fi shawādh al-Qur'ān min Kitāb al-Badī'. Maktabat al-Mutanabbī*.
- Al-Khaṭṭābī, U. M. (1973). *Ma'ālim Sunan Abī Dāwūd* ('Izzat 'Ubayd al-Da'as, 'Ādil al-Sayyid, murāja'at wa-ta'liq). Dār al-ḥadīth.
- Al-Khaymī, Ṣ. M. (1983). *Fahāris 'ulūm al-Qur'ān al-Karīm li-makḥṭūṭāt Dār al-Kutub al-Zāhiriyah*. Majma' al-lughah al-'Arabīyah
- Abū Dāwūd, S. U. (D. t). *Sunan Abī Dāwūd* ('Izzat 'Ubayd al-Da'as, 'Ādil al-Sayyid, taḥqīq). Dār al-ḥadīth.
- Al-Dāwūdī, M. 'A. (D. t). *Ṭabaqāt al-mufasssīrīn* (Lajnat min al-'ulamā', taḥqīq). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al-Dīnawarī, 'A. M. (1978). *Gharīb al-Qur'ān* (Aḥmad al-Ṣāqir, taḥqīq). Dār al-ṭib al-'Ilmiyah.
- Al-Dhahabī, M. U. (2003). *Tārīkh al-Islām* (Bashshār 'Awwād Ma'rūf, taḥqīq). Dār al-Gharb al-Islāmī,
- Al-Dhahabī, M. U. (1981). *al-Mushtabih fi Asmā' al-rijāl* (Ṭ. 1). (t: 748). Maṭba'at Bril.
- Al-Dhahabī, M. U. (1985). *Siyar A'lām al-nubalā'* (majmū'ah min al-'ulamā', taḥqīq ; Ṭ. 3). Mu'assasat al-Risālāh.
- Al-Rāghib al-Aṣḥānī, Ḥ. M. (1412). *al-Mufradāt fi Gharīb al-Qur'ān* (Ṣafwān 'Adnān al-Dāwūdī, taḥqīq). Dār al-Qalam, al-Dār al-Shāmiyah.
- Abū Zur'ah, 'A. M. (D. t). *ḥujjat al-qirā'āt* (Sa'id al-Afghānī, taḥqīq). Dār al-Risālāh.
- Al-Zar'ī, M. A. (D. t). *Ḥādī al-arwāḥ ilā bilād al-afrah*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al-Zamakhsharī, M. 'A. (1407). *al-Kashshāf* (Ṭ. 3). Dār al-Kitāb al-'Arabi.
- Al-Zayla'i, 'A. 'A. (1313). *Tabayin al-ḥaqā'iq sharḥ Kanz al-daqa'iq, Waḥshīyah al-Shalabī* (Ṭ. 1). al-Maṭba'ah al-Kubrā al-Amīriyah.
- Ibn al-Sā'ī, 'A. U. (1430). *al-Durr al-thamīn fi Asmā' al-Muṣannifin* (Aḥmad Shawqī banīn, Muḥammad Sa'id Ḥanashī, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Al-Saghnaqī, Ḥ. 'A. (1435-1438). *al-nihāyah fi sharḥ al-Hidāyah-sharḥ bidāyat al-mubtadi*. Markaz al-Dirāsāt al-Islāmiyah. Jāmi'at Umm al-Qurā
- Ibn Sallām, Y. S. (2004). *tafsīr Yahyā ibn Sallām* (Hind Shalabī, taḥqīq, Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al-Sam'ānī, 'A. M. (1408). *al-ansāb* (Allāh al-Bārwdī, taḥqīq ; Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.



- Alssm‘ānī, M. M. (1418). *tafsīr al-Qur‘ān* (Ghunaym ibn ‘Abbās Ghunaym, taḥqīq ; T. 1). Dār al-waṭan.
- Ibn Sayyidat, ‘A. I. (200). *al-Muḥkam wa-al-Muḥīṭ al-A‘zam* (‘Abd al-Ḥamīd Hindāwī, taḥqīq ; T. 1). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Al-Suyūṭī, ‘A. U. (1396). *Ṭabaqāt al-mufasssīrīn* (‘Alī Muḥammad ‘Umar, taḥqīq ; T. 1). Maktabat Wahbah.
- Al-Suyūṭī, ‘A. U. (2004). *al-Ḥāwī llftāwī*. Dār al-Fikr lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr.
- Al-Suyūṭī, ‘A. U. (D. t). *al-Durr al-manthūr fī al-tafsīr bi-al-ma‘thūr* (‘Abd Allāh ibn ‘Abd al-Muḥsin al-Turki, taḥqīq ; T. 1). Markaz Hajar lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Islāmiyah.
- Al-Suyūṭī, ‘A. U. (D. t). *Bughyat al-wu‘āh fī Ṭabaqāt al-lughawīyīn wa-al-nuḥḥāh* (Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, taḥqīq). al-Maktabah al-‘Aṣriyah.
- Al-Shinqīṭī, M. M. (1995). *Aḍwā‘ al-Bayān fī Ḍaḥ al-Qur‘ān bi-al-Qur‘ān*. Dār al-Fikr.
- Al-Ṣafadī, Kh. U. (2000). *al-Wāfī bi-al-Wafayāt* (Aḥmad al-rn’wwī, Turkī Muṣṭafā, taḥqīq ; T. 1). Dār lhyā‘ al-Turāth.
- Ibn Abī Ṭalīb, M. Ṭ. (1008). *al-Hidayah ilā Bulūgh al-nihāyah fī ‘ilm ma‘ānī al-Qur‘ān wa-tafsīruh, wa-aḥkāmuhū, wa-jumal min Funūn ‘ulūmuhū* (majmū‘ah Rasā’il jāmi‘iyah, taḥqīq ; T. 1). Jāmi‘at al-Shāriqah.
- Ibn Abī Ṭalīb, M. Ṭ. (1405). *mushkil i‘rāb al-Qur‘ān* (Ḥatīm Ṣalīḥ al-Ḍāmin, taḥqīq ; T. 2). Mu‘assasat al-Risālah.
- Al-Ṭabarānī, S. U. (D. t). *al-Mu‘jam al-kabīr* (Ḥamdī ibn ‘Abd al-Majīd al-Salafī, taḥqīq ; T. 2), Maktabat Ibn Taymiyah.
- Al-Ṭabarī, M. J. (2000). *Jāmi‘ al-Bayān fī Ta’wīl al-Qur‘ān* (Aḥmad Muḥammad Shākīr, taḥqīq ; T. 1). Mu‘assasat al-Risālah.
- Al-Ṭībī, Ḥ. ‘A. (2013). *Fattūḥ al-ghayb fī al-kashf ‘an qinā‘ al-rayb-ḥashyḥ al-Ṭībī ‘alā al-Kashshāf* (Iyād Muḥammad ‘Awj, Muḥaqqiq ; T. 1). Jā’izat Dubayy al-Dawliyah lil-Qur‘ān al-Karīm.
- Ibn ‘Abd al-Barr, Y. ‘A. (1992). *al-Isṭi‘āb fī ma‘rifat al-aṣḥāb* (‘Alī Muḥammad al-Bajāwī, taḥqīq ; T. 1). Dār al-Jil.
- Al-‘Uthaymīn, M. Ṣ. (1436). *tafsīr al-Qur‘ān alkrym-Sūrat alsjd* (T. 1). Mu‘assasat al-Shaykh Muḥammad ibn Ṣalīḥ al-‘Uthaymīn al-Khayriyah.
- Ibn ‘Aṭīyah, ‘A. Gh. (1422). *al-muḥarrir al-Wajīz fī tafsīr al-Kitāb al-‘Azīz* (‘Abd al-Salām ‘Abd al-Shāfi, taḥqīq ; T. 1). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Al-‘Umrānī, Y. S. (1999). *al-Intiṣār fī al-radd ‘alā al-Mu‘tazilah al-qadarīyah al-ashrār* (Sa‘ūd ibn ‘Abd al-‘Azīz al-Khalaf, taḥqīq ; T. 1). al-Nashir: Aḍwā‘ al-Salaf.
- Ibn Fāris, U. F. (1986). *Mujmal Ibn Fāris* (Zuhayr ‘Abd al-Muḥsin Sulṭān, dirāsah wa-taḥqīq ; T. 2). Mu‘assasat al-Risālah.
- Al-Farrā‘, Y. Z. (D. t). *ma‘ānī al-Qur‘ān* (Aḥmad Yūsuf alnjāty, Muḥammad ‘Alī al-Najjār, ‘Abd al-Fattāḥ Ismā‘īl al-Shalabī, taḥqīq ; T. 1). Dār al-Miṣriyah lil-Ta’līf wa-al-Tarjamah.
- Ibn Qaḍī Shuhbah, U. U. (1407). *Ṭabaqāt alshshāf‘yyḥ* (‘Abd al-‘Alīm Khān, taḥqīq ; T1). ‘Ālam al-Kutub.
- Al-Qaḥṭānī, M. t. (2021). Muḥammad ibn Abī al-Qāsim ibn bjwk al-Baqālī (562h), wa-ma‘ālim manhajuhu fī al-Mawjūd fī tafsīrihi "Miftāḥ al-tanzīl". *Majallat Tibyān lil-Dirāsāt al-Qur‘āniyah*. (35), 189-209.
- Al-Qurashī, ‘A. M. (1338). *al-Jawāhir al-muḍīyah fī Ṭabaqāt al-Ḥanafīyah*, Mīr Muḥammad kutub khānah, Karātshī.
- Al-Qudā‘ī, M. S. (1986). *Musnad al-Shihāb* (Ḥamdī ibn ‘Abd al-Majīd al-Salafī, taḥqīq ; T. 2). Mu‘assasat al-Risālah.
- Ibn Qayyim al-Jawziyah, M. U. (1978). *Shifā‘ al-‘alīl fī masā’il al-qaḍā‘ wa-al-qadar wa-al-ḥikmah wa-al-ta’līl* (Muḥammad Badr al-Dīn Abū Fīrās al-Na‘ṣanī, taḥqīq). Dār al-Fikr.
- Ibn Qayyim al-Jawziyah, M. U. (D. t). *Ḥādī al-arwāḥ ilā bilād al-afrah*. Maṭba‘at almdāny.
- Katīb Jalabī, M. ‘A. (2010). *Sullam al-wuṣūl ilā Ṭabaqāt al-fuḥūl* (Maḥmūd ‘Abd al-Qādir al-Arnā‘ūt, taḥqīq). Maktabat Irsikā.
- Ibn Kathīr, I. ‘A. (1999). *tafsīr al-Qur‘ān al-‘Azīm* (Sāmī Salāmāh, taḥqīq ; T. 2). Dār Ṭaybah lil-Nashr wa-al-Tawzi‘.
- Lstrnj, Kay. (1405). *buldān al-khilāfah al-Sharqīyah* (kwrys ‘Awwād, Bashīr Fransis, tarjamat ; T. 2). Mu‘assasat al-Risālah.



- Allkwny, M. 'A. (1324)A. *Kitāb al-sab'ah fi al-Fawā'id al-bahiyah fi tarājim al-Hanafiyah* (Muḥammad Badr al-Dīn Abū Firās al-Na'sānī, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-Sa'ādah bi-jiwār Muḥāfazat Miṣr.
- Ibn māzāta, M. U. (2004). *al-muḥiṭ al-burhānī fi al-fiqh al-Nu'mānī* ('Abd al-Karīm Sāmī al-Jundī, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al-Māwardī, 'A. M. (D. t) *al-Nukat wāl' ywn-tafsīr al-Māwardī* ('Abd al-Maqṣūd 'Abd al-Raḥīm, taḥqīq). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al-Mizzī, Y. 'A. (1980). *Tahdhib al-kamāl fi Asmā' al-rijāl* (Bashshār 'Awwād Ma'rūf, taḥqīq; Ṭ. 1). Mu'assasat al-Risālah.
- Ibn Mujaḥid, U. M. (1400). *al-sab'ah fi al-qirā'āt* (Shawqī Dayf, taḥqīq; Ṭ. 2). Dār al-Ma'ārif.
- Ibn al-Mustawfī, M. U. (1980). *Tārīkh Irbīl* (Sāmī ibn Sayyid Khammas al-Ṣaqqār, taḥqīq). Wizārat al-Thaqāfah wa-al-I'lām, Dār al-Rashīd lil-Nashr.
- Muslim. M. Ḥ. (1420). *Ṣaḥīḥ Muslim*. Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Muqātil, M. S. (1423). *tafsīr Muqātil ibn Sulaymān* ('Abd Allāh Maḥmūd Shihātah, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār Iḥyā' al-Turāth.
- Al-Manṣūrī, N. Ṣ. (2011). *al-rwḍ al-bāsim fi tarājim shuyūkh al-Ḥakīm* (Sa'd ibn 'Abd Allāh al-Ḥamīd, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-'Āshimah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Ibn manzūr, M. M. (1414). *Lisān al-'Arab* (Ṭ. 2). Dār Ṣādir.
- Ibn Naṣīr al-Dīn, Muḥammad ibn 'Abd Allāh ibn Muḥammad. (1993). *Tawḍīḥ al-Mushtabih*, Mu'assasat al-Risālah.
- Al-Naḥḥās, U. M. (1409). *ma'ānī al-Qur'ān* (Muḥammad 'Alī al-Ṣabūnī, taḥqīq; Ṭ. 1). Jāmi'at Umm al-Qurā.
- Al-Naḥḥās, I. M. (1988). *ma'ānī al-Qur'ān wa-i'rābuh* ('Abd al-Jalīl 'Abduḥ Shalabī, taḥqīq; Ṭ. 1). 'Ālam al-Kutub.
- Al-Nu'mānī, 'A. 'A. (1998). *al-Lubāb fi 'ulūm al-Kitāb* ('Ādil Aḥmad 'Abd al-Mawjūd, 'Alī Muḥammad Mu'awwad, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al-Hashīmī, S. M. (1982). *Abū Zur'ah al-Rāzī wa-juhūdhu fi al-Sunnah al-Nabawiyah, ma'a taḥqīq kitābihi: al-ḍu'afā'-w'jwbth 'alā as'ilat al-Bardha'i* (Ṭ. 1). 'Imādat al-Baḥth al-'Ilmi bi-al-Jāmi'ah al-Islāmiyah.
- Al-Harawī, M. U. (2001). *Tahdhib al-lughah* (Muḥammad 'Awaḍ Mur'ib, taḥqīq; Ṭ. 1). Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Al-Haythamī, 'A. U. (1994). *Majma' al-zawā'id wa-manba' al-Fawā'id* (Sām al-Dīn al-Qudsi, taḥqīq). Maktabat al-Qudsi.
- Al-Wāḥidī, 'A. U. (1430). *altafsīru albasīṭ* (15) Risālat duktūrah, taḥqīq; Ṭ. 1). 'Imādat al-Baḥth al-'Ilmi, Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-Islāmiyah.



Contents

• Harmful creativity and Its Relationship with the big five personality traits among a sample of Khartoum University students Dr. Habbab AbdulHai Mohamed Othman.....	9
• Activating Artificial Intelligence Role in Secondary School Teachers' Professional Development in Hail City Dr. Ashwaq Fahad Al-Saif.....	33
• Development Requirements of Training and Professional Programs in Community Colleges in the Republic of Yemen: Perspectives of Faculty Members Mohammed Nasser Ali Al-Riyashi.....	69
• The Efficacy of Recreational Programs in Enhancing Psychological Adjustment among Elderly Women in Makkah Dr. Khadija Jameel Ahmed Shahab Al-Halawani.....	101
• Islam methodology in achieving psychological satisfaction and its educational applications in family and school: An analytical study Dr. Huda Abdu Rabbu Hameed Al-Qurashi.....	140
• The Impact of Employing Electronic Language Games on Developing Reading Skills Among Elementary School Female Students Dr. Ali Mohamed Saeed Mohamed, Aseel Amer Faleh Al-Juhmi.....	168
• Exploring perceptions of learning disabilities teachers toward the reality of evidence-based practices in learning disabilities programs Dr. Amina Mohamed Abdulghani Al-Ghamdi.....	199
• Reality of School Bag Weight Reduction Implementing Measures for Grades (1-4) in Basic Education from the Perspectives of Educators and Parents: A Field Study at Muzoon Al-Ilm School in South Al Batinah Governorate Iman Muhammad Zaid Al-Maawaliyah.....	229
• Foucault's discourse concept: Application in global educational policies discursive analyses and social implications Dr. Sulaiman Saleh Sulaiman Al-Musaitir.....	253
• The Impact of Business Process Reengineering (BPR) on Job Performance: A Case Study of Hail University Dr. Atheer Farooq Saad.....	271
• Migraine Headache Attacks Association with the Big Five Personality Factors in Light of Some Variables Dr. Asmaa Abdulaziz Al-Hussein, Dr. Ibtesam Abdullah Al-Zeiby.....	307
• Degree of Global Leadership Skills Practice among Academic Leaders Hail University from the Perspective of Faculty Members Dr. Maisam Fawzi Mutair Al-Azam.....	329
• Empowering Family Provider Women from the Perspective of Social Specialists at the Ministry of Human Resources and Social Development: A Field Study Mazhera Motab Al-Kathiri, Majda Ajlan Al-Juhdali, Dr. Maha bint Mohammed Nahshal.....	349
• The Aesthetic Dimension of Contemporary Three Dimensional Art as an Approach towards 3D Digital Designs from Ancient Yemeni Art Abdul Karim Mohammed Muhariz Alwajih.....	380
• Semiotics of illustrations in graphic literature and their role in enhancing identity Amin Mohammed Ali Hatem.....	408
• Grapevine Decorations in Byzantine Architecture in Northwestern Syria during the Period (4-7 AD): An Archaeological, Artistic, and Iconographic Study Amal Nasr Hussin, Dr. Anas Ahmed Haj Zeidan.....	430
• Wildlife in Central and Northern Arabia through foreign travelers eyes in the period 1223-1342 AH (1808-1924 CE) Dr. Mansour Bin Suleiman Al-Sharidah.....	452
• Contemporary Digital Graphic Designs Inspired by Traditional Sana'a Architecture Decorations Waleed Ali Al-Kawmani.....	470

• The Role of Media in Confronting and Promoting Public Awareness of the Dangers of Drugs Jamal Hamoud Al-Bahri.....	498
• The relationship between balanced scorecard and non-profit organizations performance in Kuwait: An analytical study at the Regional Center for Educational Software Development Dr. Najeeb Mohsin Al-Gharbal, Dr. Nasser Mansour Manea Al-Ajmi.....	524
• Legal procedures in addressing cyber terrorism crimes Dr. Abdulilah Bin Saeed Ahmed Al-Shahrani.....	548
• Discretionary Punishment Legislation and its Impact on Saudi Legal System and Islamic Jurisprudence Naif Mubarak Ali Al-Qahtani.....	564
• The Expressive Structure in Surah Maryam: A Stylistic Study of the Quranic Text Dr. Osman Mohammed Osman Al-Haj Kunna.....	577
• The conflict between truth and falsehood in light of the verses of Holy Qur'an: A case study of the Children of Israel in Surah Al-Isra Dr. Abdulrahman Mohammed Saif Al-Sabri.....	593
• Imam Al-Nesai's Uniqueness and Approach in Defective Narration: A Study of the Hadiths Narrated Uniquely in his Book <i>Al-Sunan Al-Sughra</i> Dr. Saeed Ali Abdullah Al-Asmari.....	623
• Shopping During Non-Muslims' Sale Offer Seasons and Holidays through New Year's Eve: A Jurisprudential Study Dr. Maha Ghazi Abdullah Al-Otaibi.....	652
• Eyelashes: Jurisprudential Issues and Rulings Dr. Soheir Abdulrahman Zaid Al-Hulaibi.....	670
• The Implication of the Expression "His Narrations are those of the Truthful" from the Perspective of Imam Ahmed ibn Hanbal Dr. Abdulrahman Khasif Al Ajlan Al-Qarni.....	687
• Methodological Frameworks for Scholarly Research on Scientific Miracles in the Prophetic Tradition Dr. Mohammed Zafir Al-Shehri.....	710
• Abduljabbar ibn Wael Narrations from his Father Justified in Ibn Abi Hatim's Book <i>Al-Garh Wa Altadeel (Critique and Modification)</i> through Transmission and not Defects: An Analytical Study Osman Mohammed Abdo Namasi Atoudi, Dr. Fahd Saeed Al Maleh.....	730
• Numerical Miracles in Holy Quran and their Impact on Guiding Human Behavior Dr. Ghaliyah Muhammad Hasan Al-Ramthi.....	755
• Narrators Judged as discredited and endorsed in Abu Dawood Al-Sijistani's <i>Sunan</i> and not in Abu Ubaid Al-Ajuri's <i>Inquiries: A Comparative Critical Study</i> Dr. Munira Jabran Hadi Al-Qahtani.....	788
• Filtration and Subjunction between Rhetorical Guidance and Jurisprudential Rulings in Quran Verses Composition Dr. Omar Othman Mohammed Al-Mulla.....	826
• Contemporary Creed Doubts: Causes and Explanatory Models through Social Media Dr. Mohammed Ahmed Abdulaziz Al-Ateeq.....	852
• Interpretation of Surah As-Sajdah in Al-Baqali's (d. 576 AH) <i>Miftah al-Tanzil's</i> Tafsir Book: A critical Inspective study Dr. Al-Jazi Saeed Hamad Al-Qahtani.....	875

- The paper is returned to the peer-reviewers when the recommendations are substantive; to know the extent of the researcher's commitment to fulfill the necessary amendments. The editorial presidency/management is responsible for following up on the evaluation when the recommendations for amendments to be done are minor. Then, the final verification is to be done, and the researcher is given a letter of acceptance to publish, including the number and date of the issue that the paper will be published in.
- After making sure that the manuscript is ready in its final form, it is sent for linguistic proofreading and technical review; then it is forwarded for the final production.
- The paper is returned in its final form to the researcher before publication for final review and comments, if any, according to the form prepared for this.
- Issues are published electronically on the magazine's website according to the specific time plan for publication. Once they are published, they are made available for downloading for free without conditions.

Fourth: Publication Fee

Researchers pay the prescribed fees as follows:

- Faculty members at Tamar University pay an amount of (15,000) Yemeni riyals.
- Researchers from inside Yemen pay (25,000) Yemeni riyals.
- Researchers from outside Yemen pay \$150 or its equivalent.
- The researchers also pay for sending hard copies of the issue.
- The amount will not be refunded in case the paper is rejected by the peer-reviewers.

Note: For having a look on the previous issues of the journal, please visit the journal's website as follows:

<https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsmain>

Jornal Address: Faculty of Arts, Tamar University, Tell: 00967-509584

P.O. box. 87246, Faculty of Arts, Tamar University, Dhamar, Republic of Yemen.

Second Method:

- Footnotes should be documented at the end of the research as follows:
In the footnotes, it is sufficient to write the author's last name, an abbreviated title of the research/book, and, if applicable, the chapter and page number. For example: Al-Muqri, Nafh al-Tayyib: 1/100. If there is no chapter, the page number should be written directly. For example: Al-Basha, Al-Alqab Al-Islamiyyah: 176.
- Source and reference data should be documented as follows:
 - a. **Manuscripts:** Author's last name, first name, manuscript title, place of preservation, manuscript number. For example: Al-Dani, Uthman bin Saeed bin Uthman, Al-Taysir fi al-Qira'at al-Sab'ah, Egyptian Manuscripts Library, Cairo, Collections (310), Treatise (1), Microfilm number (4585).
 - b. **Books:** Author's last name, first name, book title, place of publication, publisher, and publication date. For example: Al-Muqri, Ahmad bin Mohammed, Nafh al-Tayyib min Ghushn al-Andalus al-Ratib, Dar Sader, Beirut, 2008.
 - c. **Journals:** Author's last name, first name, research title, journal name, publisher, country, volume number, issue number, date, and digital identifier if available. For example: Al-Mikhlaifi, Aref Ahmad Ismail, Al-Tareekh al-Mutajaddid: Mustalah Jadid li Ta'thir al-Nataj al-Fikri lil-Muslimin, Journal of Arts, Faculty of Arts, Thamar University, Yemen, Vol. 11, No. 2, 2023, <https://doi.org/10.35696/v11i2.1533>.
 - d. **Theses:** Al-Kumani, Salah Ahmed, Masajid Madinat Dhamar Hatta Nihayat al-Qarn 12 H/18 M: Architectural archaeological study, Master's Thesis, Department of Archaeology, Sana'a University, Yemen, 2010.
- They should be arranged alphabetically, excluding (Al, Abu, Ibn). For example, Ibn Manzur should be sorted under the letter "Meem."
 - After final approval and review by the journal's editorial board, romanize the references.
 - The paper should be sent in Word and PDF formats in the name of the editor-in-chief to the journal's e-mail address, i.e.,: artslinguistic@tu.edu.ye
 - The editor-in-chief informs the researcher of the receipt of his/her paper and its approval for the peer-review or amendments before its approval for the peer-review.

Third: Peer-review and Publication Procedures

- After the paper is approved for the peer-review by the editor-in-chief, his deputy or the managing editor, the concerned paper is referred to the peer-reviewers.
- Papers submitted for publication in the journal are subject to an anonymous double review process.
- The decision to accept the paper for publication or rejecting it is made based on the reports submitted by the peer-reviewers and editors. They are based on the value of the scientific paper, the extent to which the approved publishing conditions and the declared policy of the journal are met, and on the principles of scientific honesty, originality and novelty of the research.
- The editor-in-chief informs the researcher of the peer-reviewers' decision regarding its eligibility to be published or not, or the requirement for further recommended amendments.
- The researcher shall abide by the amendments recommended by the peer-reviewers and editors to be made in the paper according to the reports sent to him/her, within a period not exceeding 15 days.

Publication Rules:

The *Journal of Arts*, an academic peer-reviewed publication, is issued by the Faculty of Arts at Tamar University in the Republic of Yemen. We welcome research submissions in Arabic, English, and French, following the guidelines outlined below:

First: General rules for papers to be accepted for peer-review:

- The paper should be characterized by originality and sound scientific methodology.
- The paper should not have been previously published or submitted for any publication to another party, and the researcher has to submit a written undertaking for that.
- Papers should be written in a sound language, taking into account the rules of punctuation and accuracy of forms - if any - in (Word) format.
- Papers shall be written in (Sakkal Majalla) font, size (15), for papers in Arabic; and in (Sakkal Majalla) font, size (13) for papers in both English and French. The headlines are in bold, size (16). The space between the lines is (1.5 cm), and the margins are (2.5 cm) on each side.
- The paper shall not either exceed (7000) words, or be less than (5000) words, including figures, tables and appendices. Any excess required maybe allowed up to (9000) words.
- The researcher must avoid plagiarism or quoting others' statements or ideas without referring to the original sources.

Second: Procedures for Applying for Publication:

The researcher is obligated to arrange the submitted paper according to the following steps:

- **The first page** contains the title in Arabic, the researcher's name and title, the institution to which he/she belongs, his/her e-mail address, and then the abstract in Arabic.
- **The second page** contains an English translation of the contents of the first page (title, name and description of the researcher etc., abstract and keywords).
- **The abstract**, in Arabic and English translation, contains the following elements each: (research objective, methodology, and results), provided that each of them should not exceed 170 words, and not less than 120 words, in one paragraph, and both should also be included keywords ranging between 4-5 words.
- **Introduction:** The paper contains an introduction in which the researcher reviews: an overview of the topic, previous studies, the new contribution that the research will add in its field, research problem, research objectives, research importance, research methodology, and research plan (research sections), providing them in the context without separating titles within the introduction.
- **Presentation:** The paper is presented in accordance with the adopted scientific standards and principles, and the referred to parts and sections, in a coherent and sequential manner.
- **Results:** The results shall be displayed clearly, sequentially and accurately.
- **Margins and references:**

Documentation is done in one of two ways

First Method:

- Ensure that tables follow APA 7th edition guidelines in terms of accuracy and design.
- Use APA 7th edition for documenting footnotes within the research body.
- Arrange references at the end of the research in alphabetical order, following APA 7th edition guidelines. Exclude common prefixes such as "Al," "Abu," and "Ibn" from the alphabetization. For example, "Ibn Manzur" would be sorted under "M."
- After final approval and review by the journal's editorial board, romanize the references.



Arts

A Refereed Quarterly Scientific

Journal,

Issued by the Faculty of Arts,

Thamar University, Thamar,

Republic of Yemen,

(Volume. 13)

(Issue. 1)

March: 2025

ISSN: 2616-5864

EISSN: 2707-5192

Local No: (551 - 2018)

This is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles, or use them for any other lawful purpose, without asking prior permission from the publisher or the author. under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.



Scientific and advisory board

Prof. Ahmed Shoja'a Aldeen (Yemen)	Prof. Aref Ahmed Al-Mikhlaifi (Saudi Arabia)
Prof. Ahmed Siraj (Morocco)	Prof. Atef Abdulaziz Moawadh (Egypt)
Prof. Ahmed Mutaheer Aqbat (Yemen)	Prof. Abdulkareem Mosleh Al-Bahlah (Yemen)
Prof. Bajash Sarhan Al-Mikhlaifi (Saudi Arabia)	Prof. Abdulhakeem Shaif Mohammed (Yemen)
Tawffeek Mohammed (South Africa) Prof.	Prof. Abdullah Saeed Al-Gaidi (Yemen)
Prof. Al-Haj Mousa Awni (Morocco)	Prof. Ali Saeed Saif (Yemen)
Prof. Husain Abdullah Al-Amri (Yemen)	Prof. Fadhl Abdullah Al-Rubai'i (Yemen)
Prof. Hasan Emily (Morocco)	Prof. Fouad Abdulhaj Al-Baadani (Yemen)
Prof. Hasan Mohammed Shabalah (Yemen)	Prof. Leif Stenberg (UK)
Prof. Hasan Thabit Farhan (Yemen)	Prof. Mohammed Ibraheem Al-Sanea (Yemen)
Prof. Hamoud Mohsin AL-Molukey (Yemen)	Prof. Mohammed Hamzah Ismael Al-Hadad (Egypt)
Prof. Hamoud Muhammad Sharaf Al-Din (Yemen)	Prof. Mohammed Mohammed Al-Rafeeq (Yemen)
Prof. Sajida Taha Mohammed Al-Fahdawi (Iraq)	Prof. Muneer Adbulgaleel Al-Areqi (Yemen)
Prof. Sefyan Othman Al-Makrami (Yemen)	Prof. Nabeel Saleh Sefian (Saudi Arabia)

Financial Officer	Technical Output
Ali Ahmed Hasan Al-Bakhrani	Mohammed Mohammed Subia



Arts

A Quarterly Scientific Refereed Journal for Social Studies and Humanity

Issued by the Faculty of Arts

General supervision

Prof. Muhammed Muhammed Al-Haifi

Editor-in-Chief

Prof. Mohammed Hizam Al-Ammari

Editorial Manager

Dr. Fuad Abdulghani Mohammed Al-Shamiri

Editors

Dr. Jamal Numan Abdullah (Yemen)	Prof. Arif Ahmed Mohammed Hassan Al-Ahdal, (Saudi Arabia)	Dr. Fahd Mohammed Al-Dhelei (Yemen)
Dr. Hasan Mohamed Al-Muallimi (Yemen)	Prof. Abdullah Abdulsalam Al-Hadad (Saudi Arabia)	Prof. Gadah Mohamed Abdelrahim (Egypt)
Dr.Sarmad Jassem Al- Khazraji (Iraq)	Prof. Abdulhakim Abdulhak saifaddin (Qatar)	Dr. Nouman Ahmed Seed (Yemen)
Prof.Abdulkareem Ismail Zbiba(Yemen)	Dr. Abdo Saeed Al-Sana'ani (Yemen)	Prof. Wadia Mohammed Al-Azazi (Saudi Arabia)

Proofreading:

English Part	Arabic Part
Dr. Mohammed Ali Ali Al-Khulaidi	Dr. Abdullah Al-Ghobasi



Arts

EISSN: 2707-5192

ISSN: 2616-5864

A Quarterly Peer Reviewed Journal for Social Studies and Humanity

**Issued by the Faculty of Arts,
Thamar University**

Harmful creativity and Its Relationship with the big five personality traits among a sample of Khartoum University students

The Impact of Employing Electronic Language Games on Developing Reading Skills Among Elementary School Female Students

Foucault's discourse concept: Application in global educational policies discursive analyses and social implications

The Impact of Business Process Reengineering (BPR) on Job Performance: A Case Study of Hail University

Migraine Headache Attacks Association with the Big Five Personality Factors in Light of Some Variables

Volume.13 Issue. 1